

Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

НЕЗАМАЙ МАР'ЯНА ІГОРІВНА

УДК 378.2:37.091.12: 37.06[37.011.3-051-053.4-054.73:316.614.5]

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
З СІМ'ЯМИ ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка» Спеціальність 015 «Професійна освіта
(за спеціалізаціями)»

Подається на здобуття ступеня доктора філософії
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____М.І. Незамай

Науковий керівник - **Лисенко Олександра Миколаївна**, доктор педагогічних
наук, доцент

Івано-Франківськ

2021

АНОТАЦІЯ

Незамай М.І. Формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 015-Професійна освіта (за спеціалізаціями). – ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Міністерство освіти і науки України, Івано-Франківськ, 2021. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Міністерство освіти і науки України, Івано-Франківськ, 2021.

У дисертації порушено проблему формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб в умовах ЗДО.

Актуальність дослідження соціально детермінована, оскільки, унаслідок вимушеної міграції загострюється низка соціальних, педагогічних, психологічних проблем. Зокрема, саме діти із таких сімей є особливо вразливою категорією, адже їхня емоційна сфера лабільна, що викликає інтенсивні реакції. Кризові процеси в соціумі негативно впливають на психічний стан дошкільників, породжують тривожність, напруженість, почуття невпевненості в завтрашньому дні, стомленість від нестабільності, а, інколи, й жорстокість.

Таким чином, перед педагогічними колективами ЗДО постають складні завдання і щодо сімей, і щодо дітей. А саме: допомогти адаптуватися до нових умов; створювати сприятливе середовище для всебічного особистісного розвитку дітей, задоволення їхніх соціокультурних потреб та інтересів у різних видах діяльності в ЗДО; систематично надавати допомогу родинам у складних життєвих ситуаціях задля успішного вирішення внутрішніх сімейних проблем.

У контексті, зазначеному вище, особливе методологічне значення має низка законодавчих та нормативних документів. Зокрема, до правових належить: Конституція України (2014), Загальна декларація прав людини (1948), Декларація про права дитини (1959), Конвенція ООН про права дитини (2014), Національна стратегія у сфері прав людини на період до 2020 року (2021), Закон України «Про охорону дитинства» (2021), «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (2014), «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (2021); Факультативний протокол до Конвенції про права дитини щодо участі дітей у збройних конфліктах (2004); Конвенція про заборону та негайні заходи щодо ліквідації найгірших форм дитячої праці (2000); Сімейний кодекс України (2021); Постанови Кабінету Міністрів України «Про облік внутрішньо переміщених осіб» (2020), «Про затвердження Комплексної державної програми щодо підтримки, соціальної адаптації та реінтеграції громадян України, які переселилися з тимчасово окупованої території України та районів проведення антитерористичної операції в інші регіони України, на період до 2017 року» (2017), «Про затвердження Порядку надання статусу дитини, яка постраждала внаслідок воєнних дій та збройних конфліктів» (2021), «Про поліпшення матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» (1998), «Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» (2003); освітньої сфер: Закон України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2001), «Про вищу освіту» (2014), Постанови Кабінету Міністрів України «Про державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»))» (1996), «Про затвердження Положення про дошкільний навчальний заклад» (2003), Державний стандарт дошкільної освіти України «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні» (2021), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Лист Міністерства освіти і науки «Щодо

прийому до дошкільних навчальних закладів дітей, які прибули з Донецької та Луганської областей на постійне або тимчасове проживання до інших населених пунктів України» (2014).

У дисертаційній роботі «Формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб» теоретично узагальнено й обґрунтовано нові підходи до вирішення проблеми дослідження: розроблено та науково доведено ефективність педагогічних умов, змісту і методики, а також моделі процесу формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб під час професійної підготовки у ЗВО. Розкрито сутність понять: «готовність», «педагогічна взаємодія», «підходи до організації педагогічної взаємодії», «готовність до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб».

Установлено, що готовність до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб є особистісним, професійно-ціннісним та динамічним утворенням, яке комплексно об'єднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний компоненти, що формуються в освітньому процесі ЗВО і пролонгуються на перманентний розвиток шляхом самостійного опанування майбутніми вихователями фаховими знаннями, удосконалення практичними вміннями та навичками.

Відповідно визначено зміст кожного структурного компонента означеної складової професійної готовності майбутніх вихователів: *мотиваційно-ціннісний* – це усвідомлення професійної мотивації, прагнення до саморозвитку та самореалізації у педагогічній взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; *когнітивний* - володіння базовими і системними знаннями про технології налагодження взаємодії, їхню сутність та методику використання у діяльності з означеною категорією осіб; *діяльнісний* - володіння комплексом проектувальних, організаційно-педагогічних, операційно-технічних та рефлексивно-оцінних умінь.

Опираючись на дослідження вчених щодо структури готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності загалом, визначено критерії оцінювання рівня сформованості означеної нами складової. Зокрема: *мотиваційно-ціннісного* - спрямованість мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в професійній діяльності; наявність у них сформованої готовності до використання сучасних педагогічних технологій; прагнення до саморозвитку, самовдосконалення в педагогічній діяльності; *когнітивного* - володіння знаннями про технології педагогічної взаємодії з дітьми внутрішньо переміщених осіб, їхній зміст, структуру і методику впровадження в діяльність із означеною категорією; *діяльнісного* - формулювання цілей і завдань педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; добір форм і технологій (методи, прийоми, засоби) на основі урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей; створення інтерактивних ігор, проблемних ситуацій; укладання портфоліо (конспекти занять, технологічні карти, створення ділових ігор, електронних дидактичних посібників для дітей дошкільного віку, казусів, кейсів); самоаналіз педагогічної діяльності та діяльності всіх учасників взаємодії на її різних етапах у ЗДО.

Диференційовано рівні (високий, середній, низький) та показники сформованості готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови ефективної реалізації процесу формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб: *формування позитивної мотивації до налагодження педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; доповнення змісту педагогічної практики блоком завдань, які передбачають роботу з сім'ями дітей ВПО; використання новітніх освітніх технологій формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.*

Методологічною основою проблеми дослідження визначено системний, ресурсний, діяльнісний, аксіологічний, особистісно-орієнтований підходи.

Системний - спрямовано забезпечення єдності та взаємодоповнення мети, завдань, змісту, методів і форм освітнього процесу в ЗВО.

Ресурсним - умовно передбачено такі блоки: матеріально-технічна база ЗВО та ЗДО за місцем проходження студентами різних видів педагогічної практики; ресурси викладацького складу, а також внутрішні ресурси кожного майбутнього фахівця.

Провідний принцип діяльнісного підходу – «допоможи мені зробити це самому», який став ключовим в організації взаємодії викладача зі студентами, коли основну увагу було зосереджено на стимулюванні їхньої активності щодо опанування знаннями, оволодіння практичними вміннями та навичками.

Високий рівень відповідальності майбутніх вихователів, дотримання ними етичних принципів у їхній роботі з батьками дошкільників і вихователями ЗДО; позитивне ставлення учасників освітнього процесу до себе й інших розглядали орієнтиром аксіологічного підходу до організації і здійснення освітнього процесу загалом.

Особистісно-орієнтований підхід цілепокладали на сприяння саморозвитку майбутніх вихователів ЗДО, забезпечення його самореалізації в пізнавальній діяльності. Відповідно, освітній процес у ЗВО орієнтували на інтереси, можливості та здібності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

У дослідженні розроблено модель процесу формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. Її розглядали як комплекс взаємообумовлених і взаємонеподільних складових – блоків задля забезпечення оптимального досягнення поставленої мети - формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

У *цільовий* блок уміщено мету і завдання означеної готовності; *теоретико-методологічний* - загальні (систематичності, послідовності, науковості, свідомості, активності, зв'язку теорії з практикою) та особливі (позитивної мотивації майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей ВПО, професійної спрямованості підготовки студентів, гуманізації) принципи й методологічні підходи (системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, аксіологічний, ресурсний); *змістово-технологічний* - методи, форми, компоненти, етапи, зміст навчальних дисциплін та позааудиторної роботи; *діагностико-результативний* - результати моніторингу сформованості означеної готовності; критерії, показники, рівні та очікувана позитивна динаміка сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Удосконалено навчально-методичне забезпечення процесу формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. Зокрема, впроваджено спецкурс «Сучасні педагогічні технології в закладі дошкільної освіти», у якому окреслено тематичні, інтерактивні завдання для індивідуальної та самостійної роботи студентів; розроблено навчально-методичний посібник «Педагогічна взаємодія вихователя ЗДО із батьками внутрішньо переміщених дітей: теорія та практика».

Одержані результати здійсненого дослідження дозволяють констатувати, що розроблена нами модель процесу формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб є ефективною і доцільною для впровадження в освітній процес ЗВО. Майбутні вихователі ЗДО, охоплені усіма видами освіти, (формальна, неформальна (внутріфірмова), інформальна), демонструють позитивну динаміку рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісного, компонентів готовності до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб загалом.

Достовірність показників та рівнів сформованості професійної готовності студентів ЕГ і КГ, а також висновки про ефективність розробленої моделі процесу її формування підтверджені за допомогою статистичного методу оцінки за φ^* критерієм Фішера.

Результати кількісного та якісного аналізу даних експериментальної роботи доводять ефективність педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, відповідно поставлені завдання виконано і мети дослідження досягнуто.

Ключові слова: майбутні вихователі ЗДО, професійна готовність, педагогічна взаємодія, педагогічні умови, внутрішньо переміщені особи, внутрішньо переміщені сім'ї, портфоліо.

SUMMARY

Nezamay M.I. Formation of readiness of future educators of preschool educational institutions for pedagogical interaction with families of children of internally displaced persons - Qualifying scientific work on the rights of a manuscript.

The dissertation on competition of the degree of the doctor of philosophy on a specialty 015 - Professional education (on specializations). - SHEE "Vasyl Stefanyk Precarpathian National University", Ministry of Education and Science of Ukraine, Ivano-Frankivsk, 2021. SHEE "Vasyl Stefanyk Precarpathian National University", Ministry of Education and Science of Ukraine, Ivano-Frankivsk, 2021.

The dissertation raises the issue of forming the readiness of future educators of preschool institutions for pedagogical interaction with the families of children of internally displaced persons in the conditions of PEI.

The relevance of the study is socially determined, because, as a result of forced migration, several social, pedagogical, psychological problems are exacerbated. In particular, children from such families are a particularly vulnerable category, because their emotional sphere is labile, which causes intense reactions. Crisis

processes in society negatively affect the mental state of preschoolers, cause anxiety, tension, feelings of insecurity in the future, fatigue from instability, and sometimes cruelty.

Thus, the pedagogical teams of PEI face difficult tasks both for families and for children. Namely: to help adapt to new conditions; to create a favorable environment for the comprehensive personal development of children, meeting their socio-cultural needs and interests in various activities in the child; systematically provide assistance to families in difficult life situations to successfully solve internal family problems.

In the context mentioned above, many legislative and regulatory documents are of particular methodological importance. In particular, the legal ones include: the Constitution of Ukraine (2014), the Universal Declaration of Human Rights (1948), the Declaration of the Rights of the Child (1959), the UN Convention on the Rights of the Child (2014), the National Strategy for Human Rights until 2020 (2021), The Law of Ukraine “On Child Protection” (2021), “On Ensuring the Rights and Freedoms of Internally Displaced Persons” (2014), “On Ensuring Organizational and Legal Conditions for Social Protection of Orphans and Children Deprived of Parental Care” (2021); Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the Involvement of Children in Armed Conflict (2004); Convention on the Prohibition and Immediate Action for the Elimination of the Worst Forms of Child Labor (2000); Family Code of Ukraine (2021); Resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On Registration of Internally Displaced Persons” (2020), “On Approval of the Comprehensive State Program on Support, Social Adaptation and Reintegration of Citizens of Ukraine Relocated from the Temporarily Occupied Territory of Ukraine and Areas of Anti-Terrorist Operation to Other Regions of Ukraine to 2017” (2017), On approval of the Procedure for granting the status of a child affected by hostilities and armed conflicts (2021), On improving the material security of orphans and children deprived of parental care (1998), On improving the upbringing, education, social protection and material security of orphans and children deprived of parental care” (2003); Educational Spheres: Law of Ukraine

“On Education” (2017), “On Preschool Education” (2001), “On Higher Education” (2014), Resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On the State National Program “Education” (“Ukraine of the XXI Century”) (1996), On approval of the Regulations on preschool education (2003), State standard of preschool education of Ukraine “Basic component of preschool education in Ukraine” (2021), National Doctrine of Education Development (2002), National Strategy for Education Development in Ukraine period until 2021 (2013), Letter of the Ministry of Education and Science “On admission to preschool educational institutions of children who came from Donetsk and Luhansk regions for permanent or temporary residence in other settlements of Ukraine” (2014).

In the dissertation work “Formation of readiness of future educators of preschool educational institutions for pedagogical interaction with families of children of internally displaced persons” new approaches to the decision of a research problem are theoretically generalized and proved: efficiency of pedagogical conditions, maintenance, technique, and also process model is developed and scientifically proved the formation of readiness of future educators of preschool institutions for pedagogical interaction with families of children of internally displaced persons during professional training in higher educational establishments. The essence of the concepts is revealed: “readiness”, “pedagogical interaction”, “approaches to the organization of pedagogical interaction”, “readiness for pedagogical interaction with the families of children of internally displaced persons”.

It is established that the readiness for pedagogical interaction with the families of children of internally displaced persons is a personal, professional-value and dynamic formation, which comprehensively combines motivational-value, cognitive, activity components that are formed in the educational process and are extended to permanent development. by self-mastery by future educators of professional knowledge, improvement of practical skills and abilities.

Accordingly, the content of each structural component of the specified component of professional readiness of future educators is determined:

motivational-value - is the awareness of professional motivation, the desire for self-development and self-realization in pedagogical interaction with families of internally displaced persons; cognitive - possession of basic and systemic knowledge about the technologies of interaction, their essence and methods of use in activities with this category of persons; activity - possession of a set of design, organizational and pedagogical, operational and technical and reflexive and evaluative skills.

Based on the research of scientists on the structure of readiness of future educators of preschool institutions for professional activity in general, the criteria for assessing the level of formation of the component identified by us are determined. In particular: motivational-value - the direction of motivation of future educators of preschool education institutions in professional activities; the presence of their formed readiness to use modern pedagogical technologies; striving for self-development, self-improvement in pedagogical activity; cognitive - possession of knowledge about the technologies of pedagogical interaction with children of internally displaced persons, their content, structure and methods of implementation in activities with this category; activity - formulation of the purposes and tasks of pedagogical interaction with families of children of internally displaced persons; selection of forms and technologies (methods, techniques, tools) based on the age and individual characteristics of children; creation of interactive games, problem situations; compiling a portfolio (summaries of lessons, technological maps, creation of business games, electronic didactic manuals for preschool children, incidents, cases); self-analysis of pedagogical activity and activity of all participants of interaction at its various stages in PEI.

Differentiated levels (high, medium, low) and indicators of readiness of future educators of PEI for pedagogical interaction with families of children of internally displaced persons.

The pedagogical conditions of effective realization of the process of formation of readiness of future educators of PEI for pedagogical interaction with families of children of internally displaced persons are defined and scientifically substantiated: formation of positive motivation to establish pedagogical interaction with families

of children of internally displaced persons; supplementing the content of pedagogical practice with a block of tasks that involve working with the families of IDP children; the use of the latest educational technologies to form the readiness of future educators of preschool education institutions for pedagogical interaction with the families of children of internally displaced persons.

The methodological basis of the research problem is systemic, resource, activity, axiological, personality-oriented approaches.

System - aimed at ensuring the unity and complementarity of goals, objectives, content, methods and forms of the educational process in the free economic zone.

Resource - the following blocks are conditionally provided: material and technical base of higher educational establishments and PEI at the place of passing by students of different types of pedagogical practice; teaching staff resources, as well as internal resources of each future specialist.

The guiding principle of the activity approach is “help me do it myself”, which became key in organizing teacher interaction with students, when the main focus was on stimulating their activity in acquiring knowledge, mastering practical skills and abilities.

High level of responsibility of future educators, their observance of ethical principles in their work with parents of preschoolers and educators of PEI; the positive attitude of the participants of the educational process to themselves and others was considered as a guideline of the axiological approach to the organization and implementation of the educational process in general.

The personality-oriented approach was aimed at promoting the self-development of future educators of PEI, ensuring its self-realization in cognitive activity. Accordingly, the educational process in higher educational establishments focused on the interests, opportunities and abilities of future educators of preschool education.

The study develops a model of the process of forming the readiness of future educators of preschool education institutions for pedagogical interaction with the

families of children of internally displaced persons. It was considered as a set of interdependent and indivisible components - blocks to ensure the optimal achievement of the goal - the formation of the readiness of future educators of preschool education institutions for pedagogical interaction with the families of children of internally displaced persons.

The educational and methodological support of the process of forming the readiness of future educators of preschool institutions for pedagogical interaction with the families of children of internally displaced persons has been improved. In particular, a special course "Modern pedagogical technologies in preschool education" was introduced, which outlined thematic, interactive tasks for individual and independent work of students; developed a textbook "Pedagogical interaction of educators PEI with parents of internally displaced children: theory and practice."

The results of the study allow us to state that our model of the process of forming the readiness of future educators of preschool education institutions for pedagogical interaction with the families of children of internally displaced persons is effective and appropriate for implementation in the educational process. Future educators of PEI, covered by all types of education (formal, informal (in-house), informal), demonstrate the positive dynamics of the levels of formation of motivational-value, cognitive and activity components of readiness for pedagogical interaction with families of internally displaced persons in general.

The reliability of indicators and levels of professional readiness of students of EG and CG, as well as conclusions about the effectiveness of the developed model of the process of its formation are confirmed by the statistical method of evaluation by φ^* Fisher's test.

The results of quantitative and qualitative analysis of experimental work prove the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of readiness of future educators of preschool education institutions for pedagogical interaction with families of internally displaced persons.

Keywords: future educators of preschool education institutions, professional readiness, pedagogical interaction, pedagogical conditions, internally displaced persons, internally displaced families, portfolio.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Навчально-методичний посібник:

1. Незамай М. І. Педагогічна взаємодія вихователя ЗДО із батьками внутрішньо переміщених дітей: теорія та практика : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2021. 250 с.

Статті в наукових фахових виданнях України:

2. Незамай М. І. Адаптація та психолого-педагогічний супровід дітей дошкільного віку з внутрішньо переміщених родин. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Вип. 69. С. 139 – 143.
3. Незамай М. І. Зміст, форми та методи формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з внутрішньо переміщеними дітьми та їхніми батьками. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. Вид-во: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. №5-6 (99-100). С. 126-136.
4. Незамай М. І. Модель формування готовності майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з дітьми з внутрішньо переміщених сімей. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. Вип.196. С. 209-214.

5. Незамай М. І. Педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до роботи із внутрішньо переміщеними дітьми. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка*, 2020. Вип. 31. С. 45-50.
6. Шуп'яна М. І. Гаазька конвенція: усиновлення іноземцями дітей, які є громадянами України в реаліях та перспективах. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2018 р. Вип. 12. С. 36-41.
7. Шуп'яна М. І. Конституційно-правовий захист дітей із внутрішньо переміщених сімей у руслі сучасного законодавства. *Освітній простір України*. Івано- Франківськ, 2018 р. Вип. 14. С. 172-177.
8. Шуп'яна М. І. Культурно-історичні аспекти формування суб'єктивних прав внутрішньо переміщених осіб в Україні. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 10, Том 2. С. 35 – 38.

Статті у періодичних наукових виданнях інших держав:

9. Незамай М. І. Особливості організації психолого-педагогічної допомоги дітям із травмою війни у сучасних дослідженнях. *Herald pedagogiki. Nauka I Praktyka. An International Journal*. 48 (10.2019). Warszawa, 2019. С. 60 – 65.
10. Незамай М. І. Особливості спілкування вихователя ЗДО з дітьми внутрішньо переміщених осіб. *Knowledge, Education, Law, Management (KELM)*. 2020. № 3 (31), vol. 1. С. 21-26.
11. Nezamai M. Experimental verification of the efficiency of preschool specialists for pedagogical interaction with internally displaced families. *Scientific Journal of Polonia University Peridyk Naukowy Akademii Polonijnej*, Częstochowa, 2021, 44 (2021) nr 1, S. 107-114.

**Наукові статті та тези доповідей, які засвідчують апробацію
матеріалів дисертації:**

12. Незамай М. І. Вимушене переміщення осіб як гуманітарна проблема сьогодення. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 15-16 листопада 2019 р. Запоріжжя, 2019. С. 44 – 48.
13. Незамай М. І. Компоненти, критерії і показники готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. *Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття* : матеріали міжнар. наук. конф., м. Черкаси, 7 серпня 2020 р. Черкаси : МЦНД, 2020. Т. 2. С.52-55.
14. Незамай М. І. Організація освітнього процесу з дітьми ВПО. *Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології* : збірник тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 27-28 листопада 2020 р. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2020. С. 87-90.
15. Незамай М. І. Основні форми роботи вихователя ЗДО з внутрішньо переміщеними сім'ями. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні* : збірник тез наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 23-24 серпня 2019 р. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. С. 106 – 108.
16. Незамай М. І. Формування професійної готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з внутрішньо переміщеними дітьми: теоретичний аспект. *Virtus: Scientific Journal* / Editor-in-Chief М.А. Zhurba. April. № 43. 2020. С. 128-131.
17. Шуп'яна М. І. Аналіз порушених прав дитини в умовах ведення військових дій на території України. *Актуальні проблеми психології та педагогіки* : збірник тез міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 9-10

- листопада 2018 р. Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2018. С. 38-40.
18. Шуп'яна М. І. Напрями соціально-педагогічної діяльності з дітьми внутрішньо переміщених осіб в Україні. *Теоретичні та методичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології* : тези доповідей міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 22-23 червня 2018 р. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. С. 45-48.
19. Шуп'яна М. І. Ранкова зустріч – як активна форма роботи з дітьми з внутрішньо переміщених сімей. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 1-2 березня 2019 р. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч.2. С. 60-64.
20. Шуп'яна М. І. Стан проблеми організації навчально-виховної діяльності з дітьми внутрішньо переміщених осіб у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. *International Multidisciplinary Conference «Science and Technology of the Present Time : Priority Development Directions of Ukraine and Poland»*, Wolomin, Republic of Poland, 19-20 October 2018. Volume 4. Wolomin : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. P. 47-51.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	20
ВСТУП.....	21
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З СІМ'ЯМИ ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ.....	32
1.1 Стан проблеми наукового пошуку у сучасних дослідженнях учених	32
1.2 Нормативно-правове регулювання життєдіяльності та надання психолого-педагогічної допомоги дітям із внутрішньо переміщених родин в Україні.....	57
1.3 Організація педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб як наукова категорія та складова фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.....	77
РОЗДІЛ 2 МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З СІМ'ЯМИ ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ.....	101
2.1 Педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб	101
2.2 Модель процесу формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.....	120
2.3 Зміст, форми та методи формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб	135

РОЗДІЛ 3 ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З СІМ'ЯМИ ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ	163
3.1 Мета, завдання й організація дослідно-експериментальної роботи.....	163
3.2 Методика формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.....	181
3.3 Перевірка ефективності формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб у процесі професійної педагогічної освіти.....	204
ВИСНОВКИ.....	228
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	232
ДОДАТКИ.....	265

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ:

АТО - антитерористична операція.

ВПО - внутрішньо переміщені особи.

ЗВО – заклади вищої освіти.

ЗДО - заклади дошкільної освіти.

КМУ – Кабінет Міністрів України.

МОН - Міністерство освіти і науки.

ООН – Організація Об'єднаних Націй.

ПСТР - посттравматичний стресовий розлад.

ЮНІСЕФ - United Nations Children's Fund.

ЕГ- експериментальна група.

КГ – контрольна група.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Складна соціально-політична та економічна ситуація, яка склалася в окупованих Донецькій та Луганській областях, стала основним каталізатором посилення внутрішньої міграції, що призвело до появи нової категорії суб'єктів права – внутрішньо переміщених осіб. Вони потребують нагального правового та соціального захисту. Згідно даних Єдиної інформаційної бази щодо внутрішньо переміщених осіб, взято на облік 1 466 077 переселенців з тимчасово окупованих територій Донецької і Луганської областей та АР Крим (станом на 5 травня 2021 року) [102].

Унаслідок вимушеної міграції загострюється низка соціальних, педагогічних, психологічних проблем, відтак, провідне місце у сучасному українському освітньому просторі посідає проблема формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. Першочерговими потребами таких сімей є житло, соціальні виплати, освіта дітей дошкільного віку, забезпечення належного рівня життя родини.

Саме діти означеної категорії є активними свідками ситуацій, що відбуваються в суспільстві, і, унаслідок цього, стають особливо вразливими, оскільки їхня емоційна сфера лабільна, що збуджує інтенсивні реакції. Кризові процеси у соціумі негативно впливають на психічний стан дошкільників, породжують тривожність, напруженість, почуття невпевненості в завтрашньому дні, стомленість від нестабільності, а, інколи, й жорстокість. Це виявляється в агресивності, ворожості, в міжособистісному спілкуванні з однолітками та дорослими.

Приміром, як зазначають практичні психологи, під час здійсненого експрес-оцінювання соціально-психологічного стану дітей у Донецькій області (з ініціативи ЮНІСЕФ), виявлено підвищений рівень стресу приблизно у чверті охоплених 3-6-тирічок. Його причиною став пережитий ними досвід. Особливу небезпеку становить непродуктивний, інтенсивний

(травматичний) стрес, що закарбовується в емоційній сфері дитини й надалі визначально впливає на її життя.

Перед педагогічними колективами закладів дошкільної освіти, в яких виховуються діти із внутрішньо переміщених сімей, постають складні завдання. А саме: допомогти адаптуватися до нових умов; створювати сприятливе середовище для всебічного особистісного розвитку дітей, задоволення їхніх соціокультурних потреб та інтересів у різних видах діяльності в ЗДО, за яких, почуття захищеності та психологічної готовності до зустрічі з новим соціальним і предметним середовищем, стали б домінантними у таких сім'ях; систематично надавати допомогу родинам у складних життєвих ситуаціях задля успішного вирішення внутрішніх сімейних проблем.

У зв'язку із зазначеним вище, дослідження порушеної нами проблеми – формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, її ґрунтовний аналіз, а також творче осмислення практичного досвіду вихователів ЗДО та його дієве впровадження в педагогічну практику в єдності з напрацьованими технологіями взаємодії, слугуватиме удосконаленню означеної складової фахової підготовки на сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти загалом.

У контексті зазначеного, особливо значущими розглядаємо низку законодавчих та нормативних документів. Зокрема, до правових належить: Конституція України (2014), Загальна декларація прав людини (1948), Декларація про права дитини (1959), Конвенція ООН про права дитини (2014), Національна стратегія у сфері прав людини на період до 2020 року (2021), Закон України «Про охорону дитинства» (2021), «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (2014), «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (2021); Факультативний протокол до Конвенції про права дитини щодо участі дітей у збройних конфліктах (2004); Конвенція про заборону та негайні заходи щодо ліквідації найгірших форм

дитячої праці (2000); Сімейний кодекс України (2021); Постанови Кабінету Міністрів України «Про облік внутрішньо переміщених осіб» (2020), «Про затвердження Комплексної державної програми щодо підтримки, соціальної адаптації та реінтеграції громадян України, які переселилися з тимчасово окупованої території України та районів проведення антитерористичної операції в інші регіони України, на період до 2017 року» (2017), «Про затвердження Порядку надання статусу дитини, яка постраждала внаслідок воєнних дій та збройних конфліктів» (2021), «Про поліпшення матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» (1998), «Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» (2003); освітньої сфер: Закон України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2001), «Про вищу освіту» (2014), Постанови Кабінету Міністрів України «Про державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»))» (1996), «Про затвердження Положення про дошкільний навчальний заклад» (2003), Державний стандарт дошкільної освіти України «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні» (2021), Лист Міністерства освіти і науки «Щодо прийому до дошкільних навчальних закладів дітей, які прибули з Донецької та Луганської областей на постійне або тимчасове проживання до інших населених пунктів України» (2014)). Важливість дослідження окресленої нами проблеми актуалізується і в контексті Національної доктрини розвитку освіти (2002), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013).

Підготовка кадрів для закладів дошкільної освіти – одна з головних складових функціонування національної системи освіти в Україні загалом. Її теоретичні і методичні засади розкрито у працях Л. Артемової, Н. Бахмат, А. Богуш, Г. Беленької, Н. Гавриш, О. Гнізділової, О. Демченко, О. Кіліченко, О. Кучерявого, О. Лисенко, Г. Підкурғанної, Т. Степанової, В. Стинської, Т. Танько та ін.

Науковий аналіз різних аспектів професійної підготовки, а саме, особливості діяльності майбутніх вихователів із сім'ями дітей представлено у дослідженнях О. Брежнєвої, І. Дичківської, Н. Голоти, Л. Зданевич, Н. Мачинської, М. Олійник, О. Семенова та ін.

У працях учених М. Батьо, Н. Грами, А. Залізняк, Р. Кондратенко, Н. Лисенко, Л. Мацук, Т. Позднєвої, Т. Поніманської та ін. обґрунтовано різні напрями професійної підготовки майбутніх вихователів.

У низці публікацій доведено, що підготовка педагога дошкільного фаху, передусім, повинна відповідати вимогам сучасності, адже дошкільна освіта є першою ланкою освітньої системи України, від неї залежить рівень освіченості й вихованості майбутніх поколінь. Процесу фахової підготовки у закладі вищої освіти притаманна своя специфіка, що ґрунтується на основних дидактичних закономірностях.

Відповідно і вивчення особливостей підготовки майбутніх вихователів ЗДО до організації життєдіяльності та шляхів подолання проблем у родинах внутрішньо переміщених осіб відображено у дослідженнях О. Бандурка, Н. Бортник, Є. Герасименко, О. Гончаренко, Н. Грабар, І. Ковалишина, які проаналізували окремі аспекти щодо внутрішньо переміщених осіб.

Різні напрями організації життєдіяльності внутрішньо переміщених осіб, утім, і дітей дошкільного віку в Україні розкрито в працях І. Аракелова, І. Беззуб, М. Буроменського, І. Луценко, О. Малиновської, І. Трубавіної.

У працях зарубіжних учених: Г. Гудвін-Гілл, Ж. Зайончківська, С. Комаров, В. Потапова, Т. Хаммар, Л. Холборн, З. Черниловський, Т. Юдіна, А. Ястребова та ін. представлено важливі результати для започаткованого нами дослідження.

Наукові праці Ю. Арутюнян, Ю. Бромлей, Дж. Беррі, В. Грищенко, О. Зайцевої, А. Капської, Ю. Моргун, Я. Овсяннікова, О. Ольхович, О. Піскун, А. Похлебаєва, Г. Солдатової, А. Шацької, Л. Шестак становлять теоретико-методологічну основу проблеми дослідження.

Актуальність порушеної проблеми зумовлена низкою суперечностей між:

- зростанням вимог соціуму до удосконалення якості професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у царині педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб та недостатнім науковим обґрунтуванням окресленої складової їхньої готовності загалом;
- рівнем партнерства на паритетних засадах педагогів і осіб з внутрішньо переміщених сімей, утім, і дітей дошкільного віку та прогалинами в організації різних форм педагогічної взаємодії, а також їх належним методичним забезпеченням;
- станом співпраці різних інституцій щодо забезпечення нагальних потреб дітей із внутрішньо переміщених сімей та необхідністю її посилення на регіональному й загальнодержавному рівнях.

Отже, актуальність, теоретична й практична значущість, а також недостатній рівень дослідженості теми дисертаційної роботи: **«Формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб»** зумовили її вибір.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» - «Підготовка майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах трансформації суспільного устрою та інтегрування України в європейський освітній простір» (2017-2022 рр., Державний реєстраційний № 0106U009432). Тему дисертації затверджено та призначено наукового керівника Вченою радою ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (витяг з протоколу №10 від 31 жовтня 2017 р.); уточнено тему (витяг з протоколу №6 від 24 червня 2021 р.) Вченою радою ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Задля досягнення мети були вирішені такі **завдання:**

1. З'ясувати стан порушеної проблеми у науковій літературі та конкретизувати сутність основних понять дослідження: «готовність», «педагогічна взаємодія», «підходи до організації педагогічної взаємодії», «готовність до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб».
2. Визначити критеріальний апарат виявлення рівня сформованості готовності майбутніх вихователів ЗДО до досліджуваної складової їхньої професійної діяльності.
3. Обґрунтувати та експериментально довести ефективність педагогічних умов формування професійної готовності майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.
4. Розробити навчально-методичне забезпечення процесу формування у сучасних ЗВО означеної складової професійної готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Об'єкт дослідження: професійна готовність майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб у ЗДО.

Для вирішення поставлених завдань використано комплекс взаємозумовлених **методів дослідження:** *теоретичні* – вивчення наукової психолого-педагогічної, навчально-методичної та філософської літератури, програм, підручників, державної нормативно-правової бази, навчальних посібників, що визначають структуру та зміст формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з

сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; порівняння, систематизація поглядів учених на різні аспекти досліджуваної проблеми; контент-аналіз базових понять дослідження; аналіз, синтез, порівняння, узагальнення й систематизація науково-теоретичних і практичних положень для визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; метод наукового моделювання (для створення моделі процесу формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб); *емпіричні* – педагогічне спостереження, опитування (інтерв'ювання, анкетування), ранжування з метою розподілу майбутніх вихователів за рівнями готовності, тестування, бесіда, вивчення продуктів життєдіяльності, самооцінювання, експертне оцінювання, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) задля перевірки ефективності визначених педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; *статистичні* – методи математичної обробки експериментальних даних; кількісний, якісний аналіз та графічне представлення результатів дослідження.

Експериментальна база дослідження. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Львівський національний університет імені Івана Франка, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, Мукачівський державний університет, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. В експериментальній частині дослідження взяли участь 505 студентів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *уперше проаналізовано* стан досліджуваної проблеми, нормативно-правове забезпечення щодо надання психолого-педагогічної допомоги дітям із внутрішньо переміщених родин в Україні й уточнено сутність понять «готовність», «педагогічна взаємодія», «підходи до організації педагогічної

взаємодії», «готовність до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб»;

- *визначено* компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний), критерії сформованості мотиваційно-ціннісного компонента: спрямованість мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в професійній діяльності; наявність сформованої готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної до використання сучасних педагогічних технологій; прагнення до саморозвитку, самовдосконалення в педагогічній діяльності; когнітивного: володіння знаннями про технології педагогічної взаємодії з дітьми внутрішньо переміщених сімей, їхній зміст, структуру і методику впровадження у діяльність із означеною категорією сімей; діяльнісного: формулювання цілей і завдань педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; добір форм і технологій (методи, прийоми, засоби) на основі урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей; створення інтерактивних ігор, проблемних ситуацій; укладання портфоліо (технологічні карти, конспекти занять, створення ділових ігор, кейсів, казусів, електронних дидактичних посібників для дітей дошкільного віку); самоаналіз педагогічної діяльності та діяльності всіх учасників взаємодії у ЗДО на її різних етапах, показники готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб та формування готовності у трьох вимірах рівневої якості: (високий, середній, низький);

- *теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено* педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (формування позитивної мотивації до налагодження педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; доповнення змісту педагогічної практики блоком завдань, які передбачають роботу з сім'ями дітей ВПО; використання новітніх освітніх технологій формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб);

- *розроблено* модель процесу формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб;
- *удосконалено* форми (лекції; семінарські заняття, практичні заняття, педагогічна практика та ін.), методи (робота в малих групах, метод щоденника, метод «мозкового штурму», ділова гра, кейс-метод, метод випадку, чат-дискусії тощо);
- *подальшого розвитку* набули сутнісні характеристики рівневої якості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб у трьох її вимірах: високий, середній, низький.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в доведенні доцільності впровадження експериментально обґрунтованих умов ефективного формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб на етапі їхньої фахової підготовки; *розробці* дидактико-методичного супроводу (спецкурс «Сучасні педагогічні технології в закладі дошкільної освіти», навчально-методичний посібник «Педагогічна взаємодія вихователя ЗДО із батьками внутрішньо переміщених дітей: теорія та практика»); положення й висновки дослідження можуть стати підставою для визначення стратегічних напрямів педагогічних досліджень, спрямування зусиль науковців на вирішення найбільш актуальних і значущих завдань, обґрунтування пріоритетів у науці. Матеріали дослідження можуть бути використані для розроблення навчальних планів, програм, підручників, навчальних посібників, педагогічних програмних засобів, модернізації методичних матеріалів для очної, заочної та дистанційної форм навчання у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб у закладах вищої освіти.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (акт про

впровадження № 03.04-29/151 від 19.07.2021р.), Львівського національного університету імені Івана Франка (акт про впровадження № 2436-Н від 12.07.2021р.), Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (акт про впровадження № 01-09/3-197 від 29.06.2021р.), Мукачівського державного університету (довідка про впровадження № 940 від 05.07.2021р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (акт про впровадження № 365 від 02.07.2021р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечується методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних концептуальних положень; використанням системи методів дослідження, адекватних меті, завданням, предмету, об'єкту дослідження; якісним і кількісним аналізом одержаних даних; експериментально-дослідною перевіркою висунутої гіпотези; статистичною обробкою експерименту.

Апробація основних теоретичних і практичних результатів дисертації. Основні положення і результати дослідження оприлюднено на *всеукраїнських науково-практичних конференціях з міжнародною участю*: «Актуальні проблеми психології та педагогіки» (м. Харків, 2018 р.); «Теоретичні та методичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології» (м. Львів, 2018 р.); «International Multidisciplinary Conference «Science and Technology of the Present Time : Priority Development Directions of Ukraine and Poland» (Wolomin, Republic of Poland, 2018 р.); «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні» (м. Львів 2019 р.); «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 2019 р.); Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи» (м. Запоріжжя, 2019 р.); «Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології» (м. Львів, 2020 р.); «Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття» (м. Черкаси, 2020 р.); Virtus: Scientific Journal / Editor-in-Chief M.A. (Zhurba. April. № 43. 2020).

Публікації. Результати дисертаційної роботи представлено в 20 одноосібних наукових працях, з яких: 1 – навчально-методичний посібник; 7 – у наукових фахових виданнях України; 3 – у періодичних наукових виданнях інших держав; 9 наукових статей та тез доповідей, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (304 найменування), додатків на 71 сторінці. Загальний обсяг дисертації становить 335 сторінок, з них 264 сторінки основного тексту. Робота містить 14 таблиць, 9 діаграм.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З СІМ'ЯМИ ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

1.1 Стан проблеми наукового пошуку у сучасних дослідженнях учених

Складна суспільно-політична ситуація в Україні, зумовлена окупацією Криму та збройним конфліктом на території Донецької і Луганської областей, призвела до виникнення однієї з найбільших гуманітарних криз у новітній історії українського народу – масштабного внутрішнього вимушеного переміщення населення.

Станом на 12 грудня 2016 року, зареєстровано 1 654 845 внутрішньо переміщених осіб, які були свідками військових дій. Багато з них втратили рідних, знайомих, домівки, документи, роботу та інші матеріальні цінності, а також стали свідками психотравмуючих подій. Згідно статистики Держслужби з надзвичайних ситуацій на 18 травня 2015 року, із зони конфлікту переселено 148 тис. 369 дітей., з яких – 142 тис. 709 (або 96% від усіх дітей ВПО) – з Донецької та Луганської областей; 5 660 – з Криму та Севастополя [72, с. 11-31].

Станом на сьогодні (1 червня 2021 року) на Прикарпатті перебуває 3829 внутрішньо переміщених осіб, зокрема 2289 сімей. З Криму переїхало 404 особи, зі східних областей України – 425 осіб. За даними Міністерства соціальної політики всього в Україні проживає 1,4 млн переселенців.

Термінову зміну місця проживання багатьох родин супроводжує виникнення соціальних, економічних і психологічних проблем. Важливе місце серед них займає подолання психотравматичних наслідків, адаптація на новому місці, налагодження соціальних зв'язків, відновлення матеріального добробуту тощо [262, с. 102-105; 186; 199; 299].

Із особливими труднощами зустрічаються найменші члени родин внутрішньо переміщених осіб. На відміну від дорослих, які здатні раціонально сприйняти переїзд на нове місце, для дітей різка зміна звичного та комфортного середовища проживання може бути травматичною для здоров'я, завдавати психічної травми і, як наслідок, призвести до різних розладів емоційно-вольової сфери, спричинюючи суттєві зміни у поведінці [68].

На думку дослідників, за умов вимушеного переміщення найбільше страждають діти віком від трьох років, оскільки молодші за них, безболісно розлучаються з попереднім місцем проживання, а в людей старшого віку вже сформована здатність раціонально сприймати переїзд. Цілком ймовірно, що діти від 3 до 15 років можуть переживати психологічну кризу в умовах різкої зміни їхнього комфортного середовища проживання. Для якісного покращення становища дітей із родин внутрішньо переміщених осіб необхідна комплексна соціально-педагогічна робота. Як стверджує І. Сьомкіна, означені події постають особливо стресовою і травматичною ситуацією для них. Діти-переселенці значно частіше зустрічаються із несприятливими чинниками, які впливають у період їх розвитку, порушуючи нормальні процеси формування, становлення особистості (приміром, поведінку, самооцінку, когнітивні процеси, міжособистісні відносини і, в цілому, світогляд) [262, с. 102-105]. З огляду на це, особливої уваги в сучасній вітчизняній психолого-педагогічній науці набуло дослідження проблеми організації психолого-педагогічної допомоги дітям внутрішньо переміщених осіб.

Зважаючи на те, що в новітній українській історії вже були прецеденти масових вимушених переміщень населення унаслідок аварії на Чорнобильській АЕС (1986), коли понад 116 000 осіб були переселені із радіоактивно забруднених територій, у теорії та практиці психолого-педагогічної науки ще недостатньо досліджень.

Актуальними залишаються пошуки шляхів визначення впливу вимушеного переміщення на психофізичний стан дітей; вирішення їхніх проблем; розкриття специфіки перебігу адаптації до нового середовища

проживання під впливом вимушеної міграції, що ускладнює становлення особистості дошкільного віку в означених умовах тощо [37, с. 7].

Особливості організації життєдіяльності внутрішньо переміщених осіб та шляхи подолання їхніх проблем відображені у дослідженнях вітчизняних: О. Бандурка, Н. Бортник, С. Бритченко, Є. Герасименко, О. Гончаренко, Н. Грабар, І. Ковалишин та зарубіжних дослідників: Ж. Зайончківська, С. Комарова, В. Потапова, Т. Хаммар, Л. Холборна, З. Черниловського, Т. Юдіна, А. Ястребової та ін.

Варто зауважити, що суттєве збільшення в останні роки мігрантів викликає занепокоєння міжнародної спільноти у зв'язку з тим, що цей процес перетворився в одну з найгостріших політичних і гуманітарних проблем людства. Наукові дослідження вітчизняних (Ю. Арутюнян, Ю. Бромлей, Дж. Беррі, В. Грищенко, О. Зайцева, І. Зверєва, А. Капська, Ю. Моргун, Я. Овсяннікова, О. Ольхович, О. Піскун, А. Похлебаєва, Г. Солдатова, А. Фернхем, К. Халепа, А. Шацька, Л. Шестак) та зарубіжних (Г. Гудвін-Гілл, Р. Дженнінгс та ін.) учених становлять теоретико-методологічну основу окресленої проблеми.

Здебільшого в наукових працях сучасних дослідників представлено вивчення міжнародної практики захисту прав біженців та конкретизації міжнародно-правового статусу біженців і шукачів притулку. Визначення сутності поняття «вимушено переміщені особи» із соціологічної точки зору здійснено Г. Гудвіном-Гіллом та М. Ніколайчук. Різні аспекти проблеми організації життєдіяльності внутрішньо переміщених осіб в Україні розкрито в працях І. Аракелова, О. Балуська, І. Беззуб, С. Бритченко, М. Буроменського, О. Гончаренко, В. Гринчака, О. Зельдіна, Д. Іванова, І. Козинець, О. Малиновської, М. Ніколайчук, В. Новік, В. Потапова, С. Чеховича та ін.

Правовий захист внутрішньо переміщених осіб вивчав Б. Захаров [91]; пропозиції щодо забезпечення їхньої зайнятості відображено в роботі Ю. Рогозян [234]; специфіку соціально-педагогічної роботи з вимушеними переселенцями в Україні досліджує К. Лук'янова [160]; дослідниця

О. Балакірєва у своїх працях «Спектр проблем вимушено внутрішньо переміщених осіб в Україні: швидка оцінка ситуації та потреб», «Оцінка потреб внутрішньо переміщених жінок та осіб похилого віку в Україні», «Ставлення до переселенців і волонтерської діяльності» окреслила основні проблеми та потреби різних категорій внутрішньо переміщених осіб [13; 12]; проблеми адаптації ВПО представили О. Міхеєва та В. Серєда [178] у праці «Сучасні українські внутрішньо переміщені особи: основні причини, стратегії переселення та проблеми адаптації» [145, с. 51-57].

У вітчизняній науковій літературі та засобах масової інформації категорію людей, які змушені залишити місця свого постійного проживання і переселитись в інші регіони України, визначено у низці понять - «внутрішні мігранти», «вимушені переселенці» та «внутрішньо переміщені особи» (ВПО) - в офіційних документах, що достеменно відповідає англомовному терміну «internally displaced persons». Саме це визначення закріплене у «Керівних принципах з питань про переміщених осіб всередині країни» Організації Об'єднаних Націй. В документі означено, що внутрішньо переміщені особи – це окремі особи або групи осіб, які були змушені залишити свої помешкання, а також місця постійного проживання. Усе це потрібно для того, щоб уникнути наслідків військового конфлікту, порушень прав людини, проявів насильства тощо. Також це особи, які не перетнули міжнародно-визнаних державних кордонів» [108].

Поняття «переміщена особа» набуло вжитку під час Другої світової війни внаслідок того, що близько 10 млн. людей було залучено нацистами до примусової праці або ж були вислані зі своїх країн за політичними, релігійними або расовими міркуваннями. Приміром, кількість вивезених з колишнього СРСР становила 4 078 000 осіб, із яких українці налічували 2,4 млн. Більшість із них унаслідок репатріації (в певній частині випадків примусової) повернулися, утім, приблизно 200 тис. осіб залишились, змінивши свій статус на статус «біженців» [259, с. 7-8].

У зв'язку із суспільно-політичними та соціоекономічними процесами у світі за останні півстоліття сутність цього поняття значно розширилася, а категорію «переміщені особи» почали прирівнювати до категорії вимушених мігрантів [61, с. 100]. Водночас термін «біженець» використовується як синонім до поняття «переміщені особи». Однак, згідно з Конвенцією про статус біженців, до якої Україна приєдналася в 2002 р., застосування поняття «біженець» до українських громадян вважається некоректним [125].

На думку зарубіжних експертів, терміни «переселенці» або «внутрішньо переміщені особи» доцільно використовувати, щоб уникнути колізії між загальним описом соціальної категорії тих громадян, які залишили місце свого проживання в межах держави, і підгрупою юридично визначених біженців, які користуються міжнародним правовим захистом [304, с. 13-14]. Відповідно, фахівці рекомендують внутрішньо переміщених осіб відносити до категорії внутрішньої міграції. Ці виникнення зумовлюються низкою некерованих факторів - природні й техногенні катаклізми, військові сутички в межах території певної держави.

На думку дослідників, особи зі сходу України належать до вимушених переселенців. Їхнє переміщення здійснюється в межах однієї країни унаслідок побоювань стати жертвами воєнного конфлікту, на відміну від біженців, які змушено покидають свою країну через страх переслідувань за расовими, релігійними, національними ознаками, чи за приналежність до певної соціальної групи або за політичні переконання. Фахівці стверджують, що внутрішньо переміщені особи в Україні підпадають під визначення вимушених переселенців, які покинули місце свого постійного проживання, проте, залишаються в країні своєї громадянської приналежності і відповідним чином можуть користуватися її захистом [61, с. 7].

Відповідно до тверджень І. Григоренко, Н. Савельєва, специфіка внутрішньо переміщених осіб полягає у тому, що, будучи громадянами своєї країни і водночас залишаючись у ній, вони знаходяться під її винятковою юрисдикцією та захистом, навіть якщо вона не може забезпечити їх у цьому.

Таким чином, надання допомоги означеній категорії осіб міжнародними органами може кваліфікуватися як втручання у внутрішні справи держави [61, с. 9].

Водночас вітчизняні та зарубіжні фахівці одностайні в твердженні, що міграційні процеси, як глобальна проблема сучасного світу, вносять зміни в соціокультурний простір різних країн. Відповідно, формує широке коло теоретичних та практичних проблем, які потребують дослідження в різних галузях науки.

Як зазначають науковці, XX ст. можна правомірно вважати епоєю масової міграції людей. Серед основних факторів стійкої позитивної динаміки чисельності переміщених осіб, на їхню думку, є економічні, соціально-культурні, політичні проблеми і військові дії. Таким чином, добровільні та вимушені, внутрішні й зовнішні переміщення населення вони розглядають потужним викликом для світової цивілізації XXI ст. [177, с. 220].

У сучасних дослідженнях визначено й провідні чинники, які зазвичай спричиняють міграційні процеси. А саме:

- геоекономічні (визначальним мотивом мігранта є пошук самозахисту, самореалізації у новому середовищі, отримання первинних чи додаткових прибутків, побутового комфорту);
 - соціальні (пошуки суспільної підтримки, утвердження власної соціальної ідентичності шляхом інтеграції у місцеві територіальні громади з метою органічного поєднання з тими, з ким вони себе ідентифікують);
 - політико-інформаційні (пошуки територій, на яких закон, влада, громадський сектор, ЗМІ є загальноприйнятими та зрозумілими);
 - психологічні (людина потребує психологічного комфорту, соціального та правового захисту, забезпечення та реалізації прав і свобод)
- [184, с. 33].

Із наукової точки зору, ситуація вимушеної міграції розглядається в кількох аспектах: економічному (втрата матеріальних благ, фінансова непевність); правовому (складність у визначенні юридичного статусу в країні-

реципієнті, тривалість та стабільність здобуття законного статусу громадянина, правова нерівність із титульним населенням держави); психологічному (переживання негативних життєвих подій: втрат, змін, що відбуваються до і під час переселення та у період адаптації до нового суспільства); соціально-культурному (постають соціальні зміни та культурні відмінності у новому середовищі, ізоляція та депривація); політичному (відсутність до повного набуття громадянства, можливості легального впливу на внутрішню та зовнішню політику держави) [260, с. 93].

Аналізуючи поняття міграції у контексті соціального процесу, науковці акцентують увагу на тому, що переміщення груп та окремих індивідів може бути стихійним, хаотичним, а також організованим, відрізнятися за масштабом, відстанню, тривалістю перебування, мотивами. Залежно від територіального переміщення вчені диференціюють внутрішню (переміщення в межах однієї країни) та зовнішню (переміщення з однієї країни в іншу) міграції. Відповідно за ступенем керованості, міграцію класифікують на два види: організовану (за участю держави або суспільних органів) і неорганізовану, стихійну (силами та засобами самих мігрантів). На основі джерел мотивації переміщення виділяють три основні види міграції: добровільну (здійснює особа з власної волі у зв'язку із наявними потребами у працевлаштуванні, возз'єднанні із членами сім'ї тощо); вимушену (виникає унаслідок військових дій, ксенофобії, стихійних лих та інших несприятливих змін у соціально-політичній ситуації країни чи певного регіону); примусову (наслідок певної політики держави) [2, с. 12-15; 17, с. 177].

Результати аналізу соціально-культурного аспекту вимушеної міграції свідчать про те, що занурення в нову соціокультурну реальність змушує мігрантів відмовитися від усталеного способу життя, правил і норм поведінки та прийняти нові (зазвичай призводять до культурного шоку й травм). У своїх працях П. Штомпка наголошує, що ситуація вимушеної міграції є травматичною подією для переселенців. До симптомів культурної травми

автор відносить такі: синдром недовіри, похмурий погляд на майбутнє, ностальгію за минулим, політичну апатію, травми колективної пам'яті [279].

Аналогічні судження щодо патогенного впливу на особистість вимушеного переселення висловлюють й інші зарубіжні вчені. Скажімо, К. Лай, Б. Толіашвілі наголошують на тому, що вимушене переміщення порушує соціальну екологію особи, посилює ризики насильства, зумовлює соціальне виключення, депривацію, а також спричинює психологічну «пастку бідності» (пастку утримання) [300].

У контексті вивчення стану порушеної нами проблеми у вітчизняній педагогіці започатковані дослідження наприкінці 90-х рр. ХХ ст. представниками наукової школи Є. Бондаревської. А саме – І. Бабенко, М. Болдирєва, О. Гукаленко, Л. Сухорукова та ін. сформували окремий напрям педагогічної науки – мігрантську педагогіку. Предметом її дослідження визначено проблеми адаптації і соціалізації, педагогічної підтримки та захисту дітей у ситуаціях міграції. Методичною основою мігрантської педагогіки стали філософський принцип гуманізму, аксіологічний, культурологічний та особистісний підходи, а також положення теорії адаптації дітей мігрантів як особливої соціальної спільноти [237, с. 28-29].

Результати досліджень Є. Бондаревської доводять, що розв'язання завдань навчання і виховання дітей-мігрантів забезпечується шляхом особистісно-орієнтованого підходу до організації освітнього процесу [152; 29, с. 19], оскільки його спрямовують не лише на формування знань, умінь та навичок, а й допомагають у вирішенні життєвих проблем вихованців. У контексті особистісно-орієнтованого підходу дослідниця розглядає виховання як «гуманітарну практику, спрямовану на відновлення природно-антропологічних прав дітей-мігрантів, забезпечення допомоги і турботи, подолання соціальної дезінтеграції та маргіналізації» [157]. Представниця наукової школи Є. Бондаревської - І. Бабенко акцентує увагу на особливій складності процесів міграції для дітей і підлітків. Учена зазначає, що вони, як і за звичайних обставин, повинні інтегруватися в суспільство за допомогою

освітньої системи, яка для них є незапрограмованою й зустрічає із недовірою [10]. З огляду на вищесказане, означеній категорії дітей необхідно для навчання докладати більше зусиль, аніж їхнім одноліткам [203, с. 68- 80].

Попри усталений погляд на соціальну адаптацію, як на особисту проблему емігранта, у сучасних працях науковців доведено, що саме приймаюча спільнота зобов'язана полегшити процес адаптації, особливо коли мовиться про дітей. Освітня система повинна враховувати їхні потреби і можливості, зважаючи на такі дві обставини. Це: 1) дитина-мігрант недостатньо знає мову, психологію шкільної системи; 2) у процесі інтеграції можливий ризик втратити мови й культурних особливостей особистості [203, с. 68- 80; 254].

У наукових дослідженнях О. Гукаленко аргументує багатоаспектність і важливість педагогічної роботи з дітьми-мігрантами в контексті гуманістичної парадигми. Специфіку цієї роботи представлено у якості нової галузі педагогічного знання, що досліджує і забезпечує процеси адаптації та підтримки означеної категорії дітей, їхніх сімей у полікультурному освітньому просторі. Її фундаментальними категоріями постають «учні-мігранти», «підтримка і захист особистості», «соціокультурна адаптація», «реабілітація», «міжкультурна освіта», «фонові знання», «особистість на рубежі культур», «діалог культур», «культурний шок». Розвиток системи педагогічної підтримки і захисту дітей-мігрантів у полікультурному освітньому просторі представлено середовищем освіти, вихованням, розвитком, їх адаптації та реабілітації [79; 294].

В. Панок визначає систему напрямів роботи з вимушеними переселенцями, ключовими серед них є: соціальний, соціально-педагогічний, соціально-інформаційний, соціально-медичний та ін. Соціально-педагогічний напрям, як зазначає дослідник, передбачає організацію відповідної роботи з дітьми та підлітками, включаючи спеціалізовану (корекційну) соціально-педагогічну допомогу тим, хто її потребує, хто має проблеми в навчанні;

контроль за здобуттям освіти з сімей вимушених мігрантів, а також професійне консультування [211, с. 276; 193].

Здійснений теоретичний аналіз соціально-педагогічної роботи із внутрішньо переміщеними сім'ями, дозволив А. Сьомкіній сформулювати узагальнення щодо рівня соціально-педагогічної допомоги громадянам України. Дослідниця констатує той факт, що вимушені переселенці зі сходу держави, які покинули рідні домівки заради збереження свого життя та рідних, здебільшого, одержують матеріальну, фінансову та медичну допомогу, водночас, психолого-педагогічна та соціально-терапевтична підтримка переселенців не налагоджена. Якісне надання означених видів допомоги, утім і реабілітації, все ще недоступні для більшості внутрішньо переміщених осіб. Учена наголошує на ефективній системі підтримки вимушених переселенців (інтегративний характер, вирішення низки проблем) за умови її доопрацювання, а також залучення широкого кола спеціалістів із соціальної сфери, які виконуватимуть соціально-педагогічну та соціально-психологічну функції. На етапі сьогодення проблема соціально-педагогічної допомоги внутрішньо переміщеним особам є актуальною та потребує подальшого дослідження [262, с. 102; 193].

Науковці та волонтери відзначають актуальність диференційованого підходу щодо надання психологічної допомоги вимушеним переселенцям. Відповідно до перенесених втрат і рівня психічної травматизації градацію на основі постраждалих здійснюють за такими категоріями: 1) покинув зону АТО заздалегідь із речами, документами; 2) залишив домівку поспіхом, не забравши все з речей; 3) потрапив під обстріли, житло зруйноване частково або повністю; 4) перебував у зоні проведення АТО впродовж тривалого часу; 5) поранений або поранень зазнали члени сім'ї; 6) був факт загибелі близьких в зоні воєнних дій; 7) хтось із родини перебуває на окупованій території [2].

На думку дослідників, обов'язковим заходом попередньої диференціації переселенців, згідно зазначених категорій, мають стати перенесені втрати. На їхній основі, можливо, прогностика правильної

стратегії надання психологічної допомоги: в одних випадках – допомагати успішній психологічній адаптації до нових умов життєдіяльності, а в інших – працювати над наданням особистості допомоги в реабілітації і, лише згодом, її залучення до адаптаційного процесу [262, с. 102].

Важливо відзначити, що вимушеним переселенцям, які належать до першої категорії постраждалих, здебільшого властива позитивна мотивація долати труднощі і реалізації своїх життєвих планів. Отож, для них буде достатнім проведення заходів у межах соціально-педагогічного та психологічного стимулювання до активності, координації дій, інформування тощо. Водночас переселенці, які належать до другої категорії, втрачають бажання самостійно долати труднощі, оскільки втратили сенс життя і розчарувалися в усьому. Для них характерні пасивна позиція, страх перед майбутнім, актуалізація минулого, байдужість до всього, що з ними відбувається, а в окремих випадках – зародження суїцидальних думок [262, с. 102; 219].

Окрему увагу в дослідженні автор приділяє дітям із внутрішньо переміщених сімей, оскільки «травмуючі обставини залишають їх без необхідного підтримуючого оточення, важливого для розвитку. Адже ж батьки із внутрішньо переміщених сімей також переживають стрес, кризу ідентичності, тому не завжди здатні приділити вихованню і проблемам дітей стільки уваги, скільки приділяли раніше. Унаслідок втрати найближчого оточення (близьких, родичів, сусідів) унеможлиблюється належна соціальна підтримка сім'ї» [262, с. 102].

На підставі результатів аналізу особливостей психологічної допомоги дітям означеної категорії, Я. Омельченко аналогічно диференціює їх за низкою ознак. А саме: наявністю близького оточення в місці тимчасового перебування; сила впливу травмуючого фактору; особливість поведінкових емоційних та когнітивних проявів у посттравматичний період.

Відповідно за наявністю близького оточення у місці тимчасового перебування дітей: тимчасово переселені без родини; присутній хтось із найближчого оточення (мама); присутня уся родина [200, с. 46-47].

За силою впливу травмуючого фактора, дослідниця виокремлює чотири групи дітей. А саме, які:

- стали безпосередніми очевидцями активних військових дій, обстрілів, бомбардувань;
- зазнали втрати когось із родини, близького оточення, друзів унаслідок масових заворушень;
- відчували загрозу життю чи втрати безпечного середовища через знаходження поряд із зоною обстрілів, бомбардувань, але не були очевидцями відкритих військових конфліктів;
- травмовані втратою стабільності чи безпеки, тривожною поведінкою в найближчому оточенні, нестачею інформації про те, що відбувається через необхідність переселення зі звичного середовища тощо [200, с. 47-61].

У третій класифікації визначено категорії за особливістю когнітивних, емоційних та поведінкових проявів у посттравматичний період. Зокрема виокремлюємо наступну категорію дітей, які:

- проявляють незвичні емоційні та поведінкові реакції, окрім цього, відмовляються від будь-яких контактів (із фахівцями, іншими дорослими, однолітками);
- утруднено встановлюють контакт із фахівцями і не можуть пояснити чому їхнє життя кардинально змінилося, унаслідок чого можуть бути емоційно пригніченими або розгальмованими;
- охоче йдуть на контакт із фахівцями, можуть розповісти про те, що з ними сталося, а також емоційно відреагувати на ситуацію в прямій чи опосередкованій формі [200, с. 46-61].

Результати емпіричного дослідження І. Луценко у руслі науково-дослідної теми «Психолого-педагогічний супровід виховання й розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб»

свідчать про те, що: «Взаємодія сукупності психотравмівних подій, пов'язаних зі збройними конфліктами, а саме: стрілянина, вибухи, пожежа, ночівля в бомбосховищі, трагічні, негативні життєві обставини (смерть батька, розлука з рідними, труднощі переселення, зміна звичного оточення), – негативно вплинули на психічний, зокрема мовленнєвий стан дітей. Вплив медіа засобів на зорове й слухове сприйняття підсилює психологічну травму, прямо або опосередковано пов'язану з подіями в зоні АТО, спричиняє виникнення в певної частини дітей симптомів посттравматичних стресових розладів, зміни в траєкторії їхнього індивідуального мовленнєвого розвитку» [161, с. 204; 163].

Наведені І. Луценко дані свідчать про те, що 73% дітей з родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб мають порушення комунікативної й емоційної сфер, які проявляються в різкій зміні настрою, замкненості, агресивності, впертості, недовірі до оточуючих. Їхнє мовлення вирізняється, так званім «телеграфним стилем». Для означеної категорії дошкільників властиве зниження комунікативної активності та порушення зв'язного мовлення. Водночас яскраво вираженими стали прояви ситуативного мовлення. Внаслідок психічного стресу простежується стійка динаміка небажання дітей встановлювати й підтримувати мовленнєві контакти. Зниження активності мовленнєвого спілкування характерне, насамперед, у спілкуванні із дорослими. Проте, із однолітками теж чітко простежується ця негативна тенденція, що має патогенні наслідки для психологічного самопочуття і особистісного розвитку дитини загалом [161, с. 206].

Окрему увагу звертають дослідники на проживання дітей у напружених зовнішніх умовах, передусім, у небезпечному для життя місці (стрімкі зміни, масові заворушення, які, здебільшого, супроводжуються у 40–50% розладами здатності до адаптації та ін.); на прояви розладів у психоемоційному стані здоров'я (з'являються дратівливість, агресивність, тривожність, усамітнення, ізольованість, відчуття власної неповноцінності,

втрата розуміння дорослих); на ускладненні процесу соціалізації (якість процесу виховання, що, загалом, впливає на особистісне становлення дошкільника). Водночас фахівці звертають увагу на значні труднощі у спілкуванні, а саме, з'являється так званий логоневроз, що може супроводжуватися значними психосоціальними проблемами та порушеннями формування довіри, активності, самоконтролю, ініціативності, розвитку мислення та особистості загалом [251, с. 39].

Фахівці наголошують на тому, що в дітей дошкільного віку, здебільшого, виникають розпливчасті й соматичні реакції на травматичні події, які виявляються у фізичних симптомах. Вони можуть помилково думати, що ця подія – це їхня провина, яка призводить до «магічного мислення». У дітей цього віку часто виявляють емоційні реакції у проблемах зі сном (страждають нічними страхами, бояться засинати), смокчуть пальці, бояться темряви, тварин, втрачають апетит або, навпаки, їдять забагато. Вони вирізняються «прив'язаністю до дорослих», вимагають від них у всьому допомоги (бояться залишитися наодинці, потребують постійної уваги тощо) [169, с. 11-46].

П. Волошин, Г. Кукуруза, Н. Марута, Т. Проскуріна, Л. Шестопалова виділяють два типи поведінки дітей, які зумовлені вимушеним переселенням, а саме:

- інтерналізована – її особливістю є закритість та уникнення контактів з іншими («присутні, але не включаються»); зниження настрою аж до депресії; недостатня спонтанність; порушення ігрової діяльності; слухняність й легка піддатливість. Діти надмірно пильні й лякливі, їм притаманні фобічні реакції на нетипові подразники, мають часті головні болі, схильні до адиктивної поведінки;

- екстерналізована, якій притаманна спрямованість дитячих емоцій та почуттів назовні, тобто на однолітків, дорослих, предмети. Для них властива агресивність, ворожість, деструктивність та зухвалість [5, с. 63-64].

В емпіричному дослідженні кризової психологічної допомоги дошкільникам із внутрішньо переміщених сімей Т. Маянцева визначає особливості психологічної діагностики їх кризового стану. Автор розробила психокорекційну програму - комплекс із двох індивідуальних та восьми групових занять. Її завдання:

- відновити відчуття безпечності (зняти тілесне та емоційне напруження, послабити механізми захисту, які виникли у відповідь на кризову ситуацію);
- зміцнити психологічні ресурси дитини (сприяти активізації природних ресурсів її психіки для успішного виходу із кризового стану);
- сприяти відреагуванню негативних переживань (створення умов для прямого чи символічного прояву сильних негативних переживань);
- забезпечити успішну адаптацію до нових обставин [168, с. 235-238].

У науковому дослідженні В. Кузьменко представлено результати аналізу індивідуально-психологічних особливостей розвитку дошкільників із родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб. Автор довела, що для цієї категорії вихованців властиві позитивні і проблематичні особливості розвитку та аргументувала, що перенесена ними психотравма може спричинити виникнення негативних і мобілізацію позитивних особистісних ресурсів.

До позитивних, на думку дослідниці, належать прояви турботливості, активності, патріотизму, відповідальності; до тривожних - порушення комунікативної (замкненість, недовіра до близьких, упертість), когнітивної (розсіяність), а також емоційної (плаксивість, розлади настрою, сну) сфер.

В. Кузьменко доводить, що діти, внаслідок пережитої психотравми, потребують емоційної підтримки дорослих, змістовної взаємодії із ними, індивідуального підходу, активізації здібностей та духовного потенціалу, налагодження стосунків з однолітками [143, с. 243].

Результати численних досліджень свідчать про те, що діти із внутрішньо переміщених сімей найчастіше піддаються «соціальному ризику», який є прямою загрозою для їхнього життя, унеможливорює перебування в

життєво необхідному соціальному та психологічному середовищі, яке б сприяло адекватному подальшому розвитку. Негативні соціальні емоції зумовлюють неприйняття дитини в навколишньому оточенні, що викликає її агресивність, не вміння контактувати з однолітками та гратися з ними, недовірливість, порушує соціальне здоров'я. Переживаючи ситуацію емоційного дискомфорту, дитина, здебільшого, неусвідомлено обирає активний чи пасивний психологічний самозахист [224, с. 11; 287].

Перебування в новому соціальному середовищі зумовлює переживання кризи входження дитини в іншу для неї спільноту, відповідно ускладнюється й процес її адаптації [138, с. 25].

На думку Ш. Гімбатова, міграція зазвичай призводить до зниження соціального статусу сім'ї мігрантів й відповідно супроводжується скороченням їхніх можливостей та прав. У дітей-мігрантів нівелюються основні соціальні потреби та права: одержання освіти, медичного обслуговування, підтримка, захист, самоствердження та ін. Загалом, труднощі, зумовлені зміною статусу, долають не всі діти, отож частина з них маргіналізується. Діти-мігранти можуть бути в числі дітей - жертв соціалізації або в групі ризику, оскільки вимушене переміщення може спричинити порушення сфери самооцінки, образу «Я». Це супроводжується стурбованістю щодо власного становища серед значущих дорослих та однолітків, а також втратою розуміння суспільних цінностей. Водночас вони втрачають індивідуальний досвід побудови відносин з оточуючими, не вміють орієнтуватись в емоційно-чуттєвих проявах дорослих, порушується процес комунікації (приміром, виникає конфліктна форма неадекватного протесту, «комунікативний напад» на близьких, ухилення від контакту з ними, а також привернення їхньої уваги тощо) [48].

Т. Шульга [280] пропонує застосовувати спеціально розроблену програму психокорекції. В її основу покладено гру, в якій виявляється відома форма подолання травмуючих переживань, а саме шляхом інтеграції усвідомлення та переживання. Відповідно знімається психічна напруга,

формується здатність сприймати нові враження, що стимулює розвиток упевненості в собі, утвердження власного «Я», підвищення самооцінки, довіри до дорослих та оточуючих [170, с. 19]. Натомість О. Вакуленко пропонує метод тренінгів із використанням «ситуаційно-рольової гри». Ігрова форма діяльності сприяє проявам певних емоційних переживань; цілеспрямовано активізує творчі можливості, створює необхідну мотивацію. Цей тренінг забезпечує виконання різних соціальних та міжособистісних ролей, які сприяють адекватному сприйманню власної та чужої поведінки [181].

Як зауважують експерти, діти з внутрішньо переміщених сімей подвійно травмовані, внаслідок чого потребують: «по-перше, – нівелювати вплив стресу, пов'язаного з проживанням на окупованих територіях, у зоні бойових дій, потребою залишити місце постійного проживання; по-друге, – переживання стресу через необхідність адаптації в нових умовах». Водночас із тим, що діти глибоко переживають стреси переїзду, вони ще й зіштовхуються із низкою специфічних проблем, а саме: недостатня увага дорослих; необхідність виконання частини сімейних обов'язків, які не були властивими для них до війни. Унаслідок таких обставин їхній стресовий стан поглиблюється [72].

Згідно тверджень Н. Гевчук, успішна соціалізація дітей із родин вимушених переселенців можлива за умови дії трьох факторів: очікування, зміна поведінки і прагнення відповідати таким очікуванням [46, с. 97]. Задля збереження цілісної особистості необхідно цілеспрямовано зміцнювати її соціальне здоров'я, яке, на думку Н. Андрющенко, сприяє комфортному самопочуттю в соціумі. Його можна досягти завдяки вмінню ефективно спілкуватися, проявляти турботу до інших, коректно й обґрунтовано відмовлятися від небезпечних для здоров'я пропозицій, доброзичливо взаємодіяти з однолітками та дорослими людьми [8, с. 16].

Особливості психологічної підтримки дітей із травмою війни та роль учителя в цьому процесі наведено в дослідженнях О. Вознюк. Автор акцентує на тому, що: «під час війни діти, як і дорослі, можуть не раз ставати жертвами

різних трагічних, моторошних подій, що травмують психіку. Вони можуть спостерігати руйнування рідного міста чи села, бути свідками артилерійських обстрілів та стрілянини. Діти можуть побачити катування та вбивство, масову загибель людей, зазнавати тяжких втрат, бачити, як отримали поранення чи помирають члени їхніх сімей та друзі, а також можуть бути травмовані самі. Такий досвід породжує у них розмаїття психологічних проблем» [38, с. 95-98].

Обґрунтовуючи роль педагога в процесі психологічної допомоги дітям із травмою війни, О. Возняк наголошує, що для досягнення позитивного результату вчитель має дотримуватися особливих правил взаємодії з учнями, які належать до цієї категорії. Водночас дослідниця акцентує на необхідності вирішення педагогом низки завдань. До них вона відносить такі, як: налагодження довірливих відносин; визначення суті кризової ситуації; створення дитині умов для діяльності. При цьому, на думку вченої, важливо, щоб цілі, поставлені в процесі взаємодії, були досяжними, реальними, не глобальними. У роботі з учнем з травмою війни педагог має дотримуватися принципів кризового втручання, надання психологічної допомоги в кризі, для яких характерно: «невідкладність інтервенції; самовизначення (власний вибір дитини свого шляху); дія (учитель стимулює учня до дії); обмеження цілей (для успіху поставлені цілі повинні бути більш дрібними); фокусування на основній проблемі (криза досить об'ємна, необхідно визначитися зі структурою роботи); підтримка з боку інших (психолог, соціальний педагог, учителі та ін.); образ кризової ситуації (вербалізація образу ситуації, що сталася; впевненість в собі)» [38, с. 93-95; 242].

У науковому дослідженні І. Трубавіної визначено труднощі та проблемні аспекти адаптації дітей ВПО у нових умовах життєдіяльності, а саме: психоемоційний стан, самопочуття, поведінка, спілкування, міжособистісні стосунки та ін. [266, с. 322; 295]. Зокрема, вчена зазначає, що у дітей з'являється почуття незахищеності, проявляється безпорадність, перебувають в очікуванні «поганого», виникає страх перед змінами, також їм притаманні важкість та боязнь у висловленні думки. Спостерігаються гнів,

сум, агресія, конфлікти з місцевими однолітками, відчуженість та ізолюваність. Водночас можливе й перерване навчання, внаслідок чого діти втрачають освіту. Це зумовлює важке навантаження на них. Його наслідком є депривація, повторні дії в поведінці. Виникають проблеми уваги, пам'яті, травматичні сновидіння, які згодом можуть стати стійкими розладами здоров'я за умови відсутності медичної та психологічної допомоги [266, с. 436].

У численних психолого-педагогічних дослідженнях доведено, що пережитий травматичний досвід негативно впливає на когнітивні процеси, самооцінку, світогляд дитини, унеможливорює необхідне для розвитку безпечне та підтримуюче оточення [105, с. 328]. Це, здебільшого, відображається у формі травматичних ігор, у яких простежується тема або її окремі аспекти. Такі ігри є особливим видом, у процесі яких діти одноманітно, монотонно повторюють один сюжет, не вносять жодних змін у їх хід. Виконання ігрових ролей відбувається без емоційного забарвлення [5, с. 67-68].

Психологи-практики Ю. Ларіна та І. Ніконова також вважають, що набутий дитиною травматичний досвід руйнує її внутрішні адаптаційні структури, спричиняє особистісний регрес, підсилює потребу в більшій підтримці дорослих [270, с. 167-168].

Л. Ліхачова увиразнює такі симптоми травми:

- 1) Класичні симптоми посттравматичного стресового розладу: флешбеки, уникнення і заціпеніння, нездатність розслабитись.
- 2) Афективні: неспецифічні фобії, генералізована тривога, емоційне оніміння, пригніченість, почуття провини.
- 3) Поведінкові: уникнення спогадів травматичної події, зловживання алкоголем/наркотиками, втечі з дому, самопошкоджувальна, опозиційна, суїцидальність та асоціальна поведінки.
- 4) Когнітивні (думки про події війни, й ті, які руйнують психіку).
- 5) Прояви значної реакції втрати.

6) Психіатричні порушення [156, с. 6].

Унаслідок розриву стосунків із близькими в дитини можуть спостерігатися негативні зміни поведінки. Приміром, виникає порушення прив'язаності, її основними видами є:

- негативна (невротична) – дитина постійно потребує уваги дорослих, навіть негативної (провокує і дратує близьких);
- амбівалентна – демонструє подвійне ставлення до дорослого (леститься й водночас уникає). Компроміси у відносинах відсутні;
- уникаюча – дитина похмура, замкнена, стосунки із близькими на основі довіри є неможливими (її основний мотив– «нікому не можна довіряти»);
- дезорганізована – характерним для дитини є постійне порушення правил і меж людських стосунків, а також для неї важливо, щоб її боялися. Такий тип притаманний для тих, хто зазнавав жорстокого поводження [169, с. 11-12].

З огляду на всю складність психофізичного стану та проблеми із емоційно-вольовою сферою дітей внутрішньо переміщених осіб, співробітники кризового центру медико-психологічної допомоги інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України акцентують увагу на психологічній допомозі, яка має мати комплексний і стратегічно продуманий характер. Фахівці виокремлюють три основні напрями роботи з дітьми, які перебували у ситуації сильного стресу, а саме: з самою дитиною, з близьким її оточенням, а також із середовищем, у якому вона перебуває.

Оцінюючи середовище, яке сприяє відновленню природніх механізмів зцілення дітей, учені визначають наступні його ознаки: безпечність, константність, ритмічність, послідовність, передбачуваність, панування атмосфери поваги. Водночас робота із близьким оточенням дітей ВПО передбачає проведення просвітницької та психолого-консультативної роботи з сім'єю вихованця чи особами, які їх замінюють. До окремого напрямку взаємодії із близьким оточенням цієї категорії дітей належить психолого-

педагогічний супровід дитячого колективу, в якому вони перебувають [200, с. 46-61; 204].

У дослідженні особливостей психологічної допомоги дітям із тимчасово переселених родин Я. Омельченко розкриває зміст психолого-педагогічної роботи з ними. Означене полягає у відновленні відчуття безпечності, зміцненні психологічних ресурсів, реакції на негативні переживання шляхом активації природніх механізмів самозцілення. Серед ефективних технік, які використовують у роботі з травмованими дошкільниками, є арт-техніки, тілесно зорієнтована психотерапія, малювання, пісочна психотерапія, ліплення з пластиліну та глини, ігрова психотерапія, кататимно-імагінативна психотерапія та народна терапія з допомогою колискових пісень [200, с. 59-60].

Визначаючи особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з травмою війни, О. Колісник акцентує на тому, що травма має подвійну дію, оскільки спочатку проявляється її руйнівна сила, вона забирає здатність дитини радіти життю, а потім – трансформує особистість. У зв'язку із віковими особливостями, а саме, відсутністю соціальної, фізіологічної та психологічної зрілості, дітям, переживши психологічну травму, складно зрозуміти, що саме відбулося. Також вони не можуть повністю усвідомити суть події, а тільки фіксують у пам'яті саму ситуацію, емоційні переживання в певну мить: чується різкий звук гальм, свист падаючого снаряда, звуки ударів, вибуху, спалахи вогню і т.д. У дітей у спектрі посттравматичних симптомів спостерігаємо зміни на когнітивному, емоційному, фізіологічному та поведінковому рівнях [258].

Унаслідок травми змінюється звична картина світу особистості, зникає довіра, спотворюється система відносин із людьми, а також втрачається позитивна перспектива на майбутнє [94].

Як констатують фахівці, батьки здебільшого припускаються помилки, беручи на себе функції психотерапевта. Як наслідок для дитячої душі, покаліченої війною, це вкрай негативно, оскільки дорослі також потребують

психологічної допомоги та психореабілітації. Для їхньої поведінки, які пережили гостру психологічну травму, характерна своєрідна «втеча» від проявів емоцій, відповідно вони можуть стати емоційно холодними. Такий стан рідних людей дитина сприймає як прояв відсутності любові до них, що підсилює патогенний вплив травми війни [23, с. 352].

В організації психолого-педагогічної допомоги дошкільниками означеної категорії важливе практичне значення має науково-методичне видання «Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту: Довідник вихователя дошкільного навчального закладу», підготовлене науковцями Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Вчені здійснили узагальнення практичного досвіду педагогічної взаємодії з дітьми із зони АТО працівників ЗДО Києва та Слов'янська. У довіднику описано наукові дослідження різних аспектів роботи з дітьми із психічною травмою внаслідок військових дій. Автори, розглянувши теоретико-практичні проблеми допомоги постраждалим дітям на основі аналізу конкретних життєвих ситуацій, надають рекомендації вихователям закладів дошкільної освіти [229, с. 84].

Результати вивчення ситуації в місті Києві дозволяють співробітникам лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України стверджувати, що попри зусилля, які спрямовані на допомогу постраждалим дітям, вихователі не завжди розпізнають ознаки посттравматичного стресового розладу, оскільки не володіють знаннями щодо забезпечення ефективної психологічної підтримки означеній категорії вихованців [229, с. 5; 194]. Вони наголошують, що педагоги не розуміють ознак посттравматичних розладів у дітей, тому корегують їх за допомогою звичних «виховних» впливів. Як наслідок це ще більше загострює проблему. Втім, допомогти можна шляхом поєднання психологічної корекції із створенням комфортних умов для навчання та спілкування з однолітками [229, с. 6; 187].

Досягнення ефективного результату в роботі над усуненням наслідків психологічної травми дітей, на думку О. Колісник, можливе завдяки комплексному підходу, який передбачає застосування різноманітних форм і методів психолого-педагогічного впливу. Водночас дослідник рекомендує здійснювати психологічну допомогу цій категорії дітей, враховуючи вік, рівень психофізичного розвитку, стан здоров'я, структуру та тривалість переживання психотравми [120].

Актуальною для налагодження ефективної роботи з дітьми в період збройного конфлікту розглядаємо рекомендацію О. Колісник щодо створення цілісної системи роботи із залученням усіх ланок навчально-виховного процесу, якою, на його думку, є «Програма роботи з дітьми, які постраждали в ході проведення АТО». Її практичне впровадження забезпечить створення умов для успішної адаптації дітей до нової ситуації у житті та сприятиме подоланню ними індивідуальних проблем. Унаслідок реалізації програми, підвищуватиметься рівень знань дітей, формування їхніх ключових компетентностей, а також необхідних практичних умінь і навичок; учителі будуть забезпечені науково-методичними матеріалами для роботи з дітьми, постраждалими внаслідок військових дій [120, с. 116-120; 191].

Основні напрямки психолого-педагогічного супроводу передбачено реалізовувати шляхом використання низки форм організованої взаємодії. А саме: «бесіди психолога з батьками та дитиною при вступі до навчального закладу; індивідуальна робота психолога з педагогами; співпраця психолога з учителями задля організації дитині ситуацій успіху та підвищення психологічної освіти усіх учасників навчально-виховного процесу; індивідуальна консультативна, групова корекційно-відновлювальна та розвивальна робота психолога з дитиною» [182].

Як важливу, О. Колісник розглядає проблему взаємодії з батьками, які не вважають за необхідне діагностувати посттравматичні розлади дитини. Вони звертають увагу на проблеми успішності в навчанні, її поведінку та ставлення до неї у дитячому колективі. Результати дослідження О. Колісник

засвідчують ігнорування батьками індивідуальних психологічних проблем дитини внаслідок травми війни. Він пише, що «ураховуючи особливості сприймання дорослими «дитячих» проблем, необхідною постає первинна розмова психолога із кожним членом сім'ї вихованця. У процесі спілкування потрібно інформувати щодо послуг фахівця за умови зниження успішності дитини в навчанні унаслідок внутрішніх переживань, посилення страху, загострення хронічних хвороб та ін.» [120, с. 116-120].

Автор звертає увагу на потреби дитини в тілесному контакті (обійми, тримання за руку); збереженні звичного режиму життя; важливості «розрядки» напруги (спорт, танці, рухливі ігри); необхідності повноцінного харчування. Дослідник акцентує увагу на забезпеченні емоційного спокою, тому рекомендує пояснювати куди і навіщо йде дорослий, а також на створенні атмосфери безпеки (розмова з дитиною, активна участь у спільних іграх) та спільному перегляді фотографій, які навіюватимуть приємні спогади [120, с. 116-120].

На думку дослідника, саме означена стратегія поведінки батьків дозволить опиратися на приємні спогади із мирного життя дитини та послабить вплив неприємних. Для цього також важливо разом читати книжки, в яких описані сюжети подолання страху героями. Коли виникає приступ тривоги або страху, важливо спокійно нагадувати дитині, що дорослий поруч і все гаразд. Якщо дитина не прислухається, то неприпустимо демонструвати будь які прояви нервозності чи агресії. Необхідно, щоб дитина пересвідчилася, що дорослі серйозно ставляться до її переживань. Зусилля дорослого мають спрямовуватися на досягнення раціонального осмислення дитиною травмуючих подій. Задля цього необхідно з нею про це розмовляти стільки часу і стільки разів, скільки вона потребує. Водночас відповіді дорослих повинні бути доступними та зрозумілими, простими й не лякливими [120, с. 116-120; 257].

У дослідженні І. Костенко, О. Шустер «Нові підходи до психолого-соціальної і медичної реабілітації дітей з травмою війни» наголошено на тому,

що «наслідки пережитих дітьми травматичних подій ще довго відбиватимуться на поведінці, психічному здоров'ї, здатності створювати конструктивні соціальні зв'язки. За наявності тяжких захворювань вони потребують особливого піклування, допомоги дорослих, розуміння однолітків. Війна, бойові дії травмують одразу багато дітей, яким необхідна допомога широкого кола спеціалістів» [207].

З огляду на цю ситуацію, важливим є надання психологічної допомоги кожній дитині у складній життєвій ситуації. Для цього необхідно комплексно застосовувати лікувально-оздоровчу та навчально-виховну роботу. Професійна взаємодія психолога, медичного і педагогічного персоналу позитивно впливає на реабілітацію та адаптацію дітей, особливо за наявності післятравматичних стресових розладів. Ефективність психолого-педагогічної діяльності забезпечує індивідуальний підхід до розробки програми реабілітації кожної дитини із урахуванням її віку, статі, психологічного стану, соціального статусу, особливостей та перебігу захворювання, реагування на лікування [200, с. 122-124; 296].

Таким чином, унаслідок надзвичайних подій, які відбуваються в Україні, починаючи з 2014 року, у теорії і практиці різних галузей науки актуалізовано потребу щодо забезпечення соціально-психологічної підтримки та надання психолого-педагогічної допомоги внутрішньо переміщеним особам. Одним із важливих завдань реалізації цього напрямку розглядаємо забезпечення умов для успішної адаптації дітям внутрішньо переміщених сімей, тобто надання консультативно-психологічної, психокорекційної, психотерапевтичної допомоги. Діяльність фахівців, згідно кожного аспекта взаємодії, слід спрямовувати на подолання наслідків психотравми війни, стресів від вимушеного переїзду, адаптації та соціалізації особи дітей і дорослих у нових реаліях їх життєдіяльності. Для науково-методичного забезпечення ефективності психолого-педагогічної роботи з дітьми внутрішньо переміщених сімей науковці активно використовують результати уже здійснених емпіричних досліджень, які спрямовані на обґрунтування

форм, методів і засобів реалізації комплексної програми реабілітації та адаптації дітей із післятравматичним стресовим синдромом унаслідок військових дій і вимушеного переміщення.

1.2 Нормативно-правове регулювання життєдіяльності та надання психолого-педагогічної допомоги дітям із внутрішньо переміщених родин в Україні

У сучасному українському законодавстві особливої актуальності набуло забезпечення захисту прав і свобод громадян, які вимушено залишили своє місце проживання унаслідок анексії Росією АР Крим та втратою Україною контролю над частиною території Донецької та Луганської областей. Громадяни України всупереч власному бажанню через загрози їхньому життю та масові порушення прав людини покинули домівки, залишившись у межах кордонів своєї країни. Відповідно до офіційних документів, вони одержали статус внутрішньо переміщених осіб і, як усі інші, можуть користуватися правами та свободами, що передбачені міжнародним правом та національним законодавством.

Визначення статусу внутрішньо переміщеної особи зафіксовано в першій статті Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» і зазначено, це: «громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка на законних підставах перебуває на території України та має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити або покинути своє місце проживання в результаті або з метою уникнення порушень прав людини, негативних наслідків тимчасової окупації, збройного конфлікту, повсюдних проявів насильства та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру» [84].

Окрему увагу в міжнародних й у вітчизняних нормативно-правових актах приділено захисту прав дітей із внутрішньо переміщених родин. Забезпечення реалізації основоположних прав і свобод цієї категорії громадян дитячого віку регулюється нормами міжнародного права в галузі прав дитини, положеннями договорів із гуманітарного права. У них зосереджено увагу на розв'язанні проблем дорослих і дітей, а також їх обґрунтовано у глобальних і регіональних угодах, які регулюють дії держав у збройних конфліктах [108; 284].

В аналізі нормативно-правового регулювання життєдіяльності дітей із внутрішньо переміщених родин в Україні, вважаємо за доцільне конкретизувати специфіку застосування поняття «дитина» в міжнародному і вітчизняному правовому полі. У статті 1 Конвенції про права дитини зазначено, що дитиною є кожна людська істота до досягнення 18-річного віку. Відповідно якщо за законом, застосовуваним до даної особи, вона не досягає повноліття раніше» (прийнято Резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1989 року).

Аналогічне визначення є і в національному законодавстві. Зокрема, у Законі України «Про охорону дитинства» окреслено, що дитина – це особа віком до 18 років (повноліття), якщо згідно із законом, застосованим до неї, вона не набуває повноліття раніше. Відповідно до частини 1 статті 6 Сімейного Кодексу України - правовий статус дитини має особа до досягнення нею повноліття [185, с. 39].

Варто відзначити, що в міжнародних і вітчизняних нормативно-правових актах у галузі захисту прав дитини трактування є суголосним, оскільки діти вважаються особливою соціально-демографічною категорією населення віком від народження до 18 років. Вони вирізняються своїми специфічними потребами, інтересами та правами, однак, не спроможні їх належним чином обстоювати і захищати перед суспільством унаслідок фізичної та розумової незрілості. Отже, це актуалізує особливу опіку та увагу, правовий захист не лише після, а й ще до її народження.

У сучасному міжнародному гуманітарному праві чітко диференційовані шість вікових періодів дитинства: новонароджені, немовлята, діти віком до семирічного віку, діти до 12 років, діти до 15 років і діти у віці від 15 до 18 років. Відповідно до кожного із них конкретизовано особливі права та механізми їх захисту [69, с. 21; 283]. В українському законодавстві за критерієм досягнення 14-річного віку дітей диференціюють на: малолітніх (до чотирнадцяти років) та неповнолітніх (від чотирнадцяти до вісімнадцяти років). Це положення, задеклароване в Сімейному Кодексі України, обумовлює динамічність правового статусу дитини, оскільки набуті нею права та обов'язки від народження припиняють свою дію із досягненням повноліття. Водночас, згідно із українським законодавством, обсяг прав та обов'язків особи змінюється упродовж усього періоду дитинства [185, с. 39].

Необхідно зауважити, що в науковій літературі правовий статус дитини диференціюється на загальний, спеціальний та індивідуальний. Відповідно, загальний правовий статус – це конституційно закріплений статус дитини як громадянина держави; спеціальний – окреслює права дитини як представника конкретної соціальної групи, визначеної за юридичними критеріями; індивідуальний - означає правовий статус дитини як індивіда, що конкретизується її персоніфікованими правами, обов'язками, враховуючи конкретні, природні та набуті здатності й особливості [246, с. 903].

Різні аспекти забезпечення реалізації прав і свобод дітей в Україні стали предметом наукових досліджень вітчизняних учених. Приміром, питання конституційно-правового статусу дитини в Україні та особливості державної політики щодо їх захисту та соціального благополуччя розкрито у працях В. Довженка, З. Кияниці, Н. Комарової, Ю. Павленка [93], Ю. Парамонова [212]; особливості міжнародного приватного права вивчали О. Гончаренко, Л. Красицька; права дитини з особливими потребами - С. Корнієнко, В. Нагорна; історію становлення інституту омбудсмена, його правове забезпечення досліджувала Г. Мурашина, аналіз діяльності цього інституту як засобу забезпечення прав і свобод людини здійснили

Ю. Грошевий, К. Закоморна, О. Марцеляк [167]; теоретико-правові аспекти процесу становлення та функціонування прав дитини вивчали: Б. Андрусишин, Н. Крестовська, Н. Оніщенко; проблеми захисту прав дитини в умовах військового конфлікту обґрунтовані у публікаціях Л. Волинець, О. Кочемировської та ін.

Як стверджують фахівці, українське законодавство щодо захисту прав і свобод дитини сформоване на основі ієрархічного принципу (вертикально), відповідно закріпивши базові права дітей у Конституції з подальшою їх деталізацією в законодавчих та підзаконних актах [128]. Приміром, положення статті 53 Конституції України щодо права на освіту зреалізоване в окремих законодавчих актах про освіту: Законах України «Про освіту» [86], «Про дошкільну освіту» [82], «Про загальну середню освіту» [85], «Про позашкільну освіту» [87], «Про професійно-технічну освіту» [88], «Про вищу освіту» [81].

Положення статті 52 Конституції України обґрунтовано у спеціальному законодавчому акті – Законі України «Про охорону дитинства» (від 26 квітня 2001 року № 2402-III). У ній задекларовано рівноправність усіх дітей незалежно від походження, від того, народжені вони у шлюбі чи поза ним, а також будь-яке насильство та експлуатація дитини переслідуються законом. Відтак охорону дитинства в Україні визначено як стратегічний загальнонаціональний пріоритет з метою реалізації права на життя, освіту, охорону здоров'я, всебічний розвиток і соціальний захист, що встановлює пріоритетні засади державної політики в цій сфері. Водночас в іншому регламентуючому документі – Законі України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (від 13 січня 2005 року № 2342-IV80) окреслено соціальні, організаційні, правові засади та гарантії державної підтримки дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [83]. Задля забезпечення їх матеріальною підтримкою освіти та соціальним захистом, Кабінет Міністрів України ухвалив низку відповідних підзаконних

актів, приміром, Постанови: «Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» (від 5 квітня 1994 року № 22681) та «Про поліпшення матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» (від 16 червня 1998 року № 90982) [225].

Як зазначає Л. Кривачук у монографії «Державна політика в сфері охорони дитинства в Україні: формування та реалізація», сучасне законодавче забезпечення захисту прав та свобод дитини має історично усталені традиції. «Ідея захисту прав дитини, наголошує дослідниця, розвивалася впродовж багатьох століть та активізувалася в ХІХ ст. унаслідок розвитку концепції захисту прав дітей. Саме завдяки англійці Енглантайн Джебб, яка створила фонд під назвою «Врятуйте дітей» з метою надання допомоги потребуючим, права дитини отримали міжнародне правове визнання. Утім, у 1920 р., приїхавши до Женеви, вона створила міжнародний союз «Врятуйте дітей», який реорганізовано у Міжнародний союз захисту дітей» [95].

Першим міжнародним документом, в якому закладені основи захисту дитини на законодавчому рівні, стала Женевська декларація, ухвалена Лігою Націй у 1923 році. Її проєкт було розроблено Міжнародним союзом захисту дітей. У Декларації проголошується необхідність забезпечення сприятливих умов для нормального фізичного та психологічного розвитку дитини, здійснення її належного виховання й захисту.

Вирішальне значення для створення міжнародних регламентуючих документів у сфері захисту прав дітей під час військових конфліктів мали Гаазькі конвенції (1899; 1907), в яких відображено правове обґрунтування принципу гуманності. В основу преамбул конвенцій покладено «застереження Мартенса». У ньому наголошено, що у випадках, не передбачених міжнародними договорами, цивільне населення та учасники бойових дій перебувають під захистом і дією норм міжнародного права, що ґрунтуються на загальноприйнятих серед цивілізованих народів звичаях, моральних нормах і суспільних потребах [176, с. 179-181].

У Гаазькому положенні про закони та звичаї сухопутної війни (1907) визначено гарантії, що надаються під час військових дій цивільному населенню [69, с. 21]. Задекларовані принципи міжнародного гуманітарного права згодом знайшли своє відображення й у статтях 38 і 39 Конвенції про права дитини. У них визначено вимоги до держав-учасниць збройного конфлікту: поважати норми міжнародного гуманітарного права дітей - жертв бойових дій, вживати необхідні заходи з метою їх психологічного та фізичного відновлення, соціальної інтеграції [124].

Стратегічно важливою для формування законодавчої бази захисту прав і свобод дітей на міжнародному рівні розглядаємо ухвалену Генеральною Асамблеєю ООН (1948) Загальну декларацію прав людини. У ст. 25 цього нормативно-правового акту зазначається, що дитинство «дає право на особливу турботу і допомогу» [140]. На основі Декларації було створено в міжнародному співтоваристві вирішальний для захисту прав і свобод дитини правовий документ – Декларацію про права дитини, ухвалену Генеральною Асамблеєю ООН (1959), у якій вперше конкретизовані принципи охорони дитинства.

У Декларації про права дитини проголошено необхідність забезпечення щасливого дитинства, можливостей користуватися всіма правами і свободами для особистого блага та суспільного добробуту дітей. Із цією метою у ній оприлюднено звернення до батьків, усіх юридичних, фізичних осіб, а також громадських організацій та державної влади із закликом дотримуватися означених прав законодавчими й іншими заходами, застосовуваними відповідно до окреслених десятих принципів.

Щодо першого принципу, то він передбачає, що дитині належать усі зазначені в Декларації права. Вони визнаються за всіма дітьми без будь-яких винятків та відмінностей чи дискримінацій за ознакою статі, кольору шкіри, раси, релігії, мови, політичних та інших переконань, соціального чи національного походження, народження, майнового стану або іншої обставини, що стосується самої дитини чи сім'ї [64]. Він безпосередньо

відображений в основоположних принципах охорони дитинства в сучасній Україні.

Відтак у ст. 3 Закону України «Про охорону дитинства» задекларовано, що кожна дитина в Україні має рівні права й свободи, незалежно від раси, статі, кольору шкіри, релігії, мови, політичних та інших переконань, етнічного, національного чи соціального походження, майнового стану, народження, стану здоров'я або будь-яких інших обставин [89].

Важливим напрямом діяльності прогресивної світової спільноти в сфері захисту прав дитини розглядаємо подолання сирітства та безпритульності. Шляхи вирішення цієї проблеми задекларовані в Гаазькій Конвенції «Про захист дітей та співробітництво з питань міждержавного усиновлення», яку ухвалено 29 травня 1993 року в Гаазі, ратифіковано у 89 країнах світу, втім, й в Україні. У Конвенції закріплено принципи міждержавного усиновлення з максимальним урахуванням найвищих інтересів дитини та дотриманням її прав і свобод.

Держави, які підписали цю Конвенцію, визнають:

- пріоритетність у забезпеченні виховання дитини в сім'ї, з якої вона походить, в атмосфері любові, щастя та розуміння задля її гармонійного розвитку;
- міждержавне усиновлення надає переваги постійної сім'ї дитині, якщо її не знайдено у державі походження;
- необхідність певних заходів з метою здійснення міждержавного усиновлення, ураховуючи найвищі інтереси дитини, дотримання її основних прав, а також запобігання викраденню, продажу або торгівлі [123].

Згідно Статті 1 Гаазької Конвенції «Про захист дітей та співробітництво з питань міждержавного усиновлення», її цілями є:

- забезпечення гарантій для здійснення міждержавного усиновлення у найвищих інтересах дитини, а також з дотриманням її основних прав, визнаних у міжнародному праві;

- створення системи співробітництва між Договірними Державами з метою запобігання продажу, викраденню, торгівлі дітей;
- визнання в Договірних Державах усиновлень, здійснених згідно із цією Конвенцією [123].

Особливими прихильниками Конвенції є Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ), а також партнерство «Кожній дитині». У ньому наголошено на тому, що Гаазька Конвенція пропагує етичні й прозорі процеси усиновлення, виключає прояви недбалості, незаконності у процедурах усиновлення і всебічно захищає права та інтереси усиновленої дитини [282].

З огляду на фундаментальні принципи захисту прав і свобод дитини, які прописані в законодавстві на міжнародному й вітчизняному рівнях, можемо стверджувати, що нормативно-правове регулювання життєдіяльності дітей із внутрішньо переміщених родин в Україні гарантується державою відповідно до порядку, встановленому законодавством. Саме держава виступає гарантом рівноправного доступу до безоплатної юридичної допомоги, необхідної для забезпечення захисту прав і свобод всіх без винятку громадян дитячого віку [89].

Важливим кроком щодо правового захисту дитинства загалом і потужним інструментом захисту прав дітей внутрішньо переміщених осіб дитячого віку, особно, стала ухвалена Конвенція ООН про права дитини (1989), яку ратифіковано практично всіма країнами світу. Україна, підписавши Конвенцію ООН про права дитини на державному рівні, визнала відповідальність за покращення добробуту всіх без винятку категорій дітей (ратифіковано Постановою Верховної Ради України № 789XII (78912) від 27 лютого 1991 р., набула чинності 27 вересня 1991 р.) [124].

Таким чином, українська держава визнала необхідність захисту на національному рівні прав і свобод дитини, оскільки відповідно до Конвенції ООН про права дитини, «діти мають не тільки особливі потреби, а й соціальні, громадські, культурні, політичні та економічні права» [124].

Конвенція про права дитини гарантує та захищає права всіх дітей у різних ситуаціях та зобов'язує уряд країни діяти з метою забезпечення і захисту їхніх прав, утім, ураховуючи й інтереси. Із огляду на це, Конвенція стала базисом і важливим регламентуючим чинником для налагодження сприятливих умов життєдіяльності дітей із внутрішньо переміщених родин в Україні.

Специфіка захисту дітей, причетних до міжнародних і внутрішніх збройних конфліктів, передбачає забезпечення передусім їхнього права на особливу повагу й захист. Право на життя цієї категорії дітей забезпечується шляхом надання продуктів харчування, одягу та зміцнюючих засобів, а також окрему опіку дітям, які втратили батьків або розлучені зі своїми сім'ями. Особливо акцентується на необхідності захисту дітей у випадку позбавлення волі та розподілу предметів гуманітарної допомоги. Реалізацію таких заходів закріплено в багатьох положеннях, названих нами вище міжнародних актів. Зокрема, її згадували у низці резолюцій Ради Безпеки ООН і Генеральної Асамблеї ООН. Приміром, у Резолюції 1261 від 25.08.1999 р., Рада Безпеки ООН закликала сторони збройного конфлікту «вживати заходи з метою зведення до мінімуму збитку, завданого дітям» під час військових дій [69, с. 21].

Пріоритетними напрямками реалізації прав дітей, яких торкнулись збройні конфлікти, Комітетом ООН з прав дитини визначено:

- захист дітей та їхніх родин;
- гарантії необхідні для догляду та допомоги;
- доступність освіти, харчування, а також медичного обслуговування;
- заборона тортур, некомпетентне ставлення або невиконання обов'язків щодо дітей;
- збереження дитячого культурного середовища;
- захист у випадку позбавлення волі;
- заборона смертного вироку;

- надання гуманітарної допомоги під час збройних конфліктів [273].

На підставі результатів аналізу стану дотримання Україною міжнародних стандартів щодо захисту прав дітей, які перебувають на території військових дій, Л. Лук'яненко зауважує, що сумний досвід світової спільноти свідчить про руйнівні матеріальні та моральні наслідки військових дій для всіх без винятку громадян. Автор зазначає про розлад у сім'ях, дезінтеграцію громадян, руйнацію систем підтримки та медичних послуг унаслідок збройного конфлікту. Окрім цього, спостерігається руйнація сімейних та соціальних зв'язків, розвиток культури ненависті, загибель батьків та опікунів, зниження якості освіти. Негативні наслідки військових дій впливають на майбутні покоління, створюючи основу (плацдарм) для подовження конфліктів або їх повторної появи [159].

З огляду на зазначене вище, держава та суспільство опинилися перед необхідністю нормативно-правового вирішення проблем, які виникли у сім'ях вимушених переселенців, зокрема, налагодження всіх ланок життєдіяльності, які відповідають потребам кожного члена родини, утім, й особам дитячого віку.

Усвідомлення прогресивною світовою спільною того факту, що через піддатливість до різних маніпуляцій та зловживань дорослих особливо актуальним є право дитини на захист від втягнення у військові дії і збройні конфлікти. На жаль, у світовій практиці та в Україні сформувалося таке ганебне явище як «діти-комбатанти» - це діти, які, згідно термінів міжнародного права, беруть участь у військових конфліктах [202, с. 280]. Вірогідні дані щодо їхньої кількості та віку, із числа залучених до бойових дій на сході України, відсутні, однак, за деякими джерелами, бойовики використовують дітей для збору даних розвідки, готують для участі в бойових діях та виконання допоміжних функцій [74; 272].

Основними нормативно-правовими актами щодо захисту дитини в збройних конфліктах розглядаємо Факультативний протокол до Конвенції про права дитини щодо участі дітей у збройних конфліктах (Протокол

ратифіковано Законом України № 1845IV (1845-15) від 23.06.2004); Конвенцію про заборону та негайні заходи щодо ліквідації найгірших форм дитячої праці № 182 (Конвенцію ратифіковано Законом України № 2022-III (2022-14) від 05.10.2000); Закон України «Про охорону дитинства» (зі змінами № 76-VIII (76-19) від 28.12.2014); Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (із змінами № 77-VIII від 28.12.2014); Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення додаткових соціальних гарантій окремим категоріям громадян» № 835/2014 від 29.10.2014 р. [202, с. 281].

Водночас із позитивними аспектами міжнародного законодавства в галузі охорони дитинства констатуємо, що вирішальне значення для реалізації прав і свобод дітей вимушених переселенців належить саме внутрішньому законодавству держави, в межах якої відбувається міграція. Функціонування внутрішнього законодавства, пов'язаного із забезпеченням прав вимушено переселених осіб, є ефективним засобом забезпечення прав і свобод означеної категорії дітей [139].

Фахівці констатують, що військові дії на Сході України різко погіршили ситуацію із захистом прав і свобод дітей. Попри те, що Україні вдалося досягти суттєвих успіхів у подоланні дитячої безпритульності, забезпеченні усиновлення та функціонування прийомних сімей, наданні підтримки матерям й дітям у складних життєвих обставинах, зменшенні кількості злочинів, учинених неповнолітніми тощо, збройний конфлікт кардинально загострив ще не вирішені проблеми, які становлять велику загрозу для життя і здоров'я дітей. Серед викликів та загроз у забезпеченні конституційних прав і свобод українських дітей на сході України увиразнюємо такі:

- підвищення рівня насильства та жорстокого ставлення до дітей;
- поширення небезпечних інфекційних хвороб;

- виникнення перешкод у вільному доступі до освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, оскільки школи, лікувальні заклади та інституції соціальної сфери закриті або функціонують із перебоями [137].

Водночас кардинально зросли ризики виникнення соціального сирітства. Серед важливих проблем, які свідчать про порушення прав і свобод дітей в управлінні верховного комісара ООН з прав людини сформульовано такий висновок: «чоловіки, які підтримують, так звані самовизначенні «ДНР» та «ЛНР», перешкоджають жінкам та малим дітям покидати зону конфлікту. Також бойовики забороняють переміщати їх за межі контрольованих територій Луганської та Донецької областей, окрім РФ» [159].

Виїзд дітей, які не досягли 16-річного віку, із тимчасово неконтрольованої території чітко прописаний в українському законодавстві. Перетин пункту на лінії розмежування здійснюється за наявності свідоцтва про народження (паспорт) дитини, а також будь-якого документа особи (осіб), у супроводі яких виїжджає, визначеного статтею 5 Закону України «Про громадянство України» або статтею 2 Закону України «Про порядок виїзду з України і в'їзду в Україну громадян України». Громадяни України дитячого віку, які ще не досягли 16-річного віку, виїжджаючи із тимчасово неконтрольованої території, мають при собі дозвіл фізичної особи, який внесений до Реєстру дозволів для переміщення осіб в районі проведення АТО [92, с. 11].

Задля безпеки дитини нормативно-правовими актами визначено дії відповідальних посадових осіб у разі потрапляння на контрольний пункт в'їзду-виїзду дитини до 16 років без супроводу законних представників. У такому випадку, згідно закону, представники державної влади повинні обумовити безпечний перетин дитиною лінії зіткнення та вжити заходів із подальшої її передачі органам Національної поліції [92, с. 11].

На захист прав дітей, дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, утім, із районів проведення антитерористичної операції, спрямовані зміни до Постанови КМУ (від 27 січня 1995 р. № 57; від 21 грудня

2005 р. № 1251) щодо посилення контролю за виїздом дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, які не досягли 16-річного віку та перебувають на території проведення АТО, за межі України, а також зміни до Постанови КМУ (від 24 вересня 2008 р. № 866) щодо особливостей провадження органами опіки та піклування діяльності, пов'язаної із захистом прав дитини, переміщеної із зони військових дій [96].

Зважаючи на оцінку Управління верховного комісара ООН з прав людини, вважаємо за необхідне розкрити основні порушення прав і свобод дитини в умовах збройного конфлікту. Передусім це порушення права дитини на життя, яке є найбільшою суспільною цінністю. Згідно оприлюдненої статистики, знаходимо розбіжності в кількості постраждалих під час уведення дій на Сході України. Зокрема, за даними ООН (ЮНІСЕФ) під час бойових дій в Донецькій і Луганській областях було вбито 44 дитини, 160 дітей отримали осколкові поранення [71]. Згідно оцінки місії ООН та Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), протягом квітня 2014 р. до березня 2015 р. вбито 6320 осіб (із них 64 дитини), поранено 9185 (утім, 131 дитина) [217, с. 111].

Відзначимо, що юридична дія Закону України «Про охорону дитинства» на сучасному етапі, передусім, спрямована на подолання кризової ситуації в сфері захисту прав тих дітей, які перебувають на території підконтрольній Україні. Згідно статті 1 Закону України «Про охорону дитинства», право на особливий захист і допомогу держави мають такі діти:

- сироти і позбавлені батьківського піклування;
- безпритульні;
- з інвалідністю та із вадами розумового (фізичного) розвитку;
- які постраждали через техногенну аварію, стихійне лихо, катастрофу;
- біженці;
- які потребують додаткового (тимчасового) захисту;
- переселенці;
- які отримали фізичну чи психологічну травму внаслідок проведення

АТО;

- жертви фізичного (психологічного) насилля унаслідок бойових дій;
- батьки яких воюють на боці бойовиків;
- батьки яких загинули (або поранені) під час військових дій;
- діти-комбатанти, які залучені до АТО [202, с. 281-282].

З огляду на зазначене вище, можемо стверджувати про доволі розвинену нормативно-правову базу щодо захисту прав і свобод дітей із внутрішньо переміщених сімей та населення окупованих територій. Українська держава на законодавчому рівні повністю визнає відповідальність за створення умов для того, щоб права вимушених переселенців були захищені нарівні з правами всіх громадян, однак, із урахуванням специфічних потреб, які виникли унаслідок непередбачуваного переїзду. Так, у статті 3 Конституції України зазначено, що найвищою соціальною цінністю в Україні визнаються: людина, її здоров'я, життя, безпека, недоторканність, честь та гідність. Головним обов'язком держави є утвердження та забезпечення прав і свобод людини [128, с. 2].

Українське законодавство спрямоване на розв'язання проблем, які постають перед тими сім'ями, які вимушено покинули домівки і переїхали жити й працювати на підконтрольну Україні територію. Основу нормативно-правового регулювання життєдіяльності дітей із внутрішньо переміщених родин в Україні становлять Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» та Національна стратегія у сфері прав людини на період до 2020 року (затверджені Указом Президента України від 25.08.2015 р. №501/2015). Їх провідними завданнями є забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщеним особам та членам їх сімей, гарантованих усім українським громадянам Конституцією, що, передусім, передбачає створення належних умов для їх соціальної адаптації та забезпечення тимчасовим житлом.

З огляду на те, що правовий захист внутрішньо переміщених осіб нещодавно набув актуальності й, відповідно, став предметом наукових досліджень у вітчизняній науці публічного права, серед фахівців у цій галузі

відбувається дискусія щодо наявності окремого правового статусу чи визнання окремого правового положення означеної категорії осіб. Наразі нормативно-правове регулювання життєдіяльності внутрішньо переміщених осіб здійснюється профільним Законом України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (2014), яким визначено порядок взяття на облік, особливості діяльності органів влади щодо надання публічних послуг, забезпечення соціального захисту, проблеми їх фінансового забезпечення.

М. Савчин наголошує, що з точки зору доктрини сутнісного змісту прав внутрішньо переміщених осіб, держава несе певні обов'язки щодо забезпечення доступу до можливостей реалізації свободи; матеріальних, духовних благ; пересування; вибору професії; а також доступ до ефективних адміністративних послуг і можливості захисту своїх прав та свобод перед незалежним судом. Правове положення означеної категорії осіб таке ж саме, як в інших осіб, які законно перебувають на території України. Водночас, держава повинна шляхом поєднання юрисдикційних, дипломатичних і військових засобів поновити конституційний порядок в окремих районах Донецької та Луганської областей (наприклад, вживає заходи щодо їх деокупації від військових підрозділів Російської Федерації та незаконних збройних формувань, які керуються нею» [238, с. 45].

Закономірно, що сучасна правова система України спрямована на забезпечення системного підходу до організації життєдіяльності дітей із родин внутрішньо переміщених осіб. Із цією метою на законодавчому рівні узгоджуються дії органів державної влади та місцевого самоврядування у галузі захисту прав і свобод людини. Постановою Кабінету Міністрів України № 1094 прийнятою 16 грудня 2015 р. «Про затвердження Комплексної державної програми щодо підтримки, соціальної адаптації та реінтеграції громадян України, які переселилися з тимчасово окупованої території України та районів проведення антитерористичної операції в інші регіони України, на період до 2017 року» передбачено багатовекторну діяльність всіх державних

інституцій. Їх спрямовано на зниження соціальної напруженості внутрішньо переміщених осіб та інтеграцію й соціальну адаптацію до умов життя всіх членів родини, включаючи дітей. Передбачено регулювання таких сфер життєдіяльності внутрішньо переміщеної сім'ї: соціально-економічна, побутова, правова, медична, культурна, патріотично-виховна, транспортна та організаційно-інформаційна тощо [227].

У нормативно-правовому забезпеченні державою сприятливих умов для життєдіяльності дітей внутрішньо переміщених осіб на окрему увагу заслуговує Постанова Кабінету Міністрів №1074-VIII від 31.03.2016 р., якою затверджено Рекомендації парламентських слухань на тему: «Стан дотримання прав внутрішньо переміщених осіб та громадян України, які проживають на тимчасово окупованій території України та на тимчасово неконтрольованій території в зоні проведення антитерористичної операції». У подальшому вони спонукали до прийняття низки правових документів щодо проблем ВПО та членів їхніх сімей [232].

Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (від 20 жовтня 2014 року № 1706-VII) гарантує дотримання прав, свобод і законних інтересів означеної категорії осіб. Окрім цього, визначає шляхи реалізації прав зареєстрованих ВПО на зайнятість, соціальні послуги, освіту, фінансове забезпечення, соціальне страхування та ін. [84].

Необхідно зауважити, що першим етапом організації життєдіяльності родини внутрішньо переміщених осіб, згідно українського законодавства, є отримання довідки про взяття на облік внутрішньо переміщеної особи, яка, згідно із статтею 4 Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», підтверджує факт внутрішнього переміщення та має необмежений термін дії, окрім окремих випадків її скасування. Усі діти, навіть ті, які прибули без супроводу батьків чи інших законних представників, мають право отримати таку довідку. Для цього необхідно звернутися із заявою до структурного підрозділу з питань соціального захисту населення районних, районних у місті Києві державних адміністрацій, виконавчих органів міських,

районних у містах (у разі утворення) рад за місцем проживання в порядку, встановленому КМУ.

Заява дорослими та неповнолітніми дітьми подається особисто, у той час як малолітніми дітьми, недієздатними особами або особами, дієздатність яких обмежена, здійснюється через законного представника. Разом із заявою дорослий заявник зобов'язаний представити документ, що посвідчує особу та підтверджує громадянство України, а для підтвердження особи дитини подається її свідоцтво про народження. Перелік документів, що посвідчують особу та підтверджують громадянство України або спеціальний статус особи, міститься в статті 13 Закону України «Про Єдиний державний демографічний реєстр та документи, що підтверджують громадянство України, посвідчують особу чи її спеціальний статус» від 20.11.2012 № 5492-VI [92, с. 14]. У зв'язку з тим, що особливої актуальності набула систематизація обліку переміщених громадян та їхніх сімей з окупованих територій, Кабінетом Міністрів України прийнято Постанову № 509 від 01.10.2014 «Про облік внутрішньо переміщених осіб». Нею визначено технологію видачі довідок про взяття на облік ВПО та специфіку функціонування.

Констатуємо, що чимало прикладів порушення прав дітей виникли унаслідок відсутності довідки про взяття на облік внутрішньо переміщеної особи. Через те, що окремі родини внутрішньо переміщених осіб з об'єктивних чи суб'єктивних причин не реєструються як внутрішньо переміщені особи всі члени сім'ї, утім, й діти, не можуть отримати гарантовану державою підтримку та допомогу в налагодженні всіх ланок життя після переїзду в іншу частину України [178].

Згідно даних здійсненого аналізу, встановлено важливість забезпечення реалізації права ВПО на отримання освіти для розвитку дітей, підлітків, молоді та їхніх можливостей у майбутньому. Рівні умови доступу до освіти постають вагомим показником їх інтеграції у приймаючі територіальні громади [228].

Згідно українського законодавства реалізація права на освіту внутрішньо переміщених осіб здійснюється шляхом впровадження в дію комплексу нормативно-правових актів: Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» від 20.10.2014 № 1706-VII; Закону України «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 № 2102-III; Закону України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 № 2628-III; Закону України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 № 651-XIV; Закону України «Про професійно-технічну освіту» від 10.02.1998 № 103/98-ВР; Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII; Постанови КМУ «Про затвердження порядку надання статусу дитини, яка постраждала внаслідок воєнних дій та збройних конфліктів» від 05.04.2017 № 268; «Про надання державної цільової підтримки деяким категоріям громадян для здобуття професійно-технічної та вищої освіти» від 23.11.2016 № 975; Листа Міністерства освіти і науки «Щодо прийому до дошкільних навчальних закладів дітей, які прибули з Донецької та Луганської областей на постійне або тимчасове проживання до інших населених пунктів України» від 12.06.2014 р. № 1/9-310.

Забезпечення права на освіту внутрішньо переміщених осіб здійснюється на основі положень Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». Ним гарантовано право на продовження здобуття певного освітнього рівня в інших регіонах України за кошти державного бюджету або інших джерел фінансування, а також влаштування дітей у дошкільні та загальноосвітні навчальні заклади. Відповідно, Міністерству освіти надаються функціональні обов'язки щодо створення належних умов здобуття дошкільної, повної загальної, середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої освіти з урахуванням відомостей про означену категорію осіб [106, с. 25-26].

У статті 7 Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» описано право означеної категорії осіб на продовження здобуття певного освітнього рівня в інших регіонах України коштом

державного бюджету чи інших джерел фінансування [266]. Стосовно дітей дошкільного віку, згідно із ч. 1 ст. 9 цього ж Закону, затверджено їхнє право на навчання у дошкільних і надалі у загальноосвітніх навчальних закладах. Прийом дітей у ЗДО та загальноосвітні навчальні заклади державної форми власності, відповідно до ч. 8, 9 ст. 9, забезпечують місцеві державні адміністрації та органи місцевого самоврядування в межах своїх повноважень [266].

Відповідно до спеціального положення Закону України «Про вищу освіту» держава забезпечує дітям, зареєстрованим як ВПО, які навчаються за денною формою навчання у ЗВО, – до закінчення навчальних закладів, однак не довше аніж до 23 років, державну цільову підтримку для здобуття вищої освіти у державних та комунальних навчальних закладах [274].

Серед нормативно-правового забезпечення реалізації права на освіту внутрішньо переміщених осіб доцільно виокремити листи та інструкції Міністерства освіти і науки України. До прикладу, в листі Міністерства освіти і науки України «Щодо прийому до дошкільних навчальних закладів дітей, які прибули з Донецької та Луганської областей на постійне або тимчасове проживання до інших населених пунктів України» доведено до відома органів управління освітою, керівників навчальних закладів спрощений механізм прийому до освітніх інституцій. Відповідно до цього листа МОН просить надати допомогу вимушено переселеним особам у вирішенні питань, пов'язаних із зарахуванням до ЗДО. Так, згідно цього документа, дозволяється здійснювати прийом дітей до закладів дошкільної освіти без попередньої електронної реєстрації, а для прийому до (групи) компенсуючого типу додатково забезпечувати подання висновку психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК), територіального лікувально-профілактичного закладу чи тубдиспансеру, направлення місцевого органу управління освітою [289].

Серед документів, які регламентують освіту внутрішньо переміщених осіб, виокремлюємо листи, інструкції, роз'яснення МОН, що спрямовані на забезпечення умов для здобуття освіти дітям, батьки яких змінюють місце

проживання. У них чітко прописані рекомендації для керівників відповідних освітніх установ. А саме:

- забезпечення прийому дітей із внутрішньо переміщених сімей до освітніх закладів за місцем проживання або тимчасового перебування;
- їх зарахування до освітнього закладу необхідно здійснювати на підставі заяви батьків;
- за відсутності свідоцтва про народження дитини сприяти батькам у подальшому його поновленні відповідно до встановленого законодавством порядку;
- у разі відсутності особової справи учня, його освітніх досягнень слід відправити письмовий запит до попереднього навчального закладу із проханням про надання відповідних документів [288].

У цьому документі також зазначено, що з метою реалізації права на освіту ВПО відповідні органи влади забезпечують здобуття безкоштовної обов'язкової початкової освіти. Наголошено, що під час навчання слід поважати їх мову, культурну своєрідність та релігію [109].

Не зважаючи на достатньо високий рівень нормативно-правового забезпечення права дітей із внутрішньо переміщених родин на освіту, констатуємо суттєві перешкоди. До прикладу, їх зарахування до освітнього закладу за місцем проживання відбувається в умовах уже перевантаженого навчального класу чи дошкільної групи. Означена ситуація зумовлена неврахуванням офіційної кількості зареєстрованих дітей із числа внутрішньо переміщених під час визначення обсягів освітньої субвенції. Окрім цього, спостерігаємо недостатню ініціативу територіальних громад щодо створення додаткових умов для здобуття дошкільної, загальної середньої освіти переселеним дітям із урахуванням їхніх потреб [92, с. 62-63; 281].

Таким чином, нормативно-правове регулювання життєдіяльності дітей із внутрішньо переміщених сімей в Україні спрямоване на подолання негативних соціальних і матеріальних наслідків, які зумовлені їх вимушеним переїздом. Опираючись на результати аналізу норм чинного законодавства

права дітей вимушено переміщених сімей диференціюємо на дві великі групи. Це - загальні права, тобто загальний комплекс людських прав і спеціальні, які стосуються цієї категорії дітей, що визначаються їх «особливим статусом».

Внутрішньо переміщені особи дитячого віку, на підставі повної рівності, користуються аналогічними правами та свободами, які передбачені у міжнародному праві та в національному законодавстві для всіх інших осіб нашої держави. На законодавчому рівні вони не підлягають дискримінації в реалізації прав і свобод на підставі того, що є внутрішньо переміщеними особами. Попри визначені шляхи подолання дезадаптаційних процесів і соціальних труднощів, визначення форм і засобів соціальної адаптації та інтеграції дітей із внутрішньо переміщених сімей, які відображені у низці державних нормативно-правових актів регіонального та загальнодержавного рівнів, констатуємо, що чинне законодавство України все ще не вирішує актуальні проблеми щодо захисту прав дітей внутрішньо переміщених сімей.

1.3. Організація педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб як наукова категорія та складова фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Професійна підготовка фахівців у галузі дошкільної освіти як важлива складова суспільного процесу в Україні перебуває під впливом сучасних реалій, відповідаючи соціальному замовленню та викликам часу. Масштабне внутрішнє вимушене переміщення українських громадян актуалізувало новітні вимоги до фахівців дошкільного профілю, що зумовило необхідність спеціальної професійної готовності вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, родини яких внаслідок термінової зміни комфортного місця проживання долають життєво важливі

соціальні, економічні та психологічні проблеми. У результаті цього на сучасному етапі функціонування вищої педагогічної освіти виникла необхідність забезпечення умов для формування гуманістично зорієнтованої особистості майбутніх вихователів, здатних динамічно реагувати на соціокультурні та політичні зміни в українському суспільстві, виконувати професійні обов'язки, враховуючи індивідуальні, психічні та фізичні особливості вихованців - внутрішньо переміщених осіб та членів їх родин.

Проблема формування професійної готовності вихователів посідає важливе місце в теорії і практиці сучасної педагогіки Вищої школи, оскільки від якісного рівня її наукової аргументації та практичного впровадження в освітній процес закладів вищої освіти безпосередньо залежать результати виховання, навчання та ефективність формування особистості дітей дошкільного віку, що вирішально впливає на визначення їхніх ціннісних пріоритетів у дорослому житті. Дитиноцентрована спрямованість педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб передбачає становлення в майбутніх вихователів основ нової педагогічної позиції. Її важливою складовою розглядаємо професійні якості, які забезпечують розуміння потреб і можливостей кожної дитини, а також мотивують розвиток й саморозвиток її індивідуальності, оскільки вона опинилася у складних життєвих умовах унаслідок вимушеного внутрішнього переміщення.

Необхідність змін у змісті підготовки фахівців дошкільної освіти, передусім зумовлено тим, що: «зростання нинішніх дошкільників проходить в умовах реальних подій військової агресії на території рідної країни (міста, селища, будинку) і відтворювання медіазасобами відеосюжетів, документальних зображень бойової техніки, зброї, учасників бойових дій, поранених бійців, людських страждань, використання у мовленнєвому середовищі військової лексики (антитерористична операція, бойовики, вибухи, ворожі обстріли, воєнні дії, збройні провокації, гранатомети, міни, окупанти, оборонні укріплення тощо)» [163, с. 213].

Бойові дії на території України патогенно впливають на психоемоційний стан та індивідуальний розвиток дітей дошкільного віку. Негативні наслідки для їх особистісного розвитку визначаються такими чинниками: порушення особистого життєвого простору, кардинальні зміни в житті їх родин, зумовлені труднощами внутрішнього переміщення, необхідність адаптації до нових умов проживання, закладів освіти, а також можлива участь рідних в АТО та тривога за них [161, с. 202-219].

Очевидно, що за таких умов до професійної готовності майбутніх вихователів ЗДО висуваються якісно нові вимоги, серед яких провідне значення належить формуванню здатності ефективно взаємодіяти з дітьми-внутрішньо переміщеними особами.

Саме від фахової готовності вихователів залежить ефективність усіх напрямів педагогічного процесу в ЗДО, утім, й досягнення позитивних результатів з організації педагогічної взаємодії з дітьми внутрішньо переміщених осіб. Науково обґрунтовано і практикою дошкільної освіти доведено, що в майбутніх вихователів мають бути сформовані спеціальні професійні якості, теоретичні знання, практичні вміння, мотиваційно-ціннісні відношення. Вони визначають готовність до ефективної педагогічної взаємодії з усіма без винятку категоріями вихованців, їхніми батьками та членами колективу ЗДО, що ґрунтується на гуманістичному, індивідуальному й особистісно-орієнтованому підходах [133; 198; 195].

Вимоги до професійної готовності майбутніх вихователів сформульовані на основі результатів численних наукових досліджень, в яких доведено, що педагогічна взаємодія вихователя з дошкільниками впливає на їх психоемоційний стан та особистісний розвиток (Л. Божович, Л. Виготський, О. Запорожець, М. Лісіна та ін.); особливості ставлення педагога до вихованців і стиль організації різних видів їх діяльності визначають траєкторію розвитку взаємин у дитячому колективі, забезпечуючи психологічно комфортне середовище для дошкільників (В. Калішенко, Я. Коломінський, Є. Панько та ін.) [133].

Водночас у наукових працях із проблем професійної підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти Г. Беленької [19], А. Богуш [22], Т. Жаровцевої [78], Н. Ковалевської [118], Ю. Косенко [134], І. Луценко [162, с. 104–111] та ін. аргументовано, що в організації означеної підготовки є напрями, які потребують детальнішого наукового розкриття та навчально-методичного забезпечення. До такого аспекту організації освітнього процесу ЗВО, на нашу думку, і належить забезпечення професійної готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Теоретико-методологічні основи професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти обґрунтовано та експериментально перевірено в наукових дослідженнях на здобуття ступеня доктора педагогічних наук Н. Гавриш [105], К. Крутій, О. Кучерявого [149], Г. Підкурғанної [220] та ін.

Науковий аналіз різних аспектів професійної підготовки майбутніх вихователів здійснено у низці дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Приміром, у наукових дослідженнях Г. Борин [30], Н. Голоти [53], Н. Грами [58], Н. Ковалевської [118], О. Косаревої [132] – представлено особливості підготовки майбутніх вихователів до роботи з сім'ями дітей; О. Вашак [33], І. Трубник [267] – підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників; Н. Грами – описано економічне виховання дітей дошкільного віку; А. Залізник [90], Р. Кондратенко [126], Т. Поздневої [126] – напрями професійної підготовки до морального виховання дітей; М. Батьо [15] – підготовка до організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку; О. Швець – особливості підготовки майбутніх вихователів до використання поетичних творів у художньо-мовленнєвій діяльності дітей та ін.

Аналізуючи ключові аспекти професійної готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії, вважаємо за необхідне розкрити сутність понять «готовність», «педагогічна взаємодія», «підходи до організації

педагогічної взаємодії», «готовність до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб».

Сутність дефініції «готовність» у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» трактується в якості результату підготовки, який має подвійне значення: «як стан готового» та «бажання виконати певні дії, зробити що-небудь». Спорідненість у тлумаченні понять «готовність» та «підготовка» в цьому довідковому виданні засвідчують, що вони між собою семантично взаємопов'язані і, відповідно, мають тлумачення як процес та результат. В цілому, погляди різних учених на трактування поняття «готовності» в основному співпадають стосовно того, що готовність є результатом професійної підготовки [34, с. 194].

Згідно із визначенням, яке наведено в «Психологічному словнику», поняття «готовності» означає активно-дійовий стан особистості, її установку на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання. Із психологічної точки зору для готовності до дій потрібні знання, уміння, навички, наполегливість і рішучість їх здійснити. Серед психологічних передумов формування готовності до виконання конкретної діяльності в цьому довідковому виданні відзначається наявність в індивіда розуміння, усвідомлення відповідальності, бажання досягти успіху, визначення послідовності дій і способів роботи. Водночас на думку психологів, відсутність або низький рівень відчуття готовності відбувається унаслідок пасивного ставлення до завдання, безвідповідальність, байдужість, відсутність чіткого плану дій і наміру максимально використати особистий досвід. Відповідно, недостатній рівень готовності призводить до помилок, неадекватних реакцій, невідповідності функціонування психічних процесів до вимог конкретної ситуації [230, с. 64].

У психологічних дослідженнях різних аспектів проблеми професійної підготовки, «готовність» розглядається стосовно певного виду діяльності і трактується як показник якісного рівня саморегуляції фахівця на різних етапах

перебігу – фізіологічного, психологічного, соціального процесів, якими визначається його поведінка [116; 292].

Готовність до діяльності стала об'єктом наукового аналізу ще наприкінці XIX століття. Психолог С. Геллерштейн, досліджуючи означену проблему, обґрунтував необхідність становлення професіографії як науки про вивчення професій. У своїх працях він розкрив проблему формування умінь особистості під час її діяльності. Аргументуючи означену ідею в психолого-педагогічних дослідженнях, учені доводять, що основою кожного виду діяльності, втім, й професійної, є готовність людини до її здійснення. Приміром, А. Прангашвілі відзначає, що «істотною загально психологічною особливістю діяльності є її виникнення на підставі готовності до певної форми реагування – установки, ні одна діяльність не розпочинається з «пустого місця» [45].

Уперше фундаментальні дослідження проблеми готовності до діяльності здійснив Д. Узнадзе та колектив грузинських учених-психологів, які розтлумачили поняття «готовність суб'єкта до дії» і визначили умови її виникнення. Відповідно були сформульовані висновки про те, що: за наявності будь-якої потреби чи ситуації у суб'єкта виникає специфічний стан. Він характеризується як готовність, установка до здійснення певної діяльності, спрямованої на задоволення актуальної потреби [271].

Водночас необхідно відзначити, що в психолого-педагогічній літературі радянської доби поняття «готовність» до виконання діяльності використовували в різних значеннях. А саме: Б. Ананьєв і С. Рубінштейн визначали її як наявність здібностей; К. Платонов – як особистісну якість; Л. Романенко, В. Серіков – як знання про професію та практичні вміння й навички [240].

Обґрунтування поняття професійної готовності як педагогічної категорії було здійснено, починаючи із 70-х рр. XX ст. Загальнотеоретичні дослідження означеної проблеми проводили К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.

Результати аналізу їх наукових досліджень свідчать про наявність полівекторності визначення змісту поняття «готовність до професійної діяльності». Приміром, Г. Воєводська, К. Дурай-Новакова, Х. Лийметс розглядають її мету підготовки фахівця, водночас В. Сластьонін, Л. Спірін та ін. трактують її як результат навчання у професійній школі, який узагальнений у системі показників фахової підготовки (професіограмі). Аналізуючи семантичне значення «готовності до професійної діяльності», А. Канапацький, К. Мукашева, С. Ніколаєнко, Т. Поздєєва, Т. Селезньова, Т. Таранов підтверджують багатоаспектність тлумачення, оскільки розкривають її як інтегративну якість педагога або комплекс його професійно-значущих умінь та навичок. Окрім цього, означає цілісну систему особистісних та професійних ознак чи рис (довготривала готовність), що визначають активно-діяльнісний стан педагога (ситуативна готовність) [133].

На сучасному етапі існують різні визначення поняття «готовність», що дозволяє зробити узагальнення про відсутність уніфікованого підходу до розуміння готовності до професійної діяльності, як феномену. Аналогічна тенденція простежується в науковому аналізі проблеми готовності до професійної взаємодії педагога, яка була і є предметом численних досліджень українських та зарубіжних (М. Аргіл, Г. Баннер, Л. Барановська, Л. Бірюк, А. Богуш, Е. Врегг, Н. Гальскова, Д. Ейсенсон, І. Зимняя, О. Леонтьєв, О. Павленко, Л. Савенкова, Т. Щербан) психологів, педагогів, лінгвістів.

На сучасному етапі формування в майбутніх вихователів готовності до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб як наукова проблема є достатньо далекою від прикінцевого вирішення. Особливою актуальністю відзначаються дослідження, які розглядали б не лише формування окремих (когнітивних, технологічних чи мотиваційних) елементів готовності до педагогічної взаємодії, а насамперед комплексно досліджували б означений феномен, як вирішальний компонент професійної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти [148; 27].

Необхідно зазначити, що, починаючи з 60-х рр. XX ст., визначення

особливостей педагогічної взаємодії стали предметом наукових досліджень у галузі теорії навчання. Внаслідок цього здійснено наукове обґрунтування низки дидактичних принципів, а саме - єдності виховання та навчання, індивідуалізації та диференціації в організації навчальної діяльності, а також доцільності поєднання в педагогічній діяльності різних принципів та методів у педагогічній практиці. Доведено, що досягнення ефективності педагогічної взаємодії безпосередньо залежить від здатності фахівця в галузі освіти інтегрувати у своїй професійній діяльності комплекс органічно поєднаних форм, методів і засобів навчання та виховання.

Водночас констатуємо відсутність окремого тлумачення терміну «педагогічна взаємодія» в довідникових фахових виданнях, зокрема, у наявних у сучасному науковому обігу. Скажімо, в «Українському педагогічному словнику» [55] та «Короткому словнику актуальних педагогічних термінів» [130, с. 31] до переліку педагогічних категорій включено лише поняття «педагогічна дія». Її тлумачать суголосно. По-перше, означає структурний компонент педагогічної діяльності; по-друге, спланований або імпровізований вчинок педагога задля розв'язання професійних завдань, які є доцільними у конкретній педагогічній ситуації.

З огляду на відсутність термінологічного визначення змісту досліджуваного поняття, вважаємо за доцільне проаналізувати етимологію терміну «взаємодія». В «Академічному тлумачному словнику» його трактують як «взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь» [249]. Структурними компонентами цього двохкореневого слова є «взаємо» і «дія». Відповідно до визначення, у «Тлумачному словнику» «взаємний» використовується як характеристика стану, що «однаково виявляється з обох сторін, між ким-, чим-небудь по відношенню один до одного; обопільний». Зважаючи на це тлумачення, очевидним є факт, що в педагогічній взаємодії передбачено участь різних сторін, проте це зовсім не обмежує кількість суб'єктів, яких, відповідно до сутності поняття «обопільний», передбачено лише дві.

Застосування поняття «взаємодія» в різних психолого-педагогічних галузях має специфічні особливості, які впливають на його визначення. Приміром, із точки зору педагогічної психології процес взаємодії трактується як цілеспрямований професійний взаємообмін та взаємозбагачення. У соціальній психології – це поняття застосовується для характеристики міжособистісної комунікації суб'єктів трудової діяльності та ступеня їхнього взаємовпливу.

Полівекторність наукових досліджень специфіки взаємовідносин суб'єктів навчальної діяльності відображено у низці аспектів наукових досліджень. Це: зміст і завдання педагогіки взаємодії (А. Белкін, І. Зимова, Є. Коротаєва, А. Кравченко, М. Щевандрін); сутність педагогіки підтримки (О. Газман, Н. Михайлова, С. Юсфін); методологія мистецької педагогіки (О. Рудницька); організація освітньої співпраці в групових, кооперативних та колективних формах роботи (А. Донцов, Х. Лийметс, А. Петровський, Д. Фельдштейн, В. Фляків, Г. Цукерман, С. Якобсон) [293; 303].

Як зауважує С. Ящук, попри те, що українські дослідники акцентують на необхідності розв'язання теоретико-практичних проблем педагогічної взаємодії, на сьогодні все ще відсутній єдиний підхід до визначення його сутності. Відповідно, ідея педагогічної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу ще не повністю осмислена і втілена в професійно-педагогічній підготовці майбутніх педагогів у сучасних ЗВО. Водночас учений наголошує, що саме педагогічна взаємодія постає основною складовою освітнього процесу. Також автор окреслює, що без її вивчення подальший розвиток педагогічної теорії та практики неможливий [293; 112; 298].

На думку А. Бойко, педагогічна взаємодія, передусім, – це міжособистісна взаємодія в освітньому процесі. Педагогічно доцільні, суб'єкт-суб'єктні відносини забезпечують перцептивне, когнітивне й емоційне відображення один одного і педагогом, і дитиною. Унаслідок цього забезпечується сприйняття педагогом навчальних досягнень учнів і позитивні результати в особистісному розвитку як власні. Відтак дитина стає головним

суб'єктом освітнього процесу. Це відбувається за умови, коли нею опікується педагог, який забезпечує організаційні зміни в педагогічному процесі [24, с. 24].

Результати аналізу наукових досліджень в окресленому напрямі дозволяють стверджувати, що педагогічна взаємодія розглядається сучасними ученими передусім як: безпосередній або ж опосередкований взаємовплив суб'єктів освітнього процесу, що забезпечує його інтегрованість і сприяє формуванню особистісних новоутворень у кожного суб'єкта. По-друге, педагогічна взаємодія розкривається як спеціально організовані тривалі або короткотермінові контакти педагога з дитиною задля досягнення змін в її поведінці, діяльності та відносинах. По-третє, педагогічна взаємодія тлумачиться як узгоджена діяльність педагога та вихованця, спрямована на досягнення спільних освітніх результатів та вирішення важливих завдань особистісного розвитку [6, с. 15-19].

Залежно від кількості комунікуючих суб'єктів педагогічну взаємодію в освітній теорії і практиці диференціюють відповідно до контактів у діаді, коли до освітнього процесу залучені прямо або опосередковано два учасники. Відповідно, визначають контакти в тріаді, за збільшенням кількості учасників (дитина, педагог, батьки, психолог та ін.), а також групі як сукупному суб'єкті. Залежно від конкретної ситуації кількість суб'єктів, які задіяні в освітньому процесі, може бути варіативною, без обов'язкового двостороннього впливу.

Як зауважують дослідники, зміст завдань і кількість суб'єктів педагогічної взаємодії забезпечується самою освітньою ситуацією. Первинно вона складається лише з двох взаємозумовлених форм діяльності, одна з яких – та, що навчає, передає соціальний досвід, накопичений людством; а друга – та, що навчається, – спрямована на його опанування, на трансформацію в особистісний здобуток [293]. Відповідно до іншого підходу, педагогічна взаємодія - це система синергетичної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, яка реалізується на рівні низки діяльнісних підсистем з метою розвитку та формування особистості [293].

Розглядаючи педагогічну взаємодію як процес обміну впливами між суб'єктами, дослідники вважають, що її результатом є розвиток особистості, активізація її пізнавальної діяльності та формування суспільно значущих моральних якостей. Її основоположними компонентами є педагогічні ситуації, в кожній з яких існують певні суперечності між реальним станом вихованості, навчальними можливостями дітей, що долаються під впливом педагога. Науково обґрунтовано й практично доведено, що саме педагогічний вплив є рушієм у досягненні освітніх цілей.

У сучасних дослідженнях існують різні класифікації педагогічних впливів відповідно до певних критеріїв. Це: зміст, ефективність та довготривалість ефектів впливу, педагогічного вираження (вербальні, невербальні, комбіновані), їх інтенсивність та складність. Г. Ковальов визначав основоположні стратегії впливу [117, с. 41-49]. Їх урахування є важливим для організації педагогічної взаємодії. Першу стратегію дослідник убачає як імперативну (владна, показова). Її результатом є короткочасне підпорядкування дитини педагогу, оскільки не актуалізує її глибинні особистісні смисли та переживання. Використання такої стратегії ефективне та виправдане лише в екстремальних ситуаціях, які вимагають від педагога оперативних і дієвих рішень за умови обмеженого часу [117, с. 41].

До другої стратегії дослідник відносить маніпулятивну. Її сутність полягає у визначенні вчителем рівня індивідуальних особливостей дитини відповідно до її задатків, здібностей, знань та умінь, а не на рівні екзистенціональних характеристик особистості [117, с. 43]. Спільним для імперативної та маніпулятивної стратегій є те, що ініціатива та першість належить учителю. Йому відведено функцію суб'єкта впливу. У третій стратегії педагогічного впливу – розвиваючій домінує суб'єкт-суб'єктність. Вона реалізується шляхом налагодження діалогу між педагогом і дитиною завдяки їх відкритості та міжособистісній комунікації [239].

На думку дослідників, поняття «педагогічний вплив» означає зв'язок між суб'єктами педагогічного процесу. Під «впливом», здебільшого,

розуміють зміну поведінки індивіда внаслідок взаємодії з іншим. Учені виокремлюють вплив - спрямований (переконання, навчання) і недовільний (наслідування). Водночас для педагогічної взаємодії характерною є організованість, що зумовлюється структурованістю освітнього процесу.

З огляду на це, С. Ящук доводить взаємозумовленість між педагогічною взаємодією та педагогічним впливом. Учений доводить, що педагогічна взаємодія та вплив можуть бути рівнозначними, оскільки підсилюють та підкріплюють одне одного. Це відбувається у тому випадку, коли педагог, перебуваючи в системі педагогічних взаємодій, має суттєві вміння та здатності. Він зауважує, що педагогічна взаємодія може передувати впливові за умови впливу ціннісних орієнтацій вихователя на процес формування світосприйняття вихованців [293].

Гуманістичний підхід в організації педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб обумовлюється факторами, які визначає Ю. Косенко. За її дослідженнями, це: робота вихователя за покликанням; любов до дітей та віра у їхні сили; захоплення професією; сформованість і стійкість власних якостей (доброта, відкритість думок, сердечність, щирість, чесність, щедрість); задоволення особистим життям, благополуччя у сім'ї; зорієнтованість на творчу співпрацю з дітьми, батьками, а також з колегами [133; 141; 197].

Відповідно, основними ознаками гуманізації педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб розглядаємо створення вихователями закладу дошкільної освіти сприятливого до дитини освітнього середовища; усвідомлення того, що дитина володіє певними правами, які мають визнавати дорослі; розуміння, що всі діти різні, кожен з них знає і вміє щось краще за інших; оптимізм вихователя, його віра в потенційні можливості вихованців [133; 43].

Важливим аспектом індивідуального та особистісно-зорієнтованого підходу в організації педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб постає визнання вихователем найвищої цінності кожної

дитини, її своєрідності й унікальності, особливих можливостей в особистісному розвитку вихованця. Окрім цього, необхідним є уважність до потреб дошкільника; пріоритет самотності, індивідуальності дитини як активного носія суб'єктивного досвіду, а також поєднання в цьому процесі суб'єктивного досвіду дитини із суспільно визнаним, їх взаємодія шляхом постійного узгодження, використання всього, що накопичено особистістю у власному житті [142].

Як стверджують фахівці, реалізація індивідуального підходу вимагає від вихователя урахування множинності й різноманітності характеристик конкретного вихованця, його статевої відмінностей, темпераменту, характеру, здібностей, усвідомлення, що кожна дитина не буває кращою, або гіршою за іншу, оскільки вони всі різні. Індивідуалізація в педагогічній взаємодії ґрунтується на знанні вихователем особливостей дитини. Умовно розподіляючи дітей на групи, педагог кожній з них пропонує відмінний за обсягом, складністю, характером інформаційний матеріал, що оптимізує освітній процес [110, с. 30].

У контексті аналізу професійної готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб вважаємо за необхідне визначити умови її ефективної реалізації. Фахівці стверджують, що важливим чинником взаємодії педагога з дитиною є створення комфортної атмосфери. Для цього передусім вихователю необхідно: використовувати у спілкуванні демократичний стиль, намагатися встановити довірчі та щирі взаємини з вихованцями, розвивати емпатію до емоційних станів, застосовувати особистісно-орієнтовані форми контакту. Водночас для налагодження довірчих особистісних взаємин з кожною дитиною, педагог має взаємодіяти з батьками, бути обізнаним із специфікою психологічного клімату в сім'ї вихованця. Особливо важливе значення для забезпечення ефективності педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб має використання особистісних форм спілкування з

вихованцями під час освітньої діяльності, врахування їх індивідуальних особливостей фізичного та психічного розвитку [25, с. 56-57; 298].

Майбутнім вихователям слід знати, що в системі організації педагогічної взаємодії з дітьми внутрішньо переміщених осіб власне спілкування має «сприяти розвитку «Я» кожної дитини, розумінню емоцій, можливостей, причин і наслідків своєї поведінки» [25, с. 56-57].

Для досягнення найвищої ефективності в процесі педагогічної взаємодії вихователі зосереджуються на наступних її векторах. Це:

- організовувати емоційно значущу діяльність, яка викликає в дошкільників інтерес, подив, інтелектуальне збудження, радість пізнання тощо;
- надавати перевагу індивідуальним та міні-груповим формам організації пізнавальної діяльності дітей, що стимулюватиме розвиток навичок співпраці, формуватиме механізми емоційно-вольової регуляції;
- адекватно оцінювати поведінку, результати діяльності дітей дошкільного віку, взаємини з однолітками. Оптимальна оцінка є основою для подальшого розвитку ціннісного ставлення до себе як суб'єкта діяльності, стимулом до активності, ініціативності та творчості. Утім, вона має бути співзвучною з очікуваннями дитини;
- дотримуватися принципу гуманізації. Покарання в будь-якій формі, яке принижує гідність дитини, є неприпустимим [25, с. 56-57; 52].

Закономірно, що професійна готовність майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб ґрунтується на усвідомленні педагогами необхідності врахування індивідуальних особливостей розвитку цієї категорії дітей дошкільного віку, зумовлених пережитою психологічною травмою.

У науковому дослідженні В. Кузьменко «Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб» наголошується, що перенесена психотравма може спричинити виникнення як негативних психічних проявів (нервові

напруження, тривожність, стресові розлади, фобії, образливість, замкненість, агресивність, жорстокість тощо), так і прояви протилежного спрямування, а саме: активізація внутрішніх захисних механізмів, підвищення рівня самосвідомості та саморегуляції поведінки. Результати цього емпіричного дослідження також довели, що цій категорії вихованців властиві розлади комунікативної сфери особистості, що проявляється в недовірі, агресивності. Ці результати підтверджують необхідність дотримання індивідуально-орієнтованого підходу до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, актуалізують вибір своєрідних методів та прийомів налагодження міжособистісної комунікації, запровадження диференційованих та індивідуалізованих розвитку комунікативних здібностей дітей ВПО [144, с. 17-18].

Для організації педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб необхідно враховувати індивідуальні особливості їх стану. Під час дослідження проблеми відновлення активності мовленнєвого спілкування дошкільників з родин учасників АТО та ВПО І. Луценко диференціює їх у групи. Відповідно, лише 27% становлять діти з гармонійно-високим рівнем розвитку; для 42% вихованців властивий гармонійно-середній рівень розвитку. Їх характерною особливістю є окремі прояви емоційних (відсутність здатності регулювати емоції, свою поведінку, наявність страхів), комунікативно-мовленнєвих (наявні прояви замкненості, агресивності), когнітивних (розсіяність, неуважність) порушень. Діти з дисгармонійно-суперечливим рівнем розвитку (10%) і діти із низьким рівнем розвитку (21%) засвідчили низькі результати за всіма сферами особистісного розвитку. Діти, які входять до виокремлених підгруп, здебільшого, уникають активної діяльності, зрідка виявляють ініціативу, потребу в спілкуванні, їхнє мовлення слабо розвинене, словник не відповідає віковій нормі. Вони повністю узалежнені від дорослих, однолітків, отож намагаються постійно знаходитися поруч із ними. У них простежується затримка психічного розвитку, що виявляється в схильності до поведінки дітей молодшого віку. З огляду на це,

необхідним для дітей є комплекс психолого-педагогічних заходів, які спрямовані на корекцію тих сфер, які стосуються емоційного, комунікативно-мовленнєвого та когнітивного розвитку [144, с. 17-18].

Як видно із наведених І. Луценко даних, для 73% дітей із родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб характерними є порушення комунікативної й емоційної сфер, що негативно вплинуло на особливості їх мовленнєвого спілкування з дорослими й однолітками.

Відповідно, ключовим аспектом професійної готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб вважаємо обізнаність педагогів із наслідками психічного стресу для розвитку мовленнєво-комунікативної сфери дошкільників із родин ВПО. Зокрема, це: 1) зниження комунікативної активності; 2) порушення зв'язності мовлення; 3) яскраво виражені прояви ситуативного мовлення; 4) відсутність бажання вступати й підтримувати мовленнєві контакти. Важливо, щоб майбутні вихователі ЗДО усвідомлювали суттєві перешкоди в організації спілкування дітей із родин внутрішньо переміщених осіб. Таким є передусім зниження активності мовленнєвого спілкування дітей з дорослими, що негативно впливає на психологічне самопочуття та особистісний розвиток [161, с. 202-218].

Відзначимо, що організаційні компоненти педагогічної взаємодії педагога з вихованцями із родин ВПО і насамперед дотримання дорослим демократичного стилю спілкування мають не лише пізнавально-розвивальне значення, а й виконують терапевтичні функції з метою нормалізації стану дитини з психотравмою внаслідок військових дій і вимушеного переселення. Створення атмосфери поваги фахівці розглядають як ключовий компонент відновлення природніх компенсаторних механізмів дитячої психіки. Здатність вихователя проявити повагу до дітей, на противагу жалості та надмірній опіці чи гіперувазі, створює необхідні умови для здорового функціонування їхньої психіки [200, с. 52; 80; 244].

Як зауважують експерти, здебільшого дорослі припускаються помилкового вибору стилю спілкування з дітьми вимушено переміщених осіб та прояву надмірної уваги, блокують доступ дитини до її природних механізмів саморегуляції. Приміром, значна кількість волонтерів, під час роботи із дітьми, що тимчасово переселені з небезпечних територій України, проявляють до них гіперопіку, жалісливість, тривожність. «Відчуваючи таке ставлення,— стверджують дослідники,— у дітей формується образ жертви, яка перебуває у стані пасивного очікування допомоги і не прагне до активного виходу з ситуації. Окрім того, у їх свідомості може закріпитися уявлення про легке отримання уваги через перебування у несприятливих обставинах, що в подальшому може стати основою несприятливого життєвого сценарію» [200, с. 50].

Також фахівці констатують, що в практичній діяльності неодноразово зустрічали випадки, коли через надмірну увагу дорослих до дітей із тимчасово переселених родин, діти зі звичайних сімей їм заздять. Закономірно, що спостерігаючи за такою ситуацією, механізми дитячого сприйняття спрацьовують таким чином, що постраждалим завжди приділяють значну увагу. На жаль, це може ставати приводом для розвитку спотворених уявлень дошкільників про життєві цілі, отож дорослим варто виважено проявляти увагу до вихованців навіть до тих, які опинилися в складних життєвих обставинах [200, с. 50; 36].

На думку Я. Омельченко, ставлення до дитини з повагою сприяє низці важливих посилянь, які відображуються в її свідомості. А саме: любов до неї, підкреслення важливості учасників взаємодії, вирізнення у діалозі психологічних кордонів, надання свободи вибору, довіра та увага до почуттів, висловлювань, поведінки, рівноправність, оптимізм, толерантність та ін. Вони засвоюються дитиною у процесі подолання кризових обставин, сприяють не лише відновленню психоемоційного стану, а й постають основою успішної особистості [200, с. 52; 49].

Професійна готовність майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, що знаходяться в складній життєвій ситуації внаслідок вимушеного внутрішнього переміщення, виявляється в здатності забезпечити наступне. Це: попередження наслідків; підготовку до можливих проявів дитини, пояснення нормальності випробовуваних симптомів; шляхи подолання. Під час взаємодії з означеною категорією вихованців педагог може застосовувати формулу відновлення: минуле (вираження почуттів) – теперішнє (відреагування) – майбутнє (побудова нової моделі поведінки) – досвід, яку рекомендують фахівці для психологічної підтримки дітей із травмою війни. Для встановлення комунікації з ними майбутнім вихователям ЗДО слід бути обізнаними із необхідністю дотримуватися такого важливого принципу педагогічної взаємодії, як відповідальне ставлення до змісту і наслідків своєї діяльності [38, с. 95-98].

На нашу думку, важливою умовою професійної готовності майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб є їхня обізнаність з окремими психологічними прийомами, що застосовуються у роботі з особами травмованими війною. До них належать такі: 1) забезпечення підтримки (дорослий показує дитині, що її можуть вислухати, зрозуміти; дозволяє висловити почуття: гнів, сум тощо); 2) розмова з дитиною на будь-які теми; 3) вислуховування і прийняття без осуду (практичний психолог дозволяє людині сумувати так, як він сам хоче, тому що немає правильного чи неправильного способу переживати горе). Аналогічно, що психолог і вихователь, працюючи з дитиною в ситуації травми війни і посттравми, зобов'язаний враховувати такі хронологічні стадії регулювання в травмі війни. Це : 1. Переживання першого року події. 2. Кінець першого року до десяти – п'ятнадцяти років. 3. Час, коли все менше пам'ятається подія. 4. Травма стає історією, легендою для наступних поколінь [38, с. 96; 183].

Варто зауважити, що під час спілкування на болісну для дітей тему, вихователь має враховувати їхні вікові особливості і знати, що основною

допомогою в кризових ситуаціях для дітей є: 1) відповідна до віку фактична інформація; 2) доступні й відкриті пояснення подій, утім, у разі потреби, слід не один раз повертатися до попередньої розмови; 3) допомога у проявах почуттів у розмові, грі, малюнках; 4) потреба дитини у пораді щодо реакції на запитання однолітків (приміром, якщо хтось із родичів постраждав або загинув); 5) регулярні переконання про безпеку та піклування близьких людей [251, с. 26; 263].

Важливо відзначити, що оскільки діти дошкільного віку відображають свої почуття, досвід, все що відбувається навколо них в ігровій формі, то політичне протистояння, а згодом військові дії знайшли своє відображення у рольових іграх. Вони надають можливість змоделювати доросле життя, конфлікти у ньому, суспільні катаклізми. На основі спостережень за такими ігровими діями дітей дієвим напрямком організації спілкування вихователя з дітьми ВПО може стати обговорення з ними обіграної кризової ситуації. Дорослий має це робити, ретельно добираючи слова. Як стверджують фахівці, будь-яку інформацію потрібно подавати дитині відповідно до віку та рівня розвитку. Її надлишок може лякати, викликати страх, почуття беззахисності. Однак, додаткова інформація допоможе зрозуміти реальну ситуацію. Педагогу варто залучити дітей до обговорення, щоб вони самі озвучували власні думки та почуття [251, с. 27].

На думку дослідників, проблеми соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми у конфліктний та постконфліктний період, з метою досягнення ефективності педагогічної взаємодії вихователям необхідно знати та використовувати в розмові з ними, так звані, «правильні» слова та вирази. До категорії таких слів, на думку експертів, належать слова та вирази, які не відображають оціночних суджень, не викликають страх і агресію, а просто констатують сам факт подій. Для того, щоб не спровокувати конфліктну ситуацію в колективі дітей і їх батьків, потрібно враховувати, що всі діти не можуть зайняти однакову позицію стосовно того, що відбувається, бо на їх погляди має вплив позиція членів сім'ї [251, с. 27].

Під час організації педагогічної взаємодії, на думку фахівців, педагогу доцільно заздалегідь уважно обмірковувати, як саме ті чи його висловлювання можуть вплинути на дітей. Також не варто наполягати на виконанні завдань, пов'язаних із сім'єю, у чіткій відповідності зі заздалегідь встановленими правилами та оприлюднювати їх результати усім дітям. Утім, доречним буде застосування гнучкого та творчого підходу [251, с. 27; 56].

Важливим для готовності майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб є усвідомлення того, що всі діти не проявляють однакової реакції на якусь травматичну подію. Різні вихованці залежно від попереднього досвіду реагування на травмуючі події на той самий словесний подразник можуть прореагувати по-різному. Залежно від рівня розуміння дитиною того, що відбулося і відбувається, своєчасність одержання нею підтримки та допомоги, наявності поруч із нею дорослого, якому могла б довіряти, має безпосередній вплив на розробку стратегії організації спілкування з вихованцем [251, с. 27].

Професійна готовність майбутніх вихователів ЗДО виражається в здатності обговорення з батьками можливих реакцій дітей на певні події, тривоги страхи та їх відображення в поведінці. Серед дітей із внутрішньо переміщених сімей можуть бути такі, хто втратив батька чи матір через означені події. У зв'язку з цим вони, переживаючи втрату, мають труднощі з концентрацією уваги, пригнічений емоційний стан, що не дозволяє їм бути активним суб'єктом спілкування [251, с. 27; 174; 52].

Студенти-майбутні вихователі мають знати, що за будь-яких обставин не припустимо причисляти дітей до, так званої, категорії «проблемних». Важливо побачити в кожній дитячій особистості, важкий життєвий досвід, пов'язаний із перенесеною втратою. Необхідно тактовно підходити до обговорення питання про втрату батька чи матері [251, с. 27].

В організації педагогічної взаємодії із вихованцями педагогу неприпустимо ігнорувати їх зауваження чи конфлікти, пов'язані з втратами

близьких людей. Вихователі мають власним прикладом показувати розуміння та повагу до почуттів інших й навчати цьому дітей.

Професійна готовність до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, які травмовані суспільними катаклізмами і стали вимушеними переселенцями також передбачає сформованість уміння розпізнавати ознаки депресивних проявів чи хвилювання через втрату близьких. У такому випадку доцільно не лише докладати особисті зусилля для підтримки такого вихованця, а й слід повідомити близьких, опікунів про необхідну допомогу. Задля цього вихователю потрібно виявляти увагу до дітей, адже деякі з них можуть мати приховані ознаки стресу, а також у разі необхідності варто звернутися до компетентних фахівців [251, с. 29; 43].

Аналізуючи теоретико-методологічні аспекти професійної готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, доцільно відзначити, що досягнення високого рівня цієї складової професійно-педагогічної підготовки, передусім, забезпечує застосування в роботі зі студентами технологій організації міжособистісної взаємодії.

У професійній готовності майбутніх педагогів до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб важливим аспектом розглядаємо врахування необхідності емоційної підтримки дітей в періоди надзвичайних ситуацій, які викликають тривожні стани. Зважаючи на те, що дошкільники емоційно переживають за своїх близьких, вони не наважуються на зайві запитання чи підтримку, оскільки вважають, що цим можуть засмутити близьких. З огляду на це, вихователь має бути уважним до дітей, щоб зрозуміти, хто з них потребує особливої уваги. Для того щоб надавати дітям підтримку, студентам-майбутнім вихователям, необхідно професійно опанувати низкою навичок. А саме:

- активне слухання (допомагає впоратися з почуттями дитини, для якої важливе уважне вислуховування, визнання почуття словами: «так», «зрозуміло», «ти стурбований», «ти засмучена»;

- демонстрація розуміння бажань;
- уміння ставити питання, які спонукають до розмови: «Я уважно тебе слухаю...», «Міг (ла) би ти розповісти про це більше...», «Це важливо, що ти розповідаєш...»;
- встановлення відносин на основі довіри;
- концентрація уваги на можливостях і рішеннях, а не на проблемах;
- розуміння та правильне використання вербальних та невербальних засобів вияву почуттів [251, с. 27].

Таким чином, опираючись на дослідження вчених, нами визначено наступне: *готовність до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб є особистісним, професійно-ціннісним та динамічним утворенням, яке комплексно об'єднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний компоненти, що формуються в освітньому процесі ЗВО, і пролонгуються на перманентний розвиток шляхом самостійного опанування майбутніми вихователями фаховими знаннями, удосконалення практичних умінь та навичок.*

Отже, можемо стверджувати, що наслідки анексії частини української держави та бойові дії у східній її частині патогенно вплинули на життєдіяльність, психічний стан, індивідуальний розвиток дітей дошкільного віку. Відповідно, вищезначене обумовило нові вимоги до професійної готовності майбутніх вихователів ЗДО унаслідок кардинальних змін у житті вихованців, пов'язаних із труднощами внутрішнього переміщення їх родин, необхідністю адаптації до нових умов проживання та у закладах освіти, а також можливої участі близьких в АТО. Загалом, особливої актуальності набуло формування гуманістично зорієнтованої особистості майбутніх вихователів, здатних виконувати професійні обов'язки, враховуючи вікові, індивідуальні, психофізичні особливості вихованців-внутрішньо переміщених осіб. Одержана дітьми психотравма внаслідок перебування у зоні воєнних дій та вимушеної зміни місця проживання, зазвичай спричинює розлади комунікативної сфери. Відповідно, це актуалізує професійну готовність

майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Педагогічна взаємодія не лише забезпечує успішне виховання та навчання дітей, обмін інформацією між дітьми та дорослими, а й забезпечує сприятливий психологічний мікроклімат, в якому відбувається психоемоційна реабілітація та активізація різних видів діяльності дошкільників із родин ВПО.

Позитивний результат в організації вихователем педагогічної взаємодії з означеною категорією дошкільників забезпечується завдяки досконалому володінню вербальними та невербальними засобами спілкування, доцільним їх поєднанням; умінню зауважувати й адекватно реагувати на невербальні сигнали вихованців; наявності в педагогів комунікативних якостей мовлення, знань психологічних прийомів, що застосовуються в роботі з дитиною для нормалізації стану внаслідок військових дій і вимушеного переселення.

У першому розділі наукового дослідження окреслено теоретичні засади проблеми формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. Зокрема, виокремлено стан проблеми організації психолого-педагогічної допомоги дітям внутрішньо переміщених осіб у сучасних наукових дослідженнях, а саме, вченими проаналізовано вплив пережитого травматичного досвіду на когнітивні процеси, особливості поведінки, міжособистісні відносини, самооцінку і, загалом, на світогляд, що порушує нормальні процеси формування й становлення особистості дошкільника.

Вищезначене зумовило потребу щодо забезпечення психолого-педагогічної допомоги внутрішньо переміщеним особам. Одним із важливих завдань у цьому зазначеному напрямку постає забезпечення умов для адаптації дітям вимушено переселених із Криму та східних регіонів України, подолання наслідків психотравми війни, стресу від вимушеного переїзду та соціалізація особистості в нових реаліях їх життєдіяльності.

Нормативно-правове регулювання життєдіяльності дітей із внутрішньо переміщених родин в Україні спрямоване на подолання негативних

соціальних і матеріальних наслідків, які зумовлені їх вимушеним переїздом. Окрім цього, забезпечує користування правами та свободами, передбаченими національним й міжнародним законодавством.

Професійна готовність майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб ґрунтується на спеціальних професійних якостях, теоретичних знаннях та практичних уміннях. Зокрема, опанування навичками активного слухання, встановлення відносин, що ґрунтуються на довірі, врахування можливостей дитини і уважність до її потреб; пріоритет індивідуальності, врахування множинності й різноманітності характеристик кожного конкретного вихованця, їх статевих відмінностей, темпераменту, характеру, здібностей.

Література:

[102; 72; 262; 186; 199; 299; 68; 37; 91; 234; 160; 13; 12; 178; 145; 108; 259; 61; 125; 304; 177; 184; 260; 2; 17; 279; 300; 237; 152; 29; 157; 10; 203; 254; 79; 294; 211; 193; 219; 200; 161; 163; 251; 169; 5; 168; 143; 224; 287; 138; 48; 280; 170; 181; 46; 8; 38; 242; 266; 295; 105; 270; 156; 204; 258; 94; 23; 229; 194; 187; 120; 191; 182; 257; 207; 296; 84; 284; 185; 69; 283; 246; 93; 212; 167; 128; 86; 82; 85; 87; 88; 81; 83; 225; 95; 176; 124; 140; 64; 89; 123; 282; 273; 159; 202; 74; 272; 139; 137; 92; 96; 217; 238; 227; 232; 228; 106; 274; 289; 288; 109; 281; 133; 198; 195; 19; 22; 78; 118; 134; 162; 105; 149; 220; 30; 53; 58; 132; 33; 267; 90; 126; 15; 34; 230; 116; 45; 271; 240; 148; 27; 55; 130; 249; 293; 303; 112; 298; 24; 6; 117; 239; 141; 197; 43; 142; 110; 25; 52; 144; 200; 80; 244; 36; 49; 183; 263; 56; 174]

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З СІМ'ЯМИ ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

2.1. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб

Дослідження проблеми формування фахівця вимагає обґрунтування умов, у яких буде перебігати цей процес. Їх аналіз, як підкреслюють Ю. Бабанський, І. Ісаєв, В. Манько, А. Міщенко, О. Рудницька, В. Сластьонін, Є. Шиянов, сприятиме розумінню обставин, що передбачають стан і розвиток функціонуючих систем. Вони визначають межі педагогічної площини, у якій проявляються суперечності процесу та його технології (форми, методи результат).

На практиці умови є надзавданням педагога у процесуальному плані.

«Тлумачний словник сучасної української мови» пояснює поняття «умова» з двох позицій: як обставину, що зумовлює здійснення чого-небудь; і як особливості діяльності, в якій відбувається процес [34, с. 1295]. На нашу думку, остання позиція вимагає звернення спочатку до розгляду ключових рушійних сил формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. А саме – до шляхів подолання суперечностей між рівнем готовності майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб і знаннями, уміннями та навичками працюючих фахівців дошкільних закладів; до усунення протиріч між змістом неперервної педагогічної підтримки майбутніх вихователів ЗДО під час педагогічної практики та впровадженням технологій роботи з дітьми ВПО в роботу

сучасних ЗДО, а також до узгодження змісту вузівської підготовки та потреб практики.

Сучасний рівень становлення освітнього процесу загострив суперечності між стрімким упровадженням соціально-педагогічних технологій роботи з дітьми ВПО та актуальними питаннями їх змісту і класифікації [169].

У науковій площині у підготовці майбутніх вихователів ЗДО виявляється суперечність між педагогічною потребою обговорення проблем, що виникають у процесі формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб та, власне, рівнем готовності науковців брати участь у її розв'язанні.

Нині взаємодію з сім'ями ВПО обговорюють І. Бандурка, Л. Волинець, А. Капська, Ю. Луценко, Л. Мельник, Т. Проскуріна, І. Трубавіна, О. Швед. Науковці звертають увагу здебільшого на соціально-психологічні та юридичні аспекти роботи з дітьми з сімей ВПО, усе ж їхні напрацювання доцільно враховувати при визначенні педагогічних умов педагогічної взаємодії між майбутніми вихователями ЗДО та дітьми з сімей ВПО [5].

Тобто у нашому випадку поняття «умова» виступає категорією, яка визначає відношення між формуванням готовності майбутніх фахівців до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб і дотичними науковими проблемами. Їх вирішення створює середовище для розвитку теорії та практики формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Виходячи з підходу Л. Онучак, визначення педагогічних умов дозволить нам прослідкувати причини і необхідність існування та розвитку чинників, що зумовлюють формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб [201].

При обґрунтуванні педагогічних умов ми будемо також зважати на зовнішні обставини освітнього середовища, які впливають на формування

готовності майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми з сімей ВПО, а також на синтез низки факторів впливу на розвиток особистості та її діяльність.

У цьому розрізі М. Д'яченко та Л. Кандилович підкреслюють, що готовність особистості до діяльності визначають такі взаємопов'язані елементи, як усвідомлення особистістю власних потреб, вимог суспільства, поставленої іншими задачі; розуміння цілей, які забезпечать результат; оцінка та усвідомлення умов, у яких буде відбуватися діяльність; актуалізація досвіду, який пов'язаний з вирішенням типових завдань; прогнозування майбутніх умов діяльності; самооцінка і самопрогноз своїх можливостей у вирішенні поставлених завдань; концентрація сил відповідно до умов у напрямі досягнення мети [76].

Сучасне переосмислення наведених елементів зробила О. Волинчук. Вивчення наукових праць О. Асмолова, Д. Леонтьєва, О. Леонтьєва, Ш. Надірашвілі, Дж. Олпорта, О. Прангішвілі, Д. Узнадзе та ін. дало можливість їй дійти до висновку про те, що існує залежність між активністю особистості та її життєвими установками, які змінюються, керують життєдіяльністю [39].

При визначенні педагогічних умов застосуємо комплексний підхід, тобто будемо брати до уваги об'єктивні можливості освітнього процесу ЗВО, які сприятимуть успішному формуванню готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. Наведені вище суперечності вважатимемо орієнтиром в обґрунтуванні змісту, методів, прийомів, технологій та засобів формування готовності майбутніх вихователів ЗДО, що дають можливість їм ефективно розв'язувати освітні задачі у роботі з дітьми із сімей ВПО.

Аналізувати педагогічні умови формування означеної складової готовності будемо, виходячи із такого критерію, як участь майбутніх фахівців в освітньому процесі [63].

Отож, найперше виокремлюємо ті умови, які стосуються безпосередньо майбутніх вихователів ЗДО, його внутрішнього світу, установок щодо професійної підготовки. Вони значною мірою зумовлені психофізичними даними та рівнем навчальних домагань особистості. Темперамент, характер, здібності, за переконаннями М. Дяченко, - це важливі передумови успішної діяльності майбутнього фахівця [77; 196; 278].

Цінними в цьому контексті нам видаються дослідження О. Гомонюк [54], В. Гриньової [62], В. Стасюка [253]. Науковці розглядають підготовку фахівців як процес, який має за мету формування мотивованого, професійно і методично сформованого фахівця, здатного до самовдосконалення.

Відповідно, першою умовою формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб розглядаємо сформовану позитивну мотивацію до цієї діяльності.

Погоджуємося з С. Кучмієвою у тому, що важливою умовою фахової підготовки є опора на мотиви. Показником позитивної мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб є задоволення їх професійних та особистісних потреб, пізнавальний інтерес до оволодіння педагогічними технологіями роботи налагодження взаємодії з дітьми із сімей ВПО та особистісна значущість їх застосування. Такі результати забезпечуються шляхом опанування майбутніми фахівцями достатнім рівнем теоретичних і методичних знань; сформованими професійними вміннями взаємодіяти з дітьми із сімей вимушених переселенців; високим рівнем педагогічної майстерності, умінням розв'язувати педагогічні задачі різної складності та успішно долати професійні труднощі.

Урахування викладачами мотивів майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у підготовці до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб сприятиме створенню ситуації успіху,

забезпечуватиме уміння спрямовувати професійну активність у русло роботи з означеною категорією осіб.

Науковці О. Гребенюк, Т. Гребенюк [59], Є. Ільїн [99], А. Маркова [165] звертають увагу на необхідність постійного вдосконалення мотиваційної сфери майбутніх фахівців. Відповідно, вважаємо, що шляхами удосконалення мотиваційної сфери можуть бути емоційне та матеріальне стимулювання майбутніх вихователів, утім, і практикуючих вихователів, створення ситуацій визнання діяльності, партнерство у спільній продуктивній діяльності ЗДО, закладів вищої освіти та сімей ВПО, постійне підвищення фахового рівня. Особливе місце у цьому процесі доречно відвести особистісно орієнтованому навчанню студентів.

Тобто зміст вузівської освіти слід орієнтувати на оволодіння майбутніми фахівцями основами наук про людину та її соціальне оточення, про шляхи взаємодії у соціумі, а методи викладання – на розвиток особистості студента, його самосвідомості, саморозвитку, самопізнання, самореалізації. За такого підходу відповідно до розвитку потреб студента, і передусім пізнавальних, освітніх потреб буде формуватися позитивна мотивація майбутніх фахівців до діяльності, саморегуляція їх діяльності [216; 75].

На формування мотивації студентів до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб впливають два фактори: невизначеність часових рамок протікання війни на Сході й актуальність роботи з внутрішньо переміщеними особами саме зі Сходу України. Загалом, це загострює проблему формування довготривалої та ситуативної готовності фахівців до роботи.

Як зазначає О. Боднарчук, довготривала готовність виражається у стійкому комплексі особистісних професійно-важливих якостей, що є ключовими у певному виді діяльності.

Ситуативна готовність є станом особистості, яка здатна розв'язувати завдання відповідно до їхнього надходження [172]. Дослідниця підкреслює, що існує взаємозв'язок між ситуативною і довготривалою готовністю.

У сучасних умовах вважаємо, що освітній процес у ЗВО доцільно спрямовувати на формування мотивації фахівця, яка функціонує між цими двома видами готовності. Сформована мотивація майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб є першим кроком ефективної діяльності у цьому напрямі. Неможливо оминати увагою сформовані у студентів уміння розробляти стратегічний план індивідуальної роботи з дітьми з сімей ВПО залежно від кожного випадку. Важливим у такій роботі є рівень їх самоактуалізації, здатність до самовдосконалення, самореалізації, творчості, намагання протистояти стресам, низький рівень професійного вигорання.

Науковець Ю. Кулюткін підкреслював важливість впливу самовиховання на процес формування педагогічної майстерності фахівців [77]. Отож вміння майбутніх вихователів ЗДО займатися самовихованням вважатимемо за другу умову.

Нам імпонують обґрунтовані О. Главацькою основні чинники самовиховання. Серед них такі, як володіння комплексом самоаналітичних, дидактико-педагогічних знань та вмінь, організація моніторингу освітніх процесів у контексті особистісних змін [49; 107].

Самовиховання не мислиться без самоконтролю. Виробленню самоконтролю у майбутніх фахівців сприяє правильно організований контроль в освітньому процесі. Таким чином, здатність майбутніх вихователів працювати в умовах контролю і самоконтролю – це необхідна умова ефективної діяльності. Доцільно сформувати у них емоційно-ціннісне ставлення до професії (Я. Коломинський, Н. Кузьміна, Г. Томілова); усвідомлення важливості й доцільності діяльності, якою вони будуть займатися (Ф. Гоноболін, О. Леонтьєв, В. Сластьонін, А. Щербаков); і рефлексивну діяльність задля розвитку вихованців (С. Вершловський, Ю. Кулюткін, Л. Регуш, Г. Сухобська).

Також хочемо окремо виокремити їхню здатність до самовиховання та рефлексію. Вважаємо, що важливим є формування у студентів рефлексивного

ставлення не лише до діяльності, якою вони займаються, а й до власної професійної підготовки. З цією метою доцільно запровадити ведення рефлексивних щоденників, в якому майбутні вихователі ЗДО фіксували б власні досягнення і невдачі, описували б шляхи покращення самостійної діяльності, спостереження за роботою колег та наставників із дітьми з сімей ВПО [268, с. 17-23]. Їх подальший аналіз сприятиме усуненню прогалин у фаховій підготовці та дозволить окреслити шляхи самоосвіти фахівця. Науковець О. Воронова зазначала, що це є можливим лише тоді, коли майбутній фахівець зрозуміє вимоги до професійної діяльності [268, с. 168-179].

Педагогічна рефлексія вимагає педагогічного супроводу молодого фахівця більш досвідченим. Співпраця забезпечить атмосферу творчого ділового спілкування, сприятиме налагодженню партнерства, допоможе долати труднощі у роботі.

Важливою умовою формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб є розвиток засобами освітнього процесу особистісних якостей студентів. До них відносимо такі: цілеспрямованість (майбутні фахівці керуються у роботі ціллю: сприяти соціалізації ВПО, забезпечити сприятливі умови для розвитку дітей із внутрішньо переміщених сімей); самовладання і витримка (передбачає збереження емоційної рівноваги у будь-якій ситуації, що пов'язана з самореалізацією у роботі з дітьми з сімей ВПО); наполегливість (орієнтує на мобілізацію зусиль на досягнення результатів роботи з означеною категорією дітей); ініціативність (виражається у висуненні нових ідей і прогнозуванні плану їхньої реалізації); рішучість (уміння приймати виважені професійні рішення та виконувати їх); самостійність (уміння раціонально досягати поставлених цілей, добираючи самостійні засоби); самокритичність (виражається в самооцінці особистістю власної діяльності відповідно до визначених критеріїв).

Окрім цього, виокремлюємо умови, які суб'єктивно відносяться до мотивів і переконань майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та не сповна залежні від їхньої волі. Майбутні фахівці приймають їх або виступають проти них, для вирішення виховних завдань організовують взаємодію з іншими фахівцями в різних ситуаціях, використовуючи наявний психологічний і педагогічний потенціал. Водночас вони є зазвичай стимулом, який спонукає майбутніх вихователів до самоосвіти, засвоєння нових методик роботи та їх апробації в нетипових ситуаціях. Мотивація та професійні установки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти забезпечують успішне формування їхньої готовності до роботи з дітьми з сімей ВПО.

Згідно тверджень Є. Климова, такий педагог усвідомлює соціальну цінність результату праці [115]. При цьому рівень усвідомлення буде залежати не лише від обсягу знань, а й від розуміння майбутніми вихователями вимог до діяльності, сформованого емоційного ставлення до роботи.

Особливе значення належить осмисленню майбутніми вихователями важливості роботи з дітьми із сімей ВПО. Сформований фахівець свідомо добирає засоби праці, налагоджує та підтримує міжособистісні контакти з керівництвом ЗДО, батьками дітей із сімей ВПО, колегами і самими дітьми у дошкільному середовищі.

Необхідним у нашій роботі є розкриття організаційно-педагогічних умов. Під їхнім змістом розуміємо педагогічно доцільну й науково обґрунтовану організацію освітнього процесу майбутніх педагогів. Вона передбачає матеріальні та нематеріальні можливості закладу вищої освіти, які сприяють готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми з сімей ВПО з урахуванням потреб, інтересів і їхніх можливостей. У зв'язку з цим нам імпонує здійснений В. Сластьоніним аналіз організаційно-педагогічного освітнього простору [270].

Науковець Б. Чижевський наголошував на функціональній залежності між ключовими компонентами педагогічного явища та комплексом інших процесів, що протікають у ньому, станів і взаємодій у різних проявах,

насамперед організація навчання майбутніх вихователів дошкільних установ [275, с. 82; 276].

Педагогічно доцільна організація освітнього процесу сприяє створенню позитивного емоційного мікроклімату у закладах, які готують вихователів до роботи з дітьми з сімей ВПО, а також серед вихователів, що працюють з дітьми ВПО. Утім, потребує оновлення змісту та структури навчальних програм із підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми ВПО, впровадження медіа підтримки педагога та посилення змісту методичної роботи з вихователями ЗДО у системі післядипломної педагогічної освіти.

Аналізуючи змістово-оперативні умови, звернемо увагу на такі три елементи: інформаційний, операційний та практичний.

Інформаційний - будемо розглядати у двох площинах. Перша – стосується самих студентів, сформованості їхніх пізнавальних інтересів, обсягу і рівня знань, умінь та навичок. Окрім цього, вагомим є стиль мислення, рівень розвитку уваги, уяви та пам'яті, спосіб реалізації особистих інтересів; друга – орієнтує на професійний рівень викладачів, які працюють над підготовкою майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії. Тут доцільно брати до уваги професійні компетентності та особисті установки.

Розуміння інформаційного елементу зумовлене сутністю змісту поняття «внутрішньо переміщені особи» та його методичною розробленістю. Запропонований зміст роботи з ВПО зазвичай спрямований на соціальну і юридичну допомогу жінкам-матерям. Адже, як звертає увагу І. Трубавіна, переселяються в основному родини, в яких головою є жінка [266, с. 434–446; 255]. Для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти важливим є врахування у педагогічній взаємодії з сім'єю ВПО фактору подвійного навантаження на жінку-матір: за дітей, а іноді й за людей похилого віку, що проживають у родині. Також загострюється той факт, що старше покоління ВПО не в змозі законно опікуватися дитиною, а психологічний тиск на неї, коли вона відвідує ЗДО, у випадку відсутності реєстрації батьків, також є дестабілізуючим чинником педагогічної взаємодії. Часто сім'ї без реєстрації

не віддають своїх дітей до дошкільних закладів, хоча поза ним вони можуть вільно спілкуватися з друзями та їхніми батьками [266, с. 434–446].

До загальних психологічних проблем родин ВПО віднесено такі: відчуття невизначеності, страх втрати ідентичності, почуття жертвовності й віктимності, низька самооцінка, агресія, тривога перед майбутнім і найскладніша та важлива у руслі нашого дослідження проблема цих сімей – втрата батьками впевненості у безпеці власної родини, а також вимушене безробіття [266, с. 327; 213]. Відповідно, рушієм мотивації у цьому випадку мають стати альтруїстичні мотиви діяльності та бажання майбутніх фахівців до самореалізації у педагогічній взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Унаслідок військових подій та вимушеної міграції у них погіршений емоційний розвиток, що виявляється у злості, агресії, почутті незахищеності, низькій самооцінці. Вони часто конфліктують з іншими дітьми, мають труднощі у соціалізації вже наявних дитячих груп [266]. Це виявляється у травматичних іграх, депривації, деформації картини світу, проблемах уваги, пам'яті, травматичних сновидіннях. Стан дітей погіршується через відсутність власного житла та відповідних доходів у родині.

Отож мотивація майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії у цьому аспекті включатиме такі компоненти: бажання допомогти іншим у скрутній ситуації; бажання навчитися спілкуватися з дітьми для подальшого самоствердження як матері; бажання реалізувати свої професійні здібності та таланти, бажання самоствердитися як діяльний і активний член українського громадянського суспільства. Доцільно формувати також пізнавальні мотиви майбутніх вихователів, серед яких інтерес до професії, бажання розвиватися та пізнавати світ - займають чільне місце. Адже майбутні фахівці зі сформованим рівнем мотивації, на думку І. Андрощук, відповідальні, здатні до дій у нетипових ситуаціях, переконливі та ефективні у роботі [7].

Інформаційний елемент змістово-оперативних умов охоплює обсяг знань майбутніх вихователів про сутність і специфіку роботи з дітьми з сімей ВПО, технології, методи та засоби такої роботи, а також сформовані уміння й навички із застосування технологій роботи з дітьми з сімей ВПО у самостійній професійній діяльності. Це вимагає перегляду навчальних планів закладів вищої освіти і доповнення їх предметами, що забезпечать майбутніх фахівців формами і методами роботи з дітьми з сімей ВПО. Доречним буде оновлення змісту традиційного переліку предметів психолого-педагогічного циклу відповідно до соціально-політичної та економічної ситуації в світі та у державі.

Поділяємо думку О. Гурова, в якій він стверджує про те, що першочергово викладач-професіонал повинен створити сприятливе освітнє середовище для самореалізації майбутніх вихователів, визнання їхніх індивідуальних здібностей, розкриття талантів, урахування вікових та індивідуальних особливостей, життєвого досвіду. Це сприятиме налагодженню демократичного стилю спілкування зі студентами, а також підтримуватиме співробітництво [73]. У зв'язку з можливістю працевлаштування майбутніх фахівців під час навчання актуальним видається інтегрований зміст навчального матеріалу: врахування у освітньому процесі ЗВО впливу основної діяльності студентів на діяльність з дітьми з сімей ВПО. Часто вони працюють за одним фахом, а освіту здобувають - за іншим. Отже, й рівень мотивації до опанування фаховими знаннями інший, відтак - успішність та рівень готовності до діяльності - низький. Інтегрованість змісту навчання сприятиме формуванню цілеспрямованості студентів, а, отже, й вищій продуктивності праці на основному місці роботи і під час опанування знаннями, уміннями та навичками роботи з дітьми з сімей ВПО.

Важливою в особистісній підготовці фахівців після закінчення ЗВО є допомога, яку надають молодому фахівцеві заклади післядипломної педагогічної освіти. За критерії її ефективності ми візьмемо подолання протиріч, які виникають у цьому процесі. А саме: 1) відповідність особистісної

потреби фахівців в конкретних знаннях і тих знаннях, які пропонують на семінарах чи курсах; 2) відповідність мотивації фахівців до поглиблення знань до плану перепідготовки чи підготовки фахівців; 3) відповідність міжособистісними установками фахівців, що працюють з дітьми з сімей ВПО і установками методиста з інституту післядипломної педагогічної освіти.

У роботі з майбутніми фахівцями доцільно звертати увагу не лише на професійні знання, а й, як підкреслював У. Ібрагімов, на психологічну налаштованість випускника до роботи [98]. Відповідно актуальною розглядаємо думку Л. Максимчук про необхідність враховувати у підготовці майбутніх фахівців низки чинників. Це: особистісна значущість змісту навчального матеріалу; застосування активних методів; створення ситуацій співпраці між студентами та студентами і викладачами з ключовою темою професійного спрямування, вирішення майбутніми вихователями важливих для професійного самоствердження завдань [164].

Важливе значення у формуванні готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з дітьми з сімей ВПО належить спрямованості діяльності викладача та його професійній грамотності, рівню володіння формами та методами викладання.

Оперативний елемент змістово-оперативних умов ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого навчання у ЗВО і передбачає застосування його активних форм: зустрічі з соціальними працівниками та іншими фахівцями, тренінги, дискусії, конференції, круглі столи, перегляд відео. Серед цього переліку Л. Бондарева підкреслює важливість тренінгів у професійній діяльності [28, с. 12-22; 57; 277], а також таких методів роботи, які пропагували Ш. Амонашвілі [4], М. Монтесорі [180], В. Сухомлинський [261, с. 637-668].

У контексті педагогічної взаємодії викладач – студент із проекцією на педагогічну виховну діяльність, актуальним нам видається врахування рівнів сформованості професійних якостей учасників освітнього процесу: викладачів, майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, батьків,

дошкільників. У цьому погоджуємося з Н. Кузьміною. А саме: на репродуктивному рівні працюють учасники освітнього процесу, які можуть передати іншим те, чим володіють самі; на адаптативному рівні ті, які можуть пристосувати свої знання до потреб аудиторії; локально-моделюючий рівень передбачає володіння стратегіями формування знань, умінь та навичок із окремих розділів програми; системно-моделююча творчість передбачає володіння стратегіями перетворення знань, умінь та навичок у засіб досягнення.

Отже, як справедливо підкреслює І. Біла, майбутні фахівці проходять низку послідовних етапів: етап копіювання діяльності, творче наслідування та оригінальну творчість [20, с. 10-14].

Виховання дітей із сімей ВПО зумовлене освітніми уміннями та установками усіх учасників процесу. Отож в основі реалізації методів формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми з сімей ВПО є визнання цінності дитини; розвиток її чутливості до виховного впливу; професійна свобода у виборі форм та методів виховання та ідей щодо його спрямування; уміння реалізувати виховні завдання; володіння навичками оцінки діяльності інших; самоповага; відсутність відчуття страху.

Погоджуємося з думкою О. Пінської та Т. Шелепенко, які вважають, що творчі фахівці формуються передусім у процесі евристичної спрямованості навчання; при забезпеченні особистісно-зорієнтованого навчання, а також гармоніювання їхнього інтелектуального й емоційного аспектів [278].

Третім елементом змістовно-оперативних умов розглядаємо практичну підготовку студентів до педагогічної взаємодії з дітьми з сімей ВПО.

В. Сластьонін підкреслював, що зміст практики має ґрунтуватися на змісті і методах педагогічного процесу [101]. Під час проходження практики студенти долають відчуження, що виникає між ними і дошкільниками та їх батьками чи опікунами, намагаються налагодити міжособистісну взаємодію з педагогами, а також актуалізувати мотивацію до діяльності. Практика сприяє виявленню рівня володіння фаховими знаннями, закріплює й поглиблює

професійні та комунікативні навички. Окрім цього, розвиває пізнавальні й професійні інтереси, формує розуміння сутностей партнерства в освітньому процесі та педагогічної взаємодії [101].

Організація і проходження майбутніми вихователями ЗДО практики вимагає запровадження передових інноваційних технологій, світових педагогічних надбань, минулого історичного досвіду. Вони дають змогу оптимально визначити тривалість практики, ефективні форми підготовки до неї, урізноманітнити форми та методи її проходження.

Сьогодні актуальним є запровадження інформаційних технологій у практичну діяльність майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти та співпраця з родинами дітей ВПО. Новація вимагає також перепідготовки вихователів ЗДО, оволодінання ними новими формами та методами роботи згідно з вимогами до фахівця. Цінними, на нашу думку, будуть рекомендації С. Буртового щодо запровадження електронних засобів у роботу [32; 75].

Важливим компонентом у проходженні практики є співтворчість методистів, практикантів та вихователів ЗДО, яка, згідно думки С. Сисоевої, сприяє формуванню у майбутніх фахівців внутрішніх передумов до творчості [247, с. 54].

На нашу думку, доцільно будувати педагогічну практику на евристичному рівні за рекомендаціями В. Кан-Калика [104]. За такої організації практиканти уміють розв'язувати нетипові педагогічні ситуації.

Так, М. Поташник розглядає їх як суперечності, що можуть бути створені у процесі розв'язання пошуково-творчих задач, критичного аналізу літератури та власної педагогічної діяльності, участі у науково-дослідній роботі [226, с. 8].

Педагогічна практика у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з сім'ями дітей ВПО спрямована на формування готовності до педагогічної діяльності, розуміння прогалин у знаннях і визначення майбутніми фахівцями самотійно чи спільно з викладачем, шляхів їх усунення. Шлях до творчості у процесі практики в кожного студента

є індивідуальним. Отож ефективності можна досягти лише за умови позитивного емоційного клімату у студентському та педагогічному колективі.

Майбутні фахівці мають відчувати власну значущість у розв'язанні педагогічних ситуацій, пережити ситуацію успіху. Педагогічний оптимізм, виражена професійна Я-концепція є важливими складовими умовами самореалізації фахівців, розкриття творчих здібностей і талантів. Доречною, на нашу думку, є гармоніювання інтелектуального та емоційного аспектів діяльності, що В. Сухомлинський називав почуттям здивування та радості відкриття.

Знаний науковець з психології С. Рубінштейн підкреслював важливе значення емоцій у формуванні готовності студентів до педагогічної взаємодії. Отже, вони є вирішальними у формуванні готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

У руслі цього актуальним вважаємо підхід А. Семенової та В. Стасюк, які розглядають умови як обставини, що зумовлюють цілісний процес професійної підготовки фахівців і залежить від активності того, хто навчає й того, хто навчається, а також тих, хто організовує цей процес [250]. А саме емоції є рушієм активності особистості.

Контрольно-оцінні умови уміщують такі елементи: професійні здібності майбутніх вихователів, рівень професійних знань у роботі з дітьми з сімей ВПО, налагоджену систему контролю за процесом підготовки майбутніх вихователів ЗДО та оцінку цієї діяльності.

Ураховуючи вимоги до професії вихователя і специфіку його педагогічної взаємодії з дітьми з сімей ВПО, готовність до педагогічної взаємодії майбутніх вихователів ЗДО прогнозує володіння ними низкою професійних здібностей. А саме:

- діагностичні (виявляються у здатності фахівців здійснювати психологічну і педагогічну діагностику стану дітей, їх психічного здоров'я, можливостей сприйняття виховного впливу);

- гностичні (передбачають здатність здобувати, поглиблювати фахові знання, володіти психологічними уміннями аналізу і самоаналізу діяльності). Гностичні здібності майбутніх вихователів також охоплюють опанування відомостями про особливості освітньої діяльності, вимоги до вихователя ЗДО, форми та методи роботи з дітьми. Окремим пластом є інформація про психологію внутрішньо переміщених сімей, особливості їх адаптації, проблеми. Доцільним є володіння майбутніми фахівцями знаннями та уміннями здобувати професійну інформацію, творчо її осмислювати і адаптувати до умов. Гностичний компонент виявляється у світогляді особистості. Він є регулятором поведінки й визначає її цілеспрямованість;

- проектувальні (ґрунтуються на уміннях і навичках передбачати виховний вплив методів, засобів виховання, добирати їх відповідно до цілей та закономірностей діяльності; уміння планувати виховну роботу з дітьми з сімей ВПО);

- конструктивні (орієнтовані на уміння майбутніх фахівців обирати оптимальні прийоми та способи організації життєдіяльності вихованців, оптимально керувати процесом виховання);

- організаційні (передбачають знання, сформовані уміння, навички самоорганізації майбутніх вихователів і дітей з сімей ВПО відповідно до цілей дошкільного виховання).

Дослідник Л. Уманський виокремив вісімнадцять типових організаторських здібностей, серед них К. Платонов називає таку особистісну здатність:

- запалювати своєю енергією інших;
- знаходити найкраще застосування кожній людині;
- розуміти і правильно трактувати психологію людей;
- бачити недоліки у поведінці інших людей;
- педагогічний такт;
- загальний рівень розвитку; ініціативність;

- вимогливість;
- схильність до організаторської діяльності;
- застосовувати опановані знання на практиці;
- самостійність;
- не схильність до навіювання;
- спостережливість;
- витримка;
- товариськість;
- наполегливість;
- активність;
- працездатність;
- організованість [222].

Організаційні здібності у роботі з дітьми з сімей ВПО виявляються в уміннях самоорганізації, індивідуальної, групової та колективної роботи, співпраці з іншими соціальними установами;

- комунікативні (орієнтовані на налагодження міжособистісних взаємин учасників освітнього процесу, передбачають володіння педагогічною майстерністю у підтримці контактів, попередженні та подоланні конфліктів). Здібності виявляються у вираженні потреб майбутніх фахівців у спілкуванні з колегами, однодумцями, волонтерами, батьками дітей з сімей ВПО. Комунікативні здібності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти сформовані тоді, коли вони легко вступають в контакти і підтримують їх, викликають позитивні емоції у співрозмовника.

Дослідник В. Кан-Калик [136, с. 53] справедливо стверджував, що комунікативність охоплює: комунікабельність, альтруїзм, відчуття групи. Серед комунікативних здібностей доцільно виокремити такі: здатність об'єктивно оцінювати партнера у спілкуванні; здатність викликати довіру; здатність ліквідовувати конфлікти; конструктивно критикувати свого

товариша; здатність сприймати критику і змінюватися відповідно до побажань інших.

Складність проблеми формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб зумовлена її інтегрованим змістом. З одного боку, доцільно брати до уваги вимоги до професійних здібностей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, а з іншого – здібності, які б забезпечували ефективність педагогічної взаємодії саме з дітьми з сімей ВПО.

Окрім здібностей, доцільно в оцінці готовності брати до уваги рівень володіння спеціальними знаннями з педагогіки, психології, методики роботи з дітьми з сімей ВПО, володіння технологіями роботи з цього напрямку. Доречним видається розгляд питань про організацію роботи з дітьми з сімей ВПО ще з першого курсу навчання у ЗВО, як окремі теми у спецкурсах, курсові чи ІНДЗ. Це сприятиме ґрунтовнішому опануванню навчальним матеріалом. Професійні знання забезпечують студентам можливість подальшого професійного вдосконалення, конкурентоспроможність на ринку праці, самореалізацію у професії і емоційне здоров'я.

Важливим елементом формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб є контроль та регуляція їх підготовки, а також оцінка цього процесу компетентними фахівцями. На сьогодні популярною стала оцінка студентами діяльності ЗВО.

На формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб суттєво впливає оцінка викладачем навчальних домагань студентів. Наукове обґрунтування системи оцінювання навчальних домагань студентів представлено у дослідженнях І. Булах, М. Дайрі, Н. Наумова, В. Онищука.

У рейтинговій системі оцінки (А. Андрощук, Ю. Бондарчук, О. Водолазька, А. Жуковська) обстоюється індивідуальний вимір оцінки знань

студентів, тематичну спрямованість, диференційованість, вимогливість, об'єктивність, умотивованість та системність.

Сучасна рейтингова оцінка активізує роботу студентів щодо опанування навчальними матеріалами, підвищує їх мотивацію, стимулює ініціативу, підвищує об'єктивність, зменшує психологічне навантаження на викладача.

Означені умови готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розкриваються крізь призму соціально-економічних обставин, в яких живуть майбутні фахівці. Вони впливають на освітню ситуацію у ЗДО та часто є об'єктивними чинниками процесу фахового становлення особистості, оскільки визначають зміст виховної ситуації, матеріальну винагороду за працю й умови, в яких протікатиме освітній процес. Окрім цього, забезпечують безперервність і цілісність розвитку особистості; гармоніювання навчальної практичної діяльності; особистісну зорієнтованість змісту освіти; свободу педагога у виборі форм і методів освітньої діяльності; самоаналіз педагогічної діяльності; творчий самовияв викладача й студентів.

Формуванню творчого підходу до вирішення завдань сприяють упевненість майбутніх фахівців у стосунках з викладачами та однокурсниками; утримання від негативного оцінювання; розвиток психічних процесів; методична допомога майбутнім фахівцям під час практики.

Отже, до педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб відносимо такі:

- формування позитивної мотивації до налагодження педагогічної взаємодії з сім'ями дітей ВПО;
- доповнення змісту педагогічної практики блоком завдань, які передбачають роботу з сім'ями дітей ВПО;
- використання новітніх освітніх технологій формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

2.2. Модель процесу формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб

Готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб вимагає орієнтації на вимоги до підготовки фахівця та результатів його діяльності. Наша робота з формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії ґрунтується на кращому досвіді з цього питання, що дозволяє розглядати процес, до якого залучені студенти спеціальності «Дошкільна освіта», концептуальною моделлю. Отже, метод моделювання найбільше підходить для розкриття проблеми.

Актуальність цього підходу підкреслює М. Ярмаченко, який вважав, що без моделювання неможливо провести ні теоретичне, ні методичне дослідження [292, с. 6; 135; 301]. Метод моделювання дозволить також простежити, як особливості формування готовності майбутніх вихователів ЗДО реалізуються у педагогічній взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Запропонована модель відображає важливі риси й властивості процесу формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. В процесі її реалізації прагнули одержати та одержали нові знання, уміння, навички майбутніх фахівців. Утілення у практику методу моделювання дозволило цілісно розглянути систему формування фахівців, покращити рівень і якість їхньої підготовки, ввести у практику нові теоретичні положення, перевірити висунуту гіпотезу.

Ключовими принципами моделі виступили: узагальнення наукового матеріалу та досвіду роботи з напрямку, який досліджуємо; присвоєння наукового визначення блоку інформації; схематичність представлення ключових якостей і характеристик моделі.

При побудові структури моделі процесу формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб опиралися на положення С. Мельник про етапність у побудові моделі. Згідно нього моделювання охоплює такі етапи: висунення мети, яка вимагає її дослідження за допомогою моделі; виокремлення компонентів системи, що розкривають її сутність; визначення зв'язків між компонентами системи; представлення компонентів системи у вигляді символіки; цілісне представлення моделі [171, с. 26; 256].

Тобто моделювання представляє схему, в якій чітко виділені компоненти, що сприяють формуванню готовності майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, зв'язки між ними. Завдяки втіленню моделі представлений результат – це якісно підготовлені майбутні вихователі.

Запропонована нами модель поєднує цільовий, теоретико-методологічний, змістово-технологічний, діагностико-результативний блоки. Їх об'єднуючою ланкою є педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Цільовий блок передбачає правильне визначення вектору підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми внутрішньо переміщених сімей.

Теоретико-методологічний – орієнтує на принципи і методологічні підходи.

Змістово-технологічний – забезпечує формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії засобами системних інтегративних знань, якими опановує фахівець за період навчання у закладі вищої освіти; орієнтує на володіння змістом освіти шляхом використання комплексу методів, прийомів та засобів.

Діагностико-результативний дає можливість перевірити припущення, та проаналізувати результати дослідження.

Взаємодія між компонентами блоків моделі визначається загальними принципами навчання у вищій школі та особливими принципами, що обґрунтовані специфікою професійного спрямування майбутніх фахівців.

При визначенні загальних принципів будемо користуватися системою принципів, що обґрунтовані М. Фіцулою. Вважаємо, актуальними будуть такі: систематичності та послідовності, науковості, свідомості, активності, зв'язку теорії з практикою. Останній принцип є стимулом студентів до кращого пізнання сутності педагогічної взаємодії з сім'ями дітей ВПО [41].

Запити практики, проблемні ситуації, що виникають в освітньому процесі дошкільного закладу є рушієм всебічної підготовки фахівців.

До особливих, на нашу думку, доцільно віднести такі принципи: мотивації майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей ВПО, професійної спрямованості студентів, гуманізації.

Принцип мотивації майбутніх фахівців до здобуття знань, умінь та навичок педагогічної взаємодії з сім'ями дітей ВПО орієнтований на обізнаність викладача із мотивами навчання студентів і забезпечення керівництва ними. Важливо, щоб студенти усвідомили цінність набутих ними знань та їхню важливість у професійній діяльності.

Принцип професійної спрямованості передбачає створення в освітньому процесі закладу вищої освіти умов, які максимально наближені до навчальної та практичної діяльності студентів з урахуванням специфіки їх педагогічної взаємодії як вихователів ЗДО з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Безперечно, ключовим розглядаємо принцип гуманізації. Він передбачає визнання особистості найвищою цінністю, і у контексті нашого дослідження набуває нового звучання: гуманізм відносно студентів та гуманізм відносно дітей із сімей ВПО; розуміння загального людинолюбства.

Педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб сприяють дієвості моделі. Серед них визначаємо формування позитивної мотивації майбутніх вихователів ЗДО до налагодження педагогічної взаємодії

з сім'ями дітей ВПО, доповнення змісту педагогічної практики блоком завдань, що передбачають роботу з сім'ями дітей ВПО; використання новітніх освітніх технологій формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

У структурі цільового блоку домінантами є мета, система завдань, мотивація майбутніх вихователів до опанування навчальними матеріалами про взаємодію з сім'ями дітей ВПО. Найважливішим елементом у цьому переліку розглядали постановку мети. Чіткість її формулювання забезпечуватиме успішну реалізацію умов дієвості моделі.

Метою реалізації розробленої нами моделі визначено формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. Доцільно розглянути у трьох вимірах: розуміння мети викладацьким складом й усіма, хто причетний до процесу формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми внутрішньо переміщених сімей; усвідомлення мети навчання самими студентами і третій - ставлення батьків або осіб, що їх замінюють до процесу виховання дітей. Перша - передбачає наявність спецкурсу «Освітня робота з сім'ями дітей ВПО» у навчальних планах ЗВО, роботу викладача відповідно до вимог курсу, врахування професійних установок фахівця і його бажання до самореалізації.

Студентами мислиться мета як усвідомлена потреба в опануванні знаннями щодо роботи з сім'ями дітей ВПО; бажанні здобувати нові знання, прагненні самореалізації в педагогічній діяльності.

У розумінні членів сім'ї дошкільників чи осіб, які їх замінюють мета виражається у підтриманні зв'язку із закладом дошкільної освіти щодо питань виховання дітей, прагненні до поглиблення знань у цій площині, бажанні здійснювати самоосвіту.

Мету розкриває система завдань:

- інтегрування матеріалу про особливості педагогічної взаємодії з сім'ями дітей ВПО в освітній процес ЗВО;
- опанування майбутніми вихователями навичками роботи у мультидисциплінарній команді.

Мотивацію студентів до опанування знаннями, уміннями та навичками розглядали важливим показником їх фахового самовдосконалення і опанування особливостями роботи з сім'ями дітей ВПО.

А. Реан, підкреслює, що ціннісні установки майбутніх фахівців формують їхні ідеали, переконання і є мотивом для підвищення фахового рівня [231]. У процесі роботи з майбутніми фахівцями доцільно формувати соціально значущі мотиви; ті, які, пов'язані з досягненням результату й уникненням неприємностей; пізнавально-спонукальні мотиви; мотиви творчого розвитку й самореалізації.

На думку Т. Стрітьєвич, педагогічна креативність дозволяє майбутнім вихователям дошкільного закладу ефективно розв'язувати поставлені задачі, творчо реалізувати себе і досягати результатів [258].

З орієнтацією на мету й завдання нами визначено сучасні методологічні підходи, які сприятимуть розв'язанню проблеми. Вони разом з принципами склали теоретико-методологічний блок моделі. Серед них: системний, ресурсний, діяльнісний, аксіологічний, особистісно-орієнтований.

Системним підходом передбачено єдності забезпечення та взаємодоповнення мети, завдань, змісту, методів і форм освітнього процесу в ЗВО. Видається слушною думка К. Піцул про системність опанування студентами знаннями, уміннями та навичками, починаючи з першого курсу [221].

У цьому ракурсі педагогічна взаємодія майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з дітьми з сімей ВПО розглядалася нами як одна із тем базових курсів підготовки фахівців: дошкільної педагогіки, соціальної педагогіки, методики соціально-виховної роботи.

Ресурсним підходом умовно передбачено три блоки: матеріально-технічна база ЗВО та ЗДО за місцем проходження студентами різних видів педагогічної практики; ресурси викладацького складу і внутрішні ресурси кожного майбутнього фахівця. У цьому контексті матеріально-технічна база ЗВО зорієнтована на забезпечення студентів аудиторіями, з відповідним обладнанням для роботи, а також створення матеріально-технічного обладнання на базах практики, дотримання санітарно-гігієнічних вимог у приміщеннях.

Вимоги до викладачів як до ресурсу навчання - це орієнтація на формування їхньої позитивної мотивації до роботи в означеному напрямі, організація підвищення кваліфікації та підготовки, атестація кадрів, належний рівень фахової підготовки, стан здоров'я. Майбутній фахівець, як ресурс, перебуває у позиції суб'єкта навчання. На нього орієнтована масова, групова та індивідуальна робота. Освітній процес ЗВО максимально враховує інтелектуальний та духовний рівень підготовки студентів. Головне завдання викладачів - розвиток внутрішніх мотивів до діяльності студентів, творчості та мотивації до опанування ним знаннями у цій галузі.

Вважаємо за доцільне зміщення акцентів у діяльнісному підході із сприймання студентами фахової інформації на діяльність студентів задля опанування нею. Принцип «допоможи мені зробити це самому» стає ключовим у організації взаємодії викладача зі студентами, а головна увага приділяється стимулюванню їхньої активності в опануванні знаннями. У цьому процесі цінними розглядали рекомендації Я. Болюбаш [27], В. Нагаєвої [183], О. Шевченко [277].

Високий рівень відповідальності, дотримання етичних принципів у роботі викладача, майбутніх вихователів ЗДО, батьків дошкільників, працюючих вихователів дошкільного закладу; позитивне ставлення учасників освітнього процесу до себе й інших розглядали орієнтиром аксіологічного підходу до організації і здійснення освітнього процесу.

Аксіологічний підхід пов'язаний з особистісно-орієнтованим, який цілепокладали на сприяння саморозвитку майбутніх вихователів ЗДО, забезпечення їх самореалізації у пізнавальній діяльності. Відповідно, освітній процес орієнтували на інтереси, можливості та здібності майбутніх вихователів дошкільного закладу.

За умови комплексного застосування означених підходів процес формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб набуватиме гуманістичної спрямованості та орієнтації на саморозвиток студентів.

Змістово-технологічний блок моделі орієнтований на оволодіння майбутніми фахівцями знаннями про зміст роботи з сім'ями ВПО. Вони обґрунтовані законодавством, що регулює діяльність дошкільної ланки освіти. У своїй діяльності підготовлені фахівці орієнтуються на Керівні принципи з питань переміщення всередині країни осіб, які були розроблені Генеральною Асамблеєю ООН та Комісією з прав людини [108].

Важливим розглядали врахування у роботі положень Закону України «Про дошкільну освіту» [82]. У ньому зазначено, що дошкільна освіта забезпечує розвиток, виховання і навчання дитини. Підґрунтям дошкільної освіти є досягнення вітчизняної науки, надбання світового педагогічного досвіду, єдність сімейного та суспільного виховання. Наголошено на опануванні й галузевими законодавчими актами, в яких обґрунтовано роль сім'ї у розвитку дитини дошкільного віку та відповідальність батьків або осіб що їх замінюють за здоров'я, навчання і виховання дітей.

У ракурсі нашого дослідження підкреслимо провідну роль батьків чи опікунів дітей з сімей ВПО, які можуть долучатися до організації освітнього процесу в питаннях режиму роботи та управління закладом. Ці аспекти розглядали сприятливим фоном для педагогічної взаємодії.

У Методичних рекомендаціях щодо організації взаємодії закладів дошкільної освіти з батьками вихованців (11.10.2017) підкреслено обов'язок

батьків і вихователів у забезпеченні відповідних умов для виховання всебічно розвиненої, здорової, соціально адаптованої особистості. З цією метою майбутні фахівці у роботі з сім'ям дітей ВПО мають сприяти створенню інформаційно-просвітницького простору для батьків та інших членів сім'ї; долучатися до підвищення фахової майстерності через ознайомлення з родинним досвідом виховання; забезпечити інтеграцію родинного виховання в суспільне; заохочувати батьків брати активну участь в освітньому процесі; узгоджувати поняття, цінності, виробляти єдину позицію, спільну для сім'ї й ЗДО, в досягненні педагогічних впливів на дитину [175].

У змісті педагогічної взаємодії розглянуто краєзнавчу роботу. Під час проведення її заходів дітей збагачували знаннями про довкілля, історію, звичаї, фольклор тієї місцевості, в яку вони прибули на постійне місце проживання.

Згідно Закону «Про дошкільну освіту» освітні програми для дітей із сімей ВПО охоплювали корекційно-розвитковий складник.

Сучасний Закон «Про освіту» зорієнтований на створення сприятливих умов для підвищення фахового рівня вихователів дошкільних закладів. Згідно його положень спрощено вимоги до виконання навчальних програм закладами вищої освіти; вказано кількість годин, що відводяться асистенту вихователя для роботи з дітьми; підкреслено необхідність підтримки фахових ініціатив, сприяння у підвищенню рівня кваліфікації, а також наголошено на необхідності практичної підготовки. Зокрема, визначено обсяг навчального часу на практичну підготовку майбутніх вихователів (не менше ніж 20-25%) [86].

У розрізі нашого дослідження доцільною стала робота над підвищенням кваліфікації методистів, які працюють у дошкільній освіті, оскільки робота з дітьми ВПО є новим напрямом їхньої діяльності, який все ще мало розроблений. Отож, теоретична підготовка майбутніх вихователів не буде належно зреалізована без підвищення кваліфікації методистів дошкільних закладів з цього питання.

Належну увагу приділено питанням адаптації фахівців на робочому місці. В аналізі змісту поняття виходили із таких показників. А саме, це: внутрішній (емоційна задоволеність від роботи) і зовнішній комфорт (здатність людини точно та правильно виконувати всі вимоги). Емоційне задоволення від роботи залежить від того, наскільки одержані теоретичні знання та практичні уміння і навички матимуть позитивну оцінку й підтримку колег. Відповідно, доцільно зважали на той факт, що навіть добре підготовлені фахівці до роботи з дітьми внутрішньо переміщених сімей не будуть успішними якщо вони не знайдуть спільних тем для обговорення з колегами, батьками і вихованцями, не будуть світоглядно близькими із членами колективу.

Зовнішній комфорт часто зумовлений не лише об'єктивними чинниками, а й суб'єктивними: умови проживання уже тепер сформованих вихователів, рівень матеріальної винагороди за працю та ін. Отож, у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з сім'ями дітей ВПО сприяли доцільному усвідомленню цінності співпраці між закладом вищої освіти, ЗДО як базою для проходження практики студентів і закладами, що забезпечують перепідготовку та підвищення кваліфікації педагогів. Уважали, що співпраця сприятиме кращому розумінню студентами того, що працедавці та ЗВО зацікавлені в їхньому навчанні, розвитку, вихованні; забезпечуватиме відчуття постійності й безпеки; формуватиме самостійність, відкритість до нового, впевненість, самореалізацію.

У контексті дослідження опиралися на те, що викладачі, які працюючи на умовах партнерства з базою практики, краще окреслюють фахову діяльність закладу дошкільної освіти, співвідносять теорію і практику, узгоджують форми та методи роботи з майбутніми вихователями ЗДО; беруть безпосередню участь у функціонуванні ЗДО, мають можливість впливати на їхню роботу. Відповідно, й майбутні вихователі закладів дошкільної освіти усвідомлюють, що всім значно легше дотримуватися спільностворених правил; у виховній команді панує атмосфера взаємного розуміння та

прийняття; обидва партнери усвідомлюють, що для кар'єри необхідні спільність і суголосність впливів. Правильно побудована взаємодія у діяльності ЗВО, закладу дошкільної освіти власне майбутніх фахівців сприятиме збереженню духа партнерства у професійній діяльності.

Наше бачення змісту підготовки майбутніх вихователів до роботи розкрито у розробленій програмі «Освітня робота з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб». Вона передбачає такі знання студентів: сутності професійної діяльності вихователя дошкільного закладу, правової бази для роботи з сім'ями дітей ВПО, шляхів удосконалення фахового рівня вихователя закладу дошкільної освіти; специфіки планування масових, індивідуальних та групових форм роботи з дітьми та їх батьками чи опікунами, особливостей спілкування з дітьми та їх батьками чи опікунами а також механізмів співпраці з іншими фахівцями, які працюють в означеній сфері.

Підготовлені фахівці повинні розуміти досвід роботи їхніх колег, уміти застосовувати у роботі законодавчу базу; розв'язувати педагогічні ситуації, які виникають в освітньому процесі; налагоджувати і підтримувати партнерські взаємини у процесі виховання та навчання дітей із сімей ВПО; використовувати ефективні технології роботи; самовдосконалюватися в означеному напрямі роботи. На ці характеристики орієнтований зміст розробленого нами спецкурсу.

У змістово-технологічному блоці охоплено компоненти, педагогічні технології, форми, методи навчання у руслі процесу формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, що зреалізовано у три послідовні етапи: мотиваційний, діяльнісний і рефлексивний [190].

Діти з сімей ВПО мають статус дітей з особливими потребами. Отож педагогічна взаємодія з ними має ґрунтуватися на засадах вільної та організованої діяльності за різним ступенем прояву їх самостійності. Потрібно ставити дітей у позиції активних партнерів і так спонукати до вияву самостійності. Доречними будуть спільні культпоходи батьків, дітей і

вихователів дошкільної освіти. Колективне розучування віршів, пісень, участь в оформленні костюмів, інсценізації, ігри, спортивні змагання, дотримання режиму дня створить сприятливу атмосферу в середовищі дошкільнят і їхніх батьків.

Дослідниця І. Перепелюк, посилаючись на польського вченого Т. Кука, звертає увагу на те, що педагогічна взаємодія ґрунтується на чотирьох елементах: 1) інтелектуальному; 2) емоційному; 3) вольовому; 4) поведінковому [216, с. 79].

Інтелектуальний елемент має місце у розумінні батьками та вихователями доцільності співпраці у вихованні. Ці особливості окреслює коло методів і прийомів, які будуть ефективними для її досягнення. Довіра, доброзичливість, порозуміння, навіть у складних ситуаціях, симпатія є складниками емоційного елементу. Добровільність у співпраці, що спрямована на виховання дитини, є основою вольового елементу. При цьому він ґрунтується на довірі одного до іншого. Партнерство у дошкільній освіті Республіки Польща проявляється в усвідомленні його учасниками батьківства і сутності партнерства. Батьки є активними членами життя дошкільної установи, працюють на її користь, сприяють покращенню організації освітнього процесу загалом. Вихователі, в свою чергу, проводять систематичну просвітню роботу з батьками, звітують їм про поведінку та успіхи дитини, допомагають педагогічно грамотно організувати виховну діяльність вдома. Партнерство розкривається через діалог і міжособистісне спілкування між вихователями та батьками. Я. Андрієвська підкреслює, що гармонійна взаємодія дошкільних закладів із сім'єю є добрим ґрунтом подальшого життя дитини, виходу її на нові рівні соціальної діяльності, розкриття потенціалу [216, с. 133; 241].

Поведінковий елемент виражається у взаєминах партнерів. Вони позбавлені агресії, загострень та конфліктних ситуацій, ґрунтуються на моральних нормах і принципах домовленостей між партнерами. Важливо поєднувати технології, що спрямовані на подолання тривожних особливостей

розвитку дитини, її психічного стану із технологіями, які спрямовані на підтримку позитивної особистісної відмінності дошкільника.

Вихователям слід активніше співпрацювати з фахівцями психологічної служби ЗДО задля усунення негативного впливу психотравмуючих подій на дітей, надання їм відповідної психологічної допомоги [262].

Для опанування студентами змістом навчального матеріалу про педагогічну взаємодію з сім'ями дітей ВПО доцільним видається використання комплексу традиційних методів навчання у ЗВО, які обґрунтував Ю. Бабанський [9]. Окрім того, на увагу заслуговують методи навчання, запропоновані А. Алексюком, Н. Верзиліним, Е.Галантом, С. Петровським А. Пінкевичем, Б. Райковим [50].

Використання ігор, кейс-методу, методу мозкової атаки, методу випадку, чат-дискусій робить процес навчання студентів цікавим і змістовним, а самовиховання набуває особистісного смислу, важливою також є робота майданчика для стажування майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Водночас, доречним видається використання традиційних форм підготовки фахівців. А саме: лекцій, практичних занять, бесід, консультацій, лабораторних робіт, написання курсових та дипломних, факультативів, гуртків, практики [103].

Обираючи технологію, форму чи метод роботи, підготовлені фахівці пам'ятають, що внутрішньо переміщені особи є носіями певного культурного досвіду, вони мають власні переконання щодо виховання дітей. Отож, доречно виявляти повагу до їхньої ідентичності та світогляду.

Діагностико-результативний блок моделі представлений діагностичними методиками, які використовувалися у дослідженні, критеріями сформованості, а також рівнями готовності майбутніх вихователів дошкільних закладів до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. Визначальними для одержання результатів експерименту

були: анкетування, тестування, спостереження, бесіда, вивчення продуктів життєдіяльності, самооцінювання, експертне оцінювання.

Критеріями сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх вихователів дошкільних закладів до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб визначено такі:

- спрямованість мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в професійній діяльності;
- наявність сформованої готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до використання сучасних педагогічних технологій;
- прагнення до саморозвитку, самовдосконалення в педагогічній діяльності.

Критеріями сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх вихователів дошкільних закладів до роботи з дітьми внутрішньо переміщених сімей обрано:

- володіння знаннями про педагогічну взаємодію з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб;
- володіння знаннями про технології педагогічної взаємодії з дітьми внутрішньо переміщених осіб, їхній зміст, структуру і методику впровадження в діяльність із означеною категорією осіб.

Критеріями сформованості діяльнісного компонента визначено володіння такими вміннями: проектувальними; організаційно- педагогічними; операційно-технічними; рефлексивно-оцінними.

Відповідно до них, виокремлюємо три рівні готовності фахівців до взаємодії з сім'ями дітей ВПО: високий, середній, низький. Вони обґрунтовані у третьому розділі дисертації.

Між усіма блоками моделі існує зв'язок, недоопрацювання в одному з компонентів позначається на ефективності усієї моделі (Див. Рис.2.1).

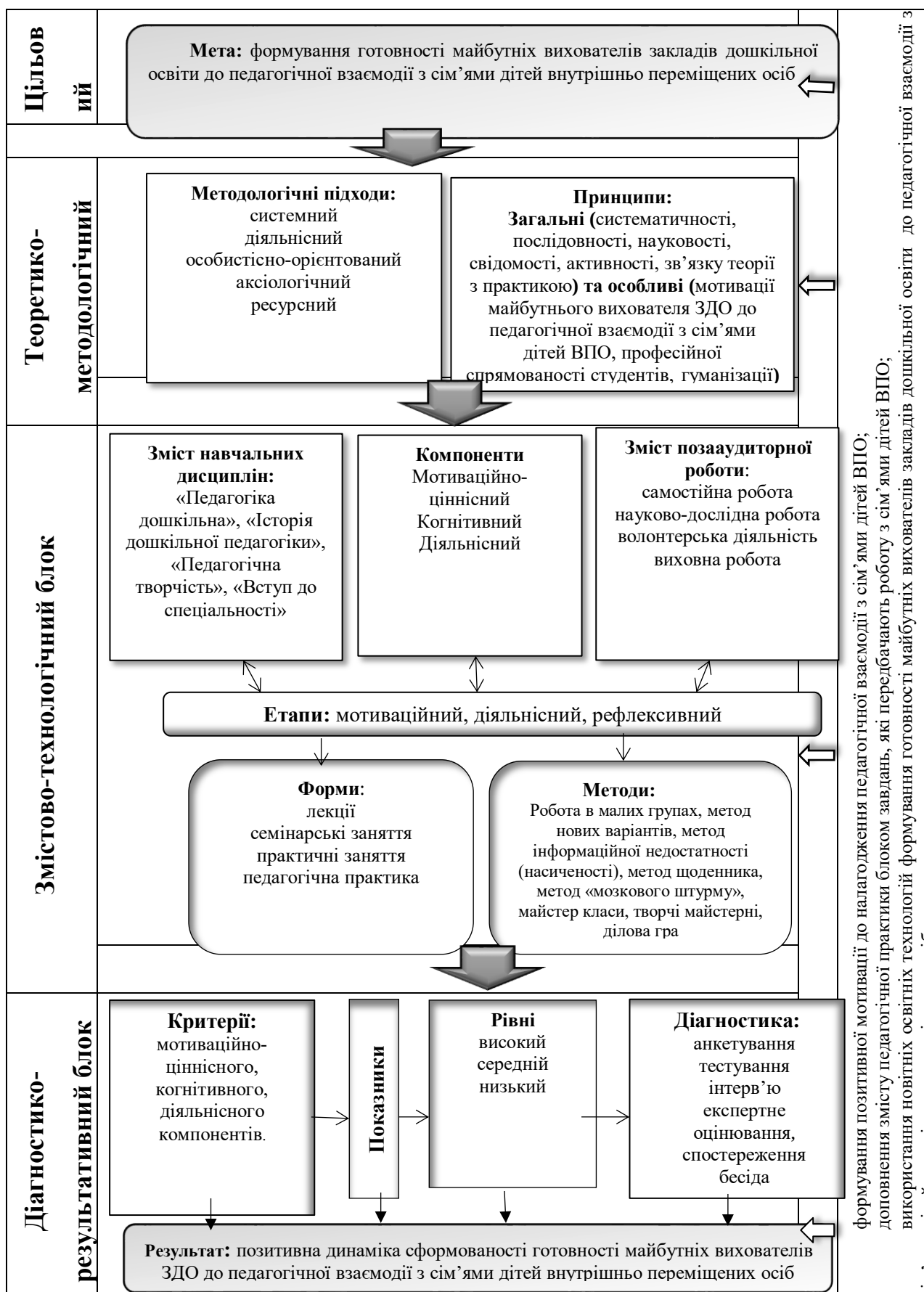


Рис. 2.1 Модель процесу формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Основоположним елементом розробленої моделі були визначені та реалізовані в процесі експериментального дослідження педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Водночас результат може бути відтермінований у часі або досить поверховий і нестійкий. Отже, доцільно підкреслити відносність теоретичного на практиці.

Доцільно зважати і на те, що зміна місця навчання на робоче місце є для студентів стресом, який кожен долає самотійно. Зазвичай основними механізмами адаптації студентів до робочого місця є такі: моральні переконання та віра в Бога; самовираження у мистецтві, створення кабінетів, малювання картин, вишивка, музикування, танці, пошук співбесідників, тих, хто розділяє проблеми і здатний допомогти людині їх вирішити. Неабияке значення в оцінці результатів належить урахуванню рівня розвитку фізіологічних здібностей людини. Розвиток зорового, слухового, нюхового, дотикового аналізаторів, здатність напружуватися і знімати напругу, довгий час мобілізувати увагу.

Необхідними якостями майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти визначаємо такі:

- відкритість (готовність у відкритті внутрішнього світу іншим, щирість);
- ініціативність (схильність до діяльної позиції у відносинах з близькими);
- автентичність (природність у стосунках);
- конкретність (відмова від загальних міркувань, уміння говорити про конкретні переживання, думки).

2.3. Зміст, форми та методи формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб

Ефективність педагогічної взаємодії між майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб зумовлюється розумінням майбутніми фахівцями проблем внутрішньо переміщених сімей та перспектив їх адаптації на новій території.

Державні заходи роботи з внутрішньо переміщеними особами орієнтовані на соціальну допомогу, підтримку, профілактику, альтернативні шляхи вибору програми і плану, допомогу в організації виходу з проблеми, створення груп підтримки, відновлення втрачених можливостей особистості, моделювання сфер успішної діяльності, підтримку ініціатив сім'ї та кожного її члена окремо, відновлення втрачених умінь людини й повернення її до нормального життя [169].

Отож майбутніх вихователів орієнтували на зміст педагогічної взаємодії, що охоплює соціальну та психологічну діагностику (за необхідності вихователь проводить її сам чи орієнтується на результати психолога або соціального педагога); на відновлення втрачених і формування нових форм взаємодії членів сім'ї та дитини ВПО з членами громади, однолітками й значимими дорослими; на засвоєння дошкільником нового соціального досвіду в процесі навчання і виховання. Виходячи з цього, педагогічна взаємодія з дітьми внутрішньо переміщених сімей спрямована на адекватну соціальну підтримку дошкільників та їхніх батьків, сприяння в адаптації до умов їх повноцінного розвитку й нових соціальних відносин у групах [169; 16; 286].

На окрему увагу заслуговують ті діти внутрішньо переміщених сімей, батьки яких залишилися на окупованих територіях. Вони вимагають спеціальної уваги вихователів, посиленої роботи соціального педагога та

психолога. Адже, первинний осередок виховання – родина, яка закріплює у свідомості дитини перші уявлення про неї саму та інших людей, розвиває соціальні почуття, навички, взаємодоповнює дитячий світ установками і цінностями дорослих, однак, в умовах переселення не виконує в повному обсязі виховну функцію.

Таким чином, відповідальність майбутніх вихователів за результати виховання посилюється, відтак, формування готовності майбутніх вихователів до роботи з сім'ями дітей ВПО розглядали у двох напрямках. Перший – потреби практики дошкільного виховання і другий – освітні можливості ЗВО щодо формування готовності майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії.

Лейтмотив двох напрямів роботи - принцип любові до дитини. Його ідейними розробниками були відомі педагоги Я. Корчак [131], М. Монтесорі [179], Ж.-Ж. Руссо [190], В. Сухомлинський [167].

Любов вихователя має надавати дитині почуття захищеності й вільного розвитку індивідуальних особливостей, творити сприятливе середовище для її залучення до різноманітних людських стосунків: від ігор з однолітками - до праці з дорослими – підкреслювали Я. Коменський [122], Й. Песталоцці [218] та ін.

Прогресивним видається запровадження у роботу з дітьми внутрішньо переміщених сімей методу багаторольової структури сімейного колективу. Він реалізується шляхом налагодження різної за формами і методами взаємодії дитини з дорослими. Проте, на відміну від взаємодії у родинному колі, закладова взаємодія збіднена й обмежена часто штучно створеними виховними ситуаціями, що не можуть забезпечити для дитини багатогранності людських переживань. Реалізація методу має місце лише тоді, коли дитина сприймає дошкільний заклад як чинник емоційної та фізичної безпеки, який за П. Лесгафтом, сприяє вільному розвитку та самостійності вихованця [154].

Відповідальність дошкільного закладу за виховання дітей з сімей ВПО велика, адже, як підкреслював Ж.-Ж. Руссо, кожен наступний вихователь

впливає на дитину слабше ніж попередній, разом з тим ця відповідальність слабша за родинне виховання [236].

Складність налагодження педагогічної взаємодії та добору змісту роботи вихователів убачаємо в тому, що ситуація дітей з сімей вимушених переселенців класифікується як життєво важка, що унеможлиблює реалізацію внутрішніх мотивів, прагнень стимулів дитини. Травматичний досвід переселення впливає на формування довіри, активності, ініціативи, міжособистісних відносин, самооцінку, самоконтроль дошкільника. Важливо у взаємодії враховувати стан дитини, яка сама пережила складні події та стан дитини, чиї близькі пережили травму [251, с. 62-63].

У дітей із сімей вимушених переселенців часто спостерігається інтерналізована поведінка, яка виявляється через усамітнення, депресію, відсутність спонтанності та ігрової діяльності, лякливість, головні болі й болі в животі, загрози самогубства, нанесення собі травм. Має місце також і екстерналізована поведінка, спрямована на інших дітей. Діти з цим типом поведінки агресивні та ворожі по відношенню до близьких, вони зухвалі, часто знущаються над тваринами, можуть мати схильність до підпалів, поведінка сексуально спрямована чи сексуально забарвлена. Поведінкові реакції відмови є формою захисту дитини. Реалізація пасивного протесту розкривається в уникненні спілкування, небажанні брати участь у групових іграх, втечах з дому та дошкільного закладу. У поведінці дітей характерні також опозиція щодо поведінки дорослих і вимог з їх боку. При цьому вона може мати різні відтінки: агресія, вчинки на заподіяння шкоди кривдникові. Незрілою формою ідентифікації є позитивна чи негативна імітація.

Часто у дошкільників спостерігаються негативна (невротична) прив'язаність, менш виражена амбівалентна прив'язаність, уникаюча прив'язаність, дезорганізована прив'язаність, що негативно позначаються на взаєминах між дітьми, зумовлюють проблеми у вихованні, психосоматичні захворювання, симптоми «магічного мислення» і формування почуття

провини, вони важко засинають під час обіду, дитина боїться залишитися одна в кімнаті, потребує уваги значимого дорослого.

Саме тому у змісті педагогічної взаємодії з учасниками виховного процесу доцільно всебічно вивчити сімейне виховне середовище дитини: проаналізувати існуюче становище сім'ї та визначити його виховні можливості. Потрібно пам'ятати, що внаслідок травматичного досвіду члени сім'ї переживають стани, які спричиняють втрату контролю над життям, відчуття реальності подій, розгубленість, незахищеність, відсутність здатності передбачати майбутні ситуації, більшість з них перебуває у посттравматичному стресовому розладі.

Доцільно також знати потенційні виховні можливості сім'ї та вплив на неї зовнішніх факторів: з цією метою вивчають індивідуальні особливості дитини; рівень матеріальної спроможності родини, в якій виховується вихованець. При цьому, за рекомендаціями А. Акмалової, В. Капіцина, доцільно брати до уваги три сфери адаптації та пристосування людини. А саме: природно-антропологічну, яка пов'язана з особливостями територіальної реабілітації і соціальної адаптації сім'ї до нових умов середовища. Агентно-професійну, що орієнтована на професійну адаптацію батьків дошкільників до нових умов роботи. Духовно-культурну, що має полем духовні цінності й гідність особистості [2, с. 36-39].

У ситуаціях вимушеного переселення процес нормальної життєдіяльності родини порушується, часто батьки не можуть бути виховним ресурсом для дитини та допомогти їй впоратися зі ситуацією. Тому в першу чергу треба змагатися за емоційну стабільність родини і позбавлення її переживань травмуючої ситуації. У цій роботі вихователя може замінити психолог, соціальний педагог. Змістом формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми внутрішньо переміщених сімей має стати формування навичок співпраці з компетентними фахівцями у цій сфері.

Майбутні вихователі дошкільних закладів в роботі з дітьми внутрішньо переміщених сімей мають володіти діагностичними методами. На думку

Н. Бочкор, Є. Дубровської, О. Залеської, Л. Мельник, такими є: бесіда, спостереження, опитування експертів, вивчення документів, анкетування батьків чи осіб, що їх замінюють. Так, у ході бесіди доцільно з'ясувати загальне самопочуття дитини вдома, її основні захоплення, ставлення до інших дітей та природних і соціальних явищ. Спілкуючись з батьками чи особами, що їх замінюють, майбутні фахівці мають брати до уваги їх вік, рівень освіти й доходів, працевлаштування [251].

Спостереження за сім'єю ведеться за планом спостереження. Він орієнтований на з'ясування таких важливих характеристик родини: стану здоров'я, рівня соціалізації в громаді, колективі, стосунків з батьками та родичами, бажаних соціальних ролей.

Опитування експертів (психолога, соціального педагога, лікаря) дозволить майбутнім фахівцям з'ясувати стан здоров'я членів сім'ї дитини, рівень їх соціалізації, ключові потреби, переваги у діяльності.

Робота з документами передбачає: перше, – заповнення документів; друге, – вивчення наявних документів. Ця діяльність дозволить намітити орієнтири в організації виховного впливу, краще вивчити дітей, мінімізувати виховні помилки. За позитивного результату, отриманого під час вивчення дітей із сімей ВПО, майбутні вихователі мають, відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, створити належні умови для реалізації дитиною фізичного, психологічного, соціального потенціалу; формування механізмів саморозвитку дошкільника; розвитку психологічних якостей особистості; навчання жити у злагоді з довкіллям та з собою; оптимістичного ставлення до життя; довіри до інших; підтримки дитячої субкультури й її збагачення; прилучення дітей до надбань світової та національної культури; формування ціннісного ставлення до людини і до себе [11; 65].

Майбутні вихователі володіють методом оцінки потреб. Як зазначає І. Зверева, цей метод передбачає отримання інформації про безпеку дитини і сім'ї ВПО та здійснення комплексного аналізу оцінки потреб. Комплексна

оцінка потреб включає визначення стану здоров'я дитини й членів родини, дозволяє з'ясувати сімейні та соціальні стосунки, самоусвідомлення, самообслуговування, а також самопрезентацію. При оцінці потреб звертають увагу на потреби родини, її склад (повна, неповна, складна, проста), психологічний стан, можливість задоволення базових потреб дитини, мотивацію до співпраці.

Надбанням майбутніх вихователів мають стати методи, що стосуються соціалізації сім'ї дитини ВПО. Л. Мельник, І. Трубавіна підкреслюють, що вторинний стрес, викликаний новими травмуючими зв'язками, заважає повноцінній життєдіяльності дитини, відповідно впливає на все життя дитячого дошкільного колективу.

Методи виховання цієї групи спрямовані на вирішення виокремлених І. Зверєвою завдань роботи з означеною соціальною групою. А саме: вирішення об'єктивних та суб'єктивних проблем осіб, забезпечення правової бази, фахова підготовка працівників до групової роботи, а також створення умов для самореалізації особистості, забезпечення умов для її розвитку. На думку Л. Глушкової, груповий метод є продуктивним у роботі з найближчим оточенням дитини [51, с. 40-44; 67].

Педагогічна взаємодія вихователів, при їх використанні орієнтується на роботу в мультидисциплінарній команді. Основними формами при цьому є індивідуальна робота, сімейне консультування, тренінги розвитку життєвих навичок, групи взаємодопомоги та взаємопідтримки, психокорекційні групи, залучення до групи осіб, які успішно впоралися з ситуацією.

Також доцільно брати до уваги методи посередництва вихователів між сім'єю ВПО та різними установами (школа, громадські організації); шляхи спонукання дошкільника до самоорганізації і самообслуговування. У ширшому масштабі А. Капська виокремлює соціально-побутову, соціально-медичну, соціально-педагогічну, соціально-психологічну роботу з сім'ями ВПО [105; 192]. Нам імпонує зроблений нею детальний аналіз змісту кожної з них та визначення головного завдання фахівців - надання комплексної

підтримки означеній категорії населення. Актуальними у цій роботі, на нашу думку, будуть активні форми навчання та виховання сім'ї новим способом життєдіяльності в умовах переселення.

Зміст педагогічної взаємодії майбутніх вихователів орієнтований також на моральний, естетичний, економічний, трудовий, екологічний, розумовий, фізичний, статевий, громадянський напрями виховання дітей. У середовищі дошкільного закладу напрями освітньої роботи з сім'ями ВПО знаходять реалізацію у заходах з нагоди дат, визначених календарем та подій у самих процесах навчання і виховання. Основне завдання методів навчання полягає у тому, щоб за допомогою них діти опановували новими знаннями, сприяли розумовому розвитку, розвивали пізнавальну сферу вихованців. У роботі з членами сім'ї дітей ВПО методи навчання забезпечують навчання новим способом пізнання навколишньої дійсності, формування нових форм поведінки по відношенню до власної дитини та інших членів соціуму [285].

Пізнання дитиною навколишньої дійсності відбувається завдяки розвитку зорових, слухових, тактильних аналізаторів. Тому основними методами навчання дошкільника будуть наочні, практичні та словесні. Важливе місце у набутті знань належить спостереженням і демонстрації. К. Ушинський визначив правила їхнього застосування у навчанні й наголошував на важливості необмежених можливостей дітей у самостійному відкритті нового [47, с. 104].

Згідно програми дошкільного закладу, діти спостерігають за поведінкою тварин і людей, природними явищами, за складними виробничими процесами (наприклад вирощуванням рослин, будівництвом). Практикуються розпізнавальні спостереження, за зміною і перетворенням об'єктів, репродуктивні спостереження. Доцільно звертати увагу, що спостереження має бути мотивованим, орієнтованим на особливості дитячого сприймання, планомірним, цілеспрямованим, стимулювати самостійність, розумову активність, опиратися на раніше отримані знання.

Сприяє навчанню дитини з сім'ї ВПО застосування методу демонстрації. Аналіз предмета у русі дозволяє зосередити увагу на важливому у ньому, активізує мислительні процеси дошкільника, викликає позитивні емоції та реакції. Їм демонструють відео про живу природу, казкові сюжети морально-етичного змісту, виробничі процеси.

У навчанні дітей дошкільного віку застосовують також розповіді, бесіди, колективне читання. Вимогами до їх застосування слугують такі: чітко визначена тема, динамізм, актуальність, відповідність віковим особливостям та індивідуальному розвитку. Забезпечують формування навчальних навичок вправи, призначені для закріплення вивченого матеріалу та використання засвоєних знань на практиці, що сприяють й розвитку творчості.

Домінуючим методом у навчанні та вихованні дошкільнят є гра, що покликана закріпити засвоєні поняття, узагальнити досвід, систематизувати знання, розвивати психічні процеси.

Для дітей з сімей ВПО важливо активно гратися. Н. Бочкор, Є. Дубровська, О. Залеська вважають, що вони можуть грати в різні ігри, а завдання вихователя - спостерігати і не втручатися у цей процес. Відповідно, це надає дошкільнику можливість самостійно пережити стресову ситуацію. Якщо сюжет гри часто повторюються у поведінці дитини, то можливо саме він і є травмуючим для неї, тому її підсвідомість прагне самостійно впоратися з ним [251].

Для зняття агресії Т. Пастухова радить «битву» подушками, повітряними кульками, ліплення з глини і пластиліну. Позитивно впливають на стабілізацію психологічного стану дошкільника ігри з піском, водою. Зазвичай, в таких іграх стрес дитини нормалізується [213].

Н. Бочкор підкреслює, що дивна поведінка дитини у грі вимагає уваги вихователя у моральній підтримці, відповідному відреагуванні на плач або тремтіння вихованця. Доцільно до педагогічної взаємодії залучати значимого для дитини дорослого [213].

Активно застосовуються у навчанні дошкільнят пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, частково-пошуковий, проблемний методи. Діти навчаються виконувати завдання на встановлення просторових та функціональних зв'язків, на знання способів виконання дій з предметами (кубики, лото), вправи на класифікацію предметів, словесні загадки. Виховний ефект навчання у дошкільному віці забезпечують: емоційність навчальних занять, поєднання ігрових і неігрових моментів, взаємоперехід позицій дорослого й дитини. На окрему увагу заслуговують методи роботи з обдарованими дітьми та дітьми з інвалідністю. Застосування методів роботи з обдарованими дітьми спрямоване на роботу на високому для дитини рівні складності, орієнтації на зону ближнього розвитку. Корекційні методи у роботі з дітьми з інвалідністю доцільно поєднувати з традиційними, що практикуються з групою дітей.

У процесі виховання дитини дошкільного віку добір методів виховання орієнтований на втілення досягнень етнопедагогіки, виховних традицій, пов'язаних з формуванням особистості. Згідно Концепції дошкільного виховання, майбутні вихователі мають орієнтуватися на виховну роботу з дітьми у напрямі пробудження духовного начала, їхнього розвитку як ключового в структурі особистості; формувати особистісні якості вихованця засобами рідної мови, культури як емоційного природного середовища; розглядати рідну мову як засіб соціалізації особистості; формувати творчу індивідуальність відповідно до вікових і фізіологічних потреб; формувати безкорисливість як вищу цінність культури, а також елементи економічної культури [129].

Велику увагу в дошкільному віці надають фізичному вихованню, адже у групах раннього і молодшого дошкільного віку першочерговим завданням вихователів є турбота про фізичний розвиток дитини. Доцільно у цьому аспекті співпрацювати з батьками. Як зазначав ще Я. Коменський у «Материнській школі», турбота про здоров'я дитини є головним обов'язком матері, яка має забезпечувати умови для рухової активності дитини та

забезпечити повноцінне харчування [122]. Дж. Локк розглядав фізичне виховання передумовою для морально-етичного [158]. Й. Песталоцці детально розробив систему фізичних вправ. С. Русова рекомендувала застосовувати цю систему для фізичного розвитку дитини. Учена зосереджувала увагу на повноцінній життєдіяльності дитини, її здоров'ї та рухливих народних іграх [235]. В. Сухомлинський наголошував на необхідності гармоніювати фізичний розвиток і духовне життя дитини [261].

У роботі дошкільних закладів популярними методами фізичного виховання є ігри, фізичні вправи, заняття танцями, дотримання режиму дня, привчання найменших до елементарних правил гігієни. Вони спрямовані на формування здорового способу життя й свідомого ставлення до себе, профілактику здорового способу життя, проведення корекційно-реабілітаційних заходів, профілактичну роботу з усіма учасниками освітнього процесу, забезпечення соціально-правового захисту дітей.

Важливим розглядали володіння майбутніми вихователями знаннями про моральний розвиток дошкільника. У ранньому віці формуються уявлення про те, що таке добро і що таке зло, прагнення до схвалення соціально значущих дій сприяє процесу засвоєння дитиною моральних норм. У середньому дошкільному віці дитина часто обстоює уже відомі їй моральні норми, виступає їх ревним хранителем і прагне покарання того, хто їх порушує. У старшому дошкільному віці моральні правила поведінки перебувають у зв'язку з почуттям обов'язку виконувати засвоєні правила, тому що це не суперечить законам совісті. Моральні правила допомагають дитині самоствердитися за рахунок їх виконання у колективі однолітків. У 6-7 років формується базисна довіра до світу (Е. Еріксон), якщо виховний вплив на дитину буде педагогічно грамотним, дитина стане відкритою до соціальних впливів, матиме інтерес до спілкування. Сформовані уміння розуміти наміри інших людей, поважати їх, добирати відповідні до педагогічної взаємодії ситуації складають за Базовим компонентом дошкільної освіти України основу соціальної грамотності дошкільника. Майбутні вихователі повинні

пам'ятати, що у 6-7 річних дітей з'являється потяг до дружби, він мотивований обґрунтуванням свідомого вибору друга як доброго, відповідального, надійного. Добре розвинене у дітей дошкільного віку почуття колективізму.

Провідними методами морального виховання нами визнано бесіди, спостереження, залучення до обговорення виховних ситуацій. Формами морального виховання обрали дитячий театр, змагання, організацію школи ввічливості, сюжетно-рольові ігри.

Завдання трудового виховання спрямовували на формування розуміння дітьми важливості праці. На заняттях їх привчали до самообслуговування, елементарних трудових дій і господарської праці. У процесі ліплення з пластиліну, роботи з конструктором, сюжетно-рольових ігор з імітацією трудових операцій дорослих, бесід про професію батьків та вибір майбутньої професії діти засвоювали вимоги до роботи з різними матеріалами, знайомилися з професіями.

Естетичне виховання було спрямоване на формування знань дитини про красу в мистецтві та в житті, естетичне ставлення до світу. У ранньому віці діти реагують на музику, вірші, казки. У молодшому дошкільному віці вони малюють і перемальовують ілюстрації, зафарбовують предмети. У середньому дошкільному віці – встановлюють зв'язок між змістом твору та його виражальними засобами. У старших дошкільників глибше виражені відчуття музики, вони вивчають складні вірші, займаються у художніх школах, навчаються гри на простих музичних інструментах, приміром, металофонах.

Майбутні вихователі добирають методи навчання і виховання відповідно до конкретного випадку, віку та індивідуальних особливостей дитини, а також рівня фахової підготовки.

Важливою умовою застосування методів виховання розглядали комплексність у змісті та практичній діяльності. При здійсненні виховного впливу на дітей і організації навчання доцільно зважати на особливості цієї діяльності: діти, які опинилися на чужій території без супроводу батьків часто імітують поведінку вихователя чи іншої значимої людини. За допомогою

компенсації дошкільник заповнює слабкість в одній галузі успіхами в іншій. Іноді, у його поведінці спостерігаються прояви відмови. Вони виражаються у неможливості задовольнити базові потреби в безпеці та захищеності. Заміщення, як вид захисту вихованця, виражається в його ляльковому оточенні. У грі з улюбленою іграшкою дитина «оживляє» її, наділяючи якостями, яких їй не вистачає у житті. Відсутність рідної сім'ї може позначитися на статевій соціалізації дошкільника. У дівчаток на підсвідомому рівні формується поняття, що без батька діти можуть обійтися, хлопчики орієнтуються на матір за приклад у поведінці.

Майбутні вихователі мають враховувати, що внутрішньо переміщені молоді батьки мають труднощі у вихованні дітей. Вони часто не розуміють важливість дошкільного періоду у їхньому житті, не можуть критично оцінювати власну поведінку та добирати ефективні виховні методи; переважає орієнтація на виховання геніальної дитини, яка б змогла втілити у життя їхні нереалізовані ідеї. Іноді у стилі виховання переважає надмірна жорстокість або вседозволеність. Важливим у цьому напрямі роботи розглядали володіння правилами організованого спілкування з членами сім'ї дітей ВПО. Отож бажано, щоб спілкування ґрунтувалося на основі особистісного підходу, батьків та інших членів родини залучали до прогнозування розвитку дитини; заохочували їх до спільної справи; вміли слухати і чути батьків. Основою у цій роботі розглядали доброзичливість, привітність у взаємодії. Доречно застосовували концепції зарубіжних та вітчизняних науковців. Скажемо, ефективною у роботі з деновротизації емоційної сфери батьків була система тренінгів Томаса Гордона [265; 57]; заняття, запропоновані Т. Мельник та інші тренінги, до прикладу, «Я хороший батько» [264]. Їхня мета - налагодити відкритий діалог між членами родини та вихователями дошкільних закладів. Вони орієнтовані на роботу в такі етапи: створення комфортності у спілкуванні, подолання стереотипів батьківського мислення; формування в членів сім'ї навичок самоаналізу й аналізу власної та дитячої поведінки, формування навичок нової педагогічно грамотної поведінки.

Наприклад, тренінг Томаса Гордона цілепокладали на формування у батьків здатності до самоутотожнення їхньої поведінки з поведінкою, що притаманна демократичному стилю. Подолання авторитаризму, на думку Т. Гордона, можливе тоді, коли батьки перестануть оцінювати свою дитину, а будуть виражатися про її вчинки лише як про факти; усвідомлять важливість їхнього власного прикладу для формування характеру їхньої дитини [57]. У роботі з сім'ями дітей ВПО вони корисні, оскільки дозволяють подолати ізоляцію дитини, навчають батьків боротися зі стресом і долати його.

Працюючи з батьками, вихователі концентрували увагу на спостережливості членів сім'ї, увазі до поведінки дитини, якщо помічали неблагополуччя, то обов'язково звертали на це увагу; серйозно ставилися до запитів дитини та її проблем. Розвиток педагогічної культури членів сім'ї забезпечується спрямованістю та адресованістю, зворотнім зв'язком, індивідуальним підходом в організації педагогічної освіти. Педагоги, враховуючи особливості конкретних сімей, налагоджували діалог і спрямовували його на допомогу батькам у доборі ефективних форм та методів впливу на дитину.

У дошкільному закладі доцільним є створення для дитини звичних умов проживання, сприяння набуттю нового для неї кола друзів, навіювання впевненості у тому, що вона в змозі впоратися із ситуацією. Вченими доведено, що реакція дошкільників на життєві кризи та труднощі залежить від того, як реагують на них їхні батьки. Дошкільники не в змозі зрозуміти, що відбувається навколо і дуже потребують допомоги дорослих. Перший крок у роботі з членами сім'ї - опанування ними знаннями про те, як надати собі психологічну допомогу, стабілізувати власний емоційний стан. Батьківський виховний потенціал ґрунтується на поясненні мотивів своїх вимог, заохоченні до їх обговорення. Цінується слухняність і незалежність дитини. Батьки встановлюють правила та втілюють їх у життя, прислухаються до її думки. Вказаний стиль виховання формує ініціативність, самостійність, соціальну відповідальність.

Критерії для розробки батьківської програми педагогічної взаємодії з сім'ями ВПО убачали в таких правилах. Це: базове піклування про себе; інтерес до життя дошкільників; уникання розмов про травмуючу ситуацію; єднання з іншими батьками для обговорення виховних проблем; правила і традиції у родині.

В освітньому процесі дошкільного закладу є чимало виховних ситуацій. Їх вирішення здійснюється за алгоритмами.

Майбутнім вихователям у роботі з дітьми внутрішньо переміщених сімей бажано керуватися низкою правил: обізнаність у попередніх умовах життя дитини ще до її прийому в ЗДО; створення комфортного середовища задля подолання стресу; оптимальна організація режиму дня.

Якщо у дошкільника проявляється надмірна прив'язаність до батьків, небажання відвідувати навчальний заклад, спостерігається низький рівень самостійності, то першочерговим постає підсилення впевненості сил дитини, підкреслення її успіху, навіть незначного, заспокоєння розмовами, дотримання звичного розпорядку дня. У випадку відмови від їжі слід перейти на сформовані навички: здорова дитина сама попросить їсти. Коли вона неохайно користується туалетом - конфлікт лише посилить стрес; доречніше допомогти їй впоратися з цією проблемою. Страх самотності долається за умови перебування дорослого поруч з ліжком дитини.

Засмучену дитину доцільно розпитати про її страх, запропонувати певні види діяльності (до прикладу, малювання, фізичні або акторські ігри, спів тощо) із спільною участю усієї родини.

Щодо майбутніх вихователів, то для них необхідними постають навички активного слухання. Визнання почуттів дитини супроводжується словами. А саме: «так», «зрозуміло», «можна запитати - ти стурбований?», «ти засмучений?», «ти сердитий?». Окрім цього, важливою є й сама постановка запитання, які спонукають до розмови, приміром: «я слухаю тебе уважно...», «важливо те, що ти розповідаєш...», «могла би ти розповісти про це більше...»

Уміння концентрувати увагу дошкільника на вирішенні проблеми, а не на її сутності, чуйність та співчуття, неупередженість, спілкування на засадах: «одне запитання – одна відповідь», обговорення одних і тих же ситуацій за потреби, віра у дитину - має стати вказівкою до роботи майбутніх вихователів [251].

У Законі України «Про освіту» підкреслено, що батьки несуть відповідальність за здобуття дітьми дошкільної освіти. Вони обирають способи і форми, які забезпечують реалізацію права дитини на дошкільну освіту.

Погоджуємося з Н. Стаднік, Ю. Волинець у тому, що завдання вихователів у роботі з батьками спрямовані на партнерську взаємодію, на створення та підтримку виховного середовища, вивчення родинного досвіду для вдосконалення власної практики, планування форм співпраці дошкільного закладу з сім'єю. Аналогічні завдання є складовою формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності [252; 66].

Вихователям доцільно звернути увагу, що взаємини між батьками і дітьми можуть будуватися за різними типами. Л. Абрамян, досліджуючи стилі батьківського виховання, виокремлює стосунки, що ґрунтуються на пристрасності батьків до дітей, некритичній оцінці їх поведінки, так звана любов-пристрасть. Різняться від неї гармонійні батьківські стосунки. Батьки критично оцінюють свою дитину, помічають вади у її характері та намагаються їх усунути. Іноді зустрічається батьківська любов, що виражає непомірні амбіції у вимогах до власної дитини, а коли дитина їм не відповідає, вони розчаровуються. У неповних сім'ях маємо вияв любові-конфлікту. Нестабільність емоційного стану жінки негативно позначається на поведінці дитини [1].

Отже, ключовими принципами партнерської взаємодії вихователів – батьки чи опікуни дитини мають стати: об'єктивність, зв'язок теорії із практикою, цілісність вивчення проблеми, творча діяльність, комплексне застосування методів, міждисциплінарні зв'язки, адекватність, толерантність,

рефлексія, педагогічне проектування, варіативність функціонально-рольових позицій взаємодії, здатність до емпатії, педагогічна мобільність, компетентність.

У процесі роботи з родинами дошкільників майбутні фахівці вивчали потреби батьків у розвитку та освіті їхньої дитини; займалися психолого-педагогічною просвітою батьків, а її прерогатива - орієнтація на дитину. Партнерство можливе лише тоді, коли вихователі й батьки мають спільні інтереси і погляди на освітній процес; уміють добирати відповідні шляхи досягнення цілей; мають єдиний інформаційний простір з питань фізичного розвитку та зміцнення здоров'я дитини; сприяють створенню єдиного виховного середовища між дошкільними закладом та сім'єю дошкільника.

Спільні форми виховної роботи: сімейні клуби за інтересами, походи на природу, створення фотоальбомів, випуск фотогазети, тематичні виставки книг для дитячого читання та власних творів дітей були потужними формами педагогічної взаємодії дошкільного закладу й родини дошкільника. Сприяли підтриманню зв'язку з сім'єю вихованця інтерактивний стенд «Ми і наші діти», рубрики: «Наша родина», «Наші свята та будні», «Питання для обговорення» організація круглих столів із залученням медиків, психологів, соціальних педагогів; спільна проектна діяльність майбутніх вихователів та батьків.

Показником готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з батьками вихованців розглядали: знання виховної системи родини, зміст, форми та методи вивчення сім'ї; уміння добирати відповідно до ситуації форми й методи взаємодії з родиною; вивчення і врахування в освітньому процесі дошкільного закладу виховного досвіду сім'ї.

Готовність майбутніх вихователів дошкільних закладів до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб формується у ЗВО; перепідготовку забезпечують заклади післядипломної педагогічної освіти. З цією метою нами розроблено навчальну програму для підготовки студентів до

виховної роботи з дітьми з сімей ВПО. Її орієнтовано на фахівців спеціальності «Дошкільна освіта».

Необхідність курсу зумовлена потребами практики, реаліями сьогодення, а також можливими перспективами. Вважаємо актуальними такі теми: «Формування банку даних про вимушених переселенців та їхні сім'ї»; «Діагностика проблем у вивченні індивідуальних особливостей дитини»; «Програма роботи з сім'ями дітей ВПО»; «Програма діяльності з дітьми з сімей ВПО»; «Забезпечення умов її реалізації, а також роботу в мультидисциплінарній команді фахівців».

У розробленні програми ми орієнтувалися на принципи: добровільності, своєчасності, персоналізації, поваги, активності учасника педагогічної взаємодії, комплексності.

Ключовими цінностями майбутніх фахівців, на нашу думку, мають стати: альтруїзм, етичність, самореалізація. Адже сформовані фахівці пріоритетними вважають такі знання та вміння: обізнаність із проблемою й шляхами, формами і методами її вирішення.

Основними формами підготовки майбутніх вихователів за програмою обрали лекції, семінари, практичні, а також педагогічна практика з веденням рефлексивного щоденника. На підсумковій конференції з практики обговорювали його записи. Це давало змогу виокремити такі сфери, в яких майбутні фахівці відчували труднощі, а згодом, звернути на них увагу під час лекцій, семінарів чи практичних занять.

Результати аналізу навчальних планів спеціальності «Дошкільне виховання» свідчать про те, що необхідні уміння та навички роботи з дітьми з сімей ВПО формуються уже з першого курсу.

У процесі вивчення предметів циклу загальної підготовки майбутні вихователі спеціальності «Дошкільне виховання» визначають передумови формування дошкільної освіти, її мету, завдання, форми, методи, прийоми роботи з дошкільниками.

Відповідно до змісту предметів «Політологія», «Соціологія», «Українська мова», «Економіка» майбутні вихователі опановують сутність проблеми соціальна роботи з ВПО, вивчають напрями, форми і методи роботи з ними, ставлення до проблеми у державі, зарубіжний досвід її ефективного розв'язання.

Майбутні вихователі аналізували явища розвитку, навчання і виховання дітей раннього, середнього та старшого дошкільного віку з сімей ВПО опираючись на використання базових психологічних і педагогічних понять й категорій. Опанування змістом «Історії української державності», «Іноземної мови» дозволило їм оволодіти здатністю до вільного вираження власної думки рідною мовою; сприяло вільному використанню засобів сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, забезпечувало ефективну роботу з батьками дітей із сімей ВПО та з фахівцями-психологами дошкільного закладу.

Під час вивчення предметів загального циклу формувалася здатність майбутніх вихователів проектувати завдання і зміст різних видів діяльності. Студенти за освітньо-професійною програмою оволодівали технологіями дошкільної інклюзивної освіти; навчалися індивідуальної та групової роботи з сім'ями дітей ВПО, формувалися їхні рефлексивні здібності [205]. Особливо під час вивчення тем з іноземної мови: «Моя сім'я», «Моя робота», «Мої інтереси». Організовані діалоги і дискусії сприяли ширшому обговоренню питань.

Вивчення предметів циклу професійної підготовки сприяло базовим знанням, умінням та навичкам роботи з дітьми внутрішньо переміщених сімей. Їх зміст і методи формували уявлення студентів про психологічні особливості дітей з сімей ВПО; соціальні проблеми, захворювання, зумовлені переміщенням на нову територію. Детальне опанування предмета слугувало подальшому партнерству між майбутніми вихователями, психологами, соціальними педагогами й батьками дітей.

Зміст навчальної дисципліни «Психологія» сприяв засвоєнню знань студентів про особливості нормального (патологічного) розвитку дітей у дошкільному віці, утім, і з сімей ВПО, їх навчання та виховання [62; 76]. Окрім цього, важливим є обізнаність в їх індивідуальних відмінностях, особливостях обдарованих дітей; розумінні і визначенні провідної – ігрової та інших видів діяльності дошкільників, способів використання [205].

Особливо актуальним було формування у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти умінь і навичок виховної діяльності з дітьми з сімей ВПО для збереження та зміцнення їх психофізичного й соціального здоров'я.

Вивчення курсу «Конфліктологія у галузі освіти» сприяло формуванню у майбутніх вихователів навичок протидії конфліктам у педагогічній взаємодії та знань щодо ефективного виходу з означеної ситуації.

Професійну підготовку у процесі вивчення «Загальної педагогіки», «Педагогіки дошкільної», «Історії дошкільної педагогіки», «Педагогічної творчості», «Вступу до спеціальності» спрямовували на розуміння майбутніми вихователями складних педагогічних процесів, що відбуваються у ЗДО.

Студенти опановували форми, методи і прийоми роботи з дітьми із сімей ВПО. Високий рівень вимог до бесіди, прогулянки, дитячої гри, лекції та практикуми для батьків – стали їхнім надбанням.

Навчальний матеріал дисципліни «Вступ до спеціальності» дозволив майбутнім вихователям переконатися у правильності вибору професії. Теми, що стосуються роботи з дітьми з сімей ВПО, вивчали дотично до тих, в яких розкривали зміст та механізми педагогічної взаємодії.

Проте, з «Історії дошкільної педагогіки» здобули цінні здобутки у галузі навчання і виховання дітей з сімей ВПО. Адже історія нації знає випадки, які зумовлювали переселення українців, а відповідно й впливали на перебіг освітнього процесу.

Натомість, у педагогічній взаємодії з дітьми з сімей ВПО цінними були педагогічні здобутки Х. Алчевської, Г. Ващенко, М. Грушевської, С. Русової.

Курс «Педагогічна творчість» забезпечував активне ставлення майбутніх вихователів ЗДО до педагогічних знань, їх творче переосмислення. Методи аналізу та синтезу, узагальнення світового виховного досвіду сприяли критичному переосмисленню, виділенню елементів, що були актуальними для теорії і практики роботи з дітьми з сімей ВПО [247].

Педагогічні підходи А. Біне, Ж.-О. Декролі, Елен Кей, Е. Клапареда, В. -А. Лая, Р. Мейвогеля, Е. Меймана, М. Монтессорі, Е.-Л. Торндайка, С. Френе розглядали джерелом творчого натхнення майбутніх вихователів. Застосовуючи метод проектів, студенти прагнули спроектувати нові методи роботи з дітьми з сімей ВПО, подолати психологічні проблеми у їхньому житті.

Майбутніх вихователів залучали до активного обговорення проблем, дотичних до життєдіяльності дітей з сімей ВПО шляхом застосування традиційних методів навчання: бесід, розповідей, пояснення, читання та обговорення педагогічної літератури, педагогічних новинок, матеріалів з електронних сайтів (приміром, «Всеосвіта») на заняттях «Основи природознавства з методикою», «Дошкільна лінгводидактика», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва», «Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку», «Теорія і методика формування математичних уявлень», «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми».

Стимулювали інтерес до вивчення матеріалу про особливості виховання дітей з сімей ВПО тренінги, активні методи навчання: метод нових варіантів, метод інформаційної недостатності, метод інформаційної насиченості, метод нових варіантів, метод щоденника, метод «мозкового штурму» (за І. Підласим).

Методом нових варіантів на заняттях з «Методики і технологій соціалізації дітей дошкільного віку» сприяли активізації творчих пошуків студентів задля удосконалення або адаптації до запитів дітей із сімей ВПО. Його ефективність спостерігалася при виборі однієї з трьох-чотирьох методик навчання дітей ВПО дотримуватися режиму дня.

Метод інформаційної недостатності у процесі вивчення предметів «Педагогічна взаємодія закладу дошкільної освіти з родиною», «Практикум з вирішення педагогічних задач», сприяв залученню студентів до творчого активного наукового пошуку шляхів розв'язання проблем дітей із сімей ВПО. Його доцільність зумовлена тим, що навчальний матеріал цього змісту практично не уведений у підручники з методики викладання для підготовки вихователів дошкільних закладів. Отож, майбутні педагоги користувалися допоміжною літературою, періодичними виданнями, інтернет-ресурсами. Цей пошук сприяв не лише підвищенню рівня їхніх знань про педагогічну взаємодію з дітьми з сімей ВПО, а й розширював, поглиблював знання про професійну періодику, формував навички володіння комп'ютерною технікою [243].

Метод інформаційної насиченості використовували для закріплення навчальної інформації у курсі «Технології культурно-дозвілєвої діяльності». Майбутнім вихователям інформація подавалася блоками. Вона стосувалася роботи з дітьми з сімей ВПО. У блоки свідомо закладено теми, що практично не мали відношення до обговорюваної проблеми. До прикладу, в блок про організацію масових виховних заходів для дітей дошкільного віку було внесено матеріали про індивідуальну виховну роботу. Завдання студентів полягало у тому, щоб аргументувати недоречності цієї інформації.

Метод щоденника був особливо актуальним на педагогічній практиці. Студенти фіксували у ньому успіхи у розв'язанні педагогічних ситуацій, які перед ними виникали; труднощі, які не дозволяли їм ефективно впоратися з виховною ситуацією. Наприклад, успішними для майбутніх вихователів були: знайомство з дітьми з сімей ВПО, привчання їх до режиму роботи дошкільного закладу, включення в групові ігри. Серед недоліків студенти визначали: недостатній досвід для налагодження тривалої взаємодії з батьками чи родичами дітей з сімей ВПО, складності з адаптації до умов дошкільного закладу, мовний бар'єр, невдачі у розв'язанні педагогічних ситуацій, обумовлених стресами дітей, їх надмірною прив'язаністю до батьків.

Метод «мозкового штурму» використовували для групового навчання, оскільки була необхідність пояснити дітям причини явищ і речей, правила поведінки у суспільстві, особливості екологічної діяльності. Різні ідеї щодо розв'язання проблемних виховних ситуацій фіксували на дошці, а потім колективно обирали серед них найкращі й записували їх як інструкцію до дій.

Активно запроваджували ділові ігри: «Наш малюк у дошкільному закладі три дні», «Щоденні вітання і прощання з батьками дітей», «Дорога до дошкільного закладу», «Я і мої друзі», «Що означає бути вихователем», «Раді вітати переселенця». Різного спрямування ділові ігри дозволили частково виявити мотиви навчання, інтереси майбутніх вихователів. Були й такі студенти, які ігнорували ділові ігри, що стосувалися роботи з дітьми з сімей ВПО, посиляючись на відсутність мотивації до роботи з цією категорією чи відсутність знань.

Навчальні курси за вибором: «Тренінг педагогічних комунікацій», «Методика і технології розвитку художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників», «Планування освітньої діяльності з дітьми раннього та дошкільного віку», «Наступність між дошкільною та початковою освітою», «Організація пошуково-дослідницької діяльності дітей», «Сімейна дошкільна педагогіка», «Педагогічний супровід обдарованої дитини», «Практикум з ігрової діяльності дітей дошкільного віку» сприяли формуванню професійної компетентності студентів. Зокрема, це вміння налагоджувати педагогічну взаємодію з дошкільниками, їхніми батьками, педагогічним колективом щодо організації життєдіяльності дитини в дошкільному закладі, турботи про фізичний розвиток вихованців.

Опанування їхнім змістом сприяло формуванню розуміння відмінностей у вікових особливостях розвитку різних дітей, утім, дітей з сімей ВПО.

Під час їх вивчення майбутні вихователі оволодівали технологіями організації мовленнєвого, розвивального, пізнавального, предметно-ігрового, природно-екологічного середовища в різних групах раннього і дошкільного віку; навчалися методиці суб'єкт-суб'єктної взаємодії та розвивального

міжособистісного спілкування з дітьми дошкільного віку, особистісно й соціально зорієнтованому спілкуванню з батьками.

Вони опановували вміннями пошуку інформації, аналізувати дані про індивідуальний розвиток дошкільника; визначати критерії та показники психічного й психофізичного розвитку дітей на різних вікових етапах; враховувати отримані дані під час вибору технологій навчання і виховання; долучалися до розробки ефективних індивідуальних програм адаптації й соціалізації дітей раннього та дошкільного віку.

Сучасні фахівці використовували кваліметричні методики діагностування дітей дошкільного віку: обдарованих дітей, таких, які розвиваються в нормі, з особливими освітніми потребами; оцінювали особистісні досягнення кожного вихованця; враховували індивідуальні відмінності та розробляли дитиноцентричні, творчо-розвивальні, освітньо-розвивальні, корекційно-розвивальні технології і методики.

Вони застосовували спектр психолого-педагогічних засобів, впливів, заходів для реалізації завдань національного, розумового, фізичного, морального, трудового, правового, естетичного та ін. виховання дітей раннього та дошкільного віку. Також впроваджували інформаційно-комунікаційні й розвивальні технології навчання і виховання в ЗДО; добирали ефективні форми, методи та різноманітні засоби педагогічного впливу на дітей [205; 188].

Майбутні вихователі навчилися здійснювати різні види планування в ЗДО; добирати форми планів і розробляти конспекти різних видів освітньої діяльності відповідно до вікових особливостей дітей та їхніх індивідуальних відмінностей.

Студенти оволодівали технологіями дошкільної інклюзивної освіти; навчалися організовувати індивідуальне та групове навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами; аналізували самотійну діяльність з позицій духовної, педагогічної, культурно-історичної, морально-естетичної, екологічної цінності. Опановували діагностичним інструментарієм щодо

визначення особливостей порушень мовлення дітей дошкільного віку; прогнозували стан їхнього особистісного розвитку; будували стратегію педагогічного супроводу дітей з порушенням мовлення; планували та реалізували комплексний корекційно-розвивальний процес дошкільного закладу, дотримуючись принципів толерантності й співробітництва. Майбутні фахівці використовували різноманітні інформаційні ресурси і способи отримання інформації для вирішення професійних задач [205].

У підготовці майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії викладачі застосовували інтерактивні форми, методи й прийоми. А саме: аналіз помилок, аудіовізуальний метод навчання; брейнстормінг; діалог Сократа; «дерево рішень»; дискусія із запрошенням батьків дошкільників, внутрішньо переміщених осіб, представників соціального захисту; ділові та рольові ігри: «На новій території», «Один день з життя дошкільного закладу», «Майбутні батьки», «Режим очима дитини» (студенти перебували у різних ролях і давали оцінку роботи дошкільної ланки, описували відчуття батьків, дошкільників, працівників); практикувалася вправа: «Займи позицію».

Імпонували студентам запроваджені в освітній процес майстер-класи «Давай поспілкуємося», «Мій метод», «Наша дитина: яка вона?».

Використання методу аналізу й діагностики ситуації сприяло розумінню майбутніми вихователями необхідності вивчення вихованця для ефективної виховної роботи з ним.

На заняттях з курсу «Сімейна дошкільна педагогіка» практикували метод проектів та навчальний «полігон», які забезпечили формування усвідомлення майбутніми вихователями важливості роботи з родиною дитини, значущість педагогічної освіти батьків для розвитку їхніх дітей. Під час опанування навчальними курсами практикувалися: публічний виступ; групова робота, тренінги [265].

У вивченні предмету «Сучасні технології дошкільного виховання» запроваджували методику «змагання» [75]. Штучна конкуренція між майбутніми вихователями стимулювала пізнавальний інтерес до опанування

методиками роботи з дітьми з сімей ВПО. Розрахунок балів здійснювався на основі рейтингу студентів. Безперечно не оминули ми увагою використання на парах творчих ігор. Ми підтвердили припущення І. Галиці, що вони є чинниками пожвавлення активності студентів, стимулом інтересу до нецікавого матеріалу, джерелом творчості [44].

Майбутні вихователі на практиці відчували труднощі у підтриманні взаємодії з дітьми, що мають інвалідність та їхніми батьками. Навчальні курси: «Вікова фізіологія і валеологія», «Педіатрія», «Інклюзивна освіта», «Основи корекційної педагогіки» поглибили знання студентів з цього питання, сприяли підвищенню їхнього фахового рівня. Їх зміст дозволив майбутнім фахівцям усвідомити, що дошкільники різні за здібностями, темпераментом, характером, й діти, які мають інвалідність можуть бути включеними в освітній процес дошкільного закладу.

Під час їх вивчення ми застосовували традиційні та інноваційні методи навчання. Зокрема, часто практикувалися відкриті онлайн-курси і медіа-освіта. Їх використання в освітньому процесі ЗВО сприяло формуванню внутрішньої готовності до змінного інформаційного суспільства.

Поглибити отримані знання окремі студенти мали можливість під час навчання у магістратурі за фахом «Дошкільне виховання». Навчальні предмети «Професійне спілкування іноземною мовою», «Освітологія», «Технології досліджень в освітній галузі», «Освітній менеджмент у галузі дошкільної освіти», «Організація та управління у дошкільній освіті», «Педагогічне партнерство з різними соціальними інституціями», а також виробнича та переддипломна практика – орієнтовані на студентоцентрований, компетентнісно-діяльнісний, інтегративний підходи із застосуванням методів співпраці між викладачами і студентами [206].

Міцність опанування знаннями забезпечували шляхом проведення проблемних і мультимедійних лекцій, семінарських, практичних занять, тренінгів, квестів та ін.

Самостійну роботу зорієнтували на опрацювання інтернет-джерел, вивчення досвіду вихователів-новаторів, консультування, електронне навчання, індивідуальну та групову проектну роботу, дослідження за обраною проблематикою, написання магістерської роботи на тему «Педагогічна взаємодія з сім'ями дітей ВПО».

Отже, формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб вимагає оволодіння ними знаннями соціально-побутової, соціально-медичної, соціально-педагогічної, соціально-психологічної та, власне, освітньої роботи. Провідне місце у формуванні готовності майбутніх вихователів займає опанування діагностичними й освітніми методами, формами, засобами, а також способами налагодження партнерських взаємин з батьками, опікунами, іншими фахівцями, що ведуть роботу з цією категорією дітей.

Складність процесу зумовлена строкатістю проблем сімей внутрішніх переселенців. Отож, є необхідність опанування майбутніми вихователями знаннями, уміннями, навичками роботи з цією категорією у процесі вивчення спецкурсу «Педагогічна взаємодія з дітьми з сімей ВПО». Одержані в ЗВО знання майбутні вихователі зможуть перевірити на практиці, закріпити та поглибити їх на курсах в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Таким чином, у другому розділі наукового дослідження представлено методичні засади процесу формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Виокремлено та обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. А саме: формування позитивної мотивації майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, доповнення змісту педагогічної практики блоком завдань, що передбачають роботу з сім'ями дітей ВПО; використання

новітніх освітніх технологій формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Задля візуалізації процесу формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб та графічного представлення окреслених методичних засад розроблено структурно-функціональну модель процесу формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Вона охоплює чотири блоки: цільовий, теоретико-методологічний, змістово-технологічний та діагностико-результативний.

Цільовий – передбачає актуальне визначення вектору підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми внутрішньо переміщених сімей.

Теоретико-методологічний – орієнтує на принципи і методологічні підходи.

Змістово-технологічний – забезпечує формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії шляхом реалізації системи інтегративних знань, якими опановує фахівець за період навчання у закладі вищої освіти; орієнтує на володіння змістом освіти унаслідок використання системи методів, прийомів і засобів.

Діагностико-результативний - дає можливість перевірити припущення та проаналізувати результати дослідження.

Дієвості моделі забезпечують педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Розкрито зміст, форми та методи формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Література:

[34; 169; 5; 201; 76; 39; 63; 77; 196; 278; 54; 62; 253; 59; 99; 165; 216; 75; 172; 49; 107; 268; 115; 270; 275; 276; 266; 255; 213; 7; 73; 98; 164; 28; 57; 277; 4; 180; 261; 20; 278; 101; 32; 75; 104; 247; 226; 250; 222; 136; 292; 135; 301; 171; 256; 41; 231; 258; 221; 27; 183; 108; 82; 175; 86; 190; 241; 262; 9; 50; 103; 16; 286; 131; 179; 167; 122; 218; 154; 236; 251; 2; 11; 65; 51; 67; 105; 192; 105; 285; 47; 129; 158; 235; 265; 57; 264; 252; 66; 1; 205; 247; 243; 188; 44; 206]

РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З СІМ'ЯМИ ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

3.1 Мета, завдання й організація дослідно-експериментальної роботи

У контексті теоретичного вивчення проблеми формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, науковим обґрунтуванням спроектованої моделі педагогічної професійної освіти, в дослідженні необхідно було визначити цілі, завдання, зміст оцінки якості сформованої готовності та експериментальним шляхом перевірити ефективність модульної програми професійної педагогічної освіти як механізму формування означеної складової готовності.

Педагогічний експеримент (лат. *experimentum* – проба, дослід) передбачає спеціальну організацію педагогічної діяльності вихователів і дітей дошкільного віку задля перевірки й обґрунтування наперед розроблених теоретичних припущень або гіпотез. Якщо гіпотеза знаходить своє підтвердження в педагогічній практиці, дослідник робить відповідні теоретичні узагальнення, висновки [248].

Педагогічний експеримент полягає в активному впливі на педагогічне явище чи процес шляхом створення нових умов, що відповідають меті дослідження. Характерними для нього є такі ознаки:

- діяльність, яка організована на основі наукових даних у відповідності з теоретично обґрунтованим припущенням;
- можливість багаторазового повторення;
- запланований вплив на досліджуваний об'єкт;
- аналіз і теоретичне узагальнення одержаних результатів;
- дотримання точно врахованих й змінюваних умов;

– створення нових явищ [214, с. 25-26; 302].

На думку українського науковця В. Ягупова, найбільш важливою складовою частиною наукового дослідження є експеримент – метод емпіричного дослідження, який передбачає цілеспрямоване та активне втручання суб'єкта в процес наукового пізнання предметів; явищ реальної дійсності через створення умов, що контролюються й дозволяють встановлювати визначені якості й закономірні зв'язки в досліджуваному об'єкті, а також багатократно їх відтворювати [291, с. 67].

Основними сутнісними ознаками педагогічного експерименту, як стверджує Е. Панасенко, є наявність гіпотези; орієнтація на одержання нового знання, яке містить виділення чинників, що впливають на результати педагогічної діяльності; розробку програми експерименту; використання мови науки для опису експериментальної діяльності; створення експериментальних розробок; забезпечення достовірності, відтворюваності результатів експерименту та ін. [208, с. 12; 290].

Важливою в контексті нашого дослідження є думки В. Кислого про те, що «експеримент – форма пізнання об'єктивної дійсності, один із основних методів наукового дослідження педагогічних явищ». Пов'язаний зі створенням дослідником специфічних умов і полягає в організації цілеспрямованого спостереження. Його доцільно застосовувати в тих ситуаціях, які необхідно перевірити [111, с. 101].

Педагогічний експеримент у новітній педагогічній та психологічній літературі [3; 21-31; 40; 97; 100; 114; 209; 210; 215; 245; 246; 269 та ін.] вбачається одним із «основних методів наукового пізнання, за допомогою якого в контрольованих і керованих умовах досліджуються явища дійсності» [150, с. 72].

«Педагогічний експеримент – це комплексний багатокomпонентний метод дослідження, призначений для об'єктивної та доказової перевірки вірогідності гіпотези, теоретичних конструкцій, уточнення висновків наукової

теорії, який є ієрархічно організованим і контрольованим процесом науково-педагогічної діяльності. З огляду на комплексну природу експерименту, в одному й тому самому педагогічному експерименті реалізуються декілька (або всі) його функцій: перевіряється істинність теоретичних тверджень дослідника, оновлюється зміст педагогічної науки, по-іншому пізнається сутність взаємозв'язків педагогічних явищ, висувуються нові припущення, з погляду сьогодення тлумачаться факти. Дослідник має забезпечити єдність організації педагогічного експерименту та реального освітнього процесу, проводити експеримент в умовах, які дадуть змогу використовувати його результати в освітній практиці» [35, с. 28-29].

Мету дослідно-експериментальної роботи убачали у перевірці ефективності процесу формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Організацію експериментального дослідження здійснили у три етапи: констатувального, формувального та контрольного. Вони взаємозв'язані та підпорядковані спільній меті дослідження, однак, кожен із них має свої завдання, зміст і результати (табл. 3.1).

Мета *констатувального етапу* полягала у вимірі рівня готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. На цьому етапі визначали стан проблеми в реальній освітній практиці. За результатами констатувального етапу експерименту одержали вихідний матеріал для дослідження й організації формувального етапу експерименту.

Формувальний - цілеспрямовували на реалізацію процесу формування готовності до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб на основі спроектованої моделі. Вона охоплює різні види педагогічної професійної освіти майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (формальна, неформальна, інформальна). Її змістовні аспекти представлені в модульній програмі, що реалізовується під час неформального

(внутрішнього навчання). Його завданням також убачали в перевірці та підтвердженні гіпотези дослідження.

Таблиця 3.1

Організація дослідно-експериментальної роботи щодо формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб

Етапи	Завдання	Зміст роботи
Констатувальний	– визначення цілей, завдань, бази, етапів, умов організації експерименту; – виокремлення критеріїв і показників рівня сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; – підбір та апробація діагностичних методик експерименту; – виявлення початкового рівня сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб	– теоретичний аналіз предмета та проблеми дослідження; – узагальнення й систематизація досліджуваного матеріалу; – діагностичне обстеження: тестування, анкетування, самоаналіз майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб

Формувальний	– розроблення і реалізація спецкурсу «Сучасні педагогічні технології в закладі дошкільної освіти»	– проведення формувального етапу експерименту на основі реалізації спецкурсу «Сучасні педагогічні технології в закладі дошкільної освіти» у неформальному (внутріфірмовому) навчанні майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; – участь у конференціях, конкурсах, творчих групах тощо (інформальна освіта)
Контрольний	– оброблення й інтерпретація одержаних даних; – проведення порівняльного аналізу рівня сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб	– контрольне діагностичне обстеження: тестування, анкетування, самоаналіз

На *контрольному етапі експерименту* визначали рівень сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. У його процесі виявляли кількісні та якісні відмінності в рівнях сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Згідно мети дослідно-експериментальної роботи були сформульовані її завдання:

- 1) визначити експериментальну базу, критерії та показники рівнів

сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб;

2) обґрунтувати й розробити форми і методи забезпечення безперервного залучення педагогів у педагогічну професійну освіту;

3) апробувати спецкурс, перевірити його вплив на формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб у неформальному (внутріфірмовому) навчанні;

4) здійснити аналіз та інтерпретацію результатів експерименту.

Розв'язання другого і третього завдань відображено в п. 3.2. дослідження; результати експериментальної перевірки й аналізу впливу реалізації спецкурсу на рівень сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб описано в п. 3.3.

Підбір інструментарію для організації діагностики здійснювали на основі виокремлених критеріїв і показників рівня сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Задля цього спиралися на праці дослідників (В. Белікова, Л. Бекірової, Л. Виготського, О. Діденка, Н. Павленко, Г. Пономарьова, С. Рубінштейна, Т. Сердюк, В. Сластьоніна, А. Смолкіна й ін.), в яких обґрунтована продуктивна теорія діяльності та визначені рівні оволодіння діяльністю. На підставі результатів аналізу різних точок зору учених, нами обрано такі визначення: «критерії – це якості, властивості, ознаки об'єкту, що вивчається, які дозволяють судити про його стан, рівень розвитку і функціонування»; показники – це «кількісні або якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки об'єкту, що вивчається, іншими словами, міра сформованості того або іншого критерію» [14; 70; 223; 189].

Здебільшого під час розв'язання педагогічних проблем основним критерієм виміру дослідники вибирають переміщення особи на вищий рівень

оволодіння діяльністю. Цей підхід для нас є найбільш показовим, адже дозволяє оцінити ефективність дослідно-експериментальної роботи дослідження з точки зору динаміки сформованості готовності майбутніх педагогів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей ВПО. А саме: перехід від одного рівня до іншого, якісно відмінного, із стійкішими та більш вираженими характеристиками. Механізм оцінки рівня сформованості означеної готовності апробували на констатувальному етапі й використовували у формувальному етапі експерименту.

Психолого-педагогічні дослідження учених дозволили виокремити в структурі готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб компоненти та визначити критерії і показники їх сформованості (табл. 3.2).

Під час визначення рівня сформованості означеної готовності використовували метод кількісної обробки результатів діагностики. Він дозволив відносно виміру сформованості рівня готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти визначити його кількісний показник (високий, середній і низький).

Переклад показників високого, середнього та низького рівнів сформованості кожного із компонентів готовності здійснювали шляхом привласнення кожному рівню балів (високий – 3 бали; середній – 2 бали; низький – 1 бал) і співвідношенням їх сумарної кількості щодо кожного компонента (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного) з кількісними показниками рівнів сформованості (достатній 9-8 балів; допустимий 7-5 балів; недостатній 4-3 бали) (табл. 3.3).

Кількісне оцінювання результатів педагогічного експерименту проводили методом співвідношення, тобто за кількістю (процентне співвідношення) майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що знаходяться на певному рівні сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Таблиця 3.2

Структура формування готовності майбутніх вихователів закладів
дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо
переміщених осіб

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	– спрямованість мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в професійній діяльності; – наявність сформованої готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до використання сучасних педагогічних технологій; - прагнення до саморозвитку, самовдосконалення в педагогічній діяльності	– професійна мотивація провідний вид мотивації; – готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до використання сучасних педагогічних технологій; - виражене прагнення до саморозвитку
Когнітивний	– володіння знаннями про педагогічну взаємодію з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; - володіння знаннями про технології педагогічної взаємодії з дітьми внутрішньо переміщених осіб, їхній зміст, структуру і методику впровадження в діяльність із означеною категорією осіб	– наявність базових і необхідних знань про педагогічну взаємодію з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; - знання про технології педагогічної взаємодії з дітьми внутрішньо переміщених сімей, їхній зміст, структуру і методику впровадження

Діяльнісний	– володіння проєктувальними вміннями: – організаційно-педагогічними; – операційно-технічними; – рефлексивно-оцінними	оволодіння: – <i>проєктувальними вміннями:</i> – моделювання та конструювання системи з педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; – формулювання цілей і завдань педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; – добір форм і технологій (методи, прийоми, засоби) на основі урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей; – <i>організаційно-педагогічними вміннями:</i> – організація діяльності дітей на усіх етапах педагогічної взаємодії; – організація фронтальних, підгрупових та індивідуальних форм роботи з дошкільнятами; – організація спілкування і співпраці дітей під час
-------------	---	--

		педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; – <i>операційно-технічними вміннями:</i> – розроблення, модернізація й використання різних технологій педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; – створення інтерактивних ігор, кейсів, проблемних ситуацій, казусів, електронних дидактичних посібників для дітей дошкільного віку; – укладання портфоліо (технологічні карти, конспекти занять, створення ділових ігор); – використання інформаційного устаткування і програмного забезпечення під час організації роботи з дошкільнятами; – <i>рефлексивно-оцінними вміннями:</i>
--	--	---

		-самоаналіз педагогічної діяльності та діяльності усіх учасників взаємодії на її різних етапах у ЗДО; проведення педагогічного моніторингу ефективності педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб
--	--	--

Таблиця 3.3

Характеристика рівнів сформованості показників готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб

Компоненти	Рівні сформованості готовності майбутніх до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб		
	Достатній (9-8 балів)	Допустимий (7-5 балів)	Недостатній (4-3 бали)
Мотиваційно-ціннісний	– професійна мотивація є одним із провідних видів мотивації; – готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до використання сучасних педагогічних технологій; – прагнення до саморозвитку та самовдосконалення в	– професійна мотивація не є провідним видом мотивації, проявляються мотиви визнання, впливовості, матеріального стимулювання; – виявлення цікавості до використання сучасних педагогічних технологій; - недостатньо виражені	– професійна мотивація знаходиться на одному з останніх місць або не включена в мотиваційний профіль вихователя закладів дошкільної освіти; – слабкий прояв інтересу до використання сучасних педагогічних

	педагогічній діяльності	саморозвиток і самовдосконалення в педагогічній діяльності	технологій; – відсутнє прагнення до саморозвитку і самовдосконалення в педагогічній діяльності
Когнітивний	– володіння базовими і системними знаннями про психолого-педагогічні основи педагогічної взаємодії з сім'ями дітей ВПО; знання про технології педагогічної взаємодії з дітьми внутрішньо переміщених сімей, їхній зміст, структуру і методику впровадження в діяльність із означеною категорією	- володіння необхідними знаннями про суть, структуру та методику реалізації педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб	володіння формальними знаннями про педагогічну взаємодію з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб
Діяльнісний	– усвідомлене володіння групою вмінь: проектувальних, організаційно- педагогічних, операційно- технічних; рефлексивно- оцінних, спрямованих на організацію і регулювання освітнього процесу на основі педагогічної взаємодії з сім'ями дітей ВПО	- часткове володіння уміннями в організації та регулюванні освітнього процесу щодо педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб	- слабе володіння уміннями, формальний підхід до організації та регулювання освітнього процесу щодо педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб

Статистичну перевірку одержаних даних після проведеного формувального етапу експерименту (оцінка достовірних відмінностей характеристик контрольної й експериментальної груп) здійснювали за допомогою критерію ϕ^* -кутового перетворення Фішера [245, с. 158].

Під час вивчення сформованості компонентів готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб використовували різні діагностичні методи. Це такі: тестові методики й опитувальники, самооцінка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти певних показників діяльності та ін.

Приміром, використання тестових методик дозволяло визначити індивідуальні особливості й особистісні якості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, оцінити їхні мотиви, ціннісні орієнтири, стосунки до освоєння і впровадження педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, здатність до саморозвитку професійної діяльності, порівняти їх з певною шкалою, що характеризує рівень їх вираженості та його співвіднесення з певним рівнем розвитку (сформованості). Це допускало якісну характеристику прояву досліджуваних якостей.

Тестові методики надавали можливість за досить короткий час оцінити актуальний рівень розвитку і визначити орієнтири для подальшого саморозвитку. Послуговуючись інформацією, одержаною в результаті самооцінки, майбутні вихователі мали можливість адекватно оцінити свою діяльність, побачити в ній позитивні та проблемні зони, що вимагають уваги й подальшого розвитку.

На основі сукупності виділених критеріїв, їхніх показників були визначені методики дослідження рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Методики дослідження сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб

Компоненти технологічної компетентності	Критерії технологічної компетентності	Методики дослідження
Мотиваційно-ціннісний	Спрямованість мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в професійній діяльності	Опитувальник «Мотиваційний профіль особистості» Ш. Річі та П. Мартін [233] (додаток Б)
	Наявність сформованої готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до використання сучасних педагогічних технологій	Самоаналіз: «Готовність педагогів до освоєння сучасних педагогічних технологій» (на основі діагностики А. Майєра «Мотиваційна готовність» (додаток В)
	Прагнення до саморозвитку, самовдосконалення в педагогічній діяльності	Тест «Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності» Л. Бережної [18] (додаток Д)
Когнітивний	Володіння знаннями про педагогічну взаємодію з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб	Методика «Хто я такий?» М. Куна [147, с. 460-468] (додаток Е); [297, с. 219-266]; метод «Q-сортування» В. Стефансона [173, с. 65-69] (додаток Ж); рисункові методики, проєктивні методики.

	Володіння знаннями про технології педагогічної взаємодії з дітьми внутрішньо переміщених осіб, їхній зміст, структуру і методику впровадження в діяльність із означеною категорією осіб	Авторська методика «Педагогічна взаємодія з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (додаток З)
Діяльнісний	Володіння вміннями: – проектувальними; – організаційно-педагогічними; – операційно-технічними; – рефлексивно-оцінними	–самоаналіз «Сформованість діяльнісного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб», модифікований варіант методики самоаналізу Л. Манєвцової, С. Лебєдєвої (додаток К) –участь майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в конкурсах, методичних заходах, тренінгах, семінарах та ін. (додаток Л) –результати поширення досвіду роботи вихователів закладів дошкільної освіти (публікація статей) (додаток М)

Вивчення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб здійснювали шляхом використання діагностичних методик. Їх спрямовували на вивчення різних сторін їхньої мотивації. Відповідно було виокремлено такі критерії: спрямованість мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в професійній діяльності; наявність сформованої готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до використання сучасних педагогічних технологій; прагнення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до саморозвитку і самовдосконалення в педагогічній діяльності. Для визначення спрямованості мотивації майбутніх вихователів використовували опитувальник «Мотиваційний профіль» Ш. Річі та П. Мартіна [233] (додаток Б). Опитувальник має 31 висловлювання та чотири варіанти відповіді на них (а, б, в, г). Кожному необхідно було оцінити представлені висловлювання у балах, за значущістю, розподіливши 11 балів між чотирма запропонованими в кожному пункті як варіанти завершення пропозиції. Далі заповнювали таблиці за 12 чинниками й підраховували кількість балів кожного респондента відповідно до чинника. На підставі сумарної оцінки визначали вираженість і западання чинників, які мотивують майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти до професійної діяльності. Автори виокремили перелік таких потреб. А саме у:

- високій заробітній платні;
- комфортних умовах роботи;
- чіткому структуруванню роботи;
- соціальних контактах;
- довгострокових і стабільних взаємовідносинах;
- завоюванні визнання іншими особами (колегами);
- постановці та досягненні складних цілей;
- впливовості й владі;
- різноманітності і змінах;

- креативності;
- особистісному зростанні й удосконаленні;
- цікавій, суспільно корисній праці.

Відповідно за результатами вибудовано графічний профіль особистості та її мотивація. В нашому дослідженні, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, в яких у профілі переважають мотиви самовдосконалення та професійного розвитку, потреби в цікавій, громадській роботі й визнанні віднесені до високого рівня розвитку професійної мотивації; вихователі, мотивовані на соціальні контакти, матеріальне стимулювання і, водночас, у профілі мотиви вдосконалення й розвитку - віднесені до середнього рівня сформованості професійної мотивації; майбутні вихователі, в яких у профілі відсутні чинники мотивації на розвиток у професійній діяльності віднесені до низького рівня сформованості мотивів професійної діяльності.

Для визначення готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до використання сучасних педагогічних технологій використовували методику самоаналізу «Готовність педагогів до освоєння сучасних педагогічних технологій», яку було модифіковано автором на основі діагностики А. Майєра (додаток В).

Отож пропонували оцінити себе за п'ятьма критеріями, що характеризують прояви зацікавлення до використання сучасних педагогічних технологій. Середній бал визначали шляхом співвідношення загальної кількості набраних балів на загальну кількість критеріїв. Рангова шкала: високий рівень – 2,7-3 бали; середній рівень – 1,9-2,6 бали; низький рівень – 0,1-1,8 бали.

Дослідження третього критерію мотиваційно-ціннісного компонента - прагнення майбутніх фахівців ЗДО до саморозвитку та самовдосконалення в педагогічній діяльності здійснювали з допомогою тесту «Діагноста рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності» Л. Бережної [18] (додаток Д). Тест охоплює 18 запитань, де після кожного слід окреслити літеру а, б або в. Однозначно вибрані відповіді дозволяли визначити рівень прагнення

до саморозвитку, самооцінку індивідуальних якостей, які сприяють саморозвитку. Згідно із тестовою методикою високий рівень саморозвитку визначали як 45-54 бали; середній - 30-44 бали та низький - 18-29 балів.

Діагностику когнітивного компонента готовності здійснювали за допомогою авторської методики «Педагогічна взаємодія з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб» (додаток З). Вона містить запитання про обізнаність майбутніх вихователів ЗДО про педагогічну взаємодію з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, сутність педагогічного процесу, обсяг уявлень про структуру технологій та особливості їх використання у закладах дошкільної освіти. За кількістю правильних відповідей майбутніх вихователів диференціювали за трьома рівнями. Це: високий - 7-9 правильних відповідей; середній - 4-6 правильних відповідей; низький - 1-3 правильних відповіді.

Діяльнісний компонент, не менш важливий у структурі готовності, діагностували модифікованим автором варіантом методики самоаналізу С. Лебедєвої, Л. Манєвцової «Аналіз сформованості діяльнісного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб» (додаток К). У методиці самоаналізу виокремлено групу умінь: проектувальні, організаційно-педагогічні, операційно-технічні, рефлексивно-оцінні. Володіння ними дозволяє забезпечувати ефективну організацію та регулювати освітнім процесом, забезпечуючи педагогічну взаємодію з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. Середній бал визначали в кожній групі умінь шляхом співвіднесення загальної кількості набраних балів до загальної кількості критеріїв. Рангова шкала – аналогічна - високий рівень – 2,7-3 бали; середній – 1,9-2,6 бали; низький – 0,1-1,8 бали.

Залучення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до безперервної професійної освіти впливає на їх методичну активність. Результати роботи майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в конкурсах, методичних заходах, тренінгах, семінарах подаємо в (додаток Л); поширення досвіду роботи вихователів закладів дошкільної освіти здійснено

у публікаціях статей, що наведено у (додатку М). На цій підставі доходимо до висновку про ефективність залучення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (самоосвіта) у руслі їх професійної педагогічної освіти.

Результатом об'єктивного оцінювання якості сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб розглядали позитивну динаміку освітнього процесу. На підставі використання методу експертних оцінок (експерти заповнювали карти спостережень за діяльністю дітей; аналізували дитячі роботи; проводили бесіди з вихованцями та ін.) визначено рівні соціально-комунікативного, пізнавального, мовного розвитку випускників закладів дошкільної освіти.

У параграфі розглянуто цілі й завдання експериментальної роботи, критерії, показники, методики діагностики готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, а також рівні розвитку означеної готовності. Методику її формування під час неформального (внутріфірмового) навчання буде описано в п. 3.2; результати аналізу та інтерпретації одержаних даних представлено в п. 3.3 дослідження.

3.2 Методика формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб

Для формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб на основі спроектованої моделі було розроблено систему дослідно-експериментальної роботи. Її організували у ДВНЗ «Прикарпатський

національний університет імені Василя Стефаника», Львівському національному університеті імені Івана Франка, Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії ім. Тараса Шевченка, Мукачівському державному університеті, Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.

Всього в дослідженні взяли участь 505 студентів. На констатувальному етапі експерименту брали участь 505 студентів спеціальності «Дошкільна освіта» денної форми навчання. До експериментальної групи (ЕГ) було відібрано 266 студентів спеціальностей 012- Дошкільна освіта. До контрольної групи (КГ) було залучено 239 студентів спеціальностей 012 - Дошкільна освіта. Вибір студентів означених спеціальностей обумовлений подальшою професійною діяльністю. Її повноцінне здійснення неможливе без високого рівня готовності до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Мету дослідно-експериментальної роботи убачали у підвищенні рівня готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб шляхом забезпечення різних видів педагогічної професійної освіти (формальна, неформальна, інформальна).

У ЗВО, які були охоплені дослідженням, накопичений унікальний досвід реалізації програм педагогічної професійної освіти, які допускають наявність у їхньому змісті інваріантного блоку. У ньому відображено основні напрями освітньої діяльності в закладах дошкільної освіти (впровадження професійного стандарту вихователів закладів дошкільної освіти та ін.). Варіативну частину програм представлено в освітніх модулях, які спрямовані на педагогічну взаємодію з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. Це: ігрові технології, технології пізнавально-дослідницької діяльності; здоров'язберігаючі технології й технології інклюзивної освіти; соціально-комунікативні технології, технології проектної діяльності, проблемного навчання й ін.

Особливістю реалізації програм розглядали їх фундаментальність й

наукомісткість, чітке додержання нормативної бази, коректна регламентація за часом і, відповідно, домінуючі академічні форми організації навчання студентів - лекції, семінари, практикуми.

Процес навчання здійснювали поза робочим місцем майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, на території закладів дошкільної освіти із запрошенням сторонніх фахівців. Оцінку знань студентів із курсової підготовки здійснювали на підставі виконання ними підсумкової кваліфікаційної роботи (розробка дидактичного посібника і методичних рекомендацій щодо його використання в освітньому процесі ЗДО; перспективне планування певних розділів освітньої програми; моделювання конспектів занять із використання різних форм педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб та ін.).

Навчання на курсах підвищення кваліфікації підтверджено одержанням відповідних документів (диплом про здобуття професійної кваліфікації), що дозволяє вихователям підтверджувати або підвищувати свою кваліфікаційну категорію, проходячи процедури атестації у майбутньому.

Заклади дошкільної освіти кожного регіону різняться своїми особливостями, відповідно до конкретних соціально-економічних, кадрових, демографічних ситуацій. У цьому контексті розглядали підвищення професійної компетентності педагогів дошкільних закладів освіти. А саме - реалізація програм формального навчання у руслі формальної освіти. Це дозволяє одержані у педагогічному ЗВО уявлення і навчання перевести в реальну діяльність за допомогою організації навчання педагогів шляхом їх професійної діяльності.

Із цією метою ефективно використовували експериментальні майданчики

Такий майданчик це – тимчасова структурна одиниця для підвищення кваліфікації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії у формі діяльності - стажування за напрямками інноваційної діяльності. Її спрямовано на формування та вдосконалення професійної компетентності педагогічних працівників за допомогою залучення в

практичну діяльність закладів дошкільної освіти – носія актуального досвіду. Так створювали умови для проектування стажистами індивідуальних варіативних моделей професійної діяльності на основі вивченого інноваційного досвіду, адаптованого до умов конкретного закладу дошкільної освіти.

Як свідчать практичні результати, базою для створення таких експериментальних майданчиків доцільно використовувати:

- заклади дошкільної освіти – переможці й активні учасники конкурсів;
- заклади дошкільної освіти - інноваційні майданчики муніципального, регіонального, державного рівнів;
- заклади дошкільної освіти, в якому успішно завершено інноваційну діяльність з тематики, значущої для удосконалення змісту і технологій освіти.

Приміром, загальне керівництво діяльністю такого майданчика здійснює директор Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, науково-методичний супровід забезпечує науково-методична рада за участю науково-педагогічних співробітників педагогічного ЗВО. Методична служба Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти відповідно до організаційно-методичного супроводу, виконує низку функцій. А саме:

- ініціює діяльність майданчика та здійснює вибір базових закладів дошкільної освіти відповідно до напрямів інноваційного досвіду;
- організовує розробку нормативної документації, що регулює діяльність вихователів в процесі стажування;
- бере участь в розробці навчальної програми майданчика;
- узгоджує і координує діяльність базових закладів дошкільної освіти відповідно до плану роботи майданчика стажування;
- визначає порядок комплектування й склад групи слухачів;
- проводить інструктивно-методичні наради з керівниками базових закладів дошкільної освіти за змістом діяльності експериментального

майданчика;

– здійснює інформаційно-методичний супровід базових закладів дошкільної освіти до використання в освітньому процесі інформаційних технологій та електронних освітніх ресурсів;

– забезпечує моніторинг і результативності діяльності базових закладів дошкільної освіти, які беруть участь в експерименті.

Місце проведення експериментального майданчика - це базові заклади дошкільної освіти, в яких успішно впроваджені інноваційні педагогічні технології, вони забезпечені висококваліфікованими педагогічними кадрами, сучасними засобами навчання, устаткуванням, що дозволяє якісно організувати освітній процес. Особлива роль належить керівникові базового закладу дошкільної освіти, що реалізовує навчання. Керівник базового закладу дошкільної освіти:

- забезпечує якісну підготовку фахівців дошкільного профілю до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей ВПО;
- бере участь у формуванні переліку заходів, які здійснюють відповідно до освітньої програми;
- згідно теми стажування призначає модераторами найбільш досвідчених і компетентних вихователів закладів дошкільної освіти для супроводу слухачів;
- створює умови для якісної організації діяльності закладів дошкільної освіти щодо поширення інноваційного досвіду.

Особливістю діяльності експериментального майданчика розглядали її організаційну мобільність. А саме - це створення умов для навчання вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; наближених до їхньої безпосередньо професійної діяльності; проведення навчання в умовах закладу дошкільної освіти на робочому місці, що створює передумови для перенесення слухачами засвоєних знань, умінь у реальну педагогічну діяльність.

Співвідношенню між модульним і традиційним навчанням, відводили чільне місце. Розглянемо його ширше:

1. Під час модульного навчання переважають цілі працевдавців. Отже, вони легко діагностуються; навчання - орієнтоване на практичну діяльність у закладі дошкільної освіти. Щодо традиційного - цілі навчання узагальнені й академічні.
2. Відбір матеріалу під час модульного навчання розпочинається з формулювання працевдавцем результатів навчання. Отже, добираються відповідні навчальні матеріали. Для забезпечення гнучкішого підходу згідно вимог працевдавця матеріали подаються у вигляді модуля. Він орієнтований на один конкретний результат і дій задля освоєння способів діяльності для його досягнення. Натомість, під час традиційного навчання, відповідно до певних знань, умінь і навичок фахової компетентності, формується перелік дисциплін, послідовно за розділами й темами, що формують компоненти готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. Таким чином, у першому випадку педагог вчиться діяти, а в другому – одержує знання про способи таких дій.
3. Структура матеріалу обумовлює логіку організації освітнього процесу: під час модульного навчання працевдавець, студент або заклад дошкільної освіти може довільно, залежно від потреб, зібрати з модулів необхідну професійну компетентність. Якщо її недостатньо - швидко й оперативно додати модулі. В традиційному підході структура навчального плану жорстка і не дозволяє міняти освітню горизонталь. Це ускладнює, а, почасти, й унеможливорює своєчасну корекцію «не освоєння», оскільки його можна діагностувати лише в жорстко заданих вимірах.

У дисертації нами обрано модульний принцип побудови навчальної програми, який розглядали на гіпотетичному рівні найбільш оптимальним. Він дозволяв:

- максимально ефективно використати навчальний час за рахунок методично-

- обґрунтованої побудови змісту кожного модуля;
- орієнтуватися на заздалегідь заданий освітній рівень в оволодінні сучасними педагогічними технологіями;
- змінити форму спілкування студентів із викладачами, перекласти його суб'єкт-суб'єктну основу;
- забезпечити спрямованість на розвиток самостійної навчальної діяльності та стимулювання пізнавальної активності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що навчаються.

Отож спецкурс «Сучасні педагогічні технології в закладі дошкільної освіти» (додаток Н), який ми реалізували на експериментальному майданчику, включав п'ять освітніх модулів. Кожен з них спрямовували на оволодіння певною педагогічною технологією рис. 3.1



Рис. 3.1. Структура спецкурсу «Сучасні педагогічні технології в закладі дошкільної освіти».

Ефективність її реалізації щодо формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями

дітей внутрішньо переміщених осіб була зумовлена низкою її особливостей. А саме:

1. Освітні модулі - самостійні одиниці, що мають цілісність і закінченість.
2. Забезпечує гнучкість й варіативність у реалізації освітніх модулів: їх заміна, коригування, введення нових (залежно від потреб викладачів та студентів, початкового рівня професійного розвитку, трудового досвіду), пріоритетних завдань професійного розвитку майбутніх вихователів на цьому етапі.
3. Зміст кожного модуля програми різниться науковістю, новизною, за формою подання – інтерактивністю, проблемністю, орієнтацією на діалогове спілкування між студентами.
4. Забезпечує комплексний підхід до формування всіх компонентів готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної діяльності, утім, і до взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного; адекватні методи та прийоми, використовувані в реалізації кожного модуля, розкривають:
 - значущість конкретної педагогічної технології як ефективного засобу особистісного розвитку дітей дошкільного віку;
 - забезпечує опанування педагогами конкретних знань у галузі сучасних освітніх технологій й оволодіння групою вмінь, що дозволяють освоїти етапи реалізації технології;
 - сприяє розвитку умінь розробляти (модернізувати) і творчо використовувати сучасні педагогічні технології у професійній діяльності.
5. У навчанні та після завершення кожного освітнього модуля проектує на різноманітні форми поточного й підсумкового контролю рівня сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного і діяльнісного компонентів готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб: опитувальники, презентації, самоаналіз, практичні завдання, метод експертних оцінок, рефлексивні практики.
6. Реалізація спецкурсу навчання здійснюється на базах закладів дошкільної

освіти, якщо їхнє предметно-просторове й освітнє середовище відповідає умовам роботи студентів і дозволяє здійснювати швидке перенесення вивчених технологій у свою професійну діяльність.

Для стажування майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти під час реалізації спецкурсу «Сучасні педагогічні технології в закладі дошкільної освіти» використано низку форм і методів роботи.

У зміст модуля «Інтерактивні технології в роботі з дошкільниками» були включені питання, в яких розкривали загальні аспекти технологічного підходу й інтерактивних технологій в роботі з дошкільниками. Модуль спрямовували на ознайомлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з особливостями інтерактивних технологій, можливостями їх інтеграції в різні види дитячої діяльності. Базовий заклад дошкільної освіти підготував для підвищення професійного рівня методичні й дидактичні посібники та відеоматеріали. Вони розкривали специфіку занять із дошкільниками. Особливістю організації роботи з майбутніми вихователями у закладах дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб розглядали пріоритетність інтерактивних методів поширення інноваційного досвіду. У таких формах - майстер-класи, педагогічні майстерні, проблемні лекції, семінари-практикуми, ділові, рольові, імітаційні ігри актуалізували знання майбутніх вихователів і забезпечували їх особисту участь у пошуках варіативних моделей професійної діяльності.

Ефективними методами розглядали різні види лекцій. А саме - лекція-бесіда, лекція-діалог, лекція-презентація, які дозволили забезпечити безпосередній контакт з вихованцями, притягнути увагу до найбільш важливих питань теми.

Приміром, діалогове обговорення питань дозволило використати для відповіді на запитання: «Відмінність методу від технології?» – колективний досвід і знання. В процесі лекції-презентації «Реалізація інтерактивних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти» вихователів знайомили із технологічною картою інтерактивних технологій, обговорювали

особливості діяльності педагога з дітьми на кожному етапі. Пропоновані у лекції-презентації матеріали структурували та узагальнювали у таблицях, моделях, схемах. Так, забезпечували усвідомленість його сприйняття, систематизацію знань слухачів. Ефективним методом для засвоєння властивостей педагогічних технологій розглядали рольові ігри. Шляхом практичної діяльності педагогів переконували у тому, що будь-яку технологію забезпечує логічна змінливість етапів; відсутність одного з них - порушує технологічний процес. Педагоги в процесі рольових і ділових ігор опановували такими інтерактивними технологіями: «Кошик ідей», «Стільники», «Калейдоскоп підказок», «Акваріум» та ін.

Ознайомлення педагогів із різними видами інтерактивних технологій у реалізації модуля здійснювали шляхом синтезу із змістом технології. Це дозволяло забезпечувати комплексний вплив на формування когнітивного й діяльнісного компонентів готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Ефективною формою навчання стали майстер-класи. Для їх проведення використовували різні способи подання інформації: практичний, мультимедійний, із використанням відео. Методи активної роботи із слухачами дозволяли представити реалізацію цієї технології у безпосередній професійній діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Презентація технологій «Стільники», «Кошик ідей» з використанням відео діяльності дітей сприяли посиленню освітнього ефекту та рефлексії індивідуальної професійної діяльності.

Загалом використовувані методи й прийоми цього модуля були орієнтовані на розвиток самостійної пізнавальної активності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Їх практико-перетворювальна діяльність була спрямована на формування організаційно-технічних і проектувальних умінь.

Практична діяльність зі складання технологічних карт щодо вивчення

інтерактивних технологій сприяла розвитку проєктувальних, організаційно-педагогічних умінь, складових діяльнісного компоненту готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. Участь у спільному обговоренні в малих групах дозволяла забезпечувати високу активність та відповідальності за загальний результат, і створювала комфортну обстановку для розвитку таких особистісних якостей: ініціативність, самостійність, толерантність, здатність до продуктивного діалогу. Під час проведення презентації розробленого методичного продукту для своїх колег усі учасники знову залучалися до дискусії. Відповідно, забезпечували глибше опрацювання матеріалу за рахунок повторення та застосування одержаних знань щодо інтерактивних технологій.

За підсумками вивчення модуля майбутні вихователі виконували практичну залікову роботу, здійснювали експрес-діагностику. Це дозволяло коригувати роботу за програмою. Побудова модуля за такою логікою довела ефективність вибраного підходу, в якому поєднані теоретична й практична складові навчання під час організації стажування майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Особливе місце у формуванні діяльнісного компонента готовності майбутніх вихователів відвели модулям 2-му і 3-му. Заняття проводили безпосередньо у закладі дошкільної освіти, в якому напрацьований досвід впровадження технологій у реальну практику. Вихователі, в яких право вести заняття підтверджено спеціальними сертифікатами, стали організаторами навчального процесу. Різні форми практико-орієнтованих занять були побудовані так, щоб майбутні вихователі вчилися розробляти конкретний освітній продукт, транслявати знання у самостійну практичну діяльність.

Модуль «Інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті» був націлений на підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до використання інтерактивної дошки в освітньому процесі ЗДО та роботі з програмним забезпеченням інтерактивної дошки. Навчання створенню

інтерактивних дидактичних ігор за різними напрямками роботи з дошкільнятами (навчання читанню, розвиток мовлення, математичних, екологічних уявлень) дало очікувані нами результати. У 17-ти закладах дошкільної освіти впроваджено технології організації безпосередньо освітньої діяльності, які побудовані на використанні інтерактивної дошки дітьми. Формування практичних умінь з оволодіння програмним забезпеченням інтерактивної дошки здійснювали в умовах комп'ютерного класу.

Майбутні вихователі за персональними комп'ютерами мали можливість разом із викладачем здійснювати діяльність з програмним забезпеченням інтерактивної дошки: інструменти малювання (маркер, олівець, гумка, геометричні фігури); конспект (відкриття, збереження, експорт); галерея (демонстрація, вибір, вставка); прожектор (привертання уваги аудиторії до фрагмента екрану); шторка (демонстрація частини екрану); зйомка (знімок екрану або його частини), що сприяло забезпеченню поетапності та послідовності в освоєнні інструментів: від простих до складних.

За підсумками цього етапу майбутнім вихователям було запропоновано виконання нескладного практичного завдання (створення картинки). Відповідно, вони могли продемонструвати практичне оволодіння інструментами інтерактивної дошки.

Оскільки для формування умінь із використання інформаційно-комунікаційних технологій потрібне постійне тренування, надалі реалізували програму модуля шляхом занурення студентів у діяльність різних закладів дошкільної освіти. До прикладу, на базі одного - було запропоновано вивчення комплекту дидактичних інтерактивних ігор щодо мовленнєвого розвитку дітей; інший - ознайомив їх з інформаційно-комунікаційним забезпеченням діяльності за пізнавальним напрямом; у третьому - майбутні вихователі освоювали методичний комплекс із логіки тощо.

Розвиток організаційно-технологічних, рефлексивно-оцінних умінь тісно пов'язували із здатністю здійснювати самостійний дослідницький пошук, аналізувати різні проблемні ситуації, казуси. Такі уміння успішно

формували під час вивчення змісту технології проблемного навчання і кейс-технологій, згідно відповідних модулів програми.

Мету модуля «Технологія педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб» убачали в опануванні навичками налагодження педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб і перенесення одержаних знань й вмінь у безпосередньо професійну діяльність. На першому етапі для занурення в історію, ознайомлення з теоретичними основами доцільно використовували проблемні лекції з елементами бесіди. Під час викладу матеріалів викладач ставить проблемні запитання, спільно із студентами висував гіпотези, обґрунтовував, доводив, формулював висновки. Загалом це дозволяло структурувати розумову діяльність майбутніх вихователів, надавати системності їхнім висловлюванням, цілісності узагальненням.

Використання робочих зошитів з друкарською основою, які заповнювали майбутні вихователі на проблемній лекції стало ефективним способом підготовки. Завдання в зошиті побудовані згідно логіки лекції. Викладач по-різному здійснював постановку проблемного завдання: до пояснення, з метою активізації суб'єктного досвіду та організації дискусії або після пояснення, для закріплення одержаних знань. До прикладу, обговоривши алгоритм проблемного навчання, пропонували виконати завдання в робочому зошиті й визначити логіку його етапів. Виконання завдання не займало багато часу і не вимагало зусиль, проте сприяло закріпленню одержаних уявлень про педагогічну взаємодію з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Ключовим моментом цього методу розглядали обов'язкову перевірку правильності виконання завдань, обмін думками, роз'яснення, уточнення змісту навчального матеріалу.

Складання конспектів освітньої діяльності з дітьми із сімей внутрішньо переміщених осіб розглядали важливою складовою професійної діяльності вихователів, оскільки вони мають вміти визначати доцільність використання

технології на певному етапі заняття; створювати умови для продуктивного спілкування і співпраці дошкільників задля реалізації технології; використати методи і прийоми, стимулюючи самостійну пошукову активність й допитливість дітей.

Виконанням практичних завдань здійснювали поточну експрес діагностику сформованості умінь налагоджувати педагогічну взаємодію, виявити утруднення й оптимізувати форми та методи навчання згідно модуля.

У творчій майстерні майбутні вихователі під керівництвом модераторів проектували освітню діяльність із урахуванням інтегрованого підходу до вирішення завдань педагогічного процесу (зміст, освітня сфера, предметно-розвивальне середовище, педагогічна технологія).

В організації педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб допускали створення умов, що ініціюють відкриття дітей. Отож, на етапі формулювання висновку, у творчій майстерні педагоги вивчали досвід роботи педагогів базового закладу дошкільної освіти щодо розробки дидактичних посібників (журнали дослідників, моделі, алгоритми рішення проблемних ситуацій, словнички першовідкривачів); у процесі групової дискусії обговорювали, на якому етапі реалізації технології проблемного навчання доцільно буде використовувати такі дидактичні посібники.

Зміст модуля сприяв розширенню обсягу знань, формуванню групи умінь майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб за допомогою проектування професійної діяльності, використання проблемних, інтерактивних форм і методів організації освітнього процесу, створював передумови для перенесення вивченої технології в роботу з дошкільнятами.

Методами навчання, що забезпечували ефективне формування когнітивного та діяльнісного компонентів технологічної компетентності згідно модуля «Кейс-технології в освітньому процесі закладу дошкільної освіти» стали, приміром, «лекції удвох».

Лектори знаходилися в діалозі один з одним та з аудиторією майбутніх

вихователів. Кожен викладач у спільному діалозі активізував їх за допомогою проблемних запитань. Ця форма лекції особливо результативна, оскільки дозволяє динамічно представити інформацію, забезпечити перемикання уваги майбутніх вихователів, з її одного виду на інший, стати активними учасниками процесу обговорення, що стимулює якість засвоєних знань.

Кейс-технології в роботі з дітьми дошкільного віку адаптовані відповідно до специфіки віку і представлені різними видами кейсів: кейс-ситуації, кейс-ілюстрації, фото-кейси й ігрове проектування. Кожен вид має свої особливості, обслуговується різними дидактичними засобами. Отож, для ефективного занурення педагогів у діяльність з різними видами кейсів використовували педагогічний тренінг. Його розглядали активним груповим навчанням і орієнтували на оволодіння професійно-корисними навичками та адаптацію до нової соціальної ролі з відповідним коригуванням Я-концепції й самооцінки.

До прикладу, у рамках тренінгу з освоєння фото-кейсів викладачі спільно з майбутніми вихователями моделювали педагогічний процес згідно з етапами технології. Тренінгова робота забезпечувала формування низки умінь. А саме:

- демонструвати кейс;
- мотивувати дітей до прийняття проблемної ситуації;
- організовувати пошукову діяльність і відпрацьовувати різні варіанти розв'язання кейса;
- здійснювати спільно з дітьми аналіз альтернативних варіантів;
- створювати рефлексію прийнятого рішення та умови для перенесення набутих знань у сферу реального життєвого досвіду дітей.

У процесі тренінгу майбутні вихователі опановували технологією роботи з різними кейсами, вправлялися у виокремленні й формулюванні казусів (проблем), складали покроковий алгоритм реалізації кейс-технології, наповнюючи його змістом і методичними прийомами.

Робота в малих групах спонукала майбутніх вихователів до активної

участі в спільній діяльності, презентації індивідуального досвіду та прийняття досвіду колег. Основну роль модератора в груповій роботі убачали в непрямому керівництві роботою групи: він не давав конкретних вказівок і не приймав рішень, а лише організовував й координував діяльність майбутніх вихователів. Використання модерації задля реалізації змісту цього модуля дозволило залучити учасників у процес виявлення, осмислення та аналізу кейсів, пошуку шляхів їх розв'язання, неформального осмислення і поширення досвіду, а також взаємного навчання на основі знань, досвіду всіх учасників.

Активно використовували різні види самостійної роботи студентів: складання тезауруса з кейс-технологій, роботу з навчально-методичними посібниками та практичним керівництвом, підбір в інтернеті фотографій, ілюстрацій і відео для кейсів. Самостійна діяльність дозволяла розширити межі самостійного професійного досвіду, сприяла посиленню інтересу до практичного застосування кейс-технологій у роботі з дітьми дошкільного віку, що стимулювало формування діяльнісного компонента.

У спецкурс нами були включені й технології, які орієнтовані на певні види дитячої діяльності. До прикладу, послідовність освоєння змісту модуля «Технологію збагачення лексичного запасу дітей старшого дошкільного віку» визначали згідно логіки засвоєння дитиною слів у семантичному полі. Вивчення цієї технології майбутніми вихователями здійснювали в процесі ділової гри. Вона дозволяє створити в освітньому процесі середовище предметного і соціального змісту професійної діяльності, змодельовати систему стосунків, характерних для такої праці.

Участь майбутніх вихователів у діловій грі сприяла комплексному формуванню всіх компонентів їх технологічної компетентності, оскільки вона забезпечувала наступне. Це:

- створювала умови для розвитку мотивації до освоєння педагогічної технології, давала можливість внутрішнього розкріпачення особистості, прояву її творчої ініціативи у виборі методичних засобів реалізації технології;

- передбачала розробку імітаційної моделі освітнього процесу закладу дошкільної освіти й ігрової моделі діяльності майбутніх вихователів, в якій відображала професійні вміння та функції;
- забезпечувала у взаємодії обмін знаннями й наявним досвідом, опанування новими знаннями щодо розв'язання професійних завдань.

У діловій грі майбутні вихователі ставали учасниками змодельованого педагогічного процесу (заняття) щодо реалізації технології збагачення лексичного запасу. Навчальну діяльність будували за логікою етапів технології (ознайомлення, осмислення, організація, застосування). Це дозволяло оволодіти методами роботи, які були спрямовані на розвиток розмови дітей навколо слова – домінанти. На першому етапі ділової гри знайомили студентів із арсеналом дидактичних засобів забезпечення орієнтування дітей у змісті поняття слова «домінанти»; другий етап - реалізували за допомогою «мозкового штурму», студенти висували альтернативні ідеї із поставленої проблеми.

Експериментальна робота доводить, що цей метод формує вміння актуалізувати досвід дітей, допомагає їм встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки.

Методичне та дидактичне забезпечення третього було спрямоване на розширення уявлень майбутніх вихователів про моделювання семантичного поля на основі різних стосунків слова-домінанти: видових, стану, якості. Прийоми і методи роботи, які були використані на цьому етапі, майбутні вихователі зможуть використовувати в своїй професійній діяльності. На останньому етапі вони вправлялися в прийомах, які формують оволодіння дітьми смисловою стороною слова. Реалізація змісту модуля за допомогою ділової гри дозволила розширити межі вибору методичних прийомів й організаційних форм освіти дітей згідно технології, яку вивчали.

У дослідженні було встановлено, що активне залучення майбутніх вихователів у процес опанування знаннями дозволяє більш усвідомлено їх засвоювати та використовувати в професійній діяльності. Реалізація

спецкурсу підтвердила ефективність використання низки форм і методів, а саме:

- лекція-презентація;
- лекція-бесіда,
- лекція-діалог;
- проблемна лекція
- лекція удвох;
- ділові, інтерактивні ігри;
- семінари-практикуми;
- кейс-метод;
- розв'язання проблемних ситуацій;
- педагогічні тренінги;
- модерація;
- робота в парах, групах;
- практикуми;
- майстер-класи.

Формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб за спецкурсом «Сучасні педагогічні технології в закладі дошкільної освіти» супроводжували різними формами поточного і підсумкового контролю. В реалізації кожного освітнього модуля вони були учасниками дискусій, групових обговорень, рефлексії своєї діяльності та діяльності колег (експрес-діагностика мотивації й ціннісних установок майбутніх вихователів у сфері використання інноваційних технологій у роботі з дошкільнятами); їх залучали до виконання різних практичних завдань. А саме: складання технологічних карт, розробка кейсів, інтерактивних комп'ютерних ігор, пошук і розв'язання проблемних ситуацій, спільна презентація створеного методичного продукту та ін. (поточна оцінка сформованості проектувальних, організаційно-педагогічних, рефлексивно-оцінних, операційно-технічних умінь діяльнісного

компонента згідно технології, що вивчали).

Заповнення робочих зошитів, тестів та опитувальників дозволило оволодіти знаннями про зміст, методiku використання конкретних педагогічних технологій у роботі з дітьми (когнітивний компонент готовності майбутніх вихователів). Результати аналізу експертами виконання підсумкових робіт (метод експертних оцінок) дозволили сформулювати висновок про те, що означена програма забезпечила формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (знання, уміння і навички володіння та розробки й використання сучасних педагогічних технологій), посилили позитивну мотивацію до оволодіння інноваціями, до особистісного та професійного саморозвитку.

Формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб – це поступальний і безперервний процес, який здійснюється засобами неформального (внутріфірмового) навчання за допомогою участі у діяльності дослідницької лабораторії, методичних об'єднань, майстер-класі.

Неформальна освіта здобувається, як правило, за освітніми програмами і не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій [153].

Дослідницька лабораторія була представлена діяльністю п'яти мережних груп, що охоплюють 17 закладів дошкільної освіти.

За Т. Коломієць, мережні групи постають новою формою організації професійної діяльності, яка дозволяє педагогам спілкуватися один з одним, вирішувати професійні питання, реалізувати себе і підвищувати свій професійний рівень [121]. Змістом їхньої діяльності передбачали вивчення, розробку, апробацію та впровадження сучасних педагогічних технологій у роботу з дітьми. У лабораторії вибудована система навчання й обміну досвідом роботи: всередині мережних груп, між мережними групами і

трансляція передового інноваційного досвіду для вихователів закладів дошкільної освіти, міста, регіону.

Ефективною формою навчання стало взаємонавчання. Його спрямовували на розширення організаційних форм і методів роботи майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у конкретній мережній групі. Впродовж року в базових закладах дошкільної освіти здійснювали навчання вихователів мережної групи з метою глибшого вивчення ними різних технологій, обміну досвідом діяльності, розробки спільних проектів і методичної продукції. Це обумовило перехід на якісно вищий рівень реалізації конкретної технології, інтегрування технології в різні освітні сфери (мовленнєва, пізнавальна, соціально-комунікативна), аналізу особливостей використання технології в різних вікових групах.

Специфіку мережевого навчання убачали в тому, що майбутні вихователі закладів дошкільної освіти мали можливість розширювати арсенал використовуваних технологій. За допомогою проведення семінарів-практикумів, проблемних лекцій, ігрових інтерактивних ігор, майстер-класів, які були спрямовані на оволодіння практичними вміннями, їх навчали прийомів інтегрування кількох технологій у навчанні дітей. У низці випадків одні технології виступали засобом реалізації інших. До прикладу, використовуючи технології інтерактивного навчання, (ланцюжок, робота в парах, акваріум) забезпечували ефективну організацію діяльності дітей з інтерактивною дошкою.

Досвід роботи закладів дошкільної освіти лабораторії узагальнений у практичних рекомендаціях (додаток П) і навчально-методичних посібниках (додаток Р). В їхньому змісті відображено систему роботи щодо апробації та використання сучасних педагогічних технологій у практиці роботи вихователів закладів дошкільної освіти.

Трансляцію інноваційного досвіду закладів дошкільної освіти – учасників лабораторії для вихователів з метою формування їхніх уявлень і умінь щодо використання сучасних педагогічних технологій здійснювали на

методичних об'єднаннях. Їх організовували на базах закладів дошкільної освіти, що презентують інноваційний досвід.

Методичні об'єднання – одна із традиційних форм роботи з вихователями закладів дошкільної освіти, її наповнювали у контексті неформального (внутріфірмового) навчання інноваційним змістом. Його спрямовували на вивчення сучасних педагогічних технологій. Основними формами роботи на методичних об'єднаннях обрано лекції-презентації, лекції-бесіди, практикуми, групову роботу, вирішення проблемних ситуацій, перегляд різних видів діяльності з дітьми та ін. Методичні об'єднання спрямовували на розвиток інтересу до сучасних технологій, актуалізації досвіду педагогів, можливості ознайомлення з технологіями у безпосередній діяльності й оцінку рівня продуктивності освітнього процесу з використанням технологій. Тематику методичних об'єднань визначали згідно запитів закладів дошкільної освіти, стратегічних і тактичних цілей їхнього розвитку.

В умовах діяльності лабораторії ефективними стали пошуки нових форм самоосвіти та саморозвитку педагогів. Їх спрямовували на підвищення індивідуальної пізнавальної активності щодо вивчення педагогічних технологій. Такий вид освітньої діяльності - інформальна освіта, дозволив нам забезпечувати наскрізність навчання, об'єднуючи формальну й неформальну освіту.

У змісті індивідуальних програм самоосвіти майбутніх вихователів передбачено план їх поступального саморозвитку щодо оволодіння інноваційними технологіями, узагальнення та презентації наявного досвіду роботи для широкого педагогічного загалу.

З цією метою одним із провідних напрямів іміджевої політики стало стимулювання майбутніх вихователів до участі в різних професійних конкурсах, презентаціях узагальненого досвіду роботи на науково-практичних конференціях, форумах, фестивалях педагогічної майстерності, ярмарках інновації. Організацію такої діяльності розглядали однією із важливих мотиваційних умов для професійного саморозвитку та самореалізації

майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Узагальнюючи накопичений досвід щодо участі в професійних конкурсах майбутні вихователі використовували великий арсенал засобів: читання наукової літератури і періодичних видань, вивчення тем, які їх цікавлять, педагогічні знахідки у мережі Інтернет. Беручи участь у презентації досвіду роботи на науково-практичних конференціях, майбутні вихователі акумулювали досвід колег, здійснювали рефлексію своєї діяльності, прогнозували шляхи для подальшого її вдосконалення. Інформаційно-комунікаційні технології та Інтернет значно розширили можливості майбутніх вихователів у самоосвіті. Окрім пошуку необхідної інформації, вони брали участь у спілкуванні з колегами у колі інтернет-співтовариств, обмінювалися методичними розробками, вивчали і коментували різну методичну продукцію (посібники, проекти, статті, конспекти занять та ін.) в онлайн режимі, забезпечуючи швидкий зворотний зв'язок. Приміром, відвідуючи портал інформаційних освітніх ресурсів, майбутні вихователі використовували представлені там ігри для інтерактивної дошки, відео-фільми, презентації.

Роботу в творчих групах розглядали ефективним засобом підвищення професійної майстерності щодо вивчення й використання педагогічних технологій. Творчі групи (тимчасові або постійні) створювали з метою вивчення окремих напрямів діяльності, форм і методів навчання. Їх спрямовували на підвищення якості освітнього процесу загалом. Учасників творчих груп спонукали до постійного пошуку, апробації, впровадження нових педагогічних технологій розробки технологічних карт, дидактичного забезпечення технологій, узагальнення досвіду роботи педагогічних колективів у формі підготовки посібників та методичних рекомендацій.

Отже, реалізація формувального етапу дослідно-експериментальної роботи дозволила дійти до таких висновків.

Ефективність формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб забезпечується інтегруванням різних видів педагогічної

професійної освіти: формальної, неформальної (внутріfirmової) та інформальної. Основою для формальної освіти є державні й недержавні заклади дошкільної освіти, в яких реалізуються програми підвищення кваліфікації. Їх варіативна частина охоплює теми щодо ознайомлення із сучасними педагогічними технологіями. Неформальне (внутріfirmове) навчання вихователів здійснюється на основі закладів дошкільної освіти із наявними інформаційними і навчально-методичними ресурсами для організації навчання. Однією із ефективних форм трансляції інноваційного досвіду слугують експериментальні майданчики. Відповідно створюються умови для проектування стажистами (на основі вивченого досвіду) власних варіативних моделей професійної діяльності, які адаптовані до умов конкретного закладу дошкільної освіти.

Варіативне навчання досягається за допомогою використання спецкурсу «Сучасні педагогічні технології в закладі дошкільної освіти». Її змістовний аспект представлений в освітніх модулях. Кожен з них є відносно самостійною одиницею програми, що вирізняється цілісністю та закінченістю і спрямований на формування знань, оволодіння комплексом професійно-педагогічних умінь щодо розробки й застосування сучасних педагогічних технологій.

Орієнтованість змісту, форм і методів внутріfirmового навчання на формування кожного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб дозволяє забезпечити високу ефективність реалізації спецкурсу: використання лекцій-презентацій, лекцій-бесід, проблемних лекцій - сприяло формуванню мотиваційних установок майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, їхньої готовності до саморозвитку в галузі вивчення та використання сучасних педагогічних технологій; перегляд відеофільмів, робота з моделями, схемами, виконання практичних завдань у зошитах, спрямовані на актуалізацію знань - забезпечили формування когнітивного компонента готовності майбутніх вихователів закладів

дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; активна участь вихователів у ділових, інтерактивних іграх, семінарах, практикумах, майстер-класах, педагогічних тренінгах, у розв'язанні проблемних ситуацій, створенні кейсів, ігор для інтерактивної дошки - сприяли формуванню організаційно-педагогічних, організаційно-технічних умінь, складових діяльнісного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Інформальна освіта, яка єднає формальну і неформальну освіту виявляється в індивідуальній пізнавальній активності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Беручи участь в методичних заходах, творчих групах, професійних конкурсах, узагальнюючи та поширюючи передовий досвід роботи на науково-практичних конференціях, обмінюючись ним в інтернет-співтовариствах, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти дістають можливість самостійно вибудовувати траєкторію індивідуального особистісного й професійного розвитку.

3.3 Перевірка ефективності процесу формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб у процесі професійної педагогічної освіти

У п. 3.1 для організації цієї частини дослідження були визначені показники, критерії, методики дослідження ефективності розробленої системи дослідно-експериментальної роботи, забезпечена їх ідентичність для стартового і підсумкового визначення рівнів щодо кожного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Однорідність складу експериментальної й контрольної груп забезпечувалася тим, що до їх складу увійшли майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, які навчаються в означених вище ЗВО.

Вивчення особливостей формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб було розпочате з аналізу *мотиваційно-ціннісного компонента*. Структурно він охоплює такі критерії:

- спрямованість мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в професійній діяльності;
- наявність сформованої готовності до використання сучасних педагогічних технологій;
- прагнення до саморозвитку, самовдосконалення в педагогічній діяльності.

Для визначення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента було проведено комплексне обстеження його кожного показника у методиках, нами їх охоплено згідно описаної вище послідовності.

Таким чином, для вивчення першого показника - спрямованість мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти і виявлення чинників, що визначають необхідність майбутніх вихователів здійснювати професійну педагогічну діяльність використовували опитувальник «Мотиваційний профіль» Ш. Річі та П. Мартіна [233] (додаток Б).

Результати аналізу даних опитування свідчать про те, що засадничими потребами в професійній діяльності у більшості студентів виступають такі потреби: - в соціальних контактах (ЕГ – 47,3 % / 126 осіб; КГ – 48,8 % / 117 осіб); - у впливовості та владі (ЕГ – 48,9% / 130 осіб; КГ – 50,3 % / 120 осіб). Передбачається, що ці потреби стають у майбутніх вихователів першочерговими у зв'язку з тим, що організація ефективної комунікації з усіма суб'єктами освітнього процесу (діти, батьки, колеги), є не лише однією зі складових їхньої професійної педагогічної діяльності, а й можливістю

впливати у навчанні на оточення. Домінування таких потреб у майбутніх вихователів поєднується із необхідністю стимулювати їхню діяльність матеріально (ЕГ – 62,2 % / 165 осіб КГ – 61,4% / 147 осіб); потреби у формуванні довгострокових стабільних взаємовідносин (ЕГ – 55,5% / 148 осіб КГ – 56,2 % / 134 осіб); у забезпеченні комфортних умов для діяльності (ЕГ – 52,2 % / 139 осіб КГ – 53,4 % / 128 осіб).

Потреби щодо постійного пошуку, перетворення і використання інновацій недостатньо прослідковується у відповідях майбутніх вихователів (ЕГ – 29,2 % / 78 осіб, КГ – 28,8 % / 69 осіб) у межах потреби «бути креативним». Недостатньо виражено в мотиваційних профілях майбутніх вихователів прагнення до особистісного зростання (ЕГ – 26,5 % / 70 осіб, КГ – 27,8 % / 66 осіб), а також потребу в цікавій, суспільно корисній діяльності (ЕГ – 25,4 % / 68 осіб, КГ – 26,8 % / 64 осіб).

Загалом, це свідчить про те, що зміст професійної діяльності здебільшого є функціональним, тобто не стимулює майбутніх вихователів до особистісного розвитку та підвищення професійної майстерності. Результати аналізу їх особистісного профілю свідчать про те, що ці потреби здебільшого не виявляються комплексно, а лише сукупно із потребами в спілкуванні, винагороді, комфортних умовах діяльності, визнанні в соціумі.

Нами встановлено, що майбутні вихователі не виявили потреби щодо мінливості й різноманітності змісту їхньої діяльності; в завоюванні визнання учасниками педагогічного процесу й інших осіб, оцінці особистісних і професійних досягнень; не визнали за необхідне визначати складні професійні цілі й досягати очікуваних результатів в умовах їх регламентованої та структурованої діяльності.

Отже, результати аналізу даних опитувальника свідчать про те, що у більшості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти недостатньо виявляються такі потреби, які і слугують передумовами для вивчення та впровадження інновацій (потреба в особистісному зростанні, бажанні займатися творчою діяльністю, визнанні). Важливими чинниками, що

мотивують майбутніх вихователів до вивчення інновацій, розглядаємо погляди, установки, їхнє ставлення до сучасних педагогічних технологій, як ефективного способу підвищення якості педагогічного процесу в закладі дошкільної освіти.

Вивчення мотиваційної готовності до оволодіння і впровадження інновацій здійснювали за допомогою самоаналізу майбутніх вихователів.

На основі тесту А. Майєра «Мотиваційна готовність» (додаток В) нами було розроблено методику «Аналіз готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до оволодіння сучасними педагогічними технологіями».

Одержаний аналіз результатів дозволив з'ясувати, що більшість майбутніх вихователів перебували на середньому (ЕГ – 68,8 % / 183 осіб; КГ – 67,3 % / 161 осіб) рівні готовності до вивчення й впровадження інновацій; щодо низького рівня – їх засвідчили в (ЕГ – 22,5 % / 60 осіб; КГ – 23,8 % / 57 осіб) і на високому рівні перебувала їх незначна кількість - ЕГ – 8,7 % / 23 осіб; КГ – 8,9 % / 21 осіб.

Щодо самоаналізу ставлення майбутніх вихователів до інноваційної діяльності, одержані результати дозволили нам допустити, що готовність до оволодіння інноваційними технологіями виявляється у більшості з них на рівні інтересу і, зазвичай, у контексті загальної обізнаності із наявними різними педагогічними технологіями. Здебільшого педагоги не виявили достатнього рівня оволодіння досвідом творчої діяльності у процесі самоаналізу та розробки, апробації і застосування різних педагогічних технологій, а також участі в діяльності творчих груп.

Розглядаємо це свідченням про недостатньо актуалізовані особистісний і пізнавальний потенціали уявлень майбутніх вихователів щодо ефективності педагогічних технологій та доцільності їхнього використання задля одержання очікуваних позитивних освітніх результатів.

Отже, зона їхнього професійного розвитку знаходиться в сфері особистісного зростання, а подальший розвиток майбутніх вихователів вимагає створення відповідальних умов для формування стійкого мотиваційного інтересу, прагнення до використання сучасних технологій у

роботі з дошкільнятами.

Мотиваційна готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до оволодіння і впровадження інновацій детермінована їхнім прагненням підвищувати рівень готовності до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, удосконалюватися й розвиватися в цій сфері.

За тестовою методикою «Діагноста рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності» Л. М. Бережної [18] (додаток Д) нами визначено рівень прагнення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти експериментальної та контрольної груп до самовдосконалення.

Одержані дані свідчать про те, що у половини обстежених переважають показники середнього (ЕГ – 64,5 % / 172 осіб; КГ – 66,2% / 158 осіб) рівня, що є показником позитивної, але нестійкої тенденції до самореалізації в професійній діяльності; на підставі наявних показників низького рівня (ЕГ – 22,7% / 60 осіб; КГ – 23,3% / 56 осіб) констатуємо відсутність актуального бажання підвищувати рівень свого професійного й особистісного розвитку.

Спостереження свідчать про те, що майбутні вихователі вирізняються небажанням і негативним ставленням до сприйняття й впровадження нового; вони вважають за краще здійснювати свою професійну діяльність звичними методами. Високий рівень (за цією методикою) засвідчила лише п'ята частина (ЕГ – 12,8 % / 25 осіб; КГ – 10,5 % / 25 осіб).

Результати їх особистісної рефлексії дозволяють стверджувати про виражену у них індивідуальну пізнавальну активність, яку спрямовано на саморозвиток у професійній діяльності.

Результати дослідження рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб представлені в табл. 3.5. і на рис. 3.2.

Таблиця 3.5

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (констатувальний етап дослідження)

Рівні сформованості	Констатувальний етап експерименту			
	Групи			
	Експериментальна (n=266 осіб)		Контрольна (n=239 осіб)	
	%	осіб	%	осіб
високий	15,4	41	17,2	41
середній	52,3	139	48,1	115
низький	32,3	86	34,7	83

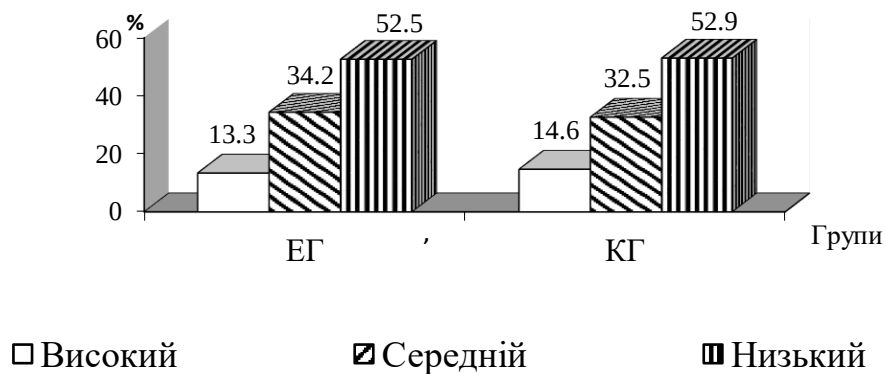


Рис. 3.2. Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (констатувальний етап експерименту)

Результати кількісного і якісного аналізу констатувального етапу експерименту задля визначення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб

дозволили нам виявити такі загальні тенденції. Це:

- спрямованість професійної мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, здебільшого, обумовлена потребами в налагодженні соціальних контактів, здатності впливати на оточення, необхідності морального і матеріального заохочення; домінуванням потреб до участі в творчій, суспільно значущій діяльності, спрямованій на розвиток особистісного потенціалу, що відзначається в мотиваційному профілі майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти;
- готовність до оволодіння та реалізації сучасних педагогічних технологій на рівні інтересу, який не екстраполюється на їхній діяльнісний рівень;
- позитивне ставлення до самореалізації в професійній діяльності, однак це вирізняється нестійкістю, й вимагає створення відповідних умов, спрямованих на актуалізацію бажання перманентно підвищувати рівень професійного та особистісного розвитку.

Відповідно до виявлених тенденцій, нами актуалізовано завдання «посилити» процес формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб за допомогою керування його показників - професійної свідомості, установок, ставлення до професійної педагогічної освіти, а також до цілей і результатів своєї діяльності у майбутньому.

На констатувальному етапі експерименту виявили рівень знань майбутніх вихователів про зміст, структуру та особливості використання педагогічних технологій у закладі дошкільної освіти. За допомогою авторської методики «Технології в освіті» (додаток С) нами окреслено прогалини в їхніх знаннях. Неприпустимий низький рівень оволодіння знаннями про сучасні педагогічні технології (одержані дані представлено у табл. 3.6 і на рис. 3.3) свідчить про необхідність посиленої уваги до формування когнітивного компонента в процесі неформальної (внутріфірмової) й інформальної освіти майбутніх вихователів.

Таблиця 3.6

Когнітивний компонент готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (констатувальний етап експерименту)

Рівні сформованості	Констатувальний етап експерименту			
	Групи			
	Експериментальна (n=266 осіб)		Контрольна (n=239 осіб)	
	%	осіб	%	осіб
високий	13,3	35	14,6	35
середній	34,2	91	32,5	78
низький	52,5	140	52,9	126

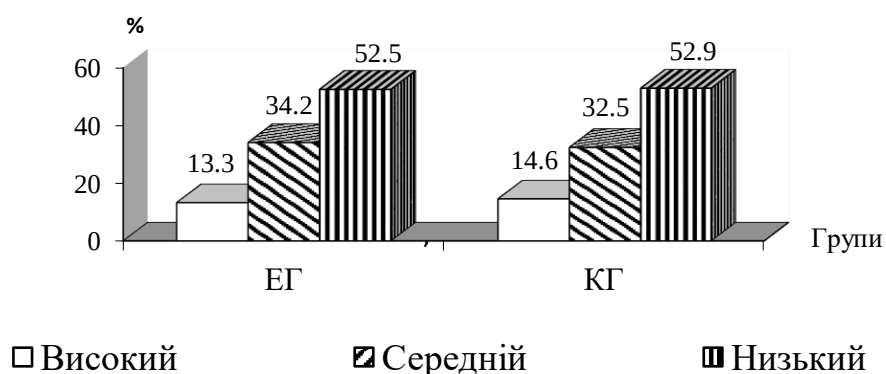


Рис. 3.3. Когнітивний компонент готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (констатувальний етап експерименту)

Як свідчать наведені нами дані у рис. 3.3., більшість майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти контрольної й експериментальної груп не володіють знаннями про зміст поняття «педагогічна технологія»; не готові виокремити властивості та основні характеристики педагогічних технологій;

відчувають утруднення у визначенні видів педагогічних технологій; не зорієнтовані на організацію діяльності з дітьми на кожному етапі реалізації певної технології; їхні знання здебільшого формальні. Отже, ці питання розглядали пріоритетними у підготовці майбутніх вихователів і формування їхньої готовності до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб шляхом використання інноваційних технологій. Діяльність спрямовували на опанування психолого-педагогічного обґрунтування сучасних педагогічних технологій, які розглядали базисом ціннісно-смыслового ставлення до цілей та результатів використання технологічного підходу в роботі з дітьми дошкільного віку і їхніми батьками.

Для визначення рівня сформованості діяльнісного компонента технологічної компетентності застосовували метод самоаналізу педагогами професійних умінь (модифікований автором варіант методики самоаналізу С. Лебедєвої, Л. Манєвцової «Сформованість діяльнісного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб» (додаток К)).

Діяльнісний компонент готовності майбутніх вихователів представлений у самоаналізі чотирьох груп умінь. А саме: проєктувальних, організаційно-педагогічних, операційно-технічних і рефлексивно-оцінних. Їхній комплекс досить специфічний, оскільки він охоплює не узагальнені способи проєктування, організації, проведення та рефлексії діяльності з дітьми, а безпосередньо співвідноситься із оволодінням сучасними педагогічними технологіями та їхнім використанням у педагогічному процесі закладів дошкільної освіти.

Діяльнісний і когнітивний компоненти логічно пов'язані у готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. Недостатній рівень сформованості знань про педагогічні технології прямо пропорційно свідчить про низький рівень сформованості професійно-педагогічних умінь щодо їх

використання у закладах дошкільної освіти. Одержані нами дані представлено у табл. 3.7 і на рис. 3.4.

Таблиця 3.7

Діяльнісний компонент готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (констатувальний етап експерименту)

Рівні сформованості	Констатувальний етап експерименту			
	Групи			
	Експериментальна (n=266 осіб)		Контрольна (n=239 осіб)	
	%	Осіб	%	Осіб
високий	9,3	25	10,5	25
середній	42,1	112	43,1	103
низький	48,6	129	46,4	111

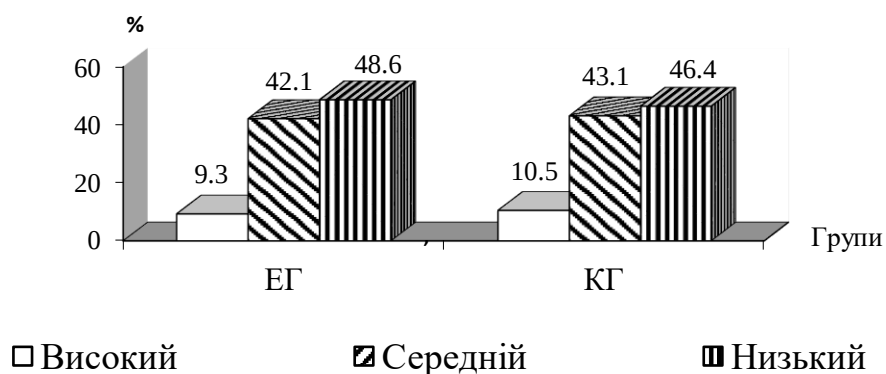


Рис. 3.4. Діяльнісний компонент готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (констатувальний етап експерименту)

Найбільші утруднення у майбутніх вихователів викликають уміння проектувати і моделювати педагогічний процес із урахуванням сучасних

освітніх технологій, логічно їх інтегрувати у різні види діяльності згідно їхніх цілей та завдань, а також із урахуванням вікових особливостей дітей: (ЕГ – 45,4 % / 121 осіб; КГ – 48,8 % / 117 осіб) – посіли низький рівень; середній – засвідчили в ЕГ – 38,8 % / 103 осіб; КГ – 40,8 % / 98 осіб; і високий – спостерігали лише в 15,8 % / 42 осіб ЕГ і в 10,4 % / 25 осіб КГ. Здебільшого, майбутні вихователі долають труднощі у цілепокладанні й плануванні діяльності у доборі форм, методів і технологій, адекватно до вікових та індивідуальних можливостей дітей.

Недостатньо сформовані операційно-технічні уміння розробляти, апробувати та застосовувати сучасні педагогічні технології; інструментально їх представили: (ЕГ – 43,3 % / 115 осіб; КГ – 45,2 % / 108 осіб. – низького рівня; ЕГ – 45,4 % / 121 осіб; КГ – 42,8 % / 102 осіб – середнього рівня; ЕГ – 11,3 % / 30 осіб; КГ – 12 % / 29 осіб – високого рівня).

Відносно вищих показників порівняно з іншими, досягли умінням створювати умови для розвитку дитячої самостійності, ініціативності, творчості, а також уміння організовувати фронтальні, підгрупові й індивідуальні форми діяльності дітей.

Отже, за допомогою використання опитувальників, тестових методик, самоаналізу були одержані емпіричні дані результатів констатувального етапу експерименту, що дозволило нам визначити рівень технологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, який охоплює такі компоненти: мотиваційно-ціннісний; когнітивний; діяльнісний.

Результати аналізу даних щодо рівнів сформованості вище перелічених компонентів дозволили визначити (згідно даних табл. 3.3, наведеної в п. 3.1.) загальний рівень сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. Його представлено у табл. 3.8 і графічно на рис. 3.5.

Таблиця 3.8

Готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (констатувальний етап експерименту)

Рівні сформованості	Констатувальний етап експерименту			
	Групи			
	Експериментальна (n=266 осіб)		Контрольна (n=239 осіб)	
	%	Осіб	%	Осіб
високий	15,4	41	14,2	34
середній	46,6	124	44,8	107
низький	38,0	101	41,0	98

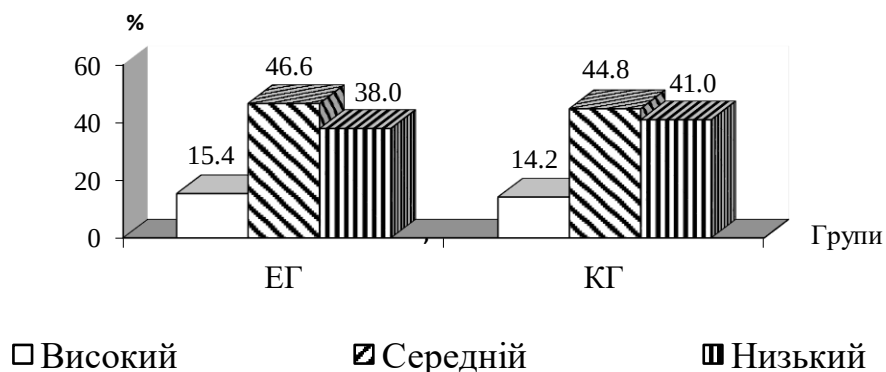


Рис. 3.5. Готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (констатувальний етап експерименту)

Перевірку однорідності, а, відтак, і правильності вибірки здійснили за допомогою критерію ϕ^* -кутового перетворення Фішера. Оскільки сформованість готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб

передбачає рівні: високий, середній і низький, та максимальна кількість балів усіх компонентів становить – 9, а мінімальна – 3, вважатимемо, що «ефект є», якщо майбутні вихователі закладів дошкільної освіти набирають 5-9 балів і, що «ефект відсутній», за наявності 3-4 балів. Надалі оцінили кожен рівень у балах й перейшли до розрахунку критерію ϕ^* -кутового перетворення Фішера, а її результати представили у табл. 3.9.

Для встановлення збігів та виявлення відмінностей у характеристиках експериментальної та контрольної груп висунули дві статистичні гіпотези: H_0 , згідно якої відмінності є незначними й альтернативну гіпотезу H_1 - про значні відмінності.

Таблиця 3.9

Рівні сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (чотирьох клітинна таблиця для підрахунку критерію ϕ^* , констатувальний етап експерименту)

Група	«Є ефект» – 5-9 балів		«Немає ефекту» – 3-4 бали		Всього осіб:
	%	Осіб	%	Осіб	
ЕГ	62,0	165	38,0	101	266
КГ	59,0	141	41,0	98	239

Оскільки $\phi^*_{\text{емп.}} (0,8) \leq \phi^*_{\text{кр.}} (1,64)$, нульова гіпотеза (H_0) про збіг характеристик експериментальної і контрольної груп до початку експерименту застосовується, а альтернативна гіпотеза (H_1) про значні відмінності відкидається.

Студенти експериментальної групи продовжували неформальне (внутріфірмове) та інформальне навчання, щодо контрольної групи - вони підвищували рівень сформованості технологічної компетентності шляхом самоосвіти.

Мету контрольного етапу експерименту убачали у доведенні ефективності розробленої нами системи формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти шляхом порівняння та аналізу одержаних даних ЕГ і КГ.

Проаналізуємо результати сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного критеріїв на констатувальному та контрольному етапах дослідження.

Діагностика мотиваційно-ціннісного компонента свідчить не лише про кількісні, а й якісні зміни. У майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти експериментальної групи змінилася система потреб, що становлять мотиваційний профіль особистості. Провідними в професійній діяльності стали виступати такі потреби: - в особистісному зростанні та саморозвитку (74,3 % / 198 осіб); у цікавій і суспільно значущій діяльності (67,2 % / 179 осіб); у творчій діяльності (64,8 % / 172 осіб). У переліку потреб в експериментальних групах на вищий рівень перемістилися потреби в досягненні складних цілей (47,8 % / 127 осіб); у визнанні діяльності іншими людьми (47,3 % / 126 осіб); у соціальних контактах (45,6 % / 121 осіб); у формуванні довгострокових стабільних взаємовідносин (53,3 % / 142 осіб). Водночас, знизилися показники щодо потреби у впливовості та владі (36,4 % / 97 осіб); в матеріальному стимулюванні (37,7 % / 100 осіб); в комфортних умовах праці (24,3 % / 65 осіб).

За даними діагностики провідне місце в структурі мотиваційного профілю вихователів посіла група потреб щодо особистісного розвитку, творчого ставлення до діяльності, розширення комунікаційних зв'язків.

У контрольній групі кількісні та якісні характеристики мотиваційного профілю практично не змінилися.

На контрольному етапі експерименту відзначаємо позитивну динаміку готовності майбутніх вихователів (ЕГ) до вивчення і впровадження педагогічних інновацій.

Значно підвищилися показники високого рівня цього показника (28,4 %

/ 76 осіб), тобто, відзначаємо не лише інтерес (66,4 % / 177 осіб), а й прагнення до оволодіння та впровадження інноваційного досвіду (74,3 % / 198 осіб).

Дані експерименту в контрольній групі свідчать про незначні зміни в мотиваційних установках, що пов'язані з вивченням нового досвіду. Вони вплинули на показники середнього рівня (69,2 % / 165 осіб). Кількість вихователів із низьким рівнем дещо зменшилася (65 % / 155 осіб).

За результатами дослідження, спрямованими на визначення прагнень майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до саморозвитку і самовдосконалення, дійшли до висновку про те, що в ЕГ показники високого рівня за цією характеристикою зросли (ЕГ – 35 % / 93 осіб); водночас, зменшилася їхня кількість на низькому рівні (16,7 % / 44 осіб). Основну кількість становлять студенти середнього рівня сформованості мотивації до особистісного зростання (48,3 % / 128 осіб).

Отже, результати дослідження, на основі одержаних показників (табл. 3.10 і рис. 3.6), свідчать про позитивну динаміку рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб експериментальної групи, а також про незначні зміни, які відбулися в контрольній групі.

Таблиця 3.10

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (ЕГ і КГ до і після експерименту)

Рівні сформованості	Констатувальний етап експерименту		Контрольний етап експерименту	
	Експериментальна група (n=266 осіб)	Контрольна група (n=239 осіб)	Експериментальна група (n=266 осіб)	Контрольна група (n=239 осіб)

	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб
високий	15,4	41	17,2	41	27,4	73	18,0	43
середній	52,3	139	48,1	115	57,9	154	48,1	115
низький	32,3	86	34,7	83	14,7	39	33,9	81

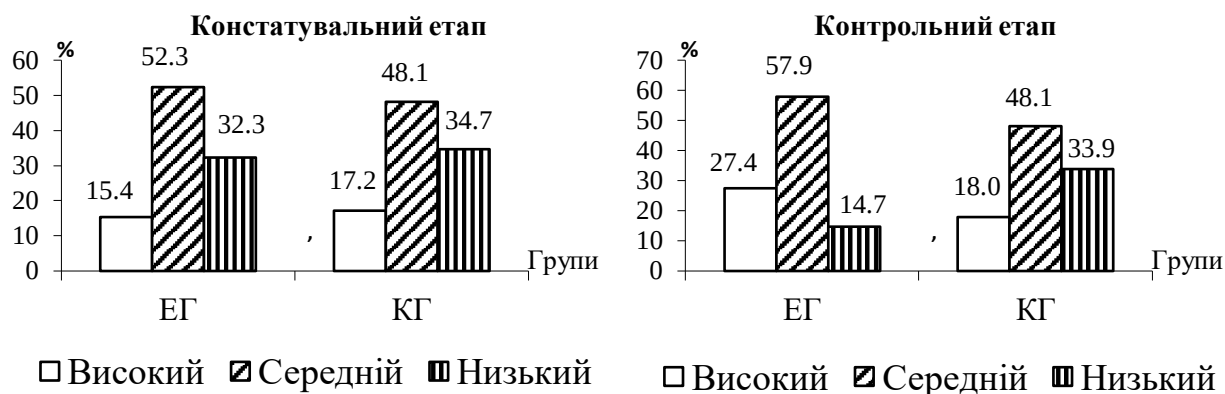


Рис. 3.6. Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (ЕГ і КГ до і після експерименту).

Результати кількісного і якісного аналізу підсумкових показників рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного критерію готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб свідчать про те, що їхня професійна мотивація детермінована потребами у саморозвитку та особистісному зростанні в сфері оволодіння й впровадження сучасних педагогічних технологій.

Діагностика показників когнітивного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб свідчить про те, що їхня кількість зросла - високого рівня сформованості когнітивного критерію, в ЕГ досягли більше на 16,3 % (43 особи), у КГ лише на 1,2 % (3 особи).

Одержані дані наведено у табл. 3.11 і рис. 3.7.

Таблиця 3.11

Когнітивний компонент готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (ЕГ і КГ до і після експерименту)

Рівні сформованості	Констатувальний етап експерименту				Контрольний етап експерименту			
	Експериментальна група (n=266 осіб)		Контрольна група (n=239 осіб)		Експериментальна група (n=266 осіб)		Контрольна група (n=239 осіб)	
	%	Осіб	%	осіб	%	осіб	%	Осіб
високий	15,4	41	17,2	41	29,7	79	15,9	38
середній	52,3	139	48,1	115	47,0	125	51,0	122
низький	32,3	86	34,7	83	23,3	62	33,1	79

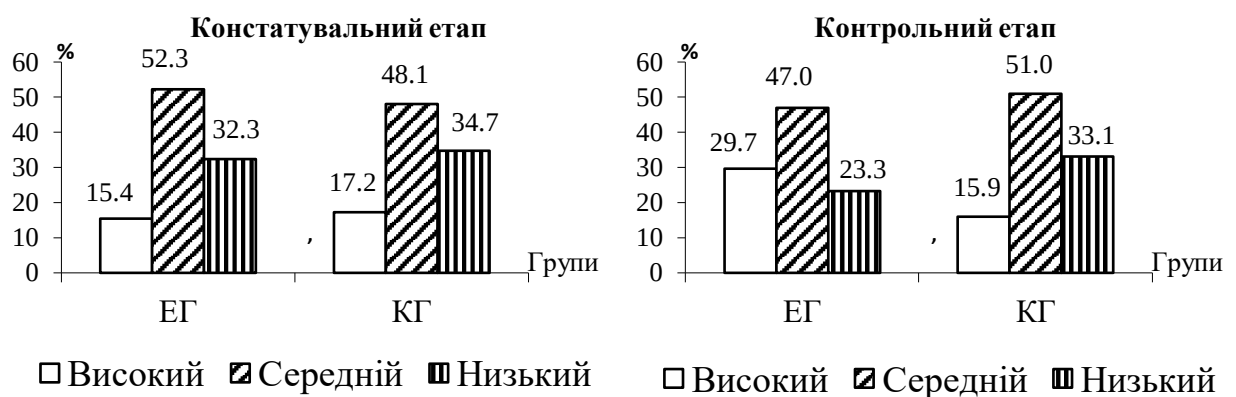


Рис. 3.7. Когнітивний компонент готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (ЕГ і КГ до і після експерименту).

Дані порівняльного аналізу дозволяють зробити висновок про те, що більшість майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти експериментальної групи оволоділи базовими, системними знаннями (високий рівень: 29,7 % / 79 осіб) і необхідними знаннями про сучасні педагогічні

технології (середній рівень: 47,0 % / 125 осіб), що дозволяє забезпечувати очікувану якість педагогічного процесу в закладі дошкільної освіти шляхом використання різних педагогічних технологій. Розглядаємо це свідченням про ефективність спрямованих дій на когнітивну сферу майбутніх вихователів у процесі реалізації програми внутріфінансового навчання.

За результатами діагностики очевидною є позитивна динаміка рівнів сформованості діяльнісного компонента майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти експериментальної групи. Повторний самоаналіз їхніх умінь наочно доводить, що високого рівня досягли 26,5 % (70 осіб); зменшилася їхня кількість на низькому рівні: 28,7 % (76 осіб). У контрольній групі нами відзначено незначні зміни.

На контрольному етапі експерименту майбутні вихователі продемонстрували зростання якості сформованих умінь усіх груп. Результати самоаналізу рефлексії свідчать про те, що більшість із них в експериментальній групі не раціонально проектує та цілепокладають педагогічний процес із урахуванням сучасних технологій; вони спроможні інтегрувати зміст освітніх технологій у предметно-розвивальне середовище закладу дошкільної освіти. Високого рівня сформованості проєктувальних умінь досягли 26 % (69 осіб), середнього – 64,2 % (171 особа) і низького 9,8 % (26 осіб). У контрольній групі показники практично залишилися без змін: високий рівень становили 10,4 % (25 осіб); середній – 41,7 % (100 осіб) і низький - 47,9 % (114 осіб).

Для операційно-технічних умінь характерними стали оволодіння способами розробки методичної продукції (технологічні карти, конспекти занять), створення проблемних ситуацій, кейсів для організації ефективного навчання, використання інформаційного забезпечення з метою інтенсифікації освітнього процесу. Розвиток організаційно-педагогічних і рефлексивно-оцінних умінь дозволить педагогам активізувати взаємодію, співпрацю, аналізувати діяльність з дітьми та їхніми батьками на всіх етапах реалізації педагогічних технологій.

Отже, дані, одержані в результаті самоаналізу свідчать про позитивну динаміку сформованості діяльнісного компонента в респондентів експериментальної групи і відсутністю динаміки його сформованості в респондентів контрольної групи (табл. 3.12 і 3.8).

Таблиця 3.12

Діяльнісний компонент готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (ЕГ і КГ до і після експерименту)

Рівні сформованості	Констатувальний етап експерименту				Контрольний етап експерименту			
	Експериментальна група (n=266 осіб)		Контрольна група (n=239 осіб)		Експериментальна група (n=266 осіб)		Контрольна група (n=239 осіб)	
	%	осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб
високий	9,3	25	10,5	25	26,7	71	11,7	28
середній	42,1	112	43,1	103	44,7	119	42,7	102
низький	48,6	129	46,4	111	28,6	76	45,6	109

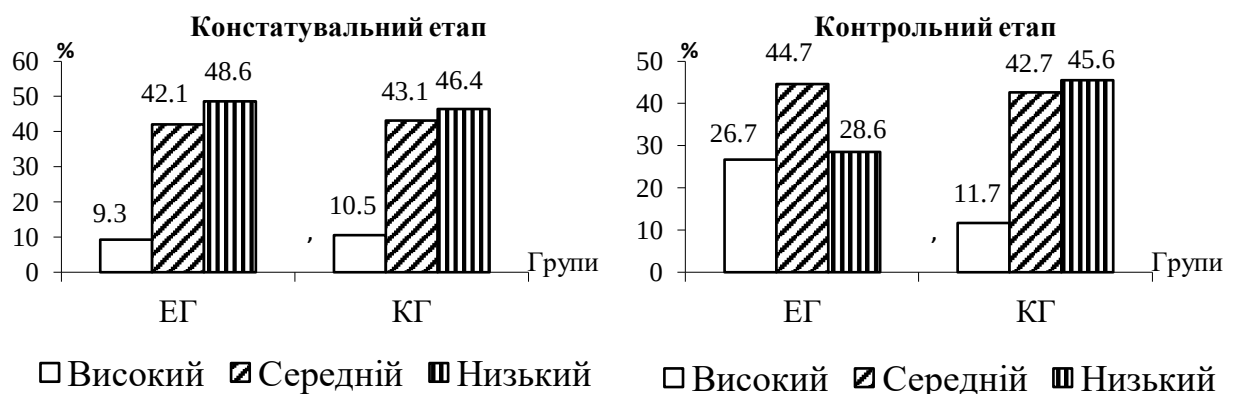


Рис. 3.8. Діяльнісний компонент готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (ЕГ і КГ до і після експерименту)

Дані проаналізованої динаміки мінливості рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб на констатувальному і контрольному етапах експерименту подаємо у табл. 3.13 і рис. 3.9.

Таблиця 3.13

Готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (ЕГ і КГ до і після експерименту)

Рівні сформованості	Констатувальний етап експерименту				Контрольний етап експерименту			
	Експериментальна група (n=266 осіб)		Контрольна група (n=239 осіб)		Експериментальна група (n=266 осіб)		Контрольна група (n=239 осіб)	
	%	осіб	%	осіб	%	Осіб	%	Осіб
високий	15,4	41	14,2	34	33,5	89	15,9	38
середній	46,6	124	44,8	107	48,1	128	45,6	109
низький	38,0	101	41,0	98	18,4	49	38,5	92

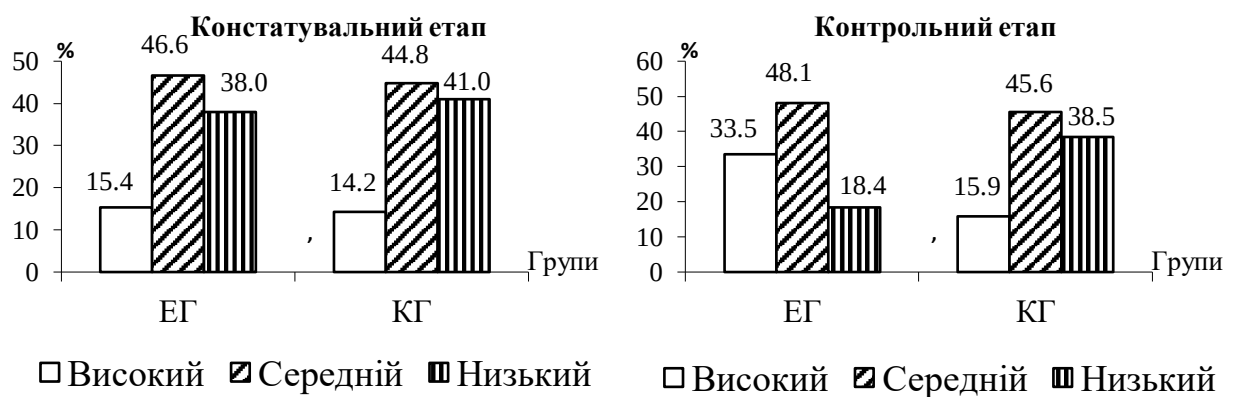


Рис. 3.9. Готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (ЕГ і КГ до і після експерименту)

Кількісний та якісний аналіз показників рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб свідчить про те, що показники високого рівня готовності в ЕГ зросли на 18 % (66 осіб); у контрольній - на 1,6 % (4 осіб); показники низького рівня в ЕГ знизилися на 19,3 % (71 осіб); у КГ – на 2,8 % (6 осіб).

Майбутні вихователі закладів дошкільної освіти активно оволодівають педагогічними технологіями (інтерактивні, інформаційні, кейс-технології, технологія проблемного навчання), розробляють до них методичне та дидактичне забезпечення. В експериментальній групі сформовано здатність до рефлексії, аналізу й проектування педагогічної діяльності відповідно до поставлених цілей і завдань; сформовано установку на діалогову взаємодію; зросла загальна позитивна мотиваційна спрямованість на саморозвиток, самовдосконалення у професійній діяльності.

Статичну перевірку одержаних даних після формувального етапу експерименту провели аналогічно до констатувального етапу експерименту за допомогою критерію ϕ^* -кутового перетворення Фішера. Одержані дані наведено у (табл. 3.14).

Таблиця 3.14

Рівні сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб (чотирьох клітинна таблиця для підрахунку критерію ϕ^* , контрольний етап експерименту)

Група	«Є ефект» – 5-9 балів		«Немає ефекту» – 3-4 бали		Всього осіб:
	%	Осіб	%	Осіб	
ЕГ	81,6	217	18,4	49	266
КГ	61,5	147	38,5	92	239

У зв'язку з тим, що $\varphi^*_{\text{мп.}} (4,8) > \varphi^*_{\text{кр.}} (2,31)$, уважали за можливе прийняти альтернативну гіпотезу (H_1) про достовірні відмінності у характеристиках експериментальної й контрольної груп після завершення формувального етапу експерименту. На цій підставі дійшли до висновку про те, що формувальний етап експерименту забезпечив очікувану нами ефективність.

Результатом об'єктивного оцінювання якості сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб розглядаємо позитивну динаміку педагогічного процесу в закладі дошкільної освіти. Аналіз даних спостережень, бесід із дітьми старшого дошкільного віку, проведених психологами і методистами згідно методу експертних оцінок свідчать про те, що у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти ЕГ порівняно із КГ значно зросли показники соціально-комунікативного розвитку. Їх щорічний приріст у високому й середньому рівнях в ЕГ складає 5-6 % (КГ – 1 %). Результати спостережень свідчать про те, що 85 % ЕГ майбутніх вихователів демонструють сформовані уміння працювати в колективі, здатність домовлятися, враховувати інтереси й почуття інших; у 93 % з них (порівняно з КГ – 73 %) відзначаємо високий і середній рівні розвитку готовності, а це - уміння вести діалог, виявляти ініціативність у спілкуванні, доводити свою точку зору, аргументувати відповіді, формулювати запитання і брати участь у дискусіях; 86 % з них виявляють здатність до ухвалення самостійних рішень, спираючись на свої знання й уміння в різних видах діяльності. Беручи участь в пошуку шляхів виходу із складних ситуацій більше 78 % ЕГ майбутніх вихователів щорічно вирізняються додержанням моральних норм і цінностей, ухвалених у суспільстві, сформованістю уявлень про дружбу, взаємодопомогу, товариськусть.

Залучення майбутніх вихователів у ЕГ в професійну педагогічну освіту позитивно вплинуло на їх методичну активність: щорічно зростала кількість якісних показників їх готовності до узагальнення і поширення досвіду роботи шляхом його оприлюднення у статтях, у збірках різних рівнів (додаток Т).

За три роки цей показник в експериментальних групах зріс на 21 % (у

контрольних - на 4 %). Відзначаємо широку географію публікацій: (додаток Ф); динаміку участі у професійних конкурсах і методичних заходах (додаток Х) на щорічних всеукраїнських Ярмарках педагогічних інновацій, на форумах вихователів закладів дошкільної освіти; Фестивалях педагогічних ідей.

Майбутні вихователі закладів дошкільної освіти ЕГ впродовж тривалого часу стають переможцями регіонального конкурсу педагогічної майстерності «Вихователь року». Заклади дошкільної освіти, що працюють в інноваційному режимі, щорічно стають переможцями регіональних конкурсів «Заклад дошкільної освіти року».

Таким чином, висунену гіпотезу дослідження підтверджено, його мети досягнуто, поставлені завдання вирішено.

Отже, у третьому розділі дисертації розкрито зміст, хід і результати дослідно-експериментальної роботи. Її мету убачали в тому, щоб на основі спроектованої моделі зреалізувати провідну ідею дослідження щодо формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб у процесі професійної педагогічної освіти. Дослідно-експериментальну роботу провели в три етапи. Кожен із них вирізнявся певними завданнями, отож добирали і використовували відповідні методи дослідницької роботи, аналізували та інтерпретували одержані результати.

На формувальному етапі експерименту було розроблено спецкурс «Сучасні педагогічні технології в закладі дошкільної освіти» із п'яти освітніх модулів. Їх спрямовували на оволодіння педагогами знаннями й уміннями щодо використання сучасних педагогічних технологій: інтерактивних, інформаційних, технології проблемного навчання, збагачення лексичного запасу дошкільнят, кейс-технологій. Спецкурс було зреалізовано в процесі неформальної (внутріфірмової) та інформальної освіти майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Ефективність реалізації програми забезпечували шляхом використання адекватних форм і методів роботи, які спрямовували на формування

готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб згідно визначених нами компонентів. А саме - мотиваційно-ціннісного (різні види лекцій: лекція-бесіда, лекція-діалог, лекція-презентація); когнітивного (перегляд відео, робота з моделями, схемами, тестовими та практичними завданнями в зошитах); діяльнісного (майстер-класи, творчі майстерні, мозковий штурм, ділова й інтерактивна ігри).

Представлений досвід організації неформального (внутріфірмового навчання) на експериментальних майданчиках свідчить про реальні можливості розширення меж їх неформальної освіти. Особливості їх діяльності убачаємо в організаційній мобільності, спрямованості на формування прикладних умінь щодо використання сучасних педагогічних технологій у професійній діяльності.

Результати експериментального етапу дослідження свідчать про позитивну динаміку рівнів сформованості кожного компонента за умови залучення майбутніх вихователів в усі види професійної педагогічної освіти: формальну, неформальну, інформальну.

Література:

[248; 214; 302; 291; 208; 290; 111; 3; 21-31; 40; 97; 100; 114; 209; 210; 215; 245; 246; 269; 150; 35; 14; 70; 223; 189; 233; 18; 147; 297; 173; 233; 153; 121]

ВИСНОВКИ

На підставі узагальнення результатів дослідження проблеми формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб сформульовано такі загальні висновки:

1. Визначено теоретичні засади проблеми формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Обґрунтовано та з'ясовано стан досліджуваної проблеми, проаналізовано нормативно-правове забезпечення щодо надання психолого-педагогічної допомоги дітям із внутрішньо переміщених родин в Україні. Конкретизовано дефінітивно-понятійний апарат дослідження: «готовність», «педагогічна взаємодія», «підходи до організації педагогічної взаємодії», «готовність до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб», а також наведено розлогі визначення змісту кожного поняття.

Доведено, що *готовність майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб* є складовою їхньої професійної готовності загалом. Це – особистісне, професійно-ціннісне та динамічне утворення, яке комплексно об'єднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний компоненти, що формуються в освітньому процесі ЗВО і пролонгуються на перманентний розвиток шляхом самостійного опанування майбутніми вихователями фаховими знаннями, удосконалення їхніх практичних умінь та навичок.

2. Окреслено змістове наповнення компонентів готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, а саме: *мотиваційно-ціннісного* – це усвідомлення професійної мотивації, прагнення до саморозвитку та самореалізації у педагогічній взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; *когнітивного*- володіння базовими і системними знаннями про

технології налагодження взаємодії, їхню сутність та методику використання у діяльності з означеною категорією осіб; *діяльнісного* - володіння комплексом проєктувальних, організаційно-педагогічних, операційно-технічних і рефлексивно-оцінних умінь, спрямованих на організацію та регулювання освітнього процесу на основі педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Обґрунтовано такі їхні критерії: *мотиваційно-ціннісний* - спрямованість мотивації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в професійній діяльності; наявність у них сформованої готовності до використання сучасних педагогічних технологій; прагнення до саморозвитку, самовдосконалення в педагогічній діяльності; *когнітивний* - оволодіння знаннями про технології педагогічної взаємодії з дітьми внутрішньо переміщених сімей, їхній зміст, структуру і методику впровадження в діяльність із означеною категорією сімей; *діялісний* - формулювання цілей і завдань педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; добір форм і технологій (методи, прийоми, засоби) на основі урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей; створення інтерактивних ігор, проблемних ситуацій; укладання портфоліо (технологічні карти, конспекти занять, створення ділових ігор, кейсів, казусів, електронних дидактичних посібників для дітей дошкільного віку); самоаналіз педагогічної діяльності та діяльності всіх учасників взаємодії на її різних етапах у ЗДО.

Мотиваційно-ціннісний критерій визначали за такими показниками: професійна мотивація, її провідний вид; готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до використання сучасних педагогічних технологій; виражене прагнення до саморозвитку. *Когнітивний* - наявність базових і необхідних знань про технології педагогічної взаємодії з дітьми внутрішньо переміщених сімей, їхній зміст, структуру і методику впровадження. *Діялісний* – оволодіння *проєктувальними* (формулювання цілей і завдань педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; добір форм, методів, технологій на основі урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей); *організаційно-педагогічними* (організація діяльності дітей на

усіх етапах педагогічної взаємодії; організація фронтальних, підгрупових та індивідуальних форм роботи з дітьми; організація спілкування і співпраці під час педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб); *операційно-технічними* (розроблення, модернізація і використання різних технологій педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; створення інтерактивних ігор, проблемних ситуацій, електронних дидактичних посібників для дітей дошкільного віку; укладання портфоліо (технологічні карти, конспекти занять)); *рефлексивно-оцінними* вміннями (самоаналіз педагогічної діяльності та діяльності усіх учасників взаємодії на її різних етапах у ЗДО).

Схарактеризовано формування готовності рівневої якості у трьох її вимірах: високий, середній, низький.

3. Визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови ефективної реалізації процесу формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб: формування позитивної мотивації до налагодження педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; доповнення змісту педагогічної практики блоком завдань, які передбачають роботу з сім'ями дітей ВПО; використання новітніх освітніх технологій формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Розроблено модель процесу формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, яка складається з таких блоків: *цільовий* - уміщено мету та завдання формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб; *теоретико-методологічний* - загальні та особливі принципи й методологічні підходи; *змістово-технологічний* - методи, форми, компоненти, етапи, зміст навчальних дисциплін та позааудиторної роботи; *діагностико-результативний* - результати моніторингу сформованості означеної готовності; критерії, показники, рівні та

очікувана їхня позитивна динаміка сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

4. Удосконалено навчально-методичне забезпечення процесу формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. Зокрема, розроблено і впроваджено спецкурс «Сучасні педагогічні технології в закладі дошкільної освіти», в якому окреслено тематичні, інтерактивні завдання для індивідуальної та самостійної роботи студентів; навчально-методичний посібник «Педагогічна взаємодія вихователя ЗДО із батьками внутрішньо переміщених дітей: теорія та практика».

Доведено ефективність експериментальної програми дослідження на різних вибірках студентів експериментальних і контрольних груп.

Достовірність показників та рівнів сформованості означеної готовності студентів ЕГ і КГ, а також висновки про ефективність розробленої моделі процесу її формування підтверджені за допомогою статистичного методу оцінки за φ^* критерієм Фішера.

Результати кількісного та якісного аналізу даних експериментальної роботи доводять ефективність зреалізованих педагогічних умов, відповідно поставлені завдання виконано і мети дослідження досягнуто.

Проведене дослідження не вичерпує усі аспекти досліджуваної нами проблеми. Перспективними для подальших наукових пошуків розглядаємо удосконалення форм і методів формування готовності майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб у закладах освіти різного типу; в умовах інтеграції ЗВО України в європейський освітній простір упроваджувати зарубіжний досвід формування готовності студентів до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азарова Л. Є., Франчук Н. Л. Організація ігрової діяльності дошкільників як соціально-педагогічна проблема. *Збірка наукових праць «Vzdelávanie a spoločnosť (Освіта та суспільство)» Прешовського університету в Прешові.* 2016. С. 9-16. URL: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Azarova_Franchuk.pdf
2. Алексеєнко Т. А. Соціально-педагогічна підтримка дітей групи ризику. *Соціальна педагогіка : теорія та практика.* 2005. № 1. С. 56-60.
3. Алексеєнко Т. Основи педагогічного експерименту і кваліметрії : навчально-методичний посібник / Т. А. Алексеєнко, В. В. Сушанко. Чернівці : Рута, 2003. 41 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій. Модульне навчання. Київ, 1993. 218 с.
5. Андреєнкова В. Л., Бандурка І. О., Бочкор Н. П., Кліменко О. Д., Ковальчук Л. Г., Левченко К. Б., Панок В. Г., Трубавіна І.М. та ін. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту: навчально-методичний посібник. Київ : Агентство «Україна». 2015. 424 с.
6. Андрощук І. В. Взаємодія як педагогічна категорія. *Педагогічний дискурс.* 2013. Вип. 14. С. 15-19. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_14_5
7. Андрощук І. Педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів трудового навчання і технологій до педагогічної взаємодії. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.* 2016. Вип. 10(3). С. 104-107. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_10\(3\)__24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_10(3)__24).

8. Андрющенко Т. Зберегти соціальне здоров'я дошкільнят! Формування здоров'язбережувальної компетентності дітей. *Дошкільне виховання*. 2015. №3. С. 16-19.
9. Артюшина М. В. Інноваційний підхід у викладанні психолого-педагогічних дисциплін у вищих закладах освіти України. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. Київ. 2009. Вип. 3. С. 70-75.
10. Бабенко І. В. Педагогическое лингвострановедение как культурологический компонент образования учащихся-мигрантов : дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 1998. 198 с.
11. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
12. Балакірева О. Ставлення до переселенців і волонтерської діяльності. Центр «Соціальний моніторинг» та Український інститут соціальних досліджень ім. О. Яременка. 2015. С. 1-8. URL: <http://www.uisr.org.ua/img/upload/files/Settlers%20and%20volunteering>.
13. Балакірева О. Трудовий потенціал та рівень державної підтримки внутрішньо переміщених осіб (за результатами соціологічного дослідження «Оцінка потреб внутрішньо переміщених жінок та осіб похилого віку в Україні»). Внутрішньо переміщені особи в Україні: реалії та можливості : матер. міжнар. наук.-практ. конф. 27 лютого 2015 р. 28 с. URL: <http://ief.org.ua/?p=4562>
14. Бандура Р. Соціальна робота з мігрантами. Нова педагогічна думка. 2014. № 1. С. 81-84.
15. Батьо М. З. Підготовка майбутніх вихователів до організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2018. 268 с.
16. Бахмат Н. В. Сучасні тенденції підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 155. С. 3-7.

17. Безпалько О. В., Зверєва І. Д., Харченко С. Я. Соціальна робота в Україні: навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.
18. Бех І. Д. Виховання особистості / Вибрані наукові праці: у 2 тт. Чернівці : Букрек, 2015. Т. 1. 840 с.
19. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 320 с.
20. Біла І. М. Умови ефективної педагогічної діяльності. *Заступник директора школи*. Київ, 2016. № 8. С. 10-14.
21. Білуха М. Т. Методологія наукових досліджень : підручник для бакалаврів, магістрантів і аспірантів екон. спец. ВНЗ. Київ : АБУ, 2002. 480 с.
22. Богущ А. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навчально-методичний посібник / А. Богущ, Н. Луцан. Київ: Слово, 2008. 251 с.
23. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. Москва : ПЕР СЭ, 2006. 352 с.
24. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями) : навчально-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1996. 232 с.
25. Бойцова Н. А., Григоращ Т. М., Левченко К. Б., Лисенко І. П., Мороз Р. А., Панок В. Г., Пелих М. С., Поуль В. С., Тимошенко Т. А., Трубавіна І. М. та ін. Агресія. Анексія. Конфлікт. Соціально-педагогічна та психологічна відповідь на виклики для дітей : методичні рекомендації. Київ : Агентство «Україна». 2016. 100 с.
26. Бойчук В. М., Коношевський Л. Л., Сагадіна О. Ю. Експериментальна перевірка ефективності організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів до профорієнтаційної. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2017. Вип. 49. С. 67-72.

27. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навчальний посібник. Київ : КОМПАС, 1997. 64 с.
28. Бондарева Л. І. Умови проведення навчального тренінгу для студентів вищої економічної школи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2011. № 8. С. 12- 22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2011_8_4
29. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Личностно-ориентированное обучение : хрестоматия / сост. Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. Москва : СГУ, 2005. С. 116-122.
30. Борин Г. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2009. 20 с.
31. Бориченко К. В. Соціальний захист сімей з дітьми за законодавством України : монографія. Одеса : Фенікс, 2015. 302 с.
32. Буртовий С. В. Організаційно-педагогічні умови ефективного формування готовності вчителів до використання електронних засобів. *Перспективи розвитку науки. Секція : теорія, практика и методы обучения*. С. 134 – 138. URL: http://конференция.com.ua/files/image/konf_11/doklad_11_3_2_32.
33. Вашак О. О. Підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 20 с.
34. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.
35. Вербовський В. В. Як правильно підготувати наукове дослідження : навчально-методичний посібник. Луганськ : Альма-матер, 2007. 123 с.
36. Взаємодія ДНЗ та сім'ї : навчально-методичний посібник / уклад. О. А. Рудік, І. В. Молодушкіна. Харків : Основа, 2013. 222 с.
37. Внутрішньо переміщені особи: соціальна та економічна інтеграція в приймаючих громадах. За матеріалами Вінницької, Запорізької, Івано-Франківської та Полтавської областей. Київ, 2016. 93 с.

38. Вознюк О. Деякі особливості психологічної підтримки дітей із травмою війни. Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни: міжнародний досвід та українські реалії : збірник матеріалів, доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Маріуполь, 28 лютого 2018 р. Маріуполь : ДонДУУ, 2018. 322 с.
39. Волинчук О. Зміст та структура психологічної готовності студентської молоді до публічної політичної діяльності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : збірник наукових праць. 2012. № 9(11). С. 192-202. URL: <http://ap.uu.edu.ua/contents/11>
40. Воловик П. М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці : монографія / за ред. В. Є. Береки. Хмельницький : ХГПА, 2010. 250 с.
41. Воронова О. Ю. Рефлексія педагога–вихователя: принципи та особливості дослідження. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 12. С. 168-179.
42. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво творчої діяльності в дошкільному дитинстві : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 438 с.
43. Галицька, Т. В. Взаємодія закладу дошкільної освіти з родиною: сучасні підходи. *Дошкільний навчальний заклад*. 2018. № 11. С. 11- 13.
44. Галиця І. Інтелектуально-конкурентні ігри як креативний механізм активізації педагогічного, наукового та інноваційного процесів. *Вища школа*. 2011. №1. С. 104–107.
45. Гаркуша С. В. Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/VchdpuP_2013_110_57.pdf
46. Гевчук Н. С. Організація виховної роботи з дітьми трудових мігрантів в умовах загальноосвітнього навчального закладу : навчально-методичний посібник / за ред. Р. Х. Вайноли. Кам'янець-Подільський, 2011. 121 с.
47. Герасимчук А. Реалізація педагогічних ідей К.Д. Ушинського в освіті сьогодення. Ідея гармонійного розвитку дитини в спадщині

- К. Д. Ушинського. *Історико-педагогічний альманах* : збірник наукових праць молодих дослідників / за ред. О. Є. Антонової, В. В. Павленко. Житомир : ФО-П Левковець Н. М., 2015. Вип. 3. 226 с.
48. Гимбатов Ш. М. Социально-экономическая оценка вынужденной миграции в Республике Дагестан и проблема комплексной адаптации вынужденных мигрантов в новой социокультурной среде. *Региональный вестник молодых ученых*. 2004. №3. С. 24-32.
49. Главацька О. Л. Основи самовиховання особистості : навчально-методичний посібник. Тернопіль, 2008. 206 с.
50. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навчальний посібник. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
51. Глушкова Л. Моральне виховання дошкільників засобами художньої літератури. *Таврійський вісник освіти*. 2016. №4. С. 40-44.
52. Головки М. Б., Резнікова В. А. Виховання педагогічної культури батьків як провідний напрям взаємодії дошкільного навчального закладу та сім'ї. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2017. № 1. С. 62–65.
53. Голота Н. М. Формування художніх і конструктивних умінь у майбутніх вихователів дошкільних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2000. 21 с.
54. Гомонюк О. Педагогічна етика у структурі професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій. *Освітній простір України*. 2017. Вип. 11. С. 58- 63. URL: http://nbuv.gov.ua/ujrn/opu_2017_11_11
55. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
56. Горбенко Н. А., Взаємодія закладів дошкільної освіти з батьками – співпраця заради майбутнього. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/717784/1/pdf>
57. Гордон Т. Тренинг эффективного родителя. URL: http://e-puzzle.ru/page.php?al=tomas_gordon_trening

- 58.Грама Г. П. Підготовка майбутніх вихователів до формування елементарних математичних уявлень у дошкільників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2010. 23 с.
- 59.Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности. Москва, 2004. 456 с.
60. Григор'єва О. В. Основи наукових досліджень у психології : методичний посібник. Чернівці : Рута, 2004. 80 с.
- 61.Григоренко І. О., Савельєва Н. М. Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами в сучасних умовах : навчальний посібник. Полтава : ПНПУ, 2017. 100 с.
- 62.Гриньова М., Сайко Н. Психологічна готовність майбутніх педагогів до соціально-педагогічної діяльності. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2018. Вип. 17.С. 160-171. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepe_2018_17_16.
- 63.Гузь В., Жейнова С., Таган Л. Організаційно-педагогічні умови ефективної взаємодії дошкільного закладу з сім'єю. *Молодь і ринок*. 2018. № 3. С. 27-30.
- 64.Декларація прав дитини від 20 листопада 1959 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_384
- 65.Демченко Е. П., Кит Г. Г., Голюк О. А., Родюк Н. Ю. Развитие субъектности будущих педагогов в контексте подготовки к работе с одаренными детьми. *Society. Integration. Education Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume II, May 26 th -27 th, 2018. P. 507-519.
- 66.Демченко О. П., Голюк О. А. Педагоги й батьки як партнери створення культурно-освітнього простору для розвитку обдарованості дітей. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2020. № 2 (25). С. 22-29.
- 67.Демченко О., Вацьо М. Пізнавально-синкретична складова в підготовці майбутніх вихователів до розвитку соціальної обдарованості дітей. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка ;

- Інститут педагогіки НАПН України ; гол. ред. В. М. Лабунець. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. 26 (1-2019). Ч.1. С. 64-70.
68. Державна доповідь про становище дітей в Україні «Соціальний захист дітей, які проживають у сім'ях, що опинилися у складних життєвих обставинах» (за підсумками 2012 року). Міністерство соціальної політики, Державний інститут сімейної та молодіжної політики. Київ, 2013. 202 с.
69. Дитинство під прицілом: права дитини в умовах збройного конфлікту на сході України : наукове видання / О. А. Біда, А. Б. Блага, О. А. Мартиненко, П. І. Пархоменко, М. Г. Статкевич, С. В. Тарабанова. / за заг. ред. А. П. Буценка / Українська Гельсінська спілка з прав людини. Київ : КИТ, 2016. 82 с.
70. Діденко О. В. Критерії, показники та рівні сформованості творчості як професійної якості у майбутніх офіцерів-прикордонників. *Вища освіта України*. 2007. С. 218–223.
71. Діти в Україні. Звіти ЮНІСЕФ про ситуацію в Україні. URL: <http://www.unicef.org/ukraine/ukr>.
72. Діти війни. Дослідження проблем дитинства в Україні за умов військової агресії. Київ, 2015. 31 с. URL: <http://uire.org.ua/wp-content/uploads/2015/06/Diti-viyni---doslidzhennya.pdf>
73. Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі : монографія / В. В. Бучма, О. В. Гурова, Л. В. Дзюбо та ін. ; за ред. С. Д. Максименка. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 262с.
74. «ДНР» та «ЛНР» дітей використовують для диверсій та охорони блокпостів. Експрес онлайн. URL: <http://expres.ua>.
75. Доброскок І. І., Коцур В. П., Нікітчина С. О. та ін. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія. Переяслав-Хмельницький : Вид-во С. В. Карпук, 2008. 284 с.
76. Дяченко-Богун М. Активні методи навчання у вищому навчальному закладі. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 14. С. 74-79.

77. Дяченко-Богун М. М. Критерії готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. Вип. 1. С. 22-30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2017_1_5
78. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2006. 367 с.
79. Завацька Л. М. Дослідження соціальних потреб дітей трудових мігрантів у новому соціально-освітньому середовищі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 2. С. 73-76.
80. Задорожна Г. С. Узаємодія закладів освіти з сім'ями дітей 6–7 років як важлива умова їхнього правового виховання. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. № 17/18. С. 54–60.
81. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
82. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
83. Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» від 13 січня 2005 р. № 2342 IV. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2342-15>
84. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» від 20 жовтня 2014 р. № 1706 VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1706-18/page>
85. Закон України «Про загальну середню освіту». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
86. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
87. Закон України «Про позашкільну освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>

88. Закон України «Про професійнотехнічну освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр>
89. Закон України «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 р. (із змінами). № 2402-III . URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>.
90. Залізняк А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 22 с.
91. Захаров Б. Права внутрішньо переміщених осіб. Українська Гельсінська спілка з прав людини. 2016. URL: <http://helsinki.org.ua/prava-vnutrishno-peremischenyh-osib-b-zaharov/>
92. Захист прав внутрішньо переміщених осіб: аналіз та рекомендації щодо вдосконалення нормативно-правової бази (станом на 1 березня 2018 р.). Київ : 2018. 85 с.
93. Захист прав дитини в Україні. Підсумки діяльності у 2013 році уповноваженого Президента України з прав дитини Ю. О. Павленка. URL: www.unicef.org/ukraine/Report_2014_OBL.
94. Збірник програм факультативних курсів, курсів за вибором та спецкурсів для застосування в роботі працівниками психологічної служби загальноосвітніх навчальних закладів / за наук. ред. В. Г. Панка. Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. 27 с.
95. Злочевська А. Імплементация національної системи захисту прав дітей до міжнародних стандартів та норм. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/apdyo_2014_1_19.pdf)
96. Зміни до постанови Кабінету Міністрів України від 24 вересня 2008 р. № 866. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/624-2014-п>)
97. Зовнішня трудова міграція населення України / за заг. ред. та упорядкув.: Український центр соціальних реформ; Державний комітет статистики України. Київ : Інформативно-аналітичне агентство, 2009. 120 с.
98. Ибрагимов У. Ш. Формирование у студентов факультетов дошкольного воспитания педагогических умений по руководству изобразительной

- деятельностью детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1985. 24 с.
99. Ильин Е. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.
100. Іванкова-Стецяк О. Виклики та адаптаційні резерви полілокальних родин українських трудових мігрантів / О. Іванкова-Стецяк, Г. Селешук, В. Сусак. Львів, 2011. 130 с.
101. Іванова Ю. М. Шляхи удосконалення педагогічної практики в науковій літературі. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua
102. Інформація про облікованих внутрішньо переміщених осіб. URL: <https://www.msp.gov.ua/news/19998.html>
103. Калашнікова Л. М., Жерновникова О. А. Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях : навчальний посібник. Харків, 2016. 260 с.
104. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. *Педагогика*. Москва. 1990. 144 с.
105. Капська А. Й. Соціальна робота : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 328 с.
106. Карабін Т. О. Повноваження владних суб'єктів щодо забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб. *Здійснення та захист прав внутрішньо переміщених осіб* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Ужгород, 20 квітня 2017 р. Ужгород : ТОВ «РІК-У», 2017. С. 25-28.
107. Карагозлю, Ф. Педагогічні умови взаємодії закладу дошкільної освіти із сім'єю у полікультурному вихованні старших дошкільників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2019. 20 с.
108. Керівні принципи з питань внутрішнього переміщення. URL: <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/IDPersons/GPUkrainian.pdf>
109. Керівні принципи ООН з питань переміщених осіб в середині країни від 22.07.1998. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/internal_displacement_principles.shtml
110. Киричук Т. В. Особистісно орієнтований підхід до дитини в освітньому просторі ДНЗ. *Таврійський вісник освіти*. 2013. №4(44). С. 28-32.

111. Кислий В. М. Методологія та організація наукових досліджень : конспект лекцій для студентів. Суми : СумДУ, 2009. 111 с.
112. Кіліченко О. І. Педагогічна взаємодія в освітньому процесі початкової школи: сутність і функції. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2019. № 2 (10). С. 140-143.
113. Клименюк О. В. Технологія наукового дослідження : авторський підручник. Київ : ТОВ Вид-во «Аспект-Поліграф», 2006. 308 с.
114. Клименюк О. В. Виклад та оформлення результатів наукового дослідження : авторський підручник. Ніжин : Аспект-Поліграф, 2007. 398 с.
115. Климов Е. А. Путь в профессию : пособие для старших классов. Лениздат, 1974. 192 с.
116. Кліх Л. В., Зазимко О. В. Формування готовності студентів магістратури до професійної діяльності. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2014. Вип. 199 (1). С. 135–139.
117. Ковалев Г. А. Проблемы повышения эффективности процесса обучения и воспитания. *Вопросы психологии*. 1987. №3. С. 41-49.
118. Ковалевська Н. В. Професійна підготовка студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи у сім'ях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 21 с.
119. Кожухова Т. В. Основи психолого-педагогічного дослідження : навчальний посібник / Т. В. Кожухова, Л. Г. Кайдалова, В. В. Шпалінський. Харків : Вид-во НФаУ : Золоті сторінки, 2002. 240 с.
120. Колісник О. Ю. Психолого-педагогічний супровід дітей з травмою війни. Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни: міжнародний досвід та українські реалії : збірник матеріалів, доповідей Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Маріуполь, 28 лютого 2018 р. Маріуполь : ДонДУУ, 2018. 322 с.

121. Коломієць Т. Д. Мережеві педагогічні спільноти як ресурс професійного розвитку педагога. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_24/Merejevi_pedagogicni_spilnotu_ak_resurs_prof_rozvutku_pedagoga.
122. Коменский Я. А. Материнская школа, или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет. Педагогика. Избр. пед. соч. в II т. / под ред. А. И. Пискунова. Москва. 1982. Т. I. С. 201–242.
123. Конвенція «Про захист дітей та співробітництво з питань міждержавного усиновлення» від 29 травня 1993 р. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MU93382
124. Конвенція про права дитини. URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/995_021
125. Конвенція про статус біженців. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_011
126. Кондратенко Р. В. Формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до виховання відповідальності у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2009. 20 с.
127. Коношевський Л. Л. Обробка психологічних досліджень засобами ІКТ : навчально-методичний посібник / Л. Л. Коношевський, І. Ю. Шахіна. Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2011. 200 с.
128. Конституція України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>
129. Концепція дошкільної освіти. URL: lib.iitta.gov.ua ›
130. Короткий словник актуальних педагогічних термінів / упор. Н. М. Флегонтова. Київ: КНУТД, 2013. 55 с.
131. Корчак Я. Як любити дитину. 2016. 208 с.
132. Косарева О. І. Педагогічні умови формування гармонійних взаємин батьків з дітьми старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2006. 20 с.

133. Косенко Ю. М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_65/66.pdf
134. Косенко Ю. М. Основи педагогічної майстерності вихователя : навчально-методичний посібник, 2- ге вид. Маріуполь : ТОВ «Друкарня «Новий світ», 2014. 360 с.
135. Косенчук О. Г., Бахмат Н. В. Модель інформаційно-комунікаційного забезпечення управління якістю дошкільної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 69. № 1. С. 246-257.
136. Коць М. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. №1. С. 52-55.
137. Кочемировська О. О. Щодо дотримання Україною міжнародних стандартів захисту прав дітей у збройних конфліктах: аналітична записка. Національний інститут стратегічних досліджень при президентові України. URL: www.niss.gov.ua/articles/1660/
138. Кравченко Т. В. Соціалізація особистості й соціальне середовище. *Теоретико-методичні проблеми дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. Київ. 2006. Вип. 9. Кн. 2. С. 23–29.
139. Крахмалова К. О. Адміністративно-правове забезпечення статусу внутрішньо переміщених осіб : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.07. URL: http://idpnan.org.ua/files/krahmalova_k.o._administrativno_pravove_zabezpechen_nyastatusu-vnutrishno-peremishchenih-osib-v-ukrayini-_a_.pdf
140. Кривачук Л. Ф. Державна політика в сфері охорони дитинства в Україні: формування та реалізація. Львів : ЛДФА, 2012. 480 с.
141. Крутій К. Взаємодія з батьками та взаємовідносини з дітьми. *1111 запитань до професора*. Запоріжжя, 2012. С. 224-275.
142. Кузьменко В. Індивідуальність в освітньому процесі ДНЗ. Концептуальні принципи та умови їх реалізації. *Дошкільне виховання*. 2005. №8. С. 5-7.

143. Кузьменко В. У. Діагностика індивідуально-психологічних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо-переміщених осіб. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки* : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 6 (51). С. 243-249.
144. Кузьменко В. У. Технологія урахування індивідуальних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо-переміщених осіб. *Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник абстрактів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*, м. Переяслав-Хмельницький, 28-29 березня 2018 р. / за заг. ред. Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш. Переяслав-Хмельницький : ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2018. С. 17-18.
145. Кульчицький Т. Р. Поняття та ознаки внутрішньо переміщених осіб в Україні. *Адміністративне право і процес*. 2017. № 1(19). С. 51-57.
146. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. Москва : Педагогика, 1981. 120 с.
147. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.
148. Кучерак І. В. Когнітивно-операційна підсистема готовності до професійного спілкування : структура, компоненти, функції. URL: http://novyn.kpi.ua/2007-3-2/13_Kucherak.pdf.
149. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 42 с.
150. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной

- педагогіке. Таллін : Валгус, 1980. 334 с.
151. Лаврентьєва Г. П. Методичні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту / Г. П. Лаврентьєва, М. П. Шишкіна. Київ : ПТЗН, 2007. 72 с.
 152. Лебедева Н. М. Прикладные аспекты этнической психологии. *Психология* / под ред. В. Н. Дружинина. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 11-415.
 153. Легка В. Неформальна освіта в Україні: особливості, переваги, недоліки. *Український інтерес*. URL: <https://uain.press/blogs/neformalna-osvita-v-ukrayini-osoblyvosti-perevagy-nedoliky-1063599>
 154. Леонова І. М. Теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічної адаптації вимушених переселенців в Україні. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 4. С. 94-100.
 155. Лисенко О., Незамай М. Організація психолого-педагогічної допомоги дітям внутрішньо переміщених осіб: стан проблеми у сучасних наукових дослідженнях. *Current Problems of Harmonization of Personality Development in the Modern Educational Space*. Editors: Olha Blaha, Sławomir Śliwa : *monograph*. Opole : Publishing House WSZiA. 2021. С. 279-290.
 156. Ліхачова Л. В. Допомога сім'ям з дітьми, які є внутрішньо переміщеними особами. *Педагогічна майстерня*. 2018. №1(85). С. 5-8.
 157. Ліщук Я. І. Соціально-психологічні чинники адаптації вимушених переселенців. URL: <https://int-konf.org/ru/2015/nauka-i-zhittya-suchasni-tendentsiji-integratsiya-v-svitovu-naukovu-dumku-14-16-05-2015/1068>
 158. Локк Дж. Мысли о воспитании. URL: origami.ru/PP_corner/Classics/Locke/Locke_John_Thought_concerning_education.htm
 159. Лук'яненко Л. Дотримання Україною міжнародних стандартів щодо захисту прав дітей, які знаходяться на території, де проходять збройні конфлікти. URL: http://elar.naiau.kiev.ua/bitstream/123456789/4961/1/202018_p214-218.pdf

160. Лук'янова К. А. Особливості соціально-педагогічної роботи з переселенцями в Україні: реалії та перспективи : *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* 2015. Вип. 24. С. 71-83. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2015_24_10.
161. Луценко І. Відновлення активності мовленнєвого спілкування дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб. *Психолінгвістика : збірник наукових праць. Серія: Психологія.* Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М. 2018. Вип. 23(1). С. 202-219.
162. Луценко І. О. Особливості комунікативного компонента професійно-методичної підготовки вихователя до розвитку мовної здібності у дітей. *Вісник Інституту розвитку дитини.* Київ : НПУ імені Н. П. Драгоманова, 2009. № 1. С. 104 – 111.
163. Луценко І. О., Богуш А. М., Калмикова Л. О., Кузьменко В. У., Поворознюк С. І., Рейпольська О. Д. Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології : навчально-методичний посібник /за наук. ред. І. О. Луценко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 213 с.
164. Максимчук Л. Філософсько-методологічний аналіз понятійно-категоріального апарату професійної підготовки економістів-міжнародників в системі вищої освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 2013. Вип.3 URL: [irbis-nbuv.gov.ua > cgi-bin > irbis_nbuv > cgiirbis_64 > Vnadps_201](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64/Vnadps_201)
165. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Москва, 1983. С. 69-87.
166. Мартянова Г. Аналіз і оформлення результатів педагогічного дослідження. URL: http://www.rusnauka.com/13_NPT_2008/Pedagogica/31638.doc.htm.

167. Марцеляк О. Омбудсмен з прав дитини: проблеми формування і розвитку у світі і в Україні. *Право України*. 2003. № 10. С. 44–48.
168. Маянцева Т. О. Емпіричне дослідження кризової психологічної допомоги дітям дошкільного віку з вимушено переміщених сімей. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1 (40). С. 235-238.
169. Мельник Л. А. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України : посібник для практиків соціальної сфери / за ред. Л. С. Волинець. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. 72 с.
170. Мельник Н. І. Соціалізація дітей дошкільного віку на засадах групової взаємодії у різновікових групах. *Наука – практиці. Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. №5 (48). С. 17-20.
171. Мельник С. В. Моделювання діяльності інноваційного навчального закладу - школи сприяння здоров'ю. *Рідна школа*. 2006. №4. С. 25 – 29.
172. Методика дослідження особливостей психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін : посібник / за наук. ред. О. І. Бондарчук. Київ : Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2014. 194 с.
173. Методика «Q-сортировка» (В. Стефансон). *Психологические тесты* / под ред. А. А. Карелина. Москва, 2001. Т. 2. С. 65-69.
174. Методичні рекомендації щодо організації взаємодії закладів дошкільної освіти з батьками вихованців : лист МОН України від 11.10.2017 № 1/9-546.URL: https://drive.google.com/file/d/0Bxpu4GDXDpc7YWVvcWUtVWJp_dEk/view.
175. Методичні рекомендації щодо організації взаємодії. URL: osvitanemirov.com.ua > 15-doshkilni-navchalni-zaklad
176. Миколаєнко Я. Ю. Гаазькі Конвенції 1899 та 1907 рр. Про мирне вирішення міжнародних суперечок. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Право»*. 2015. Вип. 32. Т.3. С. 179-181.

177. Михайловський В. І. Історичні аспекти виникнення суб'єктивних прав внутрішньо переміщених осіб на території України. *Південноукраїнський правничий часопис*. 2015. № 2. С. 220-223.
178. Міхеєва О., Серeda В. Соціологічне дослідження «Сучасні українські внутрішньо переміщені особи: основні причини, стратегії переселення та проблеми адаптації». URL : <http://www.ostrovok.lg.ua/sociology/nauka/oksan-a-miheieva-viktoriya-sereda-sociologichnedoslidzhennya-suchasni-ukrayinski-vnutrishno>
179. Монтессори М. Дети — другие. О вступительной статье и комментариями К. Е. Сумнительного. Москва : ИД «Карапуз». 2004. 336 с.
180. Монтессори М. Руководство к моему методу. М. Типолитограф. Т-ва И. Н. Кушнерев и К, 1916. 64 с.
181. Мороз О. І. Формування міжособистісних взаємин дітей на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку : авторефер. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2011. 20 с.
182. Навички кризового консультування та розвиток психосоціальної стійкості до стресу у дітей : програма освітньої діяльності та спецкурс курсів підвищення фахової кваліфікації практичних психологів і соціальних педагогів. / за наук. ред. В. Г. Панка. Київ: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. 27 с.
183. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2007. 232 с.
184. Нагорняк Т. Л. Соціально-політичні чинники і наслідки міграційних процесів в Україні 2014-2016 рр. *Політичне життя*. 2016. №3. С. 32-45.
185. Найман Н. Сімейно-правовий статус дитини. *Підприємництво, господарство і право*. 2016. № 6. С. 38-43.
186. Незамай М. І. Адаптація та психолого-педагогічний супровід дітей дошкільного віку з внутрішньо переміщених родин. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія*

5. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Вип. 69. С. 139 – 143.
187. Незамай М. І. Вимушене переміщення осіб як гуманітарна проблема сьогодення. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 15-16 листопада 2019 р. Запоріжжя, 2019. С. 44 – 48.
188. Незамай М. І. Зміст, форми та методи формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з внутрішньо переміщеними дітьми та їхніми батьками. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. Вид-во: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. №5-6 (99-100). С. 126-136.
189. Незамай М. І. Компоненти, критерії і показники готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. *Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття* : матеріали міжнар. наук. конф., м.Черкаси, 7 серпня 2020 р. Черкаси : МЦНД, 2020. Т. 2. С. 52-55.
190. Незамай М. І. Модель формування готовності майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з дітьми з внутрішньо переміщених сімей. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. Вип.196. С. 181-189.
191. Незамай М. І. Організація освітнього процесу з дітьми ВПО. *Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології* : збірник тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 27-28 листопада 2020 р. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2020. С. 87-90.
192. Незамай М. І. Основні форми роботи вихователя ЗДО з внутрішньо переміщеними сім'ями. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні* : збірник тез наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 23-24 серпня 2019 р. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. С. 106 – 108.

193. Незамай М. І. Особливості організації психолого-педагогічної допомоги дітям із травмою війни у сучасних дослідженнях. *Herald pedagogiki. Nauka I Praktyka. An International Journal*. 48 (10.2019). Warszawa, 2019. С. 60 – 65.
194. Незамай М. І. Особливості спілкування вихователя ЗДО з дітьми внутрішньо переміщених осіб. *Knowledge, Education, Law, Management (KELM)*. 2020. № 3 (31), vol. 1. С. 21-26.
195. Незамай М. І. Педагогічна взаємодія вихователя ЗДО із батьками внутрішньо переміщених дітей: теорія та практика : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2021. 250 с.
196. Незамай М. І. Педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до роботи із внутрішньо переміщеними дітьми. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка*, 2020. Вип. 31. С. 45-50.
197. Незамай М. І. Підготовка педагогів до роботи з дітьми-мігрантами як психолого-педагогічна проблема. *Virtus: Scientific Journal / Editor-in-Chief M.A. Zhurba*. June. № 55. 2021. С. 72-75.
198. Незамай М. І. Формування професійної готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з внутрішньо переміщеними дітьми: теоретичний аспект. *Virtus: Scientific Journal / Editor-in-Chief M.A. Zhurba*. April. № 43. 2020. С. 128-131.
199. Обухова Н. О. Соціальний супровід та адаптація сімей з особливими потребами та дітей-інвалідів вимушених переселенців в нових умовах. URL: [http :// imidg.ucoz.ua](http://imidg.ucoz.ua).
200. Омельченко Я. М., Кісарчук З. Г., Лазос Г. П., Литвиненко Л. І., Царенко Л. Г. Особливості психологічної допомоги дітям з тимчасово переселених родин. *Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій* : методичний посібник. Київ : ТОВ Видавництво «Логос». 207 с.

201. Онучак Л. В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 21 с.
202. Опольська Н. Права дітей, які постраждали внаслідок збройного конфлікту в Україні. *Право*. 2015. № 27. С. 278-283.
203. Орбан-Лембрик Л. Специфіка міжособистісної і міжгрупової взаємодії в умовах міграції. *Соціальна психологія*. 2008. № 5. С. 68- 80.
204. Організація соціально-психологічного супроводу дітей, сімей, які постраждали внаслідок військових конфліктів / заг. ред. Ю. А. Луценко. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. 128 с.
205. Освітньо-професійна програма дошкільна освіта та іноземна мова першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://npu.edu.ua/images>
206. Освітня професійна програма. Дошкільна освіта. (другого магістерського рівня) Київського університету імені Б. Грінченка. URL: <https://kubg.edu.ua/images/stories>
207. Особливості ПТСР у дітей. URL: <http://lecture.in.ua/uporyadniki-romanovseka-dd.html?page=6>
208. Панасенко Е. А. Експеримент у педагогічних дослідженнях в Україні: теорія та практика (1943-1991 рр.) : монографія. Донецьк : Державне підприємство Ордена «Знак пошани» всеукр. державне багатoproфільне вид-во «Донбас», 2013. 756 с.
209. Панасенко Е. Зміст і структура експерименту як методу наукового дослідження у теорії та практиці вітчизняної педагогіки (1945-1991 рр.). *Рідна школа*. 2011. №11. С. 28-35.
210. Панасенко Е. Типологія експериментів у вітчизняній педагогічній науці та практиці. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. Вип. 38. С. 201-208.
211. Панок В. Г. Соціально-психологічна служба : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня Рута, 2012. 488 с.

212. Парамонов Є. О. Актуальні питання захисту прав дитини в Україні. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/govermgmt/2012/194 -182 - 7.pdf>
213. Пастухова Т. І. Проблеми дитячої агресивності та умови її подолання. *Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період* : методичні рекомендації / за ред. Н. П. Бочкор, Є. В. Дубровська, О. В.Залеська та ін. Київ : МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. 84 с.
214. Педагогічний експеримент : навчально-методичний посібник / укл. О. Е. Жосан. Кіровоград : Видавництво КОППО імені Василя Сухомлинського, 2008. 72 с.
215. Педагогічний експеримент у системі інноваційної освітньої діяльності / упоряд. О. А. Кошка, В. Ю. Красовська. Хмельницький : ХОППО. 2014. 126 с.
216. Перепелюк І. Р. Організаційно-педагогічні умови партнерства дошкільного навчального закладу і сім'ї в Республіці Польща : дис. ... канд. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2018. 265 с.
217. Перепелюкова О. В. Вирішення нагальних проблем внутрішньо переміщених осіб. *Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. 2015. №6 (223). С. 110-116.
218. Песталоцци Й. Г. Книга для матерей. URL: <https://www.litres.ru/iogann-pestalocci/kniga-dlya-materey-izbrannoe/chitat-onlayn/>
219. Петровский А. В. Общая психология : учебник для студентов пед. институтов. Москва : Просвещение, 1976. 479 с.
220. Підкурманна Г. О. Теоретико-методологічні та методичні основи художньо-педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного виховання педагогічного університету : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 363 с.
221. Піцул К. С. Модель формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи в результаті професійної підготовки. *Вісник Дніпропетровського університету імені*

- Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. 2016. №1. С. 310-317.*
 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2016_1_54
222. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 144 с.
223. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
224. Поніманська Т. Дитина в соціумі: робота за освітньою лінією. *Дошкільне виховання*. 2012. №9. С. 8- 11.
225. Постанова Кабінету Міністрів України «Про поліпшення матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» від 16 червня 1998 р. № 909. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/909-98-п>)
226. Поташник, М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособие для учителя. Киев : Радянська школа, 1988. 187 с.
227. Про затвердження Комплексної державної програми щодо підтримки, соціальної адаптації та реінтеграції громадян України, які переселилися з тимчасово окупованої території України та районів проведення антитерористичної операції в інші регіони України, на період до 2017 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1094-2015-%D0%BF/stru#Stru>
228. Про схвалення Стратегії інтеграції внутрішньо переміщених осіб та впровадження довгострокових рішень щодо внутрішнього переміщення на період до 2020 року: Розпорядження КМУ від 15 листопада 2017 р. № 909. URL: <http://mtot.gov.ua/5891-2/>
229. Пророк Н. В., Гончаренко С. А., Кондратенко Л. О. Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту : довідник вихователя дошкільного навчального закладу. Слов'янськ : ПП «Канцлер», 2015. 84 с.

230. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергеєнкова ; за ред. Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 274 с.
231. Психосоціальна підтримка дітей і молоді, що знаходяться в складних життєвих обставинах / Т. В. Яковенко, І. Є. Беседіна, І. І. Нікітіна. Кам'янське, 2017. 22 с.
232. Рекомендації парламентських слухань на тему: «Стан дотримання прав внутрішньо переміщених осіб та громадян України, які проживають на тимчасово окупованій території України та на тимчасово неконтрольованій території в зоні проведення антитерористичної операції». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1074-19>
233. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией : учеб. пособие для вузов / пер. с англ. под ред. Е. А. Климова. Москва : Юнити-Дана, 2004. 399 с.
234. Рогозян Ю. С. Аналіз організаційного забезпечення надання допомоги внутрішньо переміщеним особам в контексті активізації підприємницької діяльності. *Молодий вчений*, 2015. № 7 (22). С. 109-113.
235. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. Прага : Укр. громад. вид. фонд, 1924. 123 с.
236. Руссо Ж.-Ж. Вибрані твори. Миколаїв : Державне видавництво художньої літератури, 1961. 750 с.
237. Сабат Н. І. Підготовка майбутніх педагогів до опікунсько-виховної діяльності з дітьми мігрантів : дис. ... пед. наук : 13.00.04. Івано-Франківськ, 2017. 293 с.
238. Савчин М. Сутнісний зміст прав людини та права внутрішніх переміщених осіб. *Здійснення та захист прав внутрішньо переміщених осіб* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Ужгород, 20 квітня 2017 р. Ужгород : ТОВ «РІК-У», 2017. С. 38-45.
239. Садова І. І. Педагогічний вплив у структурі суб'єк-суб'єктних відносин учителя і учнів. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/znppo_2013_15_52

240. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок. Збірник наукових праць : Педагогічні науки / редкол. : Крижко В. В., Баханов К. О., Гусєв В. І. та ін. / Бердянськ : БДПУ, 2010. № 1. С. 186-192.
241. Сема О. Проблеми співпраці вихователя та батьків. *Психолого-педагогічний пошук* : збірник наукових праць за матеріалами II Всеукр. студент. наук.-практ. конф., м. Глухів, 21–22 квітня 2016 р. Глухів, 2016. Вип. 3. С. 239–243.
242. Семенова Н., Лаврів Х., Бондарчук Д. Взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї у вихованні особистості дитини дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 2. С. 19-29.
243. Семенова Н., Лаврів Х., Бондарчук Д. Взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї у вихованні особистості дитини дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 2. С. 19–29.
244. Сербіна Н., Січкарь І., Молочко М. Дитячий садок, батьки та школа: форми ефективної взаємодії. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2019. № 1. С. 43–47.
245. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2003. 350 с.
246. Синегубов О. В. Правовий статус дитини, як учасника особистих немайнових прав. *Форум права*. 2013. № 1. С. 900–907.
247. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
248. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с. URL:

https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9021/1/Metodologiya_naukovopedagogic_hnikh_doslidzhen.pdf

249. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980) в 11 томах. URL: <http://sum.in.ua/s/vzajemodija>
250. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
251. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період : методичні рекомендації / Н. П. Бочкор, Є. В. Дубровська, О. В. Залеська та ін. Київ : МЖПЦ «Ла Страда-Україна». 2014. 84 с.
252. Стаднік Н. В., Волинець Ю. О. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до партнерської взаємодії з батьками вихованців. *Народна освіта*. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5320
253. Стасюк В. В. Аналіз підходів до оцінювання та прогнозування психологічної готовності особового складу військ (сил): структура чинників. *Вісник національного університету оборони України*. 2020. №1 (54). С. 160-165.
254. Створимо безпечне середовище для навчання та адаптації дітей-біженців : навчально-методичний посібник / упорядн. О. А. Возіянова, О. П. Григоренко, Т. В. Гуцаленко та ін. Київ : ВГО «Розрада», 2012. 130 с.
255. Стинська В. В. Соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства в Україні (XX – початок XXI ст.) : монографія. Івано-Франківськ : Супрун В. П., 2018. 320 с.
256. Стинська В. Моделювання професійної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *Нові технології навчання*. 2020. Вип. 94. С. 315–319.
257. Стинська В. Школа матері – важлива форма пропаганди педагогічних і медичних знань в УРСР у другій половині XX ст. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2017. № 16–19. С. 125–129.
258. Струтьєвич Т. Активні методи підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в умовах інтенсифікації сучасного освітнього

- простору. URL: https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00942207_0.html#text
259. Субботіна О. О. Адаптація та інтеграція внутрішньо переміщених осіб в сучасній Україні : Дипломна робота. Київ. 2016. 99 с.
 260. Сунгуров А. Ю. Права человека как предмет политической науки и как междисциплинарная концепция. *Полис*. 2010. № 6. С. 90–105.
 261. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. Київ : Радянська школа, 1976, 1977. С. 630-668.
 262. Сьомкіна І. С. Соціально-педагогічна робота з сім'ями вимушених переселенців: стан та перспективи. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2015. №11. С. 102-105. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/Znpkhist_2015_11_26.pdf)
 263. Таран В. Робота з батьками в напрямі виховання дошкільників в моральному кліматі пам'яті. *Психолого-педагогічний пошук : збірник наукових праць за матеріалами II Всеукр. студент. наук.-практ. конф., м. Глухів, 21–22 квітня 2016 р. Глухів, 2016. Вип. 3. С. 261– 265.*
 264. Тренінг для батьків «Я – хороший батько!». URL: http://zakinppo.org.ua/onlajndovidnik_klasnogo_kerivnika/metodichni_rekomendacii
 265. Тренінгове заняття з батьками «Щаслива дитина – благополучна родина» (за проектом «Вчимося жити разом»). URL: <https://urok-ua.com/treningove-zanyattya->
 266. Трубавіна М.І. Проблеми внутрішньо переміщених осіб в Україні як основа соціально-педагогічної роботи з ними. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. №8 (52). С. 327–446.
 267. Трубник І. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2009. 20 с.

268. Тур Р. І. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. 2004. №13. С. 17-23.
269. Тушева В. В. Основи науково-педагогічних досліджень : навчально-методичний посібник. Харків, 2006. 219 с.
270. Удовенко Ю. М. Організація соціально-психологічної допомоги дітям, які пережили втрати внаслідок військових дій. *Український психологічний журнал*. 2015. № 1 (3). С. 165-176.
271. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961. 351 с.
272. Уповноважений Президента Геращенко наголошує на неприпустимості порушення прав дітей у зоні конфлікту на Сході України / Офіційне представництво Президента України Петра Порошенка. URL: <http://www.president.gov.ua>.
273. Філатов В. М. Специфічні ознаки освітньої міграції та її місце в структурі міграційних потоків. *Ефективна економіка*. 2014. URL : <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2785>
274. Хомишин І. Реалізація права на освіту внутрішньо переміщеними особами. URL: http://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal_paper/2018/jun/13343/30.pdf
275. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 ; АПН України, Ін-т педагогіки. Київ, 1996. 249 с.
276. Швець О. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кременець, 2018. 260 с.
277. Шевченко О. А., Хозраткулова І. А. Тренінги професійного становлення молодих педагогів. Харків : Основа, 2010. 112 с.

278. Шепеленко Т., Пінська О. Психолого-педагогічні умови формування готовності студентів до творчої професійно-педагогічної діяльності. URL: journal.kdpu.edu.ua › pedag › article ›
279. Штомпка П. Социальное изменение как травма. *Социологические исследования*. 2001. № 1. С. 6 -16.
280. Шульга Т. И. Социально-психологические технологии помощи детям и семьям групп социального риска. Москва : Изд-во МГОУ, 2010. 199 с.
281. Шуп'яна М. І. Аналіз порушених прав дитини в умовах ведення військових дій на території України. *Актуальні проблеми психології та педагогіки* : збірник тез міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 9-10 листопада 2018 р. Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2018. С. 38-40.
282. Шуп'яна М. І. Гаазька конвенція: усиновлення іноземцями дітей, які є громадянами України в реаліях та перспективах. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2018 р. Вип. 12. С. 36-41.
283. Шуп'яна М. І. Конституційно-правовий захист дітей із внутрішньо переміщених сімей у руслі сучасного законодавства. *Освітній простір України*. Івано- Франківськ, 2018 р. Вип. 14. С. 172-177.
284. Шуп'яна М. І. Культурно-історичні аспекти формування суб'єктивних прав внутрішньо переміщених осіб в Україні. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 10, Том 2. С. 35 – 38.
285. Шуп'яна М. І. Напрями соціально-педагогічної діяльності з дітьми внутрішньо переміщених осіб в Україні. *Теоретичні та методичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології* : тези доповідей міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 22-23 червня 2018 р. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. С. 45-48.
286. Шуп'яна М. І. Ранкова зустріч – як активна форма роботи з дітьми з внутрішньо переміщених сімей. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук* : матеріали міжнар. наук.-практ.

- конф., м. Київ, 1-2 березня 2019 р. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч.2. С. 60-64.
287. Шуп'яна М. І. Стан проблеми організації навчально-виховної діяльності з дітьми внутрішньо переміщених осіб у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. *International Multidisciplinary Conference «Science and Technology of the Present Time : Priority Development Directions of Ukraine and Poland»*, Wolomin, Republic of Poland, 19-20 October 2018. Volume 4. Wolomin : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. P. 47-51.
288. Щодо зарахування учнів та вихованців, батьки яких змінюють місце проживання, до навчальних закладів у 2013–2014 навчальному році : Лист МОН № 1/9 171 від 24.03.14 р. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/40370/
289. Щодо прийому до дошкільних навчальних закладів дітей, які прибули з Донецької та Луганської областей на постійне або тимчасове проживання до інших населених пунктів України : Лист МОН №1/9-310 від 12.06.2014 р. URL: <http://mon.gov.ua/content192/Osvita/Дошкільна/Методичні%20рекомендації/19310.pdf>
290. Юхимчук С. В., Ваховська Л. М. Математичні методи систем наукових досліджень. Вінниця, 1999. 36 с.
291. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
292. Ярмаченко М. Д. Основні педагогічні категорії. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 4. С. 5–11.
293. Ящук С. Педагогічна взаємодія як важлива складова професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя в умовах розвитку інформаційного суспільства. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/8747/1/Pre-interaction.pdf>. Дата звернення: 26.01.2020
294. Budnyk O. Practice-Oriented Approach in the System of Professional Training of Future Teachers to Social-Pedagogical Activity. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 8, 1 (Apr. 2021), P. 24-34.

295. Budnyk O., Fomin K., Novoselska N., Voitovych A. Preparing Teachers to Organize Dialogic Learning of Students: Communicative Aspect. *Revista Inclusiones*. Vol. 7. Núm. 4. Octubre/Diciembre, 2020. P. 117-129. ISSN 0719-4706
296. Budnyk O., Kotyk M. Use of Information and Communication Technologies in the Inclusive Process of Educational Institutions. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 7(1) (2020). P.15-23.
297. Kelly George. «The repertory test». *The psychology of personal constructs. 1. A theory of personality*. New York: W.W. Norton & Company. 1955. P. 219-266.
298. Kilichenko O. Education of the culture of communication of primary school students in the extended day group in schools of the mountain region. *Гірська школа Українських Карпат*. 2020 № 23. P. 138-142.
299. Kilichenko O., Vovchok Y. Socio-cultural Adaptation of Children of Migrants In the Process of Ethnographic Tourism Cilt 8, Sayı 2 (2019): Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi 8(2) . *Journal of History Culture and Art Research*. P. 170-178.
300. Lai K., Toliashvili B. Community-based Programme for War-affected Children: the Case of Georgia. *Social Work and Social Policy in Transition*. 2010. Vol. 1, Issue 2. P. 92– 118.
301. Melnyk, N., Bidyuk, N., Kalenskyi, A., Maksymchuk. B., Bakhmat, N., Matviienko, O. Maksymchuk, I. (2019). Models and organizational characteristics of preschool teachers professional training in some EU countries and Ukraine. *Models and organisational characteristics of preschool teachers' professional training in some eu countries and Ukraine*. Збірник Інститута за педагошка истраживања, 1 (51). P. 46-93.
302. Nezamai M. Experimental verification of the efficiency of preschool specialists for pedagogical interaction with internally displaced families. *Scientific Journal of Polonia University Periodek Naukowy Akademii Polonijnej*, Częstochowa, 2021, 44 (2021) nr 1, S. 107-114.

303. Popovych I., Kononenko O., Kononenko A., Stynska V., Kravets N., Piletska L., Blynova O. Research of the relationship between existential anxiety and the sense of personality's existence. *Revista inclusiones*. 2020. Vol.7. Número especial. P. 41–59.
304. Wyman, Mark. Dps: Europe's Displaced Persons, 1945-1951. *Ithaca, NY: Cornell University Press*. 1998. P. 13-14.

ДОДАТКИ

Додаток А

Список опублікованих праць за темою дисертації

Навчально-методичний посібник:

1. Незамай М. І. Педагогічна взаємодія вихователя ЗДО із батьками внутрішньо переміщених дітей: теорія та практика : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2021. 250 с.

Статті в наукових фахових виданнях України:

2. Незамай М. І. Адаптація та психолого-педагогічний супровід дітей дошкільного віку з внутрішньо переміщених родин. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Вип. 69. С. 139 – 143.
3. Незамай М. І. Зміст, форми та методи формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з внутрішньо переміщеними дітьми та їхніми батьками. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. Вид-во: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. №5-6 (99-100). С. 126-136.
4. Незамай М. І. Модель формування готовності майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з дітьми з внутрішньо переміщених сімей. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. Вип.196. С. 209-214.
5. Незамай М. І. Педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до роботи із внутрішньо переміщеними дітьми. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових*

праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка, 2020. Вип. 31. С. 45-50.

6. Шуп'яна М. І. Гаазька конвенція: усиновлення іноземцями дітей, які є громадянами України в реаліях та перспективах. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2018 р. Вип. 12. С. 36-41.
7. Шуп'яна М. І. Конституційно-правовий захист дітей із внутрішньо переміщених сімей у руслі сучасного законодавства. *Освітній простір України*. Івано- Франківськ, 2018 р. Вип. 14. С. 172-177.
8. Шуп'яна М. І. Культурно-історичні аспекти формування суб'єктивних прав внутрішньо переміщених осіб в Україні. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 10, Том 2. С. 35 – 38.

Статті у періодичних наукових виданнях інших держав:

9. Незамай М. І. Особливості організації психолого-педагогічної допомоги дітям із травмою війни у сучасних дослідженнях. *Herald pedagogiki. Nauka I Praktyka. An International Journal*. 48 (10.2019). Warszawa, 2019. С. 60 – 65.
10. Незамай М. І. Особливості спілкування вихователя ЗДО з дітьми внутрішньо переміщених осіб. *Knowledge, Education, Law, Management (KELM)*. 2020. № 3 (31), vol. 1. С. 21-26.
11. Nezamai M. Experimental verification of the efficiency of preschool specialists for pedagogical interaction with internally displaced families. *Scientific Journal of Polonia University Peridyk Naukowy Akademii Polonijnej*, Częstochowa, 2021, 44 (2021) nr 1, S. 107-114.

Наукові статті та тези доповідей, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

12. Незамай М. І. Вимушене переміщення осіб як гуманітарна проблема сьогодення. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку*

- наукових досліджень та перспективи* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 15-16 листопада 2019 р. Запоріжжя, 2019. С. 44 – 48.
13. Незамай М. І. Компоненти, критерії і показники готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. *Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття* : матеріали міжнар. наук. конф., м. Черкаси, 7 серпня 2020 р. Черкаси : МЦНД, 2020. Т. 2. С.52-55.
 14. Незамай М. І. Організація освітнього процесу з дітьми ВПО. *Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології* : збірник тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 27-28 листопада 2020 р. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2020. С. 87-90.
 15. Незамай М. І. Основні форми роботи вихователя ЗДО з внутрішньо переміщеними сім'ями. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні* : збірник тез наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 23-24 серпня 2019 р. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. С. 106 – 108.
 16. Незамай М. І. Формування професійної готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з внутрішньо переміщеними дітьми: теоретичний аспект. *Virtus: Scientific Journal* / Editor-in-Chief М.А. Zhurba. April. № 43. 2020. С. 128-131.
 17. Шуп'яна М. І. Аналіз порушених прав дитини в умовах ведення військових дій на території України. *Актуальні проблеми психології та педагогіки* : збірник тез міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 9-10 листопада 2018 р. Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2018. С. 38-40.
 18. Шуп'яна М. І. Напрями соціально-педагогічної діяльності з дітьми внутрішньо переміщених осіб в Україні. *Теоретичні та методичні*

аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології : тези доповідей міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 22-23 червня 2018 р. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. С. 45-48.

19. Шуп'яна М. І. Ранкова зустріч – як активна форма роботи з дітьми з внутрішньо переміщених сімей. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 1-2 березня 2019 р. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч.2. С. 60-64.
20. Шуп'яна М. І. Стан проблеми організації навчально-виховної діяльності з дітьми внутрішньо переміщених осіб у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. *International Multidisciplinary Conference «Science and Technology of the Present Time : Priority Development Directions of Ukraine and Poland»*, Wolomin, Republic of Poland, 19-20 October 2018. Volume 4. Wolomin : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. P. 47-51.

Додаток Б

Методика: «Вивчення мотиваційного профілю особистості» (Ш. Річі та П. Мартін)

Уважно прочитайте кожне твердження. Оцініть у балах його значущість, розподіливши 11 балів між чотирма запропонованими в кожному пункті варіантами завершення пропозиції. Для оцінки кожного з варіантів (а, б, в, г) у рамках приведених тверджень використовуйте усі 11 балів. Впишіть свої оцінки безпосередньо в таблицю відповідей, в якій номери горизонтальних рядків відповідають номерам тверджень. Знайдіть в кожному рядку літерне позначення варіанту та запишіть поруч його оцінку. Стежте, щоб усі 11 балів було розподілено.

На питання варто відповідати швидко, не роздумуючи довго.

1. Я вважаю, що міг би внести значний вклад на такій роботі де:

- а) хороша заробітна плата й інші види винагород;
- б) є можливість встановити добрі взаємовідносини з колегами по роботі;
- в) я міг би впливати на ухвалення рішень і демонструвати свої чесноти як працівника;

г) у мене є можливість удосконалюватися і рости як особистості.

2. Я не хотів би працювати там, де:

- а) відсутні чіткі вказівки, що від мене потрібно;
- б) практично відсутні зворотний зв'язок та оцінка ефективності моєї роботи;
- в) те, чим я займаюся, виглядає малокорисним і малоцінним;
- г) погані умови роботи, занадто шумно або брудно.

3. Для мене важливо, щоб моя робота:

- а) була пов'язана зі значною різноманітністю та змінами;
- б) давала мені можливість працювати з широким колом людей;
- в) забезпечувала мені чіткі вказівки, щоб я знав, що від мене

вимагається;

г) дозволяла мені добре впізнати тих людей, з якими я працюю.

4. Я вважаю, що я не був би дуже зацікавлений роботою яка:

а) забезпечувала б мені мало контактів з іншими людьми;

б) навряд чи була б помічена іншими людьми;

в) не мала б конкретних обрисів, так що я не був би упевнений, що від мене потрібно;

г) була б зв'язана з певним обсягом рутинних операцій.

5. Робота мені подобається, якщо:

а) я чітко уявляю собі, що від мене потрібно;

б) у мене зручне робоче місце і мене мало відволікають;

в) у мене добрі винагороди і заробітна плата;

г) дозволяє мені вдосконалювати свої професійні якості.

6. Вважаю, що мені б сподобалося, якщо:

а) були б добрі умови роботи і був би відсутній тиск на мене;

б) у мене був би дуже добрий оклад;

в) робота насправді була б корисна і приносила мені задоволення;

г) мої досягнення і робота оцінювалися б належним чином.

7. Я не вважаю, що робота має:

а) бути слабо структурованою, так що незрозуміло, що саме слід робити;

б) надавати занадто мало можливості добре упізнати інших людей;

в) бути малозначимою і малокорисною для суспільства або нецікавою для виконання;

г) залишатися невизнаною або її виконання має сприйматися як само собою зрозуміле.

8. Робота, що приносить задоволення:

а) пов'язана зі значною різноманітністю, змінами та стимуляцією ентузіазму;

б) дає можливість удосконалювати свої професійні якості та розвиватися

як особистості;

в) є корисною та значимою для суспільства;

г) дозволяє мені бути креативним (проявляти творчий підхід) та експериментувати з новими ідеями.

9. Важливо, щоб робота:

а) признавалася та цінувалася організацією, в якій я працюю;

б) давала б можливості для персонального зростання та вдосконалення;

в) була зв'язана з великою різноманітністю та змінами;

г) дозволяла б працівникові робити вплив на інших.

10. Я не вважаю, що робота принositиме задоволення якщо:

а) в процесі її виконання мало можливостей здійснювати контакти з різними людьми;

б) оклад і винагорода не дуже добрі;

в) я не можу встановлювати та підтримувати добрі стосунки з колегами по роботі;

г) у мене дуже мало самостійності або можливостей для прояву гнучкості.

11. Самою доброю є така робота, яка:

а) забезпечує добрі робочі умови;

б) дає чіткі інструкції та роз'яснення з приводу змісту роботи;

в) допускає виконання цікавих і корисних завдань;

г) дозволяє одержати визнання особистих досягнень та якості роботи.

12. Ймовірно, я добре не працюватиму, якщо:

а) є мало можливостей ставити перед собою цілі та досягати їх;

б) я не маю можливості вдосконалювати свої особистісні якості;

в) важка робота не одержує визнання та відповідної винагороди;

г) на робочому місці запорошено, брудно або шумно.

13. При визначенні службових обов'язків важливо:

а) дати людям можливість краще упізнати один іншого;

б) надати працівникові можливість ставити цілі та досягати їх;

в) забезпечити умови для прояву працівниками творчих задатків;

г) забезпечити комфортність і чистоту місця роботи.

14. Ймовірно, я не захочу працювати там, де:

а) у мене буде мало самостійності та можливостей для вдосконалення своєї особистості;

б) не заохочуються дослідження та прояви наукової цікавості;

в) дуже мало контактів із широким колом людей;

г) відсутні гідні надбавки та додаткові пільги.

15. Я був би задоволений, якщо:

а) була б можливість робити вплив на ухвалення рішень іншими працівниками;

б) робота надавала б широку різноманітність і зміни;

в) мої досягнення були б оцінені іншими людьми;

г) я точно знав би, що від мене потрібно і як я маю це виконувати.

16. Робота менше задовольняла б мене, якщо:

а) не дозволяла б ставити та домагатися складних цілей;

б) чітко не знав би правил і процедур виконання роботи;

в) рівень оплати моєї праці не відповідав би рівню складності виконуваної роботи;

г) я практично не міг би впливати на рішення, що приймалися, і на те, що роблять інші.

17. Я вважаю, що посада має надавати:

а) чіткі посадові інструкції та вказівки на те, що від мене вимагається;

б) можливість краще упізнати своїх колег по роботі;

в) можливості виконувати складні виробничі завдання, що вимагають напруги всіх сил;

г) різноманітність, зміни та заохочення.

18. Робота приносила б менше задоволення, якщо:

а) не допускала б можливості хоч би невеликого творчого вкладу;

б) здійснювалася б ізольовано, тобто я повинен був би працювати в самотності;

в) був би відсутній сприятливий внутрішній клімат, в якому я міг би професійно рости;

г) не давала б можливості робити вплив на ухвалення рішень.

19. Я хотів би працювати там, де:

а) інші люди визнають і цінують виконувану мною роботу;

б) у мене буде можливість робити вплив на те, що роблять інші;

в) є гідна система надбавок і додаткових пільг;

г) можна висувати і апробувати нові ідеї і проявляти креативність.

20. Навряд чи я захотів би працювати там, де:

а) не існує різноманітності або змін у роботі;

б) у мене буде мало можливостей впливати на рішення, що приймаються;

в) заробітна плата не занадто висока;

г) умови роботи недостатньо добрі.

21. Я вважаю, що робота, що приносить задоволення, має передбачати...

а) наявність чітких вказівок, щоб працівники знали, що від них вимагається;

б) можливість проявляти креативність (творчий підхід);

в) можливість зустрічатися з цікавими людьми;

г) почуття задоволення та дійсно цікаві завдання.

22. Робота не приносить задоволення, якщо:

а) передбачені незначні надбавки і додаткові пільги;

б) умови роботи некомфортні або в приміщенні дуже шумно;

в) не буде можливості порівнювати свою роботу з роботою інших;

г) не заохочуються дослідження, творчий підхід і нові ідеї.

23. Я вважаю важливим, щоб робота забезпечувала мені:

а) безліч контактів з широким колом цікавих мені людей;

б) можливість встановлення і досягнення цілей;

в) можливість впливати на ухвалення рішень;

г) високий рівень заробітної плати.

24. Я не думаю, що мені подобалася б робота, якщо:

- а) умови роботи некомфортні, на робочому місці брудно або шумно;
- б) мало шансів впливати на інших людей;
- в) мало можливостей для досягнення поставлених цілей;
- г) я не міг би проявляти креативність (творчість) і пропонувати нові ідеї.

25. В процесі організації роботи важливо:

- а) забезпечити чистоту і комфортність робочого місця;
- б) створити умови для прояву самостійності;
- в) передбачити можливість різноманітності та змін;
- г) забезпечити широкі можливості контактів з іншими людьми.

26. Швидше за все, я не захотів би працювати там, де:

- а) умови роботи некомфортні, тобто шумно, брудно і т. д.;
- б) мало можливостей здійснювати контакти з іншими людьми;
- в) робота не є цікавою або корисною;
- г) робота рутинна та завдання рідко міняються.

27. Робота приносить задоволення, ймовірно, коли:

- а) люди визнають і цінують добре виконану роботу;
- б) існують широкі можливості для маневру та прояву гнучкості;
- в) можна ставити перед собою складні та сміливі цілі;
- г) існує можливість краще упізнати своїх колег.

28. Мені б не сподобалася робота, яка:

- а) не була б корисною і не приносила б почуття задоволення;
- б) не містила б у собі стимулу до змін;
- в) не дозволяла б мені встановлювати дружні стосунки з іншими;
- г) була б неконкретною та не ставила б складних завдань.

29. Я б проявив прагнення працювати там, де:

- а) робота цікава та корисна;
- б) люди можуть встановлювати тривалі дружні взаємовідносини;
- в) мене оточували б цікаві люди;
- г) я міг би робити вплив на ухвалення рішень.

30. Я не вважаю, що робота має:

- а) передбачати, щоб людина значну частину часу працювала в одиночку;
- б) давати мало шансів на визнання особистісних досягнень працівника;
- в) перешкоджати встановленню взаємовідносин із колегами;
- г) складатися в основному з рутинних обов'язків.

31. Добре спланована робота обов'язково:

- а) передбачає достатній набір пільг і безліч надбавок;
- б) має чіткі рекомендації щодо виконання посадових обов'язків;
- в) передбачає можливість ставити цілі та досягати їх;
- г) стимулює та заохочує висунення нових ідей.

32. Я вважав би, що робота не приносить задоволення, якщо:

- а) не міг би виконувати складну перспективну роботу;
- б) було б мало можливостей для прояву креативності;
- в) допускалася б лише мала доля самостійності;
- г) сама суть роботи не представлялася б корисною або потрібною.

33. Найбільш важливими характеристиками посади є:

- а) можливість для творчого підходу й оригінального нестандартного мислення;
- б) важливі обов'язки, виконання яких приносить задоволення;
- в) можливість встановлювати добрі взаємовідносини з колегами;
- г) наявність значимих цілей, яких покликаний досягти працівник.

Додаток В

«Готовність педагогів до освоєння сучасних педагогічних технологій» – самоаналіз (модифікація тесту А. Майєра «Мотиваційна готовність»)

Шановний колега!

Пропонований Вашій увазі самоаналіз допоможе Вам скласти уявлення про рівень Вашої мотиваційної готовності до освоєння та реалізації сучасних педагогічних технологій.

Оцініть кожний із показників (у балах):

- 3 бали – це вміння проявляється «завжди», сформоване **на високому рівні**);
- 2 бали – це вміння проявляється, за винятком деяких несуттєвих недоліків, у цілому сформовано **на середньому рівні**);
- 1 бал – це вміння проявляється «рідко», на рівні окремих, не пов'язаних один з іншим елементів, сформовано **на низькому рівні**).

МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ	Зміст показників	Бали		
		3	2	1
	1. Інтерес до сучасних педагогічних технологій, що підвищують ефективність освітнього процесу з дітьми			
	2. Досвід творчої діяльності, прагнення до використання інновацій в освітньому процесі			
	3. Участь в діяльності творчих груп по розробці апробації інноваційних форм і технологій організації освітнього процесу			
	4. Прагнення до самовдосконалення, самоосвіти, саморозвитку			
	5. Потреба спілкуватися з творчими, цікавими людьми			
	Разом:			

Обробка результатів:

Середній бал визначався шляхом співвідношення загальної кількості набраних балів на загальну кількість критеріїв.

Рангова шкала: високий рівень – 2,7-3 бали; середній рівень – 1,9-2,6 балів; низький рівень – 0,1-1,8 балів.

Додаток Д

Тест «Діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності» (Л. Бережної)

Шановний колега!

У запропонованому Вам тесті, дайте відповідь на 18 питань, вибираючи тільки один з наявних варіантів відповіді. Для цього після кожного питання треба обвести літеру а, б або с. Однозначно вибрані відповіді дозволяють визначити Ваш рівень прагнення до саморозвитку та самовдосконалення в професійній діяльності.

1. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам понад усе підходить.

- а) цілеспрямований;
- б) працелюбний;
- с) дисциплінований.

2. За що вас цінують колеги?

- а) за те, що я відповідальний;
- б) за те, що відстоюю свою позицію і не міняю рішень;
- с) за те, що я ерудований, цікавий співрозмовник.

3. Як ви відноситеся до професійної педагогічної діяльності?

- а) думаю, що це марна трата часу;
- б) глибоко не вникав в проблему;
- с) позитивно, активно включаюся в діяльність.

4. Що вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися?

- а) недостатньо часу;
- б) немає відповідної літератури й умов;
- с) не хватає сили волі та завзятості.

5. Які особисто ваші типові утруднення в здійсненні педагогічної

професійної діяльності?

- a) не ставив перед собою завдання аналізувати утруднення;
- b) маючи великий досвід, утруднень не зазнаю;
- c) точно не знаю.

6. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам понад усе підходить.

- a) вимогливий;
- b) наполегливий;
- c) поблажливий.

7. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам понад усе підходить.

- a) рішучий;
- b) кмітливий;
- c) допитливий.

8. Яка ваша позиція в здійсненні професійної педагогічної діяльності?

- a) генератор ідей;
- b) критик;
- c) організатор.

9. На основі порівняльної самооцінки виберіть, які якості у вас розвинені більшою мірою.

- a) сила волі;
- b) завзятість;
- c) обов'язковість.

10. Що ви найчастіше робите, коли у вас з'являється вільний час?

- a) займаюся улюбленою справою;
- b) читаю;
- c) проводжу час з друзями.

11. Яка з нижченаведених сфер для вас останнім часом представляє пізнавальний інтерес?

- a) методичні знання;

- b) теоретичні знання;
- c) інноваційна педагогічна діяльність.

12. У чому ви могли б себе максимально реалізувати?

- a) якби працював так, як і раніше;
- b) вважаю, що в інноваційній професійній діяльності;
- c) не знаю.

13. Яким вас найчастіше рахують ваші друзі?

- a) справедливим;
- b) доброзичливим;
- c) чуйним.

14. Який з трьох принципів вам щонайближче і якого ви дотримуетесь найчастіше?

- a) жити потрібно так, щоб не було тяжко боляче за безцільно прожиті роки;
- b) в житті завжди є місце самовдосконаленню;
- c) насолода життям у творчості.

15. Хто щонайближче до вашого ідеалу?

- a) людина сильна духом і міцної волі;
- b) людина творча, що багато знає і уміє;
- c) людина незалежна і упевнена в собі.

16. Чи вдасться вам в професійному плані добитися того, про що ви мрієте?

- a) думаю, що так;
- b) швидше за все так;
- c) як повезе.

17. Що вас більше притягає в професійній педагогічній діяльності?

- a) те, що більшість педагогів схвалюють зайняття педагогічною діяльністю;
- b) не знаю ще;
- c) нові можливості викладацької діяльності і перспектива самореалізація.

18. Уявіть, що ви стали мільярдером. Чому б ви віддали перевагу?

- a) подорожував би по всьому світу;

- б) побудував би приватну школу і займався улюбленою справою;
 с) поліпшив би свої побутові умови і жив собі на втіху.

Питання Оцінні бали відповідей		Питання Оцінні бали відповідей	
1	a – 3; b – 2; c – 1	10	a – 2; b – 3; c – 1
2	a – 2; b – 1; c – 3	11	a – 1; b – 2; c – 3
3	a – 1; b – 2; c – 3	12	a – 1; b – 3; c – 2
4	a – 3; b – 2; c – 1	13	a – 3; b – 2; c – 1
5	a – 2; b – 3; c – 1	14	a – 1; b – 3; c – 2
6	a – 3; b – 2; c – 1	15	a – 1; b – 3; c – 2
7	a – 2; b – 3; c – 1	16	a – 3; b – 2; c – 1
8	a – 3; b – 2; c – 1	17	a – 2; b – 1; c – 3
9	a – 2; b – 3; c – 1	18	a – 2; b – 3; c – 1

Рівень прагнення до саморозвитку:

- високий: 45-54 бали
- середній: 30-44 бали;
- низький: 18-29 балів.

Додаток Е

Методика дослідження установки особистості на себе

(М. Кун, Т. Мак-Партланд)

Інструкція. Дайте, будь ласка 20 відповідей (по можливості) на питання

«Хто я»

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____
- 8 _____
- 9 _____
- 10 _____
- 11 _____
- 12 _____
- 13 _____
- 14 _____
- 15 _____
- 16 _____
- 17 _____
- 18 _____
- 19 _____
- 20 _____

Оцініть за 5-бальною шкалою значущість для Вас особисто кожної характеристики.

Опрацювання результатів

Рівень самопрезентації визначається за загальною кількістю відповідей:

Менше 8 відповідей – низький рівень,

9-17 – середній рівень,

18-20 – високий рівень.

Контент - аналіз відповідей (в інтерпретації О.І. Бондарчук):

- 1) освітньо-професійні характеристики (вчитель, магістр, менеджер),
- 2) індивідуально-вікові (стать, вік, людина, істота),
- 3) сімейні (дружина, чоловік, син),
- 4) особистісно-громадянські (особистість, українець, громадянин),
- 5) міжособистісні (товариш, приятель),
- 6) особистісно-індивідуальні (розумний, веселий, дбайливий).

Підрахувавши кількість балів за кожною групою характеристик, можна визначити їх значущість для даної особистості.

Додаток Ж

Методика «Q-сортування» (В. Стефансон)

Шкали: залежність - незалежність, товариськість – нетовариськість, прийняття «боротьби» – уникнення «боротьби».

Призначення тесту

Методика призначена для вивчення уявлень людини про себе й дозволяє визначити шість основних тенденцій поведінки людини в реальній групі:

• залежність; • незалежність; • товариськість; • нетовариськість; • прийняття «боротьби»; • уникнення «боротьби».

Можливе використання даної методики в якості взаємо-оцінки для порівняння уявлень про самого себе з думкою кожного про кожного усередині групи. Розроблена В. Стефансоном і вперше опублікована в 1958 р.

Інструкція до тесту

Випробуваному пропонується набір карток, що містять твердження або назви властивостей особистості. Їх необхідно розподілити по групах від «найбільш характерних» до «найменш характерних» для нього. Завдання можуть бути приготовлені відповідно до цілей діагностики.

Можливе й повторне сортування того ж набору карток, але в інших відносинах:

- «соціальне «Я» (яким мене бачать інші);
- «ідеальне «Я» (яким би я прагнув бути);
- «актуальне «Я» (який я в різних ситуаціях);
- «значимі інші» (яким я бачу свого партнера);
- «ідеальний партнер» (яким я прагну бачити свого партнера).

Модифікація: досліджуваному пред'являється картка тверджень і пропонується відповісти «так», якщо воно відповідає його уявленню про себе як члена даної конкретної групи, або «ні», якщо воно суперечить його

уявленню, і тільки у виняткових випадках дозволяється відповісти: «сумніваюся», тобто розкласти на три групи відповідей.

Інструкція: Вашій увазі пропонується 60 тверджень, що стосуються поведінки людини в групі. Прочитайте послідовно кожне з них і відповідайте «так», якщо воно відповідає вашому уявленню про себе, або «ні», якщо не відповідає йому. У виняткових випадках дозволяється відповісти «сумніваюся». Відповіді зафіксуйте в реєстраційному бланку.

Тест

1. Я критичний до товаришів.
2. У мене виникає тривога, коли в групі починається конфлікт.
3. Я схильний додержуватися порад лідера.
4. Я не схильний створювати занадто близькі відносини з товаришами.
5. Мені подобається дружність у групі.
6. Я схильний суперечити лідерові.
7. Відчуваю симпатію до одного-двох певних товаришів.
8. Уникаю зустрічей і зборів у групі.
9. Мені подобається похвала лідера.
10. Я незалежний у судженнях і манері поведінки.
11. Я готовий встати на будь-яку сторону в спорі.
12. Я схильний керувати товаришами.
13. Радію спілкуванню з одним-двома друзями.
14. З появою ворожості з боку членів групи я зовні спокійний.
15. Я схильний підтримувати настрій усієї групи.
16. Не надаю значення особистим якостям членів групи.
17. Я схильний відволікати групу від її цілей.
18. Відчуваю задоволення, протиставляючи себе лідерові
19. Прагнув би зблизитися з деякими членами групи.
20. Волію залишатися нейтральним у спорі.

21. Мені подобається, коли лідер активний і добре керує.
22. Волю холоднокровно обговорювати розбіжності.
23. Я недостатньо стриманий у вираженні почуттів.
24. Прагну згуртувати навколо себе однодумців.
25. Незадоволений занадто формальним (діловим) відношенням.
26. Коли мене обвинувачують, я гублюся й мовчу.
27. Волю погоджуватися з основними напрямками в групі.
28. Я прив'язаний до групи в цілому більше, ніж до певних товаришів.
29. Я схильний затягувати й загострювати спір.
30. Прагну бути в центрі уваги.
31. Я прагнув би бути членом більш вузької групи.
32. Я схильний до компромісів.
33. Відчуваю внутрішнє занепокоєння, коли лідер чинить всупереч моїм очікуванням.
34. Болісно ставлюся до зауважень друзів.
35. Можу бути підступним і вкрадливим.
36. Я схильний прийняти на себе керівництво в групі.
37. Я відвертий у групі.
38. У мене виникає нервові занепокоєння під час групової розбіжності.
39. Віддаю перевагу, щоб лідер брав на себе відповідальність при плануванні робіт.
40. Я не схильний відповідати на прояви дружелюбності.
41. Я схильний гніватися на товаришів.
42. Я намагаюся вести інших проти лідера.
43. Легко знаходжу знайомства за межами групи.
44. Намагаюся уникати бути утягненим у спір.
45. Легко погоджуюся із пропозиціями інших членів групи.
46. Чиню опір утворенню угруповань у групі.
47. Коли роздратований, я глузливий і іронічний.
48. У мене виникає ворожість до тих, хто намагається виділитися.

49. Віддаю перевагу меншій, але більш інтимній групі.
50. Намагаюся не показувати свої дійсні почуття.
51. Стаю на сторону лідера в групових розбіжностях.
52. Я ініціативний у встановленні контактів у спілкуванні.
53. Уникаю критикувати товаришів.
54. Волю звертатися до лідера частіше, чим до інших.
55. Мені не подобається, що відносини в групі занадто фамільярні.
56. Люблю затівати спори.
57. Прагну утримати своє високе положення в групі.
58. Я схильний втручатися в контакти знайомих і порушувати їх.
59. Я схильний до перепалок, задиристий.
60. Я схильний виражати невдоволення лідером.

Реєстраційний бланк

Номер питання	Так	Ні	Сумніваюся	Номер питання	Так	Ні	Сумніваюся
1				31			
2				32			
3				33			
4				34			
5				35			
6				36			
7				37			
8				38			
9				39			

10				40			
11				41			
12				42			
13				43			
14				44			
15				45			
16				46			
17				47			
18				48			
19				49			
20				50			
21				51			
22				52			
23				53			
24				54			
25				55			
26				56			
27				57			
28				58			
29				59			

30				60			
----	--	--	--	----	--	--	--

Обробка й інтерпретація результатів тесту

Ключ до тесту

- залежність: 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 54;
- незалежність: 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 57, 60;
- товариськість: 5, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 52;
- нетовариськість: 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 55, 58;
- прийняття «боротьби»: 1, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 56, 59;
- уникнення «боротьби»: 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 53.

Опис шкал тесту

Тенденція до залежності визначена як внутрішнє прагнення індивіда до прийняття групових стандартів і цінностей: соціальних і морально-етичних.

Тенденція до товариськості свідчить про контактність, прагнення створювати емоційні зв'язки як у своїй групі, так і за її межами.

Тенденція до «боротьби» – активне прагнення особистості брати участь у груповому житті, домагатися більш високого статусу в системі міжособистісних взаємин;

Тенденція до уникнення «боротьби» показує прагнення піти від взаємодії, зберегти нейтралітет у групових спорах і конфліктах, схильність до компромісних рішень.

Кожна з тенденцій має внутрішню й зовнішню характеристику, тобто залежність, товариськість і «боротьба» можуть бути дійсними, внутрішньо властивими особистості, а можуть бути зовнішніми, своєрідною «маскою», що приховує справжнє обличчя людини.

Якщо число позитивних відповідей у кожній сполученій парі (залежність – незалежність, товариськість – нетовариськість, прийняття «боротьби» – уникнення «боротьби») наближається до 20, то ми говоримо про

дійсну перевагу тієї або іншої стійкої тенденції, властивої індивідові, що й проявляється не тільки в певній групі, але й за її межами.

Обробка й інтерпретація результатів тесту

Відповіді випробуваного розносяться по відповідних до ключів і підраховуються тенденції по кожній зі сполучених пар. Тому що заперечення однієї якості є визнанням полярної якості, кількість відповідей «так» складається з кількістю відповідей «ні» протилежних тенденцій.

Три-чотири відповіді «сумніваюся» по окремих тенденціях розцінюються як ознака нерішучості, ухильності, астенічності, однак в інших випадках це може свідчити про відому вибірковість у поведінці, про тактичну гнучкість, стеничність. Ці якості можна верифіциувати, аналізуючи їх у сукупності з іншими особистісними особливостями.

Можлива й нульова оцінка, коли суми відповідей по одній тенденції збігаються із сумою відповідей по протилежній. Саме таке положення може з'явитися джерелом внутрішнього конфлікту особистості, що перебуває у владі протилежних тенденцій, що мають однакову виразність.

Додаток 3

Авторська методика «Педагогічна взаємодія з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб»

Шановні студенти! Просимо Вас прийняти участь у дослідженні рівня готовності студентів – майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів - до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. Анкета анонімна. Результати опитування будуть використовуватися в узагальненому вигляді. Ваша думка важлива для нас. Ваші відповіді сприятимуть удосконаленню змісту навчальних дисциплін у контексті спрямування до педагогічної взаємодії та навчально-виховної діяльності з дітьми з внутрішньо переміщених сімей.

Інструкція: відзначте той варіант відповіді, який, на Ваш погляд, є найоптимальнішим. Якщо у Вас є своя, відмінна думка або відведено рядок для запису - напишіть свою відповідь. Дякуємо за участь!

1. Курс, на якому Ви навчаєтесь: _____

2. Форма Вашого навчання:

- а) стаціонар;
- б) заочна.

3. Які мотиви Вашого вступу на спеціальність «Дошкільна освіта»?

- а) бажання працювати з дітьми;
- б) не пройшла на іншу спеціальність;
- в) порадили батьки (друзі);
- г) інша причина _____

4. Чи плануєте Ви працювати за спеціальністю після закінчення ВНЗ?

- а) так;
- б) ні;
- в) залежно від обставин;
- г) складно відповісти.

5. Якби Вам знову довелося вибирати спеціальність, як би Ви вчинили?

- а) вибрав (-ла) б ту саму спеціальність;
- б) вибрав (-ла) б іншу спеціальність;
- в) складно відповісти;
- г) Ваш варіант відповіді.

6. Чи доводилося Вам спілкуватися з внутрішньо переміщеними особами?

- а) ні, ніколи;
- б) дуже рідко;
- в) так, часто;
- г) я сам (-а) з сім'ї мігрантів.

7. Чи згодні Ви навчатися разом із внутрішніми переселенцями?

- а) звичайно, вони такі ж люди, як і ми;
- б) несуттєво, головне, щоби це була достойна людина;
- в) категорично ні;
- г) Ваш варіант відповіді.

8. Чи цікавитеся ви питаннями, пов'язаними з внутрішньо переміщеними сім'ями?

- а) так;
- б) ні;
- в) складно відповісти;
- г) Ваш варіант відповіді.

9. Наскільки важливою Ви вважаєте проблему формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб?

- а) не вважаю це питання проблемою;
- б) це важливе питання, і держава приділяє значну увагу його вирішенню;
- в) це важливе питання, одна держава приділяє недостатньо уваги його вирішенню;
- г) Ваш варіант відповіді.

10. З якими, на Вашу думку, проблемами стикаються діти внутрішньо переміщених осіб? (перерахуйте)_____

11. Назвіть відомі Вам нормативно-правові документи, у яких йдеться про захист прав дітей з внутрішньо переміщених сімей в Україні_____

12. Чи знаєте Ви, куди можуть звертатися внутрішньо переміщені особи за допомогою у складних життєвих ситуаціях? (назвіть установи, організації тощо)_____

13. Хто з фахівців, на Вашу думку, повинен надавати допомогу й підтримку внутрішньо переміщеним дітям?

а) психологи;

б) вихователі;

в) соціальні педагоги;

г) Ваш варіант відповіді.

14. У чому, на Вашу думку, полягає сутність формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб?

15. Якими знаннями повинен володіти вихователь дошкільних навчальних закладів для реалізації ефективної педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб?

16. Які вміння повинні бути сформовані у вихователя для реалізації ефективної педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб?_____

17. Які якості мають бути притаманні вихователю ЗДО для реалізації ефективної педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб?_____

18. Чи готові ви до реалізації ефективної педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб?

- а) так;
- б) ні;
- в) складно відповісти;
- г) Ваш варіант відповіді.

19. Якими знаннями, необхідними для реалізації ефективної педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, володієте особисто Ви? (перерахуйте, вказавши у дужках оцінку за 3-бальною шкалою:

1 бал - «знання фрагментарні, які не дають уявлення про специфіку майбутньої професійної діяльності»;

2 бали - «маю знання, але вони не зорієнтовані на виконання практичних завдань»;

3 бали - «знання глибокі, достатні реалізації ефективної педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб»)

20. Якими вміннями, необхідними для реалізації ефективної педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, володієте особисто Ви? (перерахуйте, вказавши у дужках оцінку за 3-бальною шкалою: 1 бал - «уміння не сформовані»; 2 бали - «уміння сформовані частково»; 3 бали - «уміння сформовані»)

21. Які якості, необхідні для реалізації ефективної педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, притаманні особисто Вам? (перерахуйте, вказавши у дужках оцінку за 3-бальною шкалою: 1 бал - якість низького рівня, 2 бали - якість середнього рівня, 3 бали - якість високого рівня)

22. Чи хотіли б Ви прослухати спецкурс із питань ефективної педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб?

- а) так;
- б) ні;

в) складно відповісти;

г) Ваш варіант відповіді.

23. Яких знань, необхідних для реалізації ефективної педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, Ви хотіли б набути?

24. Яких умінь, необхідних для реалізації ефективної педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, Ви б хотіли набути?

25. Які якості, необхідні для реалізації ефективної педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, Ви б хотіли в собі розвинути?

26. Яким чином, на Вашу думку, було б доцільно вдосконалити професійну підготовку майбутніх вихователів ЗДО до реалізації ефективної педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб у плані її практико- зорієнтованого характеру?

Щиро дякуємо за відповіді!

Додаток К

Самоаналіз «Сформованість діяльнісного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб», модифікований варіант методики самоаналізу Л. Манєвцової, С. Лебєдєвої

Інструкція

Опитування педагогів, метою якого є виявлення сформованості діяльнісного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

У запропонованій таблиці представлений перелік професійних знань і вмінь вихователів ЗДО, необхідних для педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. Ступінь володіння перерахованими знаннями й уміннями оцінюється за п'ятибальною шкалою.

Свою оцінку позначте, проставивши знак «+» у відповідному стовпці напроти оцінюваних знань і вмінь. Якщо вам складно дати оцінку, то можете пропустити цю позицію в списку, залишивши її без оцінки.

Оцінна шкала:

- 0 — не маю уявлення про ці уміння;
- 1 — маю деякі уявлення про ці знання й уміння;
- 2 — маю деякі знання й уміння, однак їх недостатньо, щоб успішно взаємодіяти з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб;
- 3 — маю знання й уміння, яких, швидше за все, буде досить для успішної педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб;
- 4 — маю знання й уміння, достатні для успішної педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

**Зразок анкети для самоаналізу сформованості діяльнісного компонента
готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної
взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб**

Перелік професійних вмінь	Оцінка				
<u>Оволодіння проєктувальними вміннями</u>					
моделювання та конструювання системи з педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб;					
формулювання цілей і завдань освітньої роботи з педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб;					
відбирання форм, методів, технологій відповідно до завдань і вікових та індивідуальних можливостей дітей.					
<u>Оволодіння організаційно-педагогічними вміннями</u>					
організація діяльності дітей на усіх етапах педагогічної взаємодії;					
організація фронтальних, підгрупових та індивідуальних форм роботи з дошкільнятами;					
організація спілкування і співпраці дітей під час педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.					
<u>Оволодіння операційно-технічними вміннями</u>					

– розроблення, модернізація і використання педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб;					
– створення інтерактивних ігор, кейсів, проблемних ситуацій, казусів, електронних дидактичних посібників для дітей дошкільного віку;					
розроблення методичної продукції (технологічних карт, конспектів заняття) у межах педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб;					
використання інформаційного устаткування і програмного забезпечення під час організації роботи з дошкільнятами.					
<i><u>Оволодіння рефлексивно-оцінними вміннями:</u></i>					
аналіз своєї діяльності та діяльності вихованців на всіх етапах педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб;					
проведення педагогічного моніторингу ефективності педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.					

Додаток Л

Участь майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в конкурсах, методичних заходах, тренінгах, семінарах та ін.

Тренінг для майбутніх вихователів ЗДО - «Партнерська взаємодія педагогів з дітьми»

Мета: формувати вміння педагогів організовувати освітній процес з позицій партнерської взаємодії в спільній діяльності педагога і дошкільника.

Матеріал: журнали, стікери, ватман (3 шт.), клей, ножиці.

Хід тренінгу

1. Вправа «Добрий день, я рада тебе бачити, тому що...»

Мета: Встановлення емоційного контакту, підняття настрою.

Для того, щоб ми ефективно працювали, ми маємо більше довіряти один одному, а для того, щоб більше довіряти, маємо бачити спільне одне в одного.
Психолог. *Притча про Рай і Пекло.*

Одного разу іудейський мудрець попросив у Господа показати йому Рай і Пекло. Господь відвів мудреця у приміщення, де билися, плакали і страждали голодні люди. Посеред кімнати стояв великий казан із смачною їжею, у людей були ложки, але вони були довші за руку. Тому вони не могли потрапити рукою до рота. «Та це справжнє пекло!» – сказав мудрець. Далі вони зайшли до наступного приміщення. Всі люди були там ситими і веселими. Але коли мудрець подивився, то побачив такий самий казан і такі ж ложки. Що робило їхнє життя райським? Вони вміли годувати один одного. Тобто вони вміли взаємодіяти між собою.

Дана притча дуже актуальна для учасників навально-виховного процесу в ДНЗ. Педагоги, які вміють взаємодіяти між собою, з дітьми та їх батьками – успішні в роботі, вони не створюють конфліктних ситуацій. Дитина дошкільного віку не має досвіду партнерської взаємодії і від нас педагогів залежить чи станемо ми партнерами по спілкуванню.

2. Вправа «У чому полягає партнерство в роботі з дітьми»

Передаючи м'яч по колу, вихователі додають слово, фразу.

3. Вправа «Один день із життя Петрика»

Якщо у формуванні взаємин між дитиною та дорослими є помилки, то переважають енергетичні збої і психологічні втрати аж до духовної хвороби дитини. Тому так важливо бути уважним, чуйним до дитини, до її життя, інтересів, успіхів та невдач.

Психолог зачитує оповідання «Один день із життя Петрика». (Під час читання, відриває по клаптику із зображення хлопчика).

Петрику вранці снився гарний сон. Але тут він почув голос мами: «Вставай швидко!». Петрику так хотілось ще трохи поспати, але мама знову гримнула на нього: «Швидше, вставай, бо я запізнююсь». Петрик хотів розповісти мамі, що йому приснилось, але мама не захотіла слухати, тільки давала зауваження та вказівки Петрику: «Йди помийся, скоріше одягайся, залиш мене у спокої...» (Психолог відриває клаптик від зображення хлопчика). В автобусі Петрик знову хотів розповісти мамі свій сон, але мама гримнула: «Помовч, мені не до твоїх снів». Петрик замовчав. В д/с Петрик підбіг до вихователя, і хотів розповісти свій сон, але вихователь вже шикувала дітей на зарядку і Петрик знову замовк... (Відірвати частинку із зображення).

На занятті Петрик був дуже неуважним, допускав помилки у виконанні завдань вихователя, вихователь робила йому зауваження (відірвати частинку). На прогулянці Петрик знову спробував розповісти про свій сон вихователю, але вона...(відірвати клаптик). Увечері мама прийшла з роботи у гарному настрої і зайшла до кімнати сина. «Петрику я так за тобою скучила. Розповідай що було в тебе нового. Але Петрик уже нічого не хотів розповідати... (Показати, що залишилося із зображення хлопчика – це наслідок нашої неувважності до дітей).

4. Вправа «Зміни висловлювання».

Поділити педагогів на 4 групи. (За порами року).

Психолог. Сучасний підхід в роботі з дітьми – це налагодження відносин на основі позитивної педагогіки, створення контактів без адреналінового фону, злоби, агресії, негативних емоцій та оцінок, грубих слів. У даній вправі ви повинні вирази авторитарного стилю перетрансформувати на висловлювання толерантного стилю.

1 група

Ти знову не прибрав іграшки!

Знову розбила чашку.

У тебе руки діряві?

Скільки можна бігати, сядь заспокойся!

2 група

Ти не склав одяг!

Поки все не з'їси – не встанеш із-за столу!

Не забирай у Петрика машинку! 3-тя група

Ти знову за своє, ану злізь звідти!

Ти знову плачеш, ти ж чоловік

Їжте швидше. Ми запізнюємось на заняття!

4 група

Сядь за стіл і почекай коли всі поснідають!

Не бійся, це просто щеплення!

Така велика, а плачеш за мамою!

5. Вправа «Моє серце»

Мета: Вправляти педагогів в нетрадиційному підході, у розв'язанні проблеми.

Завдання: Намалюйте своє серце нетрадиційним способом, відійшовши від установленого стереотипу, щоб воно повною мірою характеризувало вас як особистість, як педагога. Тепер обміняйтесь малюнками і розкажіть про власника серця, яке ви отримали.

Висновок: педагог не завжди готовий віддати серце дітям, дати їм скористатись знаннями, які йдуть від серця вихователя. Звичайно, серце – це

лише символ, але як говориться у східному прислів'ї: «У наповненому серці є місце для всього, у порожньому серці немає місця ні для чого».

6. Вправа «Правила групи»

Обговоріть з дітьми, які правила поведінки вони хочуть дотримуватись у себе в групі, щоб усі почувалися в групі добре. Сформууйте ці правила разом з дітьми. Розділіть ці правила на дві групи:

група – що можна робити в групі.

група – що не можна робити в групі.

Психолог. Позитивних правил повинно бути більше, ніж заперечуваних. Не чекайте, що всі діти зразу будуть їх дотримуватись. Ці правила потрібно часто нагадувати і підкреслювати, коли день пройшов вдало, коли всі діти виконували їх. Ну а коли хтось порушив правила, не слід робити це вголос, а краще тихенько слід сказати «правопорушнику»: «А ти пам'ятаєш наші правила?», «А ти ж обіцяв їх виконувати. Я думаю, що ти і сам здогадався і вибачишся перед товаришем».

7. Гра «Аплодисменти по колу»

Мета: зняти напругу і втому, подякувати всім учасникам за роботу.

Всі учасники сидять у колі. Ведучий починає плескати в долоні і дивиться на когось з учасників. Вони починають плескати удвох. Учасник, на якого подивився ведучий, дивиться на іншого учасника, включаючи його в гру. Таким чином, починають плескати всі учасники.

8. Рефлексія

Психолог. Згадаймо, що говорив король однієї планети в казці Антуана де Сент-Екзюпері «Маленький принц»: «Якщо я звелів своєму генералові перевтілитися у морську чайку, і якщо генерал не виконає наказу, то це не його провина, а моя». Що можуть означати для нас ці слова? (Відповіді педагогів).

По суті в цих словах укладено одне з найважливіших правил успішного навчання: ставте перед собою і перед тими, кого ви навчаєте, реальну мету. Слід підкреслити, що будь-які педагогічні інновації повинні

використовуватися грамотно, і педагог повинен завжди керуватися принципом: «Головне – не нашкодити».

9.Гра «Проблема на долоньці»

Хід гри

Кожному учаснику пропонується подивитися на проблему ніби з боку, так як ніби він тримав її на долоньці .

Ведучий тримає на долоньці красивий тенісний м'ячик і звертається до учасників семінару: «Я дивлюся на цей м'яч. Він круглий і слабкий, як наша Земля у Всесвіті. Земля – ??це той будинок, в якому розгортається моє життя. Що б я зробив з моїм життям, якби повністю був владний над нею?»
(Музичний супровід: музика Всесвіту).

Учасники по черзі тримають на долоньці предмет, що символізує проблему, і висловлюють своє особистісне ставлення до неї.

Коментар в кінці гри: успіх гри можливий за двох умов.

По-перше, наявність предмета, який символізує проблему. Це може бути свічка, квітка, горіх, шишка ... Практично будь-який предмет, але головне, що відповідає вимогам естетичного смаку. Професіоналізм педагога полягає не в підборі предмета, а в умінні пред'являти його дітям. Пред'являти предмет не речове, об'єктивно, а в його соціокультурному значенні. Свічка – вогонь, світло, людська думка, розум. Квітка – не рослина, що виробляє кисень, а Краса світу.

По-друге, тут не може бути «правильних» і «неправильних» відповідей. Головне – рух думки. Наші проблеми не можуть існувати тільки всередині нас, якщо існування розуміти як життя в світі людей.

10.Колаж «Портрет: вихователь та діти – партнери»

Мета: Створення умов для кращого усвідомлення образу ідеального партнерства в ДНЗ, створення хорошого настрою для позитивного налаштування на колективну працю.

Усі учасники поділяються на підгрупи за принципом поділу по віковим групам, де працюють. Кожна підгрупа намагається створити свій варіант

колажу на «Портрет вихователь та діти – партнери» на ватмані з підручних матеріалів (журналів, газет, листівок).

Презентація роботи кожною групою.

11.Вправа «Мої враження»

Червона – мені все сподобалось. Дуже цікаво! Зелена – для мене не було нічого цікавого.

Синя – мені це не потрібно, я змарнувала свій час.

Додаток М

**Перелік публікацій, у яких відображено досвід роботи вихователів
закладів дошкільної освіти щодо педагогічної взаємодії з сім'ями дітей
внутрішньо переміщених осіб**

№ п/п	Автор	Назва статті (вихідні дані)	Покликання
1.	Стинська В. В.	Моделювання професійної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. <i>Нові технології навчання</i> . 2020. Вип. 94. С. 315–319.	URL: http://journal.org.ua/index.php/ntn/article/view/50
2.	Кіліченко О. І.	Педагогічна взаємодія в освітньому процесі початкової школи: сутність і функції. <i>Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»</i> . 2019. № 2 (10). С. 140-143.	URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2019_2(1)_41
3.	Бахмат Н. В.	Сучасні тенденції підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. <i>Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія :</i>	URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_155_3

		<i>Педагогічні науки.</i> 2018. Вип. 155. С. 3-7.	
4.	Незамай М. І.	Адаптація та психолого-педагогічний супровід дітей дошкільного віку з внутрішньо переміщених родин. <i>Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.</i> Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Вип. 69. С. 139 – 143.	URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27995
5.	Незамай М. І.	Зміст, форми та методи формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з внутрішньо переміщеними дітьми та їхніми батьками. <i>Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології.</i> Вид-во: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. №5-6 (99-100). С. 126-136.	URL: http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/9564
6.	Незамай М. І.	Педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до	URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/312020/part_4/9.pdf

		роботи із внутрішньо переміщеними дітьми. <i>Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка</i> , 2020. Вип. 31. С. 45-50.	
7.	Незамай М. І.	Формування професійної готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з внутрішньо переміщеними дітьми: теоретичний аспект. <i>Virtus: Scientific Journal</i> / Editor-in-Chief M.A. Zhurba. April. № 43. 2020. С. 128-131.	URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/29542/1/Virtus%20%2343%202020.pdf
8.	Незамай М. І.	Особливості спілкування вихователя ЗДО з дітьми внутрішньо переміщених осіб. <i>Knowledge, Education, Law, Management (KELM)</i> . 2020. № 3 (31), vol. 1. С. 21-26.	URL: http://kelmczasopisma.com/viewpdf/903
9.	Луценко І. О., Богуш А. М., Калмикова Л.	Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного	URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456

	О., Кузьменко В. У., Поворознюк С. І., Рейпольська О. Д.	віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології : навчально-методичний посібник / за наук. ред. І. О. Луценко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 213 с.	789/24604/Psykholoho-Pedahohichniy%20Suprovid.pdf?sequence=1
10.	Мельник Л. А.	Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України : посібник для практиків соціальної сфери / за ред. Л. С. Волинець. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. 72 с.	URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pozashkilna/psychologichna-sluzhba/pos-bnik-shhodo-psixosocz-alno-dopomogi.pdf
11.	Пророк Н. В., Гончаренко С. А., Кондратенко Л. О.	Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту : довідник вихователя дошкільного навчального закладу. Слов'янськ : ПП «Канцлер», 2015. 84 с.	URL: https://shag.com.ua/dopomoga-dityam-postrajdalim-vnaslidok-voyennogo-konfliktu-dov.html
12.	Косенко Ю. М.	Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії.	URL: http://ps.stateuniversity.k.ua/file/issue_65/66.pdf

13.	Стаднік Н. В., Волинець Ю. О.	Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до партнерської взаємодії з батьками вихованців.	URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5320
-----	----------------------------------	--	---

Додаток Н

Програма спецкурсу «Сучасні педагогічні технології в закладі дошкільної освіти»

Орієнтовний розподіл годин за темами програми (90 год)

№ п/п	Зміст курсу	Всього годин	Лек- ції	Прак- тичні	Лабо- раторні
1	2	3	4	5	6
1	Інтерактивні технології в роботі з дошкільниками	8	4	4	16
2	Технологія педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб	4	-	2	10
3	Інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті	6	2	2	10
4	Кейс-технології в освітньому процесі закладу дошкільної освіти	4	2	4	12
5	Технологія збагачення лексичного запасу дітей дошкільного віку	8	4	6	12
Всього :		30	12	18	60

Програма

МОДУЛЬ 1. Інноваційні педагогічні технології в сучасній дошкільній освіті

Тема 1. Інтерактивні технології в роботі з дошкільниками

1. Інтерактивні технології в дошкільній освіті, їх характеристика.

2. Загальні аспекти технологічного підходу й інтерактивних технологій в роботі з дітьми дошкільного віку.
3. Особливості інтерактивних технологій, їх інтеграція в різні види діяльності дітей.
4. Ціннісні установки майбутніх вихователів щодо використання інноваційних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку («Кошик ідей», «Стільники», «Калейдоскоп підказок», «Акваріум»).
5. Методика використання педагогічних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку.

Основні поняття: технології, інтерактивні технології («Кошик ідей», «Стільники», «Калейдоскоп підказок», «Акваріум»), технологічні карти, розробка кейсів, інтерактивні комп'ютерні ігри, проблемні ситуації, методичний продукт.

Практичне заняття

1. Поняття «технології» в історії освіти.
2. Нормативно-правове забезпечення освітніх технологій.
3. Реалізація інтерактивних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Завдання для самостійної роботи

1. Скласти картотеку публікацій за результатами сучасних досліджень із проблеми використання інноваційних педагогічних технологій в сучасній дошкільній освіті.
2. Оформити портфоліо із використанням інтерактивних технологій.
3. Скласти анотації до основних міжнародних і всеукраїнських публікацій щодо питань використання та інтеграції педагогічних технологій в різні види діяльності дітей.
4. Підготувати презентації на тему:
 - «Реалізація інтерактивних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти (складання технологічних карт, розробка кейсів,

інтерактивних комп'ютерних ігор, пошук та розв'язання проблемних ситуацій, спільна презентація створеного методичного продукту)».

- «Упровадження інноваційних педагогічних технологій в освіті».
- «Особистісно орієнтована технологія навчання».
- «Технологія розвивального навчання».
- «Технологія навчання як дослідження».
- «Нові інформаційні технології навчання».
- «Технологія групової навчальної діяльності».

Тема 2. Технологія педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб

1. Батьки - партнери в освітньому процесі. Встановлення контактів із внутрішньо переміщеною сім'єю (партнерство та відкрита комунікація з батьками - суттєві та критичні чинники забезпечення якості освітньої діяльності).
2. Педагогічна взаємодія - необхідна умова забезпечення ефективності освітнього процесу ЗДО. Сутність понять «взаємодія», «співпраця», «співробітництво», «педагогічна взаємодія».
3. Зміст, механізми та ключові принципи педагогічної взаємодії майбутнього вихователя ЗДО з батьками. Формулювання цілей і завдань освітньої діяльності та педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.
4. Особливості організації взаємодії закладів дошкільної освіти з сім'єю.
5. Інтерактивні форми та методи освітньої діяльності педагога ЗДО із означеною категорією сімей.

Основні поняття: взаємодія, співпраця, співробітництво, педагогічна взаємодія, педагогічне партнерство, соціальний інститут, сімейне виховання, зміст та механізми педагогічної взаємодії, мета, завдання освітньої діяльності та педагогічної взаємодії, технологія педагогічної взаємодії, інтерактивні форми та методи

Практичне заняття

1. Сучасні тенденції виховання і розвитку дітей в Україні (доповіді, презентації, есе, портфоліо, реферат, повідомлення тощо).
2. Сім'я як основа гармонійного розвитку особистості дитини. Педагогічні проблеми внутрішньо переміщеної сім'ї.
3. Психолого-педагогічне значення освітньої взаємодії вихователів ЗДО із внутрішньо переміщеними сім'ями у процесі навчання та виховання дітей.
4. Педагогічні технології налагодження педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Завдання для самостійної роботи

1. Розробити дискурси про сутність понять «взаємодія», «співпраця», «співробітництво», «педагогічна взаємодія», «педагогічні технології».
2. Підбрати вислови видатних педагогів про педагогічну взаємодію.
3. Укласти словник основних понять із означеної проблеми.
4. Проаналізувати провідні праці основоположників української та зарубіжної педагогіки про вирішальний вплив родинного виховання на формування особистості.
5. Розробіть картотеку публікацій сучасних дослідників із порушеної проблеми.
6. Підготувати груповий майстер-клас на тему: «Технології залучення внутрішньо переміщених сімей до освітнього процесу ЗДО».
7. Законспектувати одну статтю про досвід роботи закладу дошкільної освіти з внутрішньо переміщеними батьками (журнали - за погодженням із викладачем).
8. Навести рекомендації чинних програм ЗДО щодо організації співпраці з родинами вихованців.
9. Написати анотації статей, в яких розглядаються проблеми взаємодії працівників закладів дошкільної освіти з внутрішньо переміщеними родинами.

10. Розкрити сутність тези про «відкритість» закладу дошкільної освіти в аспекті участі батьків у його діяльності.

Тема 3. Інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті

1. Інформація, її властивості. Класифікація інформації. Поняття «інформаційно-комунікаційні технології». Вплив інформатизації на розвиток суспільства. Модернізація освіти в інформаційному суспільстві.
2. Інформаційна компетентність, її компоненти: інформаційний, комп'ютерний, процесуально-діяльнісний; їх змістова характеристика. Вимоги до інформаційної компетентності вихователя ЗДО. Інформаційна культура.
3. Теоретико-методологічні основи використання ІКТ у роботі з дітьми дошкільного віку: наукові дослідження, законодавча база. Переваги використання ІКТ в роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Завдання застосування ІКТ в дошкільній освіті. Умови впровадження ІКТ в роботу з дошкільниками.
4. Методика роботи з інтерактивною дошкою.
5. SMARTBoard як технічне забезпечення інтерактивного навчання; склад і функціональні можливості, обладнання інтерактивної дошки. Застосування можливостей SMART Notebook в освітньому процесі ЗДО: змістовий аспект; методичні принципи застосування SMART Board. Педагогічні уміння в роботі з технологією SMART Board: конструктивно-проектувальні, організаторські, гностичні.
6. Основні етапи підготовки педагога до застосування технології SMART Board на занятті, педагогічні уміння в роботі з технологією SMART Board.

Основні поняття: інформація, інформаційне середовище, інформаційно-комунікаційне середовище, інформаційно-комунікаційні технології, освітнє

середовище, інформаційна компетентність, компетенції, інформаційна культура, інтерактивна дошка, технологія SMART Board та SMART Notebook.

Практичне заняття

1. Інформаційно-комунікаційні технології в освітньому середовищі ЗДО. Наукові основи використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній роботі з дошкільниками.
2. Вплив професійно – значущих якостей фахівців дошкільного профілю на розв’язання завдань із впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в дошкільну освіту.
3. Використання інтерактивної дошки в освітньому процесі ЗДО.
4. Сфери використання ІКТ: у роботі керівника ЗДО та методичній роботі вихователя.

Завдання для самостійної роботи

1. Розробити дидактичні інтерактивні ігри для мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.
2. Описати шляхи застосування інформаційно-комунікаційних технологій в дошкільній освіті.
3. Проаналізувати застосування можливостей SMART Notebook в освітньому процесі ЗДО.
4. Розробити наочні моделі для занять з різних чинних програм (за погодженням із викладачем). Розробити методичні конструктори для одного заняття.

МОДУЛЬ 2. Технології педагогічної взаємодії вихователя ЗДО з дітьми із внутрішньо переміщених сімей

Тема 4. Кейс-технології в освітньому процесі закладу дошкільної освіти

1. Особливості використання кейс-технологій в освітньому процесі ЗДО, їх впровадження в практику роботи з дітьми дошкільного віку.
2. Поняття і види кейс-технологій: кейс-ситуації, кейс-ілюстрації, фото-кейси, ігрове проектування.
3. Планування заняття із застосуванням кейс-методу.

Основні поняття: інтерактивні технології, кейс-технології, кейс-ситуації, кейс-ілюстрації, фото-кейси, ігрове проектування.

Практичне заняття

1. Метод кейс-технології в дошкільній освіті. Впровадження в освітній процес інтерактивних педагогічних технологій.
2. Використання сучасних кейс-технологій для комунікативного розвитку дошкільників.

Завдання для самостійної роботи

1. Розкрити значення кейс-технологій у діяльності з дітьми дошкільного віку. Проаналізуйте їхні види.
2. Розробити майстер-клас для педагогів: «Технологія лепбук і її застосування».
3. Обґрунтуйте: кейс-технологія - форма інтерактивного навчання (доповідь, презентація, есе, портфоліо, реферат, повідомлення тощо).
4. Підготувати повідомлення на тему: «Використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх вихователів у ЗВО педагогічного профілю».

Тема 5. Технологія збагачення лексичного запасу дітей

1. Психолого-педагогічні засади роботи над збагаченням лексичного запасу дітей дошкільного віку. Специфіка спілкування вихователя з дітьми ВПО.
2. Психологічні умови оптимізації спілкування педагога з дітьми ВПО.

3. Методика використання схем-моделей для навчання дітей описових розповідей.
4. Методика використання схем-моделей у лексично-граматичній роботі.

Основні поняття: технологія, спілкування, особистісно орієнтований підхід у спілкуванні, психологічні умови оптимізації спілкування, схеми-моделі.

Практичне заняття

1. Охарактеризувати особливості реалізації особистісно-орієнтованого підходу у процесі спілкування вихователів ЗДО з дітьми внутрішньо переміщених сімей.
2. Підготувати доповідь на тему: «Як організувати спілкування дошкільників з однолітками».

Завдання для самостійної роботи

1. Розкрити поняття «інноваційні технології навчання».
2. Законспектувати положення теоретичного обґрунтування з означеної теми.
3. Проаналізувати технології збагачення словникового запасу дітей.

Тематика рефератів (доповідей, презентацій)

1. Огляд сучасних технологій передачі інформації.
2. Характеристика сучасних ІКТ-технологій.
3. Технологізація процесу навчання дітей дошкільного віку.
4. Планування освітнього процесу за допомогою ІКТ.
5. Кейс-технології в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.
6. Нові інформаційні технології навчання.
7. Педагогічні технології налагодження педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.
8. Особливості інтерактивних технологій, їх інтегрування в різні види діяльності дітей дошкільного віку.

9. Партнерство та відкрита комунікація з батьками - суттєві та критичні чинники забезпечення якості освітньої діяльності у ЗДО.
10. Використання сучасних кейс-технологій для комунікативного розвитку дошкільників.
11. Технологія як наука про майстерність.
12. Концептуальні засади педагогічної технології «Будинок вільної дитини».
13. Концептуальні засади педагогічної технології «Школа успіху і радості».
14. Технології раннього навчання М. Зайцева.
15. Особливості змісту технології розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера.

Інтерактивні завдання для індивідуальної роботи студентів

1. Укласти словник основних понять з означеної проблеми.
2. Розробити сценарії КВК, брейн-рингу, експрес-гри, вікторини, бесіди за круглим столом, тестів на тему: сучасних педагогічних технологій в закладі дошкільної освіти (за вибором студента і за погодженням з викладачем).
3. Розробити методичні поради для вихователів ЗДО та для батьків щодо використання сучасних педагогічних технологій в закладі дошкільної освіти.
4. Охарактеризувати особливості технології навчання дітей читання з використанням «Кубиків Зайцева».
5. Проанкетувати майбутніх вихователів заочної та денної форми навчання з метою виявлення рівня їх обізнаності з використання сучасних педагогічних технологій в закладі дошкільної освіти.
6. Описати дидактичні матеріали для створення методичних конструкторів.
7. Розробити дидактичні ігри для інтерактивної дошки.
8. Запропонувати шляхи формування індивідуального стилю діяльності педагога.

9. Розкрити особливості технологій навчання читанню і математики за Г. Доманом. Які з них ви використали б у своїй праці?
10. Охарактеризувати вплив інформації на розвиток освіти в сучасному суспільстві.

Додаток П

Перелік практичних рекомендацій з досвіду роботи ЗДО

№ п/п	Публікації
1.	Колісник О. «Програма роботи з дітьми, які постраждали в ході проведення АТО»
2.	Піроженко Т. О., Хартман О. Ю. Парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом», Київ : Видавництво «Алатон», 2016. 32 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/programi/1.pdf
3.	Піроженко Т.О. та ін. Методичний посібник до парціальної програми з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей віком від 4-х до 6-7 років «Вчимося жити разом» / Т.О. Піроженко, О.Ю. Хартман, К.В. Палієнко, М.В. Павленко. Київ : Алатон, 2016. 112 с. URL: http://artemivsk-school4.edukit.dn.ua/Files/downloads/
4.	Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період : методичні рекомендації / Н. П. Бочкор, Є. В. Дубровська, О. В. Залеська та ін. Київ : МЖПЦ «Ла Страда-Україна». 2014. 84 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pozashkilna/psychologichna-sluzhba/metodichka-080914.pdf
5.	Бойцова Н.А., Григораш Т.М., Дембінська І.В., Левченко К.Б., Лисенко І.П., Лисенко С.М., Мороз Р.А., Панок В.Г., Пелих М.С., Поуль В.С., Разводова Т.О., Тимошенко Т.А., Трубавіна І.М. Тютюнник Г.А. та ін. Агресія. Анексія. Конфлікт. Соціально-педагогічна та психологічна відповідь на виклики для дітей : методичні рекомендації. Київ : Агентство «Україна». 2016. 100 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/705253/1/%D0%90%D0%B3%D1%80%D0%B5%D1

6.	Методичні рекомендації щодо організації взаємодії. URL: osvitanemirov.com.ua › 15-doshkilni-navchalni-zaklad
7.	Методичні рекомендації щодо організації взаємодії закладів дошкільної освіти з батьками вихованців : лист МОН України від 11.10.2017 № 1/9-546. URL: https://drive.google.com/file/d/0Bxpu4GDxDpc7YWVvcWUtVWJpdEk/view .

Додаток Р

Перелік навчально-методичних посібників, у яких узагальнено досвід роботи закладів дошкільної освіти

№ п/п	Автор	Назва	Покликання
1.	Кісарчук З.Г., Омельченко Я.М., Біла І.М., Лазос Г. П.	Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки : методичний посібник / за ред. З. Г. Кісарчук Київ. 232 с.	URL: https://lib.iitta.gov.ua/705405/1/pdf
2.	Пророк Н.В., Гончаренко С.А., Кондратенко Л.О. та ін.	Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту: Довідник вихователя дошкільного навчального закладу /за ред. Н. В. Пророк. Слов'янськ : ПП «Канцлер», 2015. 84 с	URL: https://lib.iitta.gov.ua/10801/2/
3.	Андрєєнкова В. Л., Бандурка І. О., Бочкор Н. П., Кліменко О. Д., Ковальчук Л. Г., Левченко К. Б., Панок В. Г.,	Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту: навчально-методичний посібник. Київ : Агентство «Україна». 2015. 424 с.	URL: https://lib.iitta.gov.ua/106560/1/414.pdf

	Трубавіна І.М. та ін.		
4.	Гевчук Н. С.	Організація виховної роботи з дітьми трудових мігрантів в умовах загальноосвітнього навчального закладу : навчально-методичний посібник / за ред. Р. Х. Вайноли. Кам'янець-Подільський, 2011. 121 с.	URL: http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/3505/Hevchuk-N.S.-Orhanizatsiia-vykhovnoi-roboty-z-ditmy-trudovykh-mihrantiv-v-umovakh-zahalnoosvitnoho-navchalnoho-zakladu.pdf?sequence=1&isAllowed=y
5.	Луценко І. О., Богуш А. М., Калмикова Л. О., Кузьменко В. У., Поворознюк С. І., Рейпольська О. Д.	Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології : навчально-методичний посібник /за наук. ред. І. О. Луценко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 213 с.	URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/24604/Psykholoho-Pedahohichniyi%20Suprovid.pdf?sequence=1

Додаток С

Авторська методика «Технології в освіті»

Інструкція

Шановні вчителі!

Ми проводимо опитування педагогів з метою виявлення готовності використання нових технологій _____ (вказується назва технології).

У запропонованій таблиці представлений перелік професійних знань і вмінь вихователів, необхідних для роботи з технології _____ (вказується назва технології). Просимо оцінити за п'ятибальною шкалою ступінь вашого володіння перерахованими знаннями й уміннями.

Свою оцінку позначте, проставивши знак «+» у відповідному стовпці напроти оцінюваних знань і вмінь. Якщо вам складно дати оцінку, то можете пропустити цю позицію в списку, залишивши її без оцінки.

Оцінна шкала:

- 0 — не маю уявлення про ці знання й уміння;
- 1 — маю деякі уявлення про ці знання й уміння;
- 2 — маю деякі знання й уміння, однак їх недостатньо, щоб успішно впровадити нову технологію;
- 3 — маю знання й уміння, яких, швидше за все, буде досить для успішного впровадження нової технології;
- 4 — маю знання й уміння, достатні для успішного впровадження нової технології

Зразок анкети

Перелік професійних знань і вмінь	Оцінка				
Знання:					
проблем, які можуть бути вирішені за допомогою нової технології					
результатів, які можуть бути отримані після застосування нової технології					
сутності нової технології					
методів і прийомів, які використовуються педагогом при реалізації нової технології					
методів навчання школярів роботі з нової технології					
етапів освоєння нової технології педагогом і тих людей, які навчаються					
Уміння розробляти програмно-методичне забезпечення:					
модифікований варіант навчальної програми: • розвиваючої спрямованості; • спрямованості, що соціалізує; • для модульного курсу; • для колективної системи навчання; • для навчання з використанням методу проектів; • для інших технологій					
календарно-тематичне планування					
плани занять різних типів, передбачених новою технологією					
навчальні модулі					
наочні матеріали для самостійної роботи					
завдання для групової роботи дітей					
зміст навчальних проектів					

завдання для дітей до навчальних проєктів					
систему диференційованих самостійних вправ для школярів із засвоєння ними нового матеріалу					
тексти завдань для поточного й підсумкового контролю					
показники для оцінки навчальної діяльності					
завдання для комп'ютерного контролю					
Уміння вирішувати практичні завдання:					
застосовувати окремі прийоми й методи роботи, які використовуються в новій технології					
проводити заняття різних типів					
аналізувати проведені заняття й виявляти приховані причини їхніх недоліків					
навчати школярів новим прийомам навчальної діяльності, якими вони повинні користуватися при роботі з новою технологією					
оцінювати результативність використання нової технології, використовувати для цього найпростіші методи педагогічної діагностики					

Додаток Т

Перелік статей з досвіду роботи вихователів ЗДО

№п/п	Публікації
1.	<i>Лист МОН № 1/9-766 від 12.12.19 р. Щодо комунікації з дітьми дошкільного віку з родин учасників ООС/АТО, внутрішньо переміщених осіб та організації взаємодії з їхніми батьками.</i> URL: https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/69951/
2.	Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України : посіб. для практиків соціальної сфери /Л. А. Мельник та ін.; за ред. Л. С. Волинець. – К. : ТОВ «Видавничий дім Калита», 2015. – 72 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pozashkilna/psychologichna-sluzhba/pos-bnik-shhodo-psixosocz-alno-dopomogi.pdf
3.	Луценко І. О. Концепція, методологія, методика психолого-педагогічного супроводу виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб. <i>Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології</i> : навчально-методичний посібник /за наук. ред. І. О. Луценко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 11-25.URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/24604/Psykholoho
4.	Луценко І. О. Технологія організації емоційно підтримуючої міжособистісної комунікації вихователя з дітьми. <i>Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології</i> : навчально-методичний посібник /за наук. ред.

	І. О. Луценко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 62-80. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/
5.	Кузьменко В. У. Індивідуальний підхід до розвитку та виховання дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та ВПО. <i>Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології</i> : навчально-методичний посібник /за наук. ред. І. О. Луценко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 26-30. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/ handle/123456789/24604/Psykholoho-
6.	Богущ А. М. Технологія морально-етичного виховання дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб. <i>Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології</i> : навчально-методичний посібник /за наук. ред. І. О. Луценко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 131-150. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/
7.	Рейпольська О. Д. Технологія формування навичок соціально-комунікативної взаємодії з однолітками у дітей із родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб. <i>Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології</i> : навчально-методичний посібник /за наук. ред. І. О. Луценко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 151-179. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/
8.	Калмикова Л. О. Життєзмінювальні й психолінгвотерапевтичні технології роботи з дітьми, які пережили психотравматичні події. <i>Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених</i>

	<i>осіб: концепція, методика, технології</i> : навчально-методичний посібник /за наук. ред. І. О. Луценко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 81- 103. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/
--	--

Додаток Ф

Перелік статей з досвіду роботи майбутніх вихователів ЗДО

№п/п	Автор	Назва	Покликання
1.	Кузьменко В. У.	Технологія урахування індивідуальних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо-переміщених осіб. <i>Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник абстрактів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції</i> , м. Переяслав-Хмельницький, 28-29 березня 2018 р. / за заг. ред. Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш. Переяслав-Хмельницький : ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2018. С. 17-18.	URL: https://repository.moip.ro.mk.ua/upload/02-09-20_22554083.pdf
2.	Гриньова М., Сайко Н.	Психологічна готовність майбутніх педагогів до соціально-педагогічної діяльності. <i>Естетика і</i>	URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eeepd_2018_17_16 .

		<i>етика педагогічної дії. 2018. Вип. 17.С. 160-171.</i>	
3.	Шепеленко Т., Пінська О.	Психолого-педагогічні умови формування готовності студентів до творчої професійно-педагогічної діяльності.	URL: journal.kdpu.edu.ua › pedag › article ›
4.	Семенова Н., Лаврів Х., Бондарчук Д.	Взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї у вихованні особистості дитини дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. <i>Наук. вісн. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки. 2017. № 2. С. 19-29.</i>	URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/13761/1pdf
5.	Галицька, Т. В.	Взаємодія закладу дошкільної освіти з родиною : сучасні підходи. <i>Дошкільний навчальний заклад. 2018. № 11. С. 11-13.</i>	
6.	Горбенко Н. А.	Взаємодія закладів дошкільної освіти з батьками – співпраця заради майбутнього	URL: https://lib.iitta.gov.ua/717784/1/8.pdf

7.	Гузь, В.	Організаційно-педагогічні умови ефективної взаємодії дошкільного закладу з сім'єю / Володимир Гузь, Світлана Жейнова, Людмила Таган // Молодь і ринок. – 2018. – № 3. – С. 27–30.	URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2018_3_7 .
----	----------	---	---

Додаток Х

Участь майбутніх вихователів ЗДО у професійних конкурсах, методичних заходах, на щорічних всеукраїнських ярмарках педагогічних інновацій, форумах вихователів закладів дошкільної освіти, фестивалях педагогічних ідей

№ п/п	Назва
1.	Професійні конкурси та методичні заходи: «Парк педагогічної майстерності» (всеукраїнський), «Система виховання як засіб формування конкурентоспроможної особистості з високим рівнем життєвих компетенцій», «Методист року», «Лідер освіти», «Калейдоскоп педагогічних ідей», методична скарбничка нестандартних занять», «Джерело творчості».
2.	Фестивалі педагогічних ідей: Міжнародний фестиваль педагогічних інновацій, «Інноваційна педагогічна діяльність як особливий вид творчої діяльності педагога», «Школа молодого педагога», «Оберігаємо планету разом», «Створення інтерактивної карти-плакату» (скрайбінг), «Скарби педагогічних ідей», «Дорога від ідеї до результату».
3.	Всеукраїнські ярмарки педагогічних інновацій: «Технології змін і трансформацій у сучасному закладі освіти: змішане та дистанційне навчання», «Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників в умовах безперервної освіти», «LEGO-технології як компонент STREAM-освіти», «Навчальні та дидактичні ігри з LEGO», «Використання інноваційних технологій в роботі

	педагогів з корекції соціально - емоційної сфери вихованців», «Ярмарок індивідуальних педагогічних ідей», «Використання інноваційних технологій в роботі з формування зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мови».
4.	Форуми вихователів закладів дошкільної освіти: «Україна 30. Освіта і наука», «Формування мовленнєвої та комунікативної компетенції старших дошкільників», «Лідери освітніх змін».
5.	Семінари та майстер-класи: «Розвиток системи методичної роботи у закладах професійної освіти», «Роль соціальних мереж у становленні національної свідомості студентів», «Впевнений старт – трансформування у практику сучасних педагогічних ідей, змісту, технологій задля досягнення нової якості освіти», «Використання коректурних таблиць у роботі з дітьми дошкільного віку», «Арт-метод у розвитку творчої особистості».



Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел.: (380-342) 75-23-51, факс: (380-3422) 3-15-74

e-mail: office@pnu.edu.ua. Код СДРПГОУ 02125266

19.07.2021 № 03.04-29/151

АКТ

про впровадження результатів дисертаційної роботи

Незамай Мар'яни Ігорівни

на тему: **«Формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб»**

на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Результати дисертаційної роботи Незамай Мар'яни Ігорівни з проблеми «Формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб», виконаної на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), апробовано шляхом їх упровадження в навчально-виховний процес кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Зокрема, розроблений дослідницею навчально-методичний посібник «Педагогічна взаємодія вихователя ЗДО із батьками внутрішньо переміщених дітей: теорія та практика» використано викладачами кафедри як необхідний для забезпечення ефективності процесу підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Теоретичні й практичні аспекти досліджуваної проблеми висвітлені у публікаціях та доповідях на наукових конференціях, круглих столах, семінарах. А також пройшли апробацію у процесі організації різних видів науково-дослідної роботи студентів спеціальності 012 - «Дошкільна освіта».

Упровадження розробленого Незамай М.І. посібника, а також інших навчальних матеріалів, які укладені дослідницею як портфоліо для вихователів, у руслі порушеної проблеми сприяли забезпеченню якісної професійної підготовки майбутніх педагогів.

Апробація розроблених Незамай М.І. матеріалів доводить їхню наукову значущість і виправдовує доцільність уведення у зміст підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Незамай М.І. обговорені та затверджені на засіданні кафедри теорії та методики дошкільної і

спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Завідувач кафедри теорії та методики
дошкільної і спеціальної освіти
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника,
доктор педагогічних наук, професор



Проректор з наукової роботи
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника,
доктор економічних наук, професор

Лисенко Н.В.

Якубів В.М.



Міністерство освіти і науки України
Хмельницька обласна рада
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139,
 телефони: 79-53-55, 79-59-45, 79-51-68, факс (0382) 79-53-55. e-mail: kgpa@ukr.net

02.07.2021 № 365
 На № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Незамай Мар'яни Ігорівни
 на тему «Формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб»
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 за спеціальністю 015- Професійна освіта (за спеціалізаціями)

В освітній процес Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії було впроваджено науково-методичні напрацювання Незамай Мар'яни Ігорівни у руслі теми дисертаційної роботи. Упровадження теоретичних, науково-методичних і практичних результатів, які викладені в навчальному посібнику до вивчення спецкурсу «Організація освітньої роботи з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб» та «Організація педагогічної взаємодії з дітьми із сімей внутрішньо переміщених осіб», вирізняються практичною цінністю і раціональною значимістю в контексті формування підготовки майбутнього педагога.

Результати дослідження Незамай М.І. використано в аудиторній та позааудиторній роботі зі студентами педагогічних спеціальностей. Розроблені матеріали доцільно використовувати також під час організації науково-дослідницької роботи студентів (написання курсових, бакалаврських, магістерських робіт, розробки наукових проєктів тощо), а також для збагачення змісту професійно-орієнтованих дисциплін.

Також практичне значення одержаних результатів дисертаційної роботи полягає в розробці дидактико-методичного супроводу формування готовності майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі шляхом запровадження авторського спецкурсу, назву якого вище зазначено.

Апробація розроблених дисертанткою матеріалів доводить їхню наукову значущість і виправдовує доцільність введення в зміст підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Незамай М.І. обговорені та затверджені на засіданні кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол № 11 від 25.06.2021 р.)

Проректор з науково-педагогічної роботи
 доктор філософських наук, професор

О.С.Полішук



УКРАЇНА
Тернопільська обласна рада
Кременецька обласна гуманітарно-
педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка
 вул. Ліцейна, 1, м. Кременець,
 Тернопільська обл., 47003
 тел/факс: (035-46) 2-19-91
 ел. пошта: kgpa@ukrpost.ua



UKRAINE
Ternopil Regional Council
Taras Shevchenko Regional
Humanitarian-Pedagogical
Academy of Kremenets
 1, Litseina St. Kremenets,
 Ternopil Region, 47003
 phone/fax: (035-46) 2-19-91
 e-mail: kgpa@ukrpost.ua

№ 01-09/3-194

« 29 » 06 2021 р.

АКТ

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Незамай Мар'яни Ігорівни
 на тему «Формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб»
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 за спеціальністю 015- Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Виховання і розвиток зростаючої особистості у період дошкільного дитинства є підґрунтям її подальшої освіти та особистісного становлення. Це значною мірою зумовлено якістю професійної діяльності педагогів закладів дошкільної освіти. З огляду на зазначене, дослідження Незамай М.І. з проблеми формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб є актуальним та своєчасним.

Результати дисертаційної роботи Незамай М.І. були впроваджені в освітній процес Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Зокрема, теоретично та практично значущі дані про зміст понять «готовність», «педагогічна взаємодія», «готовність майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб», їх сутність та структуру (компоненти, критерії та показники), обґрунтувала засоби, форми і методи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.

Матеріали дослідження Незамай М.І. структуровані та представлені у змісті навчально-методичного посібника «Педагогічна взаємодія вихователя ЗДО із батьками внутрішньо переміщених дітей: теорія та практика» та використовувалися у процесі викладання таких дисциплін як: «Педагогіка дошкільна», «Психологія дитяча».

Результати впровадження обговорено і затверджено на засіданні кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (протокол №12 від 29.06.2021 р).

Ректор,
 професор



А. М. Ломакович

Т.в.о. завідувача кафедри теорії і методики
 дошкільної та початкової освіти,
 доктор педагогічних наук, доцент

І.А.Онищук



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна
тел./факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
Код ЗКПО 02070987 Державна Казначейська служба України
МФО 820172, р.р. 35225230001061
№ свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029
Валютний рахунок № 26005000028567, 26009000028110
в Укресімбанку
м. Львова МФО 322313
№ 2436-11 від 12.07.2021

1, Universytetska Str., Lviv, 79000, Ukraine
Phone/Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
Code ZKPO 02070987 State Treasury Service of Ukraine
MFO 820172, Settlement Acc. 35225230001061
Certificate No. 17701483, Tax IN 020709813029
Foreign Currency Acc. No. 26005000028567, 26009000028110
in Lviv Branch of Ukreximbank
MFO 322313
на № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційної роботи

Незамай Мар'яни Ігорівни

на тему «Формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Результати дисертаційної роботи Незамай Мар'яни Ігорівни «Формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб» упроваджувалися в освітній процес підготовки здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» Львівського національного університету імені Івана Франка.

Аналіз навчально-методичного матеріалу дослідження свідчить про нові узагальнені дані щодо форм і методів організації педагогічної взаємодії вихователя з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб, оскільки саме за таких умов можливе подальше оптимальне становлення дошкільників.

Використання результатів дисертації Незамай М. І. у лекціях і семінарських заняттях довели надійність та перспективність розроблених автором педагогічних умов, шляхів та методичних рекомендацій для майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. Загалом це уможливило удосконалення професійної підготовки студентів – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Апробація матеріалів дисертації свідчить про високий науково-методичний рівень виконаного дослідження, його теоретичне та практичне значення. Авторські розробки апробовані під час вивчення дисциплін циклів професійної та практичної підготовки («Дошкільна педагогіка») та дисциплін вільного вибору студента («Педагогіка сімейного виховання», «Теорія і методика співпраці з родинами»).

Результати впровадження дисертаційного дослідження Незамай М. І. обговорювалися на засіданнях і практико-зорієнтованих семінарах кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка.

Проректор з наукової роботи,
академік НАН України,
доктор хімічних наук, професор

Р.С. Гладішевський



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ужгородська, 26, м.Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

05.07.2021 № 940

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Незамай Мар'яни Ігорівни

на тему «Формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Результати дисертаційного дослідження Незамай М.І. на тему «Формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб» впроваджено в освітній процес Мукачівського державного університету.

В роботі досліджується проблема формування готовності майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб. Автор представила теоретично та практично значущі дані про особливості підготовки майбутніх вихователів до формування досліджуваного явища в процесі здобуття фахової освіти. Оскільки вихователь є головним організатором освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, то саме від нього залежить не тільки виховання і навчання дітей, а й міжособистісна взаємодія між усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Окремі теоретичні положення дослідження використовуються у змісті лекційних та практичних занять із дисциплін «Актуальні проблеми дошкільної педагогіки», «Педагогічна інноватика в дошкільній освіті», «Педагогічна комунікація», «Розвиток акмеологічної культури педагога-дошкільника в освітньому процесі», «Професійна взаємодія в освітньому процесі ЗВО».

Також автором проведено ряд тренінгів для майбутніх вихователів на готовність до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених

осіб, представлених у змісті навчально-методичного посібника «Педагогічна взаємодія вихователя ЗДО із батьками внутрішньо переміщених дітей: теорія та практика».

Результати впровадження обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету (протокол № 19 від 29 червня 2021 року).

**Перший проректор Мукачівського
державного університету, д-р екон. наук, проф.**



В.В. Гоблик