

**ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

УДОТ ВІКТОРІЯ ФЕДОРІВНА

УДК 378:373.2.091]:316.362

**ДИСЕРТАЦІЯ
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ**

011 – Освітні, педагогічні науки

01 – Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі педагогіки

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

_____ В. Ф. Удот
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: **СЕМЕНОВ Олександр Сергійович**, доктор педагогічних наук, професор

Луцьк – 2023

АНОТАЦІЯ

Удом В. Ф. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі педагогіки за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки. – Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, 2022.

У дисертації розглянуто проблему підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій.

Наукова новизна одержаних результатів зумовлена поставленими завданнями та результатами їх розв'язання. У роботі вперше:

– обґрунтовано та експериментально перевірено структурно-функційну модель підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД; виокремлено й теоретично окреслено зміст, форми та методи підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД; визначено компоненти (когнітивний, мотиваційний, інструментально-операційний, діяльнісний); критерії сформованості компонентів – *когнітивного*: сформованість необхідних знань для ефективної взаємодії з родинами учасників бойових дій; *мотиваційного*: сформованість професійно важливих цінностей, інтересів й мотивів до професійної педагогічної діяльності під час взаємодії вихователя з РУБД; *інструментально-операційного*: сформованість професійних умінь здійснювати ефективну педагогічну взаємодію з родинами учасників бойових дій; *діяльнісного*: безпосереднє здійснення ефективної взаємодії з родинами учасників бойових дій у процесі педагогічної діяльності; показники підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД та формування готовності в чотирьох вимірах рівневої якості (високий (творчий), оптимальний (достатній), середній (допустимий), низький (критичний));

– уточнено й конкретизовано наукові уявлення про поняттєво-категорійний апарат із проблеми, зокрема сутність поняття «родина учасника бойових дій» (мала соціальна група, об'єднана на основі шлюбних і кровних зв'язків, що складається з чоловіка, жінки, дітей та інших близьких родичів, члени (один із членів) якої брали (беруть) участь у виконанні бойових завдань із захисту Батьківщини у складі військових підрозділів, з'єднань, об'єднань усіх видів і родів військ Збройних Сил, у партизанських загонах, підпіллі та інших формуваннях як у воєнний, так і в мирний час); «взаємодія вихователів з РУБД» (процес двосторонньої, взаємної (спільної) діяльності вихователів ЗДО з родиною, члени якої є учасниками бойових дій з метою повноцінного розвитку особистості вихованця); «готовність майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД» (цілісне стійке особистісне утворення, що включає мотиви, методичні знання та професійні вміння здійснювати взаємодію з РУБД і передбачає сформованість комплексу взаємопов'язаних компонентів (когнітивного, мотиваційного, інструментально-операційного, діяльнісного) із показниками та представляє результат професійної підготовки майбутніх фахівців);

– схарактеризовано поняття підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД як цілеспрямований комплексний процес, що передбачає оволодіння майбутніми вихователями систематизованими знаннями, вміннями, професійно значущими якостями задля набуття практичного досвіду ефективної педагогічної взаємодії, метою якої є формування протягом професійної підготовки в закладах вищої освіти їхньої готовності до ефективної педагогічної взаємодії з родинами вихованців, члени якої є учасниками бойових дій;

– виокремлено типи родин учасників бойових дій, які особливо гостро визначають специфіку впливу на формування особистості дитини в дошкільному віці: родина, члени (один із членів) якої безпосередньо перебувають у зоні бойових дій; родина, члени (один із членів) якої

повернулись із зони бойових дій і перебувають вдома або в закладах лікування та реабілітації військовослужбовців з огляду на наявні в них фізичні обмеження або психічні відхилення; родина загиблого учасника бойових дій;

– удосконалено зміст, форми та методи підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД: переконання, вправлення, стимулювання, сталий зв'язок, моніторинг, спостереження, залучення психолога, інформування, бесіда, демонстрація фільмів, тренінг, рольова гра, консультація, патронаж родини, практикум.

Установлено, що результатом підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД є їхня готовність, яку розуміємо як цілісне стійке особистісне утворення, що включає мотиви, методичні знання та професійні вміння здійснювати взаємодію з РУБД і передбачає сформованість комплексу взаємопов'язаних компонентів із показниками та є результатом професійної підготовки майбутніх фахівців.

Розроблено й апробовано модель підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД, яка складається з таких блоків: *цільового* – мета, завдання та принципи підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД; *методологічного* – сукупність методологічних підходів: аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, системного; *змістового* – введення до змісту дисциплін професійного циклу додаткових змістових блоків (модулів або окремих тем), пов'язаних із заповненням прогалін у підготовці до взаємодії з РУБД та розробка вибіркового освітнього компонента «Взаємодія вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій»; *процесуального* – форми, методи та засоби реалізації взаємодії майбутніх вихователів ЗДО з РУБД та *результативного* – результати моніторингу підготовки; критерії, показники, рівні готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД та їхня очікувана позитивна динаміка.

Змодельовано та експериментально підтверджено ефективність структурно-функційної моделі підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД. Достовірність показників та рівнів сформованості означеної готовності студентів ЕГ і КГ, а також висновки про ефективність розробленої моделі процесу її формування підтверджені за допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова.

Узагальнено дані, отримані у процесі діагностики стану сформованості компонентів готовності майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД, виявлено та оцінено тенденції та динаміку змін, які відбулися за результатами формувального експерименту, у розподілах студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості цих компонентів.

Виявлено, що зміни в розподілах студентів ЕГ як за окремими компонентами, так і в цілому за їхньою готовністю до взаємодії з РУБД є статистично достовірними, у КГ – мають випадковий характер.

Визначено, що на сьогодні в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в предметному змісті їхньої навчально-професійної діяльності недостатньо актуалізовано шляхи формування та розвитку в них готовності до взаємодії з РУБД.

Доведено ефективність запровадження розроблених та апробованих нами підходів, які дають змогу істотно підвищити рівні розвитку та сформованості в майбутніх вихователів особистісних детермінант їхньої готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій, що підтверджують результати проведеного формувального експерименту.

Установлено, що потребують додаткового дослідження шляхи підвищення ефективності формування в майбутніх вихователів умінь, пов'язаних з добором педагогічно доцільних, відповідно до специфіки та особливостей функціонування РУБД методів і прийомів актуалізації чуттєвого досвіду членів родини; особистісних детермінант, які забезпечують можливість самозміни, самовдосконалення, саморозвитку;

їхньої здатності до швидкої адаптації до умов, які виникають у процесі взаємодії вихователя з РУБД; умінь розробляти і реалізовувати професійні стратегії у взаємодії з РУБД.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що за результатами дисертаційної праці розроблено та апробовано вибіркового освітнього компонента студента «Взаємодія вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій»; розроблено навчально-методичний супровід процесу підготовки майбутніх вихователів до організації взаємодії з РУБД (збагачено зміст освітніх компонентів з циклу професійної підготовки та вільного вибору студента змістовими компонентами щодо сутності, механізмів, технологій педагогічної взаємодії з РУБД).

Ключові слова: родина, сім'я, родина учасника бойових дій, військовослужбовець, взаємодія, педагогічна взаємодія, готовність, підготовка, модель, моделювання, метод, форма, ЗДО, вихователь, діти дошкільного віку.

ABSTRACT

Viktoriya Udot. Preparation of future educators of preschool institutions for interaction with the families of combatants. – Qualifying scientific paper (manuscript).

The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of philosophy in the field of pedagogics on a specialty 011 – Educational, pedagogical sciences. – Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, 2022.

Preparation of the future educators in the pre-school education institutions problem for interacting with family of combatants is reviewed in this dissertation.

The scientific novelty of the obtained results is caused by the set of tasks and the results of their solution. At work for the first time:

- the model of future educators of the pre-school educational institutions preparation for interaction with families of combatants has been substantiated and experimentally tested; the content, forms, methods, and pedagogical conditions of the future educators preparation of the pre-school education institutions for interacting with family of combatants are distinguished and theoretically substantiated; components are defined (cognitive, motivational, instrumental-operational, active); criteria for the formation of components cognitive: the formation of the necessary knowledge for effective interaction with family of combatants; motivational: the formation of professionally important values, interests and motives for professional pedagogical activity during the interaction of the educator with family of combatants; instrumental-operational: formation of professional skills to carry out effective pedagogical interaction with family of combatants; active: direct implementation of effective interaction with family of combatants in the process of pedagogical activity; indicators of preparation of future educators of pre-school education institutions for interaction with family of combatants and formation of readiness in four dimensions of level quality (high (creative), average (acceptable), optimal (sufficient), low (critical));

– the scientific ideas about the conceptual and categorical apparatus of the problem, in particular, the essence of the concept of «family of combatants» (a small social group is created on the basis of kin ties. It consists of a husband, a wife, children, and other close relatives, members (one of the members) of which participated (take part) in hostilities for the protection of the Motherland as part of military units, formations, associations of all types and branches of the Armed Forces, in partisan units, underground and other formations both in peacetime and in times of war), «educators interaction with family of combatants» have been specified (the process of two-way, mutual (joint) activity of educators of preschool education institutions and combatant families, whose members are participants in hostilities, with the aim of comprehensive development of their children's personalities); «Readiness of educators of pre-school education institutions to interact with family of combatants» (comprehensive, sustainable personal education, which includes motives, methodological knowledge, and professional skills to interact with combatant families and provides for the formation of a complex of interrelated components (cognitive, motivational, instrumental-operational, activity) with indicators and represents the result of professional training of future specialists;

– the issue of preparing future teachers of preschool education institutions for interaction with combatant families has been characterized as a purposeful complex process that involves mastering future teachers' systematized knowledge, skills, and professionally significant qualities in order to gain practical experience of effective pedagogical interaction, the purpose of which is the formation of their readiness for effective pedagogical interaction with combatant families during professional training in higher education institutions;

– the types of combatant families are singled out, which acutely determine the impact on the formation of preschoolers' personalities: a family whose members (one of the members) are directly in the hostilities zone; a family whose members (one of the members) have returned from the combat zone and are at

home or in institutions for the treatment and rehabilitation of combatants due to physical limitations or mental disorders; the family of a deceased combatant;

– improved the content, forms and methods of future educators preparation of pre-school education institutions for interaction with family of combatants: persuasion, mastering, stimulation, constant communication, monitoring, observation, psychological assistance, informing, talking, film demonstration, training, role-playing, consultation, family patronage, practicum.

It was established that the result of the preparation of future educators of pre-school education institutions to interact with family of combatants is their readiness, which is understood as a holistic and sustainable personal formation, which includes motives, methodical knowledge and professional skills to interact with family of combatants and assumes the formation of a complex of interrelated components with indicators and presents the result of future specialists professional preparation.

A model for training future preschool institution educators to interact with family of combatants has been developed and tested, which consists of the following blocks: target – purpose, task and principles of preparation of future educators of preschool education institutions to interact with family of combatants; methodological – a set of methodological approaches: axiological, activity, competence, person-oriented, systemic, content – the introduction of additional content blocks (modules or individual topics) to the content of the disciplines of the professional cycle, related to filling the gaps in preparation for interaction with family of combatants and elective course development «The interaction between preschool educational institutions teachers and combatants' families»; procedural – organizational and pedagogic conditions, forms, methods and means of implementing the interaction of future educators of pre-school education institution with family of combatants and effective – the results of preparation monitoring; criteria, indicators, levels of readiness of future educators to interact with family of combatants and their expected positive dynamics.

The effectiveness of the model for future educators preparation of pre-school education institutions for interaction with families of combatants has been modeled and experimentally confirmed. The reliability of indicators and levels of formation of the determined readiness of EG and CG students, as well as conclusions about the effectiveness of the developed model of the process of its formation, were confirmed using the Kolmogorov-Smirnov λ -criterion.

The data obtained in the process of diagnosing the state of the readiness of future educators of preschool education institutions to interact with combatant families have been summarized, the trends and dynamics of changes that occurred as a result of the formative experiment, in the distribution of CG and EG students according to the levels of the formation of the above-mentioned components, have been identified and evaluated.

It has been found that the changes in the distribution of EG students both by individual components and in general by their readiness to interact with combatant families are statistically reliable, in CG they are random.

It has been determined that currently in the process of professional training of future educators of preschool education institutions in the subject content of their educational and professional activities, the ways of formation and developing their readiness to interact with combatant families are not sufficiently updated.

The effectiveness of the approach introduced developed and tested by us, which allows us to significantly increase the level of development and formation of personal determinants of their readiness to interact with the combatant families in future educators, is proven, which is confirmed by the results of the conducted formative experiment.

It has been established that ways of increasing the effectiveness of future educators' formation of the ability to choose pedagogically appropriate, adequate to the specifics and features of the functioning of combatant families, methods and techniques of actualizing the sensory experience of family members require additional research; personal determinants that provide the possibility of self-

change, self-improvement, and self-development; their ability to quickly adapt to the conditions that arise during the interaction of the educator with combatant families; the ability to develop and implement professional strategies in interaction with combatant families.

The practical significance of the obtained research results is that, based on the results of the dissertation research, the discipline of the student's free choice «Work of educators of pre-school education institutions on interaction with families of combatants» was developed and tested; educational and methodological support for the process of preparing future educators for the organization of interaction with families of combatants has been developed (the content of disciplines from the cycle of professional preparation and free choice of the student has been enriched with content components regarding the essence, mechanisms, technologies of pedagogical interaction with families of combatants).

Key words: family, family of combatants, military serviceman, interaction, pedagogical interaction, readiness, preparation, model, modeling, method, form, ED, educator, preschool children.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Онищук В. Ф. Форми взаємодії вихователя дітей дошкільного віку з родинами учасників бойових дій. *Освітній простір України*, 2017. № 10. С. 158–165.
2. Онищук В. Ф. Семенов О. С. Родина учасника бойових дій як об'єкт педагогічної взаємодії вихователя дошкільного навчального закладу. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»*, 2017. № 1 (350). С. 171–178. *Особистий внесок здобувача полягає у формулюванні основних положень дослідження, аналізі його результатів та формулюванні висновків.*
3. Удот В. Ф. Основні засади професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Педагогічні науки*, 2017. № 79. Т. 1. С. 187–192.
4. Удот В. Ф. Обґрунтування структури та індикаторних показників готовності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*, 2018. № 62. С. 223–227.
5. Удот В. Ф. Обґрунтування структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2018. № 9 (83). С. 315–326.
6. Удот В. Ф. Сучасний стан готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Інноваційна педагогіка*, 2018. № 7. Т. 2. С. 116–121.
7. Удот В. Ф. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Педагогіка*

формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2019. № 63. Т. 2. С. 192–196.

8. Удот В. Ф., Семенова Н. І. Психолого-педагогічні основи взаємодії вихователів закладів дошкільної освіти з родинами учасників бойових дій. *Acta Paedagogica Volyniense*, 2021. № 4. С. 11–16. *Особистий внесок здобувача полягає у обґрунтуванні проблеми дослідження, визначенні основних положень, аналізу результатів та формулюванні висновків.*

9. Удот В. Ф. Аналіз ефективності впровадження експериментальної моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2022. №3. С. 15–24.

Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях

10. Удот В. Ф. Обґрунтування програми професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2019. № 7 (84). Issue: 207. С. 50–53.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

11. Онищук В. Ф. Науково-педагогічний контекст понять «родина» та «сім'я». *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy and social sciences: Conference Proceedings*, Kielce: Holy Cross University (December 28–29), Kielce, 2016. С. 97–99.

12. Онищук В. Ф. Особливості функціонування родин учасників бойових дій. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (Луцьк, 16–17 травня 2017 р.)*. Луцьк, 2017. С. 188–191.

13. Онищук В. Ф. До проблеми психолого-педагогічної взаємодії вихователів дітей дошкільного віку з родинами. *Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень: матеріали XI Міжнародної*

науково-практичної конференції аспірантів і студентів (Луцьк, 16–17 травня 2017 р.). Луцьк, 2017. С. 546–548.

14. Удот В. Ф. Структурні компоненти підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології та педагогіки*: матеріали міжнародної наукової конференції (Київ, 1–2 грудня 2017 р.). Київ, 2017. С. 130–134.

15. Удот В. Ф. Методика виявлення готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (Запоріжжя, 25–26 травня 2018 р.). Запоріжжя, 2018. С. 38–40.

16. Удот В. Ф. Рівні готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: Європейський і національний вимір*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Луцьк, 31 травня – 1 червня 2018 р.). Луцьк, 2018. Т.2. С. 180–183.

17. Удот В. Ф. Методологічні підходи у професійній підготовці майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Основні напрями розвитку педагогічної науки*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Рівне, 7–8 грудня 2018 р.). Луцьк, 2018. С. 146–148.

18. Удот В. Ф. Індивідуальні особливості соціального середовища дітей дошкільного віку з родин учасників бойових дій. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір*: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Луцьк, 28–29 травня 2019 р.). Луцьк, 2019. С. 266–268.

19. Удот В. Ф. Етапи впровадження моделі професійної підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій.

Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Кривий Ріг, 17–18 жовтня 2019 р.). Кривий Ріг, 2019. С. 212–217.

20. Удот В. Ф. Ефективна педагогічна взаємодія з родинами учасників бойових дій як компетенція майбутнього вихователя. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (Луцьк, 12–15 жовтня 2020 р.). Луцьк, 2020. С. 74–77.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ	27
1.1. Родина учасника бойових дій як об’єкт взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти.....	27
1.2. Психолого-педагогічні основи взаємодії вихователя закладів дошкільної освіти з родинами учасників бойових дій.....	50
1.3. Професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій як наукова проблема.....	73
Висновки до першого розділу.....	94
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ.....	97
2.1. Обґрунтування структури та індикаторних показників ефективної взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти з родинами учасників бойових дій.....	97
2.2. Стан підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій.....	109
2.3. Розробка структурно-функційної моделі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій.....	130

	17
Висновки до другого розділу.....	152
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ.....	154
3.1. Оптимізація змісту, форм та методів підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій.....	154
3.2. Аналіз ефективності впровадження структурно-функційної моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій.....	171
Висновки до третього розділу.....	206
ВИСНОВКИ.....	208
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	212
ДОДАТКИ.....	238

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗДО – заклад дошкільної освіти

БКДО – Базовий компонент дошкільної освіти

РУБД – родина учасника бойових дій

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Тимчасова окупація території Сходу України у 2014 р. та повномасштабна збройна агресія РФ проти України у 2022 р. породила загострення економічної кризи, велику кількість внутрішньо переміщених осіб, біженців та родин учасників бойових дій (далі – РУБД). Згідно зі статистичними даними станом на 01.02.2021 року до Єдиного реєстру учасників антитерористичної операції та осіб, які брали участь у здійсненні заходів із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації в Донецькій та Луганській областях, забезпеченні їх здійснення, внесено інформацію про 405 711 осіб, які отримали статус учасника бойових дій (серед них жінок – 19 402) із числа осіб, які захищали незалежність, суверенітет та територіальну цілісність України і брали участь в АТО (ООС) [189].

Ці обставини стали новим викликом для української родини, оскільки внаслідок вимушених обставин вони стикнулися з низкою соціальних, педагогічних, медичних, психологічних та ін. проблем, що негативно вплинули на родину як повноцінну виховну інституцію.

По-різному реагують на кризові процеси в соціумі і маленькі учасники війни. Відсутність базових ресурсів, розрив сімейних стосунків, стигматизація і дискримінація, песимістичний погляд на життя та ін. – це найважливіші чинники, що визначають ступінь впливу війни на психічне здоров'я дітей і виявляються в агресивності, ворожості в міжособистісному спілкуванні з однолітками та дорослими. Відповідно – педагогічні колективи закладів дошкільної освіти, у яких виховуються діти із РУБД, мають бути готовими до надання різних соціально-педагогічних послуг, а саме: соціальної адаптації, освітніх, психологічних, розважально-дозвіллевих, соціально-педагогічного супроводу, соціально-педагогічного патронажу, соціально-педагогічної профілактики та ін.

Тому дослідження порушеної проблеми – підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД, її ґрунтовний аналіз, а також творче осмислення практичного досвіду вихователів ЗДО слугуватиме вдосконаленню задекларованого складника фахової підготовки на сучасному етапі розвитку вищої освіти.

Стратегію пошуку ефективних заходів підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД представлено в урядових нормативно-правових актах, спрямованих на: *забезпечення дотримання прав і свобод дітей з РУБД* (Закон України «Про охорону дитинства» (2001), «Державна соціальна програма «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2021 року, Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки, «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (2021) та ін.); *підтримку РУБД* (Закони України («Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (2014), «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» (1993 зі змінами), «Про внесення змін до деяких законів України щодо уточнення норм, що регулюють питання визначення категорій осіб, які визнаються ветеранами війни та членами сімей загиблих Захисників і Захисниць України, та надання їм соціальних гарантій» (2022)); 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) та ін.); *підвищення професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО*: Закони України («Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2001), «Про вищу

освіту» (2014) та ін.)), Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про дошкільний навчальний заклад» (2003), Державний стандарт дошкільної освіти України «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні» (2021), 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) та ін.), що свідчить про посилення уваги до проблем РУБД. Однак, незважаючи на існування відповідної законодавчої бази, більшість зазначених документів потребує доопрацювання і погодження з нормами міжнародного законодавства.

У сучасних наукових студіях порушено проблему професійної підготовки фахівців дошкільної освіти до педагогічної діяльності (М. Батьо, Г. Беленька, Г. Борин, А. Богущ, Н. Грама, О. Дурманенко, Т. Жаровцева, А. Залізник, Л. Зданевич, С. Івах, Л. Козак, І. Луценко, І. Онищук, О. Половіна, Р. Пріма, О. Семенов та ін.).

Питання взаємодії ЗДО і сім'ї у вихованні особистості дитини дошкільного віку, а також стосунків дітей у різних соціальних групах досліджували І. Андрощук, Д. Боднарчук, О. Кіліченко, Х. Лаврів, М. Незамай, Н. Семенова, В. Стинська та ін.

У низці наукових розвідок схарактеризовано специфіку організації роботи з дітьми з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб (Р. Бандура, А. Богущ, О. Вознюк, Л. Калмикова, В. Кузьменко, О. Лисенко, І. Луценко, М. Незамай, Н. Олексюк, С. Поворознюк, О. Рейпольська, І. Трубавіна та ін.).

Попри вагомій здобутки в царині педагогіки, досьгодні немає окремих цілісних досліджень, присвячених проблемі підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД. А відтак, наша дисертаційна праця актуалізує одну з важливих проблем новітньої вітчизняної педагогічної науки

– комплексно досліджує специфіку підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД. Порушення зазначеного питання зумовлене потребою усунути низку суперечностей між рівнем вимог до професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО, які відображені в державних нормативно-правових документах, та реальною професійною підготовкою майбутніх вихователів ЗДО; чинною системою професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО і недостатнім рівнем розробленості наукового підходу до реалізації процесу формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД; готовністю майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД та відсутністю розробленого відповідного практичного та інструментального забезпечення. Актуальність теми дисертаційного пошуку, недостатній ступінь її теоретичної та практичної розробленості, необхідність подолання наявних суперечностей відкривають перспективи для її системного вивчення.

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

Дослідження виконане в межах наукової теми кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки «Теорія та методика формування особистості в ранньому та дошкільному віці» (реєстраційний номер № 0120U104752). Тема дисертації затверджена Вченою радою Волинського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 14 від 24 листопада 2022 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність змісту, форм, методів та моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД.

Поставлена мета зумовила потребу розв'язати такі **завдання:**

- 1) на основі аналізу наукової літератури уточнити й конкретизувати поняттєво-категорійний апарат досліджуваної проблеми;
- 2) обґрунтувати структуру та індикаторні показники ефективної взаємодії вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій;

3) виявити стан підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД; визначити зміст, форми та методи оптимізації порушеної проблеми;

4) розробити та експериментально перевірити ефективність структурно-функційної моделі, зміст, форми та методи підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД.

Об'єкт дослідження: процес професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД.

Предмет дослідження: зміст, форми та методи підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД.

Для вирішення поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження:** *теоретичні* (вивчення філософської, психологічної і педагогічної літератури, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення й систематизація фактичного матеріалу) – для визначення теоретичних засад підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД); *моделювання* (для розробки структурно-функційної моделі підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД); *емпіричні* (анкетування, опитування, бесіди, експертне оцінювання) – для вивчення стану підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД; *статистичні* (методи математичної обробки експериментальних даних) – для визначення статистичної значущості отриманих результатів у ході експериментальної роботи.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше* обґрунтовано та експериментально перевірено структурно-функційну модель, зміст, форми та методи підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД; виокремлено компоненти (когнітивний, мотиваційний, інструментально-операційний, діяльнісний); критерії їх вияву – *когнітивного* (сформованість необхідних знань для ефективної взаємодії з РУБД); *мотиваційного* (сформованість професійно важливих цінностей, інтересів і мотивів до професійної педагогічної діяльності під час взаємодії

вихователя з РУБД); *інструментально-операційного* (сформованість професійних умінь здійснювати ефективну педагогічну взаємодію з родинами учасників бойових дій); *діяльнісного* (безпосереднє здійснення ефективної взаємодії з родинами учасників бойових дій у процесі педагогічної діяльності); показники готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД у чотирьох вимірах рівневої якості (високий (творчий), середній (допустимий), оптимальний (достатній), низький (критичний));

– *уточнено* й конкретизовано наукові уявлення про поняттєво-категорійний апарат з проблеми, зокрема, сутність понять «родина учасника бойових дій», «взаємодія вихователів з РУБД»; «готовність майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД»; «підготовка майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД»;

– *удосконалено* зміст, форми та методи підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД;

– *подальшого розвитку набули* технології педагогічної взаємодії з родинами учасників бойових дій.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що за результатами дисертаційного дослідження розроблено та апробовано вибіркового освітній компонент «Взаємодія вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій»; розроблено навчально-методичний супровід процесу підготовки майбутніх вихователів до організації взаємодії з РУБД (збагачено зміст освітніх компонентів з циклу професійної підготовки та вільного вибору студента змістовими компонентами щодо сутності і технологій педагогічної взаємодії з РУБД).

Розроблені матеріали можуть бути використані під час організації науково-пошукової і навчально-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта (написання курсових, магістерських робіт, розробки наукових проєктів тощо), науково-

педагогічними працівниками закладів вищої освіти у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів, вихователями закладів дошкільної освіти для роботи з родинами учасників бойових дій.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Волинського національного університету імені Лесі Українки (акт про впровадження № 03-24/01/1929 від 29.08.2022 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника» (акт про впровадження № 01-23/158-1 від 23.09.2022 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (акт про впровадження № 01-12/36 від 25.08.2022 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дисертаційної роботи було обговорено на семінарі та науково-практичних конференціях різного рівня:

– *міжнародних*: «International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy and social sciences: Conference Proceedings» (Kielce: Holy Cross University, 2016); «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 2017, 2018, 2020); «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень» (Луцьк, 2017); «Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології та педагогіки» (Київ, 2017); «Основні напрями розвитку педагогічної науки» (Рівне, 2018); «Інноваційні технології в дошкільній освіті» (Київ, 2022).

– *всеукраїнських*: «Особистість у виховному просторі зростання: від дитинства до юності» (Київ, 2017); «Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки» (Запоріжжя, 2018), «Особистість у просторі виховних інновацій» (Київ, 2018); «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 2019), «Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації» (Кривий Ріг, 2019); «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 2019); «Дошкільна освіта: теорія, методика, інновації» (Луцьк, 2021);

– навчально-методичному семінарі: «Технології психолого-педагогічного супроводу виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб» (Київ, 2019).

Результати дослідження було обговорено на звітних конференціях та засіданнях кафедр загальної педагогіки та дошкільної освіти та теорії і методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Публікації. Результати дисертаційної роботи представлено в 20 (18 одноосібних) публікаціях, із яких: 9 – у наукових фахових виданнях України; 1 – у періодичних наукових виданнях інших держав; 10 тез доповідей, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації. Внесок автора у публікації, написані у співавторстві, конкретизовано у переліку опублікованих за темою дисертації праць.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (224 найменування), додатків (87 сторінок). Загальний обсяг дисертації становить 329 сторінок, із них 211 сторінок основного тексту. Робота містить 11 таблиць, 16 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

1.1. Родина учасника бойових дій як об'єкт взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти

Сучасний освітній процес, учасником якого є дитина дошкільного віку, як науковцями так і педагогами-практиками, традиційно уявляється за активної участі членів родини вихованця. У національних нормативних документах, наукових дослідженнях, матеріалах, поширюваних засобами масової інформації, наголошено на непересічному значенні виховного впливу сім'ї, розвитку й родинному вихованню дітей. Проблему роботи з сім'єю актуалізовано у Законах України «Про освіту» [139], «Про дошкільну освіту» [137], «Про охорону дитинства» [141], «Сімейному кодексі України» [163] та ін. У цих та інших правових актах на законодавчому рівні ґрунтовно схарактеризовано кризові явища в сімейному вихованні дітей, визначено принципи й основні завдання організації виховання в закладах освіти різних типів. Окремо акцентовано на винятковому значенні закладів дошкільної освіти в ефективному функціонуванні родини як інституту виховання.

Ретроспективний науковий погляд свідчить, що поняття «родина» виникло приблизно наприкінці 5-го тисячоліття н. е. разом із появою матріархальних взаємин у первісному суспільстві. Саме навколо жінки-матері відбулося згуртування кровних родичів, що в історичній проєкції становили пізніше рід – стрижневе поняття нашого дослідження. Саме з часів тотемізму, магії, анімізму, характерних ще для пізнього первісного суспільства, зародилися традиції опіки над дитиною, її примітивних повчань, передавання досвіду дорослих, що на пізніших етапах сформували традиції

родинного виховання, як суспільного традиційного явища, поширеного майже в усіх культурах планети. Свідченням цього є збережені до нашого часу народні вірування, усна народна творчість – казки, легенди, прислів'я, що сягають у тисячолітню давнину. Приблизно в період мідної доби (3–4 тисячоліття до н. е.) на зміну матріархату приходять патріархат – домінування чоловіків у гендерних стосунках, що поклало початок виникненню родів, а також моногамії у стосунках між чоловіками і жінками. Отже, на нашу думку, родина супроводжує людину принаймні упродовж останніх 5-6 тисяч років.

Дослідження, присвячені родині, є досить поширеними в сучасній науковій літературі. В енциклопедичному виданні поняття «родина» витлумачено як «група людей, об'єднаних на основі шлюбних і кровних зв'язків, що складається з чоловіка, жінки, дітей та інших близьких родичів, які живуть разом, ведуть спільне господарство і між якими встановлюються багатосторонні стосунки: між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, братами, сестрами й іншими родичами» [44, с. 553].

В. Жайворонюк у своїх працях трактує як синоніми поняття «родина» та «сім'я». Родина (сім'я) інтерпретується як «група людей, що складається з чоловіка, жінки, дітей та інших близьких родичів, що живуть разом» [45, с. 453].

У соціально-педагогічних виданнях категорії «сім'я» і «родина» ототожнюють та розглядають як малу соціальну групу, створену на основі офіційного чи громадянського шлюбу або кровній спорідненості, члени якої об'єднанні спільним проживанням і веденням домашнього господарства, виконанням сімейних функцій, емоційними зв'язками та взаємними юридичними й моральними зобов'язаннями стосовно один до одного, родинними традиціями [170, с. 227].

У Психологічній енциклопедії поняття «родина» та «сім'я» також вважають синонімами і трактують як малу соціальну групу, що ґрунтується

на шлюбі чи кровній спорідненості і здійснює спільну життєдіяльність на основі спільного побуту, матеріальної і морально-психологічної взаємодопомоги [146, с. 396].

Характерно, що в юридичних науках виділяють і таке поняття як «родичі» – особи, пов'язані між собою кровним спорідненням. Вони походять один від одного або від загального предка. Родичами є прадід (прабабка), дід (бабка), батько (мати), син (дочка), внук (внучка), правнук (правнучка), брати та сестри, дядьки (тітки), племінники (племінниці) тощо [216, с. 240]. Споріднення тут є основним елементом у сімейних відносинах, незалежно від місця проживання.

Масовим явищем, властивим сучасному українському суспільству, є сумісне проживання молодих сімей разом із батьківською сім'єю як єдине родинне утворення. Життя родини характеризується різноманітними правовими, біологічними, господарськими й духовними (моральними, психологічними, естетичними) зв'язками. Суттєвий відбиток на родинні стосунки, якість життя, психологічні основи взаємин родичів накладає статус учасника бойових дій – окремого члена родинної спільноти.

У нашому дослідженні послуговуємося поняттям «родина», оскільки воно охоплює ширше коло кровноспоріднених осіб, серед яких не лише батьки, сестри і брати, але й бабусі, дідусі, тітки, дядьки та інші родичі, які проживають разом і мають суттєвий психолого-педагогічний вплив на дітей – найбільш чутливих до зовнішніх впливів членів родини. Таке потрактування, на наше переконання, більш точно і повно окреслює суттєвий виховний потенціал зазначеного суспільного інституту стосовно дитини дошкільного віку, ніж нуклеарна сім'я, яка включає лише батьків та їхніх дітей. Тому до членів родин учасників бойових дій ми зараховуємо й перелічених вище кровноспоріднених родичів.

Родина – це певна структура, яка характеризується специфічними зв'язками між її елементами. При її дослідженні як системи головний акцент

ставиться на аналізі цих зв'язків, чіткості або розмитості меж між «елементами», наявності альянсів, коаліцій та підсистем. На думку авторів монографії «Психологія молодого сім'ї», патологізуючими родинними ролями є такі, які через свою структуру та зміст психотравмуюче впливають на її членів [108].

Під структурою родини потрібно розуміти її склад, кількість осіб та змістово-динамічні характеристики їх взаємин. Структура родини змінюється залежно від соціокультурних змін у суспільстві та етапів її функціонування. Порушення структури родини призводить до дезорганізації процесів, дезінтеграції, дезадаптації в сімейних підсистемах і зумовлює її розпад. Найбільш поширена структура родини в нашому суспільстві включає дорослих її членів (чоловіка і дружину, а часто також когось із їхніх батьків) і дітей [108].

У визначенні характерних особливостей родини ми взяли за основу запропоновані М. Мушкевич [108] імперативи, а саме:

- жорсткі нормативні установки родинних стосунків, що зумовлюються існуванням у кожній культурі чітко окреслених уявлень, як от: коли найдоцільніше створювати сім'ю, якими мають бути стосунки між подружжям, батьками і дітьми, як розподіляються обов'язки між членами родини, які заохочення і санкції необхідно застосовувати до членів родини в різних ситуаціях тощо;

- чітко окреслену гетерогенність складу за статтю, віком, що зумовлює різні потреби, ціннісні орієнтації членів родини тощо;

- закритий характер родини як суспільної групи, що зумовлюється певною конфіденційністю стосунків, обмеженою можливістю і чіткою регламентацією порядку входження в родину нових членів (і виходу з неї), а іноді неможливістю виходу (наприклад, у випадку неможливості припинити об'єктивно існуючу кровну спорідненість);

– поліфункціональність членів родини, що часто пов'язується з великою кількістю ролей, численними аспектами сімейного життя, які мають суперечливий характер;

– «історичність», тобто вплив на життєдіяльність родини не тільки якісних етапів її розвитку, а й безпосереднього досвіду спільного життя дорослих членів родини в їхніх батьківських сім'ях, коли вони самі були дітьми;

– чітко окреслену емоційність сімейних стосунків, які мають абсолютний характер, що зумовлює велику суб'єктивну важливість багатьох, навіть об'єктивно незначних аспектів життєдіяльності родини і робить (з урахуванням впливу певних культурних стереотипів) успіх чи невдачу винятково значущими для людини, впливаючи на її світосприйняття, психічний, а іноді й соматичний стан.

Під поняттям «родина» розуміємо динамічно змінюваний соціальний інститут, який становить базис існування кожного її члена, запорукою і джерелом його безпеки, моделі побудови міжособистісних стосунків, насолоди від дружби, взаємної підтримки та любові. Якісні показники родинного благополуччя водночас визначають рівень функціонування великої кількості інших взаємопов'язаних соціальних інституцій, суспільства загалом. Водночас родина є особливим осередком, що неодмінно перебуває під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників, зазнає на цій підставі постійних змін та може перебувати в кризовому стані й потребувати професійного консультування та супроводу. Окреслена проблематика відкриває перспективи для багатоаспектної наукової оцінки філософів, соціологів, психологів, педагогів тощо.

У зв'язку із соціально-політичними подіями в Україні 2014-2021 років, а особливо в час воєнної агресії Російської Федерації проти України 2022 року, дедалі більше стали виявлятися ознаки кризи української сім'ї як виховної системи. Суттєвого деструктивного впливу зазнали українські

родини у зв'язку із загостреннями ситуації в окремих регіонах України, як територій бойових дій. Більшість членів сімей вимушено на тривалий час полишили свої родини у зв'язку із необхідністю захисту східних кордонів нашої держави [39]. Сам факт відсутності члена родини у сімейному колі, тривога інших членів родини, що залишилися на неокупованій території, вкрай негативно позначилися на можливостях родини як вихованої системи.

Після повернення учасника бойових дій рідні опиняються в складній ситуації: ламаються напрацьовані роками стереотипи подружніх та сімейних стосунків, фактично з нуля вирішуються питання лідерства в сім'ї. Частина демобілізованих громадян повернулися до родини з певними фізичними обмеженнями, психологічними травмами та потребують тривалої реабілітації.

Зросла і кількість неповних, проблемних, конфліктних сімей, що почасти сприяє їх тимчасовому або повному розпаду. Так, згідно з даними Міністерства соціальної політики України за результатами дослідження системи соціального захисту учасників бойових дій та членів родин загиблих в АТО (ООС) було окреслено низку найбільш гострих проблем учасників бойових дій та їх родин (табл. 1.1) [55, с. 16].

Таблиця 1.1

Провідні проблеми учасників бойових дій та їх родин

№	Проблема УБД та членів їх родин	Кількість (%)
1.	Потреба у проходженні психологічної реабілітації учасників АТО або членів сімей загиблих в АТО.	70
2.	Складнощі або відмова у першочерговому відведенні земельної ділянки.	60
3.	Складнощі з отриманням пільг або послуг в управлінні праці та соціальної політики за наявності статусів УБД, ІВ або члена сім'ї загиблого учасника АТО.	34
4.	Потреба в соціальному супроводі учасників АТО, в тому числі тих, які перебувають на лікуванні та реабілітації у військових госпіталах та інших закладах охорони здоров'я.	32

5.	Труднощі з підтвердженням статусу учасника бойових дій.	30
6.	Відмова у безкоштовному проїзді у міському пасажирському транспорті, автотранспорті загального користування в сільській місцевості.	21
7.	Відмова або складнощі в отриманні житла для інвалідів війни I та II груп та членів сімей загиблих в АТО.	17
8.	Складнощі з отриманням пільг на квартплату, комунальні послуги опалення будинку без центрального опалення.	17
9.	Складнощі в отриманні безкоштовних ліків.	14
10.	Складнощі в отриманні пільг для дітей учасників бойових дій (харчування, оздоровлення, навчання).	13
11.	Потреба в забезпеченні соціального супроводу осіб з інвалідністю за місцем проживання.	10
12.	Складнощі з отриманням статусу члена сім'ї загиблого в АТО.	9
13.	Складнощі в отриманні безкоштовного протезування для осіб з інвалідністю.	6

Зазначимо, що вказані особливості є характерними для більшості родин, зокрема і для родин учасників бойових дій. Проте родини учасників бойових дій мають і свої особливі ознаки, зумовлені специфікою військової діяльності їхніх членів. Безпосередня участь у бойових діях є причиною постійної відсутності одного з членів родини, підвищений стан тривоги, постійні стреси та хвилювання, негативний емоційний фон, що в сукупності провокує зниження здатності членів родини до емпатії у взаємодії з дітьми, активного включення в їхній життєвий простір, тобто до зниження (деформації) виховного потенціалу родини. Цілком погоджуємося з міркуванням Л. Гончаренка про те, що «специфіка статусу учасника бойових дій є важливим соціальним фактором, який впливає на відносини в родині» [33, с. 13]. Вище зазначене актуалізує потребу виваженого наукового обґрунтування особливостей психолого-педагогічної взаємодії вихователя дітей дошкільного віку з родинами учасників бойових дій.

Соціальні засади життєдіяльності, адаптацію до сучасних соціальних умов військовослужбовців та учасників бойових дій досліджували багато українських учених, а саме: Ю. Бриндіков [22], О. Лесков [89], С. Корольов [75], В. Невмержицький [110], В. Садковий [152], С. Харченко [208],

В. Шевчук [213], Ю. Ярошок [219] та ін. Особливості життєдіяльності родин військовослужбовців, зокрема їхню взаємодію з освітніми інституціями, вивчали І. Ліпатов [93], Н. Олексюк [116], Р. Шевченко, А. Грис, В. Стинська [223] та ін.

Суттєве значення в осмисленні необхідності зміцнення сучасної родини військовослужбовця та її соціально-педагогічного, виховного потенціалу мають студії А. Капської, Н. Олексюк [61], Є. Потапчук [134] та ін., у яких ідеться про специфіку функціонування дезорганізованих сімей військовослужбовців. Психологічні особливості становлення сімей майбутніх військовослужбовців схарактеризовано у працях Г. Кошонько [79].

Незважаючи на значні напрацювання в галузі педагогіки, до сьогодні немає окремих цілісних студій, присвячених характеристиці родини учасника бойових дій як об'єкта професійно-педагогічної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти.

Взаємодія з родинами вихованців є важливим елементом професійної діяльності вихователя дітей дошкільного віку. Визначаючи сутність педагогічної взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти з родиною, ми спираємося на дослідження Н. Семенової, яка розуміє її як «процес взаємного впливу, співпраці між закладом дошкільної освіти і родиною, що характеризується двосторонньою активністю, спрямованою на реалізацію поставленої мети – формування особистості дитини та підвищення рівня педагогічної культури батьків з питань виховання дитини» [159, с. 7]. У руслі сучасних соціально-політичних подій в державі виокремилися родини, члени яких безпосередньо беруть або брали участь в бойових діях.

Коло осіб, які належать до учасників бойових дій, визначає Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» [143]. До них належать:

– військовослужбовці Збройних Сил України, Національної гвардії України, Служби безпеки України, Служби зовнішньої розвідки України,

Державної прикордонної служби України, особи рядового, начальницького складу і військовослужбовці Міністерства внутрішніх справ України, інших утворених відповідно до законів України військових формувань, які захищали незалежність, суверенітет та територіальну цілісність України, а також брали участь в антитерористичній операції, або які за рішенням відповідних державних органів були направлені для участі в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки або у відрядження в держави, де в цей період відбувалися бойові дії;

– учасники бойових дій на території інших країн – військовослужбовці Радянської Армії, Військово-Морського Флоту, Комітету державної безпеки, особи рядового, начальницького складу і військовослужбовці Міністерства внутрішніх справ СРСР (включаючи військових та технічних спеціалістів і радників), працівники відповідних категорій, які за рішенням Уряду СРСР проходили службу, працювали чи перебували у відрядженні в державах, де в цей період відбувалися бойові дії, і брали участь у бойових діях чи забезпеченні бойової діяльності військ (флотів);

– усі учасники бойових дій другої світової війни.

З огляду на це визначаємо дефініцію *«родина учасника бойових дій»* – це мала соціальна група, об'єднана на основі шлюбних і кровних зв'язків, що складається з чоловіка, жінки, дітей та інших близьких родичів, члени (один із членів) якої брали (беруть) участь у виконанні бойових завдань із захисту Батьківщини у складі військових підрозділів, з'єднань, об'єднань всіх видів і родів військ Збройних Сил, у партизанських загонах, підпіллі та інших формуваннях як у воєнний, так і в мирний час.

У своїй життєдіяльності родина учасника бойових дій стикається з комплексом проблем, які можуть негативно впливати на виховання дітей. На основі аналізу наукової літератури [75; 76] серед найбільш значущих проблем родин учасників бойових дій виокремлюємо: соціальні, побутові, матеріальні (економічні), психологічні та проблеми зі здоров'ям.

До соціальних належать:

- обмеження в міжсімейних, внутрішньосімейних і міжособистісних контактах;

- зниження можливостей комунікації між членами родини;

- дефіцит чоловічого впливу на виховання дітей (особливо хлопчиків), оскільки за статистичними даними участь у бойових діях беруть переважно чоловіки;

- проблеми з освітою і вихованням дітей учасників бойових дій, які з'являються у зв'язку недостатнім матеріальним забезпеченням, неможливістю вибору місця навчання, віддаленістю від культурних та освітніх центрів;

- проблеми з працевлаштуванням і соціальним становищем членів родин, зокрема дружин (чоловіків) учасників бойових дій, які зумовлені обмеженням робочих місць із високою заробітною платою та вільним графіком роботи, що дало б можливість повноцінно брати участь у вихованні дітей, статус безробітного і допомога по безробіттю, яку можуть отримувати жінки (чоловіки) в цій ситуації, істотно не впливають на матеріальний стан родини;

- неадекватна взаємодія родини учасника бойових дій із соціумом. Зазначена проблема стає особливо актуальною в наш час у зв'язку зі зростанням кількості дезорганізуючих чинників, які впливають на родину загалом і на родину учасника бойових дій зокрема.

Побутові проблеми пов'язані здебільшого з власним житлом. Вони зумовлені нестачею житлового фонду, невиконанням органами влади законодавчих актів з фінансування будівництва і надання житла учасникам бойових дій; низьким рівнем матеріального достатку учасників бойових дій, що не дає можливості їм самостійно будувати або купувати житло. До цієї групи проблем ми зараховуємо також високий рівень завантаженості жінок,

які тимчасово перекладають на себе функції своїх чоловіків щодо виховання дітей, матеріального забезпечення родини, облаштування побуту тощо.

Матеріальними (економічними) проблемами є:

- малозабезпеченість, зумовлена економічною нестабільністю у державі, наслідком чого є низька оплата праці, відсутність можливості знайти додатковий заробіток, необхідність високої оплати за оренду житла (за умови відсутності власного житла);

- труднощі з працевлаштуванням членів родини;

- труднощі в організації повноцінного сімейного дозвілля.

Найбільше матеріальні проблеми стосуються тих родин, члени яких повернулися із зони бойових дій та потребують кваліфікованої медичної допомоги.

Вагомий вплив на розвиток та формування дітей дошкільного віку мають психологічні проблеми родини учасника бойових дій. Серед них:

- високий рівень тривожності, пов'язаний зі специфікою професійної діяльності учасника бойових дій (ризиком для життя і здоров'я, частими переїздами у зв'язку зі зміною місця проходження служби тощо);

- дестабілізуючий вплив тривалої відсутності учасника бойових дій на стійкість сімейних стосунків та формування сімейного мікроклімату;

- проблеми внутрішньородинної взаємодії;

- підвищений рівень агресивності батьків – учасників бойових дій;

- проблеми із психологічним та психічним здоров'ям як самого учасника бойових дій, так і членів його родини, які пояснюються труднощами, пов'язаними із специфікою участі в бойових діях (підвищенням фізичних і психологічних навантажень, дією різних негативних чинників середовища, необхідністю постійної соціально-психологічної адаптації до нових умов у зоні бойових дій);

- напруженість і соціально-психологічний дискомфорт в родині, які зумовлені, окрім спільних сімейних проблем, наявністю значної кількості

специфічних чинників: зростанням соціальної напруженості, розчаруванням і невпевненістю в завтрашньому дні, відсутністю інформації, психологічною і фізичною втомою від важкої і напруженої роботи, недоліками спілкування в родині, відчуттям нереалізованості своїх можливостей, прогалинами у вихованні дітей, невпевненістю в майбутньому тощо [108, с. 112].

Проблеми зі здоров'ям членів родини учасника бойових дій пов'язані з відсутністю можливості постійно отримувати спеціалізовану медичну допомогу, яка зумовлена потребою в діагностиці функціонального стану організму та лікуванні соматичних захворювань, наданні допомоги при психічних розладах, проведенні реабілітаційних заходів тощо.

Важливо зазначити, що реакція родин на вплив зазначених проблем залежить як від їх суб'єктивної значущості для кожного члена, так і від готовності опанування ними. Значимість впливу на родину учасника бойових дій тих чи тих соціальних, психологічних, побутових, матеріальних та інших проблем визначають: індивідуально-психологічні особливості та особистісні властивості кожного її члена; психологічна та професійна готовність до виконання службових обов'язків військовослужбовцем; характер і рівень професійної мотивації; особливості сприйняття членами родини факту участі їхнього батька (чоловіка) в бойових діях. Зі свого боку, опанування учасником бойових дій своєю поведінкою залежить від рівня його життєвої активності, спрямованої на протидію негативному впливу стрес-чинників, відповідного досвіду, характеру використовуваних ним засобів подолання дестабілізуючого впливу різноманітних чинників на його психіку.

Плануючи психолого-педагогічну взаємодію з родинами учасників бойових дій, вихователю необхідно врахувати їх типологічні особливості. Визначаючи окремі типи родин учасників бойових дій, які є найбільш уразливими щодо ефективної педагогічної взаємодії, ми спиралися на класифікацію Н. Олексюк [116] та власний досвід експериментальної роботи з родинами вихованців у закладі дошкільної освіти.

Відповідно до проведеного дослідження актуальних практик педагогічної взаємодії педагогів закладів дошкільної освіти м. Луцька з родинами учасників бойових дій було встановлено, що до найбільш проблемних належать родини (сім'ї):

- неповні (особливо у випадку, коли дитина учасника бойових дій під час виконання ним військового обов'язку потрапляє під вплив інших членів родини);

- дистантні (візитні, функціонально неповні);

- авторитарні патріархальні, у яких відсутність батька – учасника бойових дій, зумовлює дестабілізацію функціонування родини;

- конфліктні та кризові, у яких наявність учасника бойових дій трактується як додатковий стресор та причина прояву сімейних негараздів;

- дисфункційні та псевдофункційні;

- бідні та малозабезпечені;

- емоційно неврівноважені, дезорганізовані за якістю емоційно-психологічних взаємостосунків у сім'ї.

Було виявлено, що меншою мірою впливають на якість взаємодії типи сімей, що характеризуються за:

- стадією їх становлення (молоді, середні, зрілі);

- однорідністю соціального складу стосовно рівня освіти: однорідні (гомогенні) і різнорідні (гетерогенні);

- типом професійної діяльності: однорідні (гомогенні) і різнорідні (гетерогенні).

Більш продуктивно педагогам вдається налагодити взаємодію з однодітними та малодітними родинами, а також родинами з гармонійним типом емоційно-психологічних взаємостосунків.

Аналіз законодавства України [138; 142] є підставою для виокремлення таких типів родин учасників бойових дій, які, на наш погляд, особливо

гостро визначають специфіку впливу на формування особистості дитини в дошкільному віці:

- родина, члени (один із членів) якої безпосередньо перебувають у зоні бойових дій. До цього типу ми зараховуємо також родини зниклого безвісти учасника бойових дій і родини учасника бойових дій, який перебуває в полоні;

- родина, члени (один із членів) якої повернулися із зони бойових дій та перебувають вдома або в закладах лікування та реабілітації військовослужбовців через фізичні обмеження або психічні відхилення;

- родина загиблого учасника бойових дій.

Запропонована класифікація є системою відкритою до доповнень та удосконалень. Для кожного зазначеного типу родин учасників бойових дій характерні специфічні ознаки, на які обов'язково потрібно зважати вихователю, у процесі співпраці з ними. Схарактеризуємо кожен з них.

Родина, члени (один із членів) якої безпосередньо перебувають в зоні бойових дій не мають змоги цілком зреалізувати виховний потенціал. Відсутність одного з членів родини, особливо одного з батьків, відбивається на психологічному стані дитини, травмує її, спричиняє непорозуміння з батьками та іншими членами родини. Для цього типу сімей характерне підвищення інтересу членів родини до внутрішньосімейних проблем. Активізація господарчо-побутової та виховної функцій родини в період відсутності одного з членів нетривала, виховні функції тимчасово втрачають свою значущість. Життєві цілі визначаються в основному тривалими переживаннями за життя та здоров'я близьких, які перебувають в зоні бойових дій. Це наслідок альтруїстської спрямованості одного з батьків або наслідок глибоких переживань через різні причини, що зумовлюють розвиток низки психогенних відхилень на зразок «надмірна опіка» або «фобія втрати» дитини [46].

Характеризуючи такий тип родини, ми свідомо не виділяємо окремо родину зниклого безвісти учасника бойових дій та родину учасника бойових дій, який перебуває в полоні, оскільки вважаємо, що їх особливості є схожими. Адаже для вихователя закладу дошкільної освіти головним критерієм є те, що один із членів родини тимчасово відсутній та не бере безпосередньої участі у вихованні дитини.

Особливого соціального становища, морально-психологічного клімату набувають родини, члени (один із членів) якої повернулися із зони бойових дій. Н. Агаєв, О. Скрипкін, А. Дейко, О. Еверт виділяють основні особливості поведінки військовослужбовця, який повернувся з зони бойових дій [217].

По-перше, більшість ветеранів прагне, щоб їх зрозуміла спільнота. Через обставини, які склалися, учасник бойових дій був змушений воювати, вбивати, щоб не загинути самому. Уже на другому місці мотивація з ідеологічних, патріотичних переконань, але передусім це бажання не бути убитим. А вбивство в цивілізованому суспільстві є ганебним з морально-етичної точки зору вчинком. Звідси перше і основне бажання учасників бойових дій, щоб їх зрозуміло оточення, бо здійснене ними насильство було морально виправданим і соціально корисним.

По-друге, учасники бойових дій бажають соціального визнання. Вони виправдано очікують, що оточення визнає і поставиться з повагою не тільки до їхніх героїчних вчинків, а передусім до їхньої внутрішньої перемоги над собою. Оскільки не всі, на перший погляд, фізично та психологічно здорові люди в небезпечних ситуаціях здатні впоратися із самим собою, здобути внутрішню перемогу, не злякатися, не виявити слабкості й гідно виконати свій громадянський обов'язок. Це і ставить собі в заслугу учасник бойових дій, і тому йому необхідне визнання оточення.

По третє, виникає бажання і особливе прагнення бути прийнятим в систему соціальних зв'язків з більш високим соціальним статусом, ніж той, що був до його участі в бойових діях. Психологи зазначають, що в учасників

бойових дій дуже часто виникає зневага до тих, хто не пройшов крізь смертельну небезпеку (навіть до свого найближчого оточення). Учасник бойових дій переживає здивування від того, що, поки він ризикував життям, суспільство наче й «не помітило» його відсутності. Це може шокувати учасника бойових дій, сформувати в нього відчуття упередженості до оточення.

Четверта особливість – неприйняття мирного характеру існування соціуму, яке ветеран після участі в бойових діях побачив у тилу. Особливо це характерно для української спільноти, тому що війна триває не на всій території країни.

І п'ята особливість – дуже важлива – зниження порога стійкості до соціальної несправедливості. Ветерани на війні звикли жити без умовностей, в стилі «чорне або біле». Повернувшись з війни, вони стають дратівливими, реагують на все, що здається їм несправедливим, гостро, а тому і здаються потенційно нестабільними як соціальні елементи.

Схарактеризовані вище особливості поведінки учасників бойових дій, які повернулися додому, стосуються здебільшого психологічної сфери, а саме психологічних розладів та відхилень. Не менш важливим є і той факт, що члени родин мають поранення, контузії, каліцтва, захворювання організму різної форми важкості, спричинені участю в бойових діях або їх наслідками.

Родини учасників бойових дій, які мають у своєму складі осіб, нездатних до самообслуговування, можна умовно поділити на два види: родина, у якій один або два дорослих (подружжя, батьки) мають інвалідність; родина, у якій найближчі родичі, які проживають разом, мають фізичні обмеження. Соціальна специфіка таких родин полягає у правових, економічних, комунікативних, психологічних та інших бар'єрах, які не дозволяють як самим особам із різними відхиленнями у здоров'ї, так і членам

їхніх родин активно включатися у виховання дітей та життя родини загалом й повноцінно брати участь у ньому [99].

На підставі аналізу наукових досліджень [3; 99; 104; 183 та ін.] можемо констатувати, що родини учасників бойових дій, у яких хтось із членів має фізичні відхилення стикаються із низкою труднощів, які перешкоджають повноцінній взаємодії з педагогами закладів дошкільної освіти. Проблеми людей з обмеженими фізичними можливостями конкретизується залежно від особливостей захворювання:

- обмеження рухової активності (неможливість дістатися в заклад дошкільної освіти: відсутність спеціальних умов у міському транспорті, незручні пандуси та поруччя, вузькі двері, необладнані громадські туалети для людей на візках, відсутність спеціальних служб, які можуть доставити людину з обмеженнями пересування тощо);

- обмеження зору (проблеми з пересуванням, відсутність спеціальних звукових комп'ютерних програм у громадському транспорті, на пішохідних переходах, відсутність тактильних маркерів на дверях, на кнопках ліфтів тощо);

- обмеження слуху або мови (відсутність візуальних знаків, сурдоперекладачів в закладах дошкільної освіти та установах, які працюють у сфері послуг тощо).

Перераховані вище особливості впливають на кожного члена родини безпосередньо, передусім на дітей. Тому вихователі під час взаємодії з родинами повинні бути обізнаним з ними та враховувати їх.

З кожним роком у нашій державі зростає кількість родин загиблого учасника бойових дій. Овдовіла на будь-якій стадії життєдіяльності родина переживає великі труднощі, які позначаються майже на всіх її функціях, частина з яких знижує колишню значущість, а деякі з них втрачають будь-який сенс. Утрата інтересу до життя одного з овдовілих батьків відбивається на способі життя дитини, її соціалізації. Поновлення соціальної активності

членів такої родини утруднене. Галузь життєвих інтересів суттєво обмежена, турбота про бюджет і виховання дитини стає найважливішою метою [46].

Зрозуміло, що вихователь не може цілком вирішити проблеми виховання в таких родинах, оскільки вони засновані на однобічному виховному впливові, неврівноваженості батьківських почуттів унаслідок відсутності прикладу гармонійних стосунків батька й матері, фемінізації (домінуванні жіночого впливу). За таких обставин неповна родина дістає ризик сприяти вихованню дитини з високим порогом тривожності та відхиленнями в поведінці. Це відбувається внаслідок тривалого впливу на дітей конфліктів, напруги в родині. До того ж виникають ситуації емоційного голоду, аморальної поведінки батьків, матеріально-побутових труднощів, невміння вибрати педагогічно доцільний стиль взаємовідносин у родині [45].

Отже, морально-психологічний клімат в такій родині залежить від взаємин овдовілих матері (батька) з дітьми. Для прикладу, прояви патологічного зтяжненого горя і зтяжненої депресії можуть змусити родину роками жити в жалобі, формуючи схильність дитини до депресивності, що є вкрай небажаним.

Суттєвим є те, що будь-який тип родини учасника бойових дій різною мірою може провокувати педагогічне неблагополуччя. Знання вихователем особливостей кожного типу необхідне для вдосконалення взаємодії закладу дошкільної освіти з родиною, надання кваліфікованої допомоги у вирішенні багатьох проблем, що пов'язані з вихованням дитини дошкільного віку, повноцінного виконання родиною своїх функцій.

Родина як соціальний інститут виконує конкретні функції, тобто забезпечує певні види діяльності в системі суспільних відносин. Організація життєдіяльності родини учасника бойових дій та її спрямованість значною мірою залежить від виконання нею основних функцій.

Питання про функції родини неоднозначно з'ясовані у вітчизняній та зарубіжній науці. Наявність багатьох аспектів свідчить про різні

дослідницькі підходи, провідними з яких є філософський, соціологічний, психологічний, педагогічний.

Класифікації функцій сім'ї різноманітні, із-поміж них виокремлені: репродуктивна, господарсько-економічна, комунікативна, організації дозвілля, виховна, остання певною мірою відбиває суспільне призначення сім'ї та охоплює основні напрями її життєдіяльності, які визначають інтегральну оцінку моральної життєздатності суспільства.

У сучасній вітчизняній і зарубіжній науковій літературі немає єдиної типології функцій родини. Враховуючи специфіку її життєдіяльності, розглянемо ті функції, які найчастіше трапляються у класифікаціях науковців, мають безпосередній вплив на формування та розвиток особистості дитини дошкільного віку, та проаналізуємо можливість їх виконання родинними учасниками бойових дій.

Однією із основних функцій родини учасника бойових дій, як і родини загалом, є репродуктивна функція, що полягає у відтворенні і продовженні людського роду, тобто в народженні дітей (мається на увазі відтворення не тільки кількісне, а й якісне відродження фізично і психічно здорового покоління, без біологічних і психічних аномалій) [170, с. 227]. Серед об'єктивних причин, що обмежують репродуктивну функцію родини учасника бойових дій, слід, на наш погляд, відзначити такі як: втрата одного з членів родини; втрата психічного та фізичного здоров'я батьків; тривала відсутність потенційного батька або матері, пов'язана з ризиком для життя; невпевненість у майбутньому; постійні стресові ситуації внаслідок перебування члена родини в зоні бойових дій; малозабезпеченість; відсутність власного житла в більшості родин; ненормовані відпустки; віддаленість від місця проживання старшого покоління (не мають змоги брати участь у вихованні внуків).

Репродуктивна функція родини тісно пов'язана з виконанням виховної функції, де значну роль відіграють характер взаємовідносин у родині, ступінь

взаєморозуміння між батьками та іншими членами родини, їх особистий приклад тощо [170, с. 228]. Родини учасників бойових дій виховну функцію реалізують так само, як і інші родини. Проте її реалізація має і свої певні особливості, пов'язані зі специфікою професійної діяльності, оскільки члени родини учасників бойових дій тривалий час відсутні, перебувають безпосередньо на території бойових дій, що, безумовно, впливає на виховний процес у родині. Специфічні умови перебування і те, що більшість таких родин є дистантними (це зумовлює несистематичність впливу одного з членів родини, слабкість міжсімейних контактів, відсутність емоційної близькості між членами родини тощо), що також негативно позначається на основних аспектах сімейного виховання.

Однією із функцій, яка реалізовується за будь-яких умов життєдіяльності родини учасника бойових дій, є комунікативна функція, що полягає в задоволенні потреб людини у спілкуванні [170, с. 228]. Зрозуміло, що таку функцію може реалізувати лише повноцінна родина, де панує взаємоповага між членами, дружній морально-психологічний клімат. Комунікативні можливості сучасної родини учасника бойових дій, безперечно, ускладнені особливостями проходження військової служби (нерегулярність встановлення таких контактів або загалом їх відсутність між членами родини), а також соціально-економічними проблемами. Складне економічне становище, матеріальні та психологічні проблеми, збільшення побутових навантажень впливають на міру задоволення родинними стосунками. Неприятливий соціально-психологічний клімат, безперечно, відбивається на взаємовідносинах у родині учасника бойових дій, що ускладнює процес соціальної взаємодії.

Особливого значення в родині набуває соціальна функція, яка забезпечує виховання громадянина, введення дитини в суспільство, підготовку до самостійного життя та вибір професії [170, с. 228]. Специфіка виконання цієї функції для родини учасника бойових дій полягає насамперед

у тому, що професійна діяльність військовослужбовця вимагає чіткої громадянської позиції, що, безперечно, відбивається на формуванні її в інших членів родини. У межах соціальної виокремимо функцію первинної соціалізації, зумовлену тим, що родина є тією першою соціальною групою, у якій розвивається дитина. Як один із найважливіших чинників соціального впливу, сім'я поступово вводить дитину у суспільство, передаючи їй соціальний досвід, культуру, моральні норми і традиції.

Тісно пов'язана із соціальною, за нашими спостереженнями, є статусна функція. Ця функція пов'язана з передачею людині деяких статусів, близьких до статусів членів її родини (наприклад, таких важливих для особистості статусів, як національність, належність родини до певного соціального прошарку тощо). При цьому родині необхідно здійснювати рольову підготовку дитини до цих статусів, прищеплюючи їй відповідні інтереси та цінності, життєві установки. Зазначена функція особливо важлива для родин учасників бойових дій.

Необхідною та важливою для родини є також господарсько-побутова функція, суть якої полягає в забезпеченні житлом, веденні домашнього господарства, організації домашнього побуту [170, с. 228]. На жаль, сучасні родини учасників бойових дій не мають реально визначених перспектив щодо одержання житла. Усі ці негаразди негативно позначаються на організації побуту. Прикро, що саме в активний період життя, сприятливий для вдосконалення професійних якостей, виховання дітей, родина учасника бойових дій часто не має належних економічних та побутових умов для свого нормального функціонування, становлення, виховання здорового покоління.

В усіх суспільствах інститут родини здійснює різною мірою фізичний, економічний і психологічний захист своїх членів. Посягаючи на інтереси і безпеку індивіда, ми посягаємо і на його родину, члени якої переважно захищають свого близького, розділяють його провину або сором за нього. У такий спосіб виявляється захисна функція родини [181]. Різновидом захисної

функції є психотерапевтична, яка дає змогу людині відчутти себе абсолютно захищеною, прийнятою незалежно від статусу, становища, зовнішності. Виходячи зі специфіки життєдіяльності та особливостей функціонування родин учасників бойових дій, саме ця функція посідає особливе місце серед інших. Родина повинна стати надійним прихистком від тривог, стресів і проблем, місцем, де можна відновити власні сили. Окрім того, специфіка воєнної діяльності передбачає постійне психічне навантаження, особливо у випадку безпосередньої участі в бойових діях.

Зазначимо, що важливим завданням феліцітологічної (емоційної) функції є формування спільних поглядів членів родин учасників бойових дій на сімейне щастя, відповідних почуттів, прагнень, переконань [181]. Прагнення до особистого щастя, як правило, стає визначальним у всій системі внутрішньосімейних відносин і сподівань. Потреба учасника бойових дій в емоційному вираженні почуттів, інтимності, довірливому спілкуванні є життєво необхідною. Ця функція сприяє розвитку особистостей членів родини, духовному взаємозбагаченню; забезпечує розвиток особистісних якостей членів сім'ї, здійснює емоційну стабілізацію індивідів і їх психологічну терапію, психологічний захист, надає емоційну підтримку. Ця функція створює умови для спільного відпочинку і одночасно виконує соціальний контроль у цій сфері [181]. Саме тому ми виділяємо емоційну функцію як особливо важливу функцію для зазначеної категорії родин.

У життєдіяльності родини особливу роль відіграє рекреативна функція, зміст якої полягає в організації вільного часу та відпочинку [170, с. 228]. Реалізація рекреативної функції родинами учасників бойових дій має свої особливості, оскільки в неї обмежені умови для раціонального проведення вільного часу. Адже дефіцит часу, неповний склад родини, матеріальні проблеми, про що вже згадувалося вище, не дають можливості відвідувати кіно, театри, концерти, виставки, музеї, кафе і ресторани, реалізовувати свої потреби у відпочинку, оздоровлювати сім'ю в санаторіях, будинках

відпочинку, на морі, відправляти дітей у літній табір, мандрувати. Найбільш прийнятний спосіб відпочинку для такої родини – поїздка до батьків, родичів або знайомих.

Отже, родина учасника бойових дій має досить обмежені можливості для комфортного відпочинку. Незадовільні житлові умови багатьох родин і вимушеність проводити своє дозвілля одноманітно, здебільшого вдома, часто призводять до посилення роздратування, прояву негативного стереотипу поведінки їх членів, що безпосередньо впливає на дітей, особливо дошкільного віку. Окрім того, дистантність більшості родин зумовлює дискретність в організації спільного проведення вільного часу.

У життєдіяльності як родин загалом, так і в родин учасників бойових дій функції не існують ізольовано одна від одної, вони взаємозалежні і взаємозумовлені: кожна з них є логічною ланкою інших функцій, і будь-яка потенційна можливість зміни громадського життя спричиняє зміни або трансформацію всього комплексу сімейних функцій. Родини учасників бойових дій не можуть цілком виконувати окреслені вище функції, це зумовлено специфікою їх життєдіяльності: перебуванням членів родини в зоні бойових дій (в полоні або зниклих безвісти); наявністю в них фізичних та психічних відхилень; втратою одного з батьків або родичів. Зауважимо, що особливості функціонування таких родин мають досить вагомий вплив на виховання та розвиток дитини, а особливо – дитини дошкільного віку.

Проведений науковий аналіз сутнісних характеристик родини учасника бойових дій як об'єкта психолого-педагогічної взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти виявив, що:

- взаємодія вихователя закладу дошкільної освіти з родиною учасника бойових дій вимагає осмислення як окрема проблема сучасної педагогічної науки;

- суттєвим у характеристиці родини учасника бойових дій як об'єкта взаємодії є її класифікаційні характеристики;

– найбільш проблемними в зазначеній групі родин виокремлюємо ті, члени яких: зараз беруть участь у бойових діях, потребують лікування фізичних вад або психологічної реабілітації внаслідок участі в бойових діях, загинули, вважаються зниклими безвісти, перебувають у полоні;

– провідною метою взаємодії вихователя з родиною є мінімізація негативного (деструктивного) впливу на дитину дошкільного віку наслідків участі члена родини у бойових діях;

– запорукою високого рівня готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій є відповідний рівень готовності вихователів до такої взаємодії на основі спеціальної підготовки.

З огляду на зазначене потребують більш ретельного наукового осмислення та експериментальної перевірки психолого-педагогічні основи забезпечення готовності вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій.

1.2. Психолого-педагогічні основи взаємодії вихователів закладів дошкільної освіти з родинами учасників бойових дій

Виховний потенціал родини як соціально-освітнього інституту підвищується шляхом входження в сферу конкретних педагогічних практик. Освітні установи не можуть успішно вирішити завдання повноцінного виховання дитини без взаємозалежності родинного і суспільного виховання. Основною перевагою родини перед освітнім закладом є більш інтимний характер стосунків та емоційні почуття батьків. Маючи значні виховні можливості, родина впливає на людину протягом усього життя, та передусім на ранніх етапах її онтогенезу. Універсальність такого педагогічного й психологічного впливу родини зумовлена, по-перше, особливим ставленням батьків до своєї дитини, що дає їй почуття захищеності, оскільки емоційне благополуччя дитини ґрунтується на впевненості у близьких, що її оточують;

по-друге, багатою рольовою структурою родинної спільноти, що забезпечує багатогранність і сталість виховного впливу; по-третє, наявністю природних умов для залучення дітей до найрізноманітніших внутрішньосімейних стосунків та діяльності [2; 37]. Тому можна стверджувати, що взаємодія родини і вихователів закладів дошкільної освіти є об'єктивною необхідністю. Це реальність, яка існує хоча б через те, що педагогів і батьків об'єднує одна мета – виховання духовно-моральної особистості дитини [64, с. 12].

У філософії, соціології, психології, педагогіці в різні історичні періоди поняття взаємодії трактувалося як багатоаспектний процес. Аналіз словникової літератури дав нам змогу з'ясувати, що «взаємо» – перша частина складних слів (взаємовигідний, взаємовиручка, взаємодія, взаємоперевірка, взаємоузгодження), що вказує на філософський зміст категорій, які відображають особливий тип відношення між об'єктами, процеси впливу об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість і породження одним об'єктом іншого [205].

У підручнику з соціології в широкому розумінні визначено досліджуване нами поняття: «Взаємодія відбиває характер і зміст відносин між людьми і групами як постійними носіями якісно різних видів діяльності, тобто відносин, що відрізняються за соціальними позиціями, ролями і функціями. Взаємодія має об'єктивний і суб'єктивний аспекти. Об'єктивний аспект взаємодії – це зв'язки, які не залежать від окремих осіб, але опосередковують і контролюють зміст і характер їхньої взаємодії. Суб'єктивний аспект – свідоме ставлення індивідів один до одного, що базується на взаємних очікуваннях відповідної поведінки. Це міжособистісні відносини, в основі яких – безпосередні зв'язки між індивідами, що розвиваються в конкретних умовах місця і часу» [95, с. 150-151].

Маємо дослідження окресленого поняття в низці наукових праць.

У соціально-педагогічному аспекті така взаємодія представлена студіями М. Богомолової [20], С. Гончаренка [34-35], В. Капелюка [59],

В. Радула [172] та ін. Це «категорія, яка відтворює процеси впливу різних об'єктів один на одного, їхню взаємну зумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого» [172 с. 29].

Під соціальною взаємодією М. Шаповал розуміє систему взаємних соціальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю [211, с. 143].

М. Корнєв, А. Коваленко у своїх соціально-психологічних дослідженнях визначають взаємодію як «аспект спілкування, що виявляється в організації людьми взаємних дій, досягнення певної спільної мети» [67, с. 91]. Взаємодія завжди має інтерсуб'єктивний характер, тобто реалізується як система відносин, головними ознаками якої є:

- предметність (наявність спільної конкретної мети, що зумовлює спільність дій у ході її досягнення);

- ситуативність або регламентованість конкретними обставинами: тривалістю, інтенсивністю, нормами та правилами взаємодії;

- рефлексивність (рефлексивна багатозначність) – можливість для взаємодії бути виявом як суб'єктивних намірів, так і наслідком спільної участі в колективній діяльності;

- експлікованість – можливість спостереження, реєстрації конкретних дій індивідів, суб'єктів взаємодії [74, с. 96].

Звідси суб'єкти взаємодії, здійснюючи окреслену ними діяльність спільно виконують певні дії (дієва або предметна сторона), а також планують подальшу роботу, спілкуючись, обговорюючи досягнення і помилки (інформаційна сторона).

Міжособистісна взаємодія є системою взаємозумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, за якої поведінка кожного учасника є одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку решти.

Сутність цього поняття відображає процес взаємного впливу один на одного, будь-який зв'язок і відношення між матеріальними об'єктами і явищами.

Взаємодію визначають за різними ознаками: види, тривалість та способи впливу учасників один на одного, кількість учасників тощо. Це, у свою чергу, і зумовило багатосторонній підхід до трактування поняття. О. Степанов відзначає певні прикладні аспекти взаємодії: «Взаємодія – прямий чи опосередкований вплив суб'єктів один на одного, який характеризується виникненням зв'язків і їх взаємозумовленістю. Це один із факторів згуртування групи і утворення стійкої, відповідної рівню її розвитку, структури. Дослідженнями встановлено існування таких видів взаємодії, як співдружність, конкуренція і конфлікт. Взаємодія як матеріальний процес супроводжується передаванням матерії, руху та інформації. Вона відносна, відбувається з певною скінченою швидкістю і в певному просторі та часі» [146, с. 52–53].

Взаємодія є універсальною категорією. Основними ознаками взаємодії є вплив об'єктів один на одного, взаємна зумовленість, зміна станів, взаємоперехід [205, с. 81]. Ми вважаємо, що до основних ознак взаємодії повинна також належати ознака спільного об'єкта, завдяки якій взаємодія одержує свій функціональний (отримання спільного результату) та інтегративний (поєднання учасників взаємодії з метою отримання спільного результату) смисли. Наявність спільного об'єкта перетворює суб'єкт-суб'єктні відношення на суб'єкт-об'єкт-суб'єктні.

Як зазначає Т. Кравченко, «взаємодія передбачає встановлення зв'язків, відносин, продукування взаємовпливів між певними соціальними інститутами» [82, с. 152].

Отже, поняття «взаємодія» можна схарактеризувати і як процес двосторонньої діяльності, спрямованої на досягнення поставленої мети, заснованої на взаємному впливові учасників взаємодії один на одного.

Ситуативне положення вихователя у процесі взаємодії умовно можна зобразити у вигляді схеми (рис 1. 1).

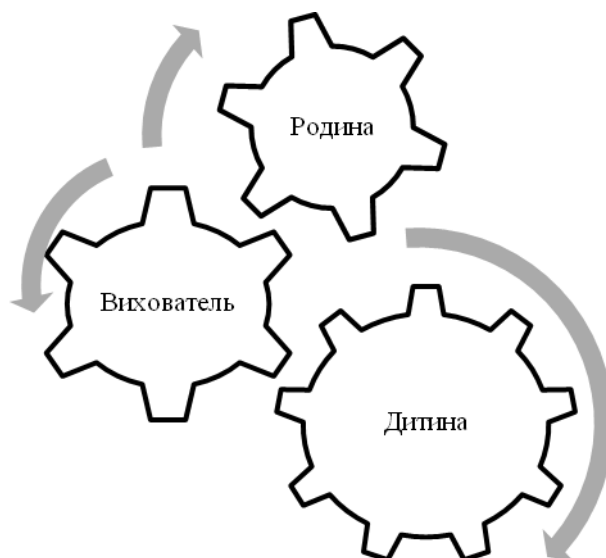


Рис. 1. 1 Взаємодія вихователів з родиною вихованця

У своїх дослідженнях К. Седих поділяє всі види взаємодії на дві групи: співробітництво і суперництво. До першої групи науковець відносить дії, які сприяють організації спільної діяльності, забезпечують її успішність, узгодженість, ефективність (відомі й інші терміни для позначення цього виду взаємодії: кооперація, згода, пристосування, асоціація). Друга група охоплює дії, що тією чи іншою мірою перешкоджають спільній діяльності, створюючи перепони на шляху до порозуміння. Цей вид взаємодії позначається такими поняттями, як конкуренція, конфлікт, опозиція, дисоціація [155]. Згадана класифікація використовує так званий дихотомічний поділ усіх видів взаємодій. Інша класифікація цього ж ученого у своїй основі має кількісний аспект, тобто йдеться про кількість суб'єктів, які беруть участь у взаємодії. Згідно з цією класифікацією розрізняють взаємодію між групами, між особистістю і групою та між двома особистостями (діада) [155].

Наш науковий пошук засвідчив і низку досліджень вітчизняних науковців щодо проблеми взаємодії з родиною, а саме: С. Бабюка [7], Г. Беленької [13-17], О. Богініч [19], Г. Борин [21], Л. Врочинської [29],

Т. Жаровцевої [45-47], А. Залізник [51], Т. Кравченко [81], А. Кузьмінського [84], М. Машовець [98], К. Седих [154-155], Н. Семенової [156-159] та ін.

Окремі аспекти загальної проблеми взаємозв'язку сім'ї та закладу дошкільної освіти у формуванні особистості розглядалися у працях Л. Акопян [1], О. Кононко [72], О. Кочерги [78], С. Ладивір [88], Н. Лисенко [91], Д. Романовської [151], М. Спичак [173], І. Трубавіної [186] та ін.

На державному рівні взаємодію вихователів із родинами регулюють «Методичні рекомендації щодо організації взаємодії закладів дошкільної освіти з батьками вихованців» [102].

Педагогічна діяльність вихователя закладу дошкільної освіти є складною системою постійних взаємних впливів із дітьми та іншими активними суб'єктами освітнього процесу, оскільки передбачає численні професійні взаємозв'язки з іншими педагогами, медичними працівниками, органами управління в галузі дошкільної освіти та з родинами вихованців.

Аналіз науково-педагогічних поглядів дослідників феномену «взаємодія» [23; 63; 101; 133], зокрема в контексті педагогічної взаємодії, дав підстави розуміти сутність поняття «педагогічна взаємодія вихователів з родинами» як процес погоджених впливів, гармонійних стосунків, що підпорядковані спільній меті, яка реалізується в суб'єкт-суб'єктному спілкуванні та в спільній педагогічній діяльності щодо виховання дітей дошкільного віку.

Однією з особливих категорій родин вихованців закладів дошкільної освіти є родини учасників бойових дій, які потребують розробки специфічних механізмів взаємодії. На наше переконання, ключове поняття «педагогічна взаємодія вихователів з родиною учасника бойових дій» – це процес двосторонньої, взаємної (спільної) діяльності вихователів ЗДО та родини, члени якої є учасниками бойових дій, з метою повноцінного розвитку особистості вихованця.

Специфіка роботи вихователя з цією категорією родин зумовлена необхідністю врахування її складу, психологічного клімату, типових особливостей родинного виховання, індивідуальних особливостей батьків, рівня вихованості дітей, вивчення загальних педагогічних положень, які відрізняються від інших типів родин.

Зауважимо, що в процесі вирішення питання педагогічної взаємодії з РУБД вихователь повинен враховувати загальну підготовку й життєвий досвід членів родин, їхню освіту, соціальну зрілість, громадянську позицію, особливості сімей (родина учасника бойових дій: неповна, дистанційна та ін.), національні та родинні традиції, рівень виховного потенціалу конкретної родини та її мікроклімат. У процесі такої взаємодії батьки отримують знання про завдання і методи виховання дітей в умовах обмеженого виховного потенціалу родини учасника бойових дій.

Сучасна дошкільна педагогіка володіє напрацьованим через практику інструментарієм взаємодії вихователів із родинами. Це форми і методи співпраці закладів дошкільної освіти з батьками, де основним критерієм поділу на форми взаємодії є кількість учасників [156, с. 106-108]. На основі цих критеріїв вихователь обирає доцільні форми взаємодії з родинами – такі способи організації їх спільної діяльності, які ефективно впливають на виховання особистості дітей дошкільного віку.

Форми взаємодії вихователя з батьками з РУБД поділяємо за такими критеріями:

- місцем проведення (у помешканні родини, у закладі освіти, на нейтральній території);

- характером комунікації (безпосередньо та опосередковано, усно та письмово, за допомогою технічних засобів зв'язку, із одночасним поєднанням видів комунікації);

- участю членів сімей (вся сім'я, обоє батьків, мати чи батько з дитиною);

- кількістю сімей (індивідуальні, групові, масові або колективні);
- тривалістю (разові, короткотривалі, постійнодіючі, пульсуючі);
- змістом (формування знань та вмінь; розвитку батьківських якостей і рис; формування моделі ставлення до дитини);
- метою (обслуговуючі, реабілітаційні, профілактичні, супроводжуючі);
- впливом на сім'ю (ознайомлюючі, спонукальні, перетворювальні).

За критерієм кількості учасників Н. Семенова розрізняє індивідуальні та групові форми і методи роботи. До індивідуальних дослідниця зараховує індивідуальні бесіди (у т. ч. по телефону), консультації, відвідування сімей за місцем проживання, листування, прийом та забирання дітей з садка, доручення батькам тощо. Серед групових (колективних) виділяє: батьківські збори, лекції, «дні відкритих дверей», групові консультації, тренінгові заняття, круглі столи, виставки результатів творчості дітей, свята та інші масові заходи для батьків, клубну роботу тощо [156, с. 106-108]. Окремою групою Т. Поніманська виділяє наочно-інформаційні форми роботи – «виставки дитячих робіт; реклама книг, публікації у періодиці, в системі Інтернет з проблем сімейного виховання» [133, с. 425].

А. Залізняк розмежовує колективні та групові форми співробітництва педагогів з батьками. До колективних дослідниця відносить університет педагогічних знань, батьківські збори, конференції, зустрічі з батьками, засідання «круглого столу», вечори запитань і відповідей, засідання батьківського комітету, дні відкритих дверей, семінари-практикуми, створення групи батьків-порадників, спільні свята, спортивні змагання, відпочинок у вихідні дні тощо); до групових – консультації, клуби взаємодопомоги, школа молодих батьків, гуртки за інтересами, вечори запитань та відповідей, зустрічі з цікавими людьми. Окрім вищезгаданих наочно-інформаційних форм, автор виділяє наочно-письмові. До них належать: батьківські куточки, тематичні стенди, ширмочки, планшети,

папки-пересувки, дошка оголошень, інформаційні листки, анкетування, скринька пропозицій, неформальні листи, родинні газети, педагогічна бібліотека [51, с. 73-77].

Такий поділ умовний, але досить усталений у широкій практиці роботи закладів дошкільної освіти. Взаємодіючи з батьками, вихователь має можливість встановити з ними довірливі стосунки, засновані на взаємній повазі, накреслити шляхи дієвої допомоги сім'ї, яка зазнала певних деструктивних змін, дати батькам конкретні поради. Традиційно взаємодію з родинами педагогічні працівники розпочинають з діагностики сім'ї, визначення побутових умов і проблем у вихованні дитини, зумовлених відсутністю одного з батьків (перебуванням у зоні бойових дій, загибеллю), фізичними або психічними обмеженнями тощо.

Важливою умовою ефективної виховної роботи, як засвіджують сучасні психолого-педагогічні студії, є особлива єдність ЗДО і родини, якої досягають за умови, коли вихователь постійно працює над підвищенням рівня психолого-педагогічної обізнаності батьків, їх педагогічної культури [8].

Із зазначених вище форм взаємодії з батьками, враховуючи специфіку родини учасника бойових дій, виокремлюємо найвагоміші для нашого дослідження: бесіда, тренінг, рольові ігри, відвідування сімей (патронаж), консультації, практикум, перегляд фільмів.

Бесіда є найбільш поширена і доступна форма індивідуальної роботи з батьками, яка передбачає цілеспрямовану організацію обміну думками. Зміст бесід визначають виховні завдання, які стосуються окремої дитини чи групи вихованців. За формою проведення вихователі найчастіше використовують бесіди фронтальні, індивідуальні, групові; за формою організації – заплановані та епізодичні, прогнозовані й непередбачувані. У процесі індивідуальних бесід із батьками вихователі наголошують на тому, яке

важливе значення має приклад близьких людей для виховання дітей дошкільного віку. Це акцентує увагу батьків на власній поведінці.

Однією з інтерактивних форм навчання батьків є тренінг, який передбачає набуття певних знань та вмінь. У тренінгу використовуються ігри, дискусії, аналіз ситуації, вправи, лекції, семінари, консультації. Під час проведення тренінгу слід дотримуватись таких правил: учасники потребують допомоги; необхідно всіляко заохочувати батьків до пошуку адекватних, морально виправданих рішень, а не нав'язувати їм готові моделі поведінки; робота з батьками має ґрунтуватися на співробітництві, кожен повинен відчувати, що його поважають і цінують, а не маніпулюють ним, примушуючи обирати певний вид дій; забезпечення атмосфери комфорту (вільне висловлювання думок, ідей, здійснення дій і вчинків); кожна вправа тренінгу є не алгоритмом, а моментом «переживання» досвіду певної поведінки [113].

Для вивчення рівня сформованості вихованих умінь батьків дуже часто використовують рольові ігри. Методика такої гри передбачає визначення теми, розподіл ролей між учасниками гри, попереднє обговорення можливих позицій і варіантів поведінки учасників гри. Уважаємо, що саме завдяки можливості спрогнозувати декілька варіантів поведінки учасників гри (позитивних і негативних) та шляхом спільного обговорення можна вибрати оптимальний для певної ситуації спосіб дій.

Патронаж родин – ефективна форма індивідуальної роботи педагога з батьками для встановлення контакту з усіма членами. Під час відвідування родин вихователь знайомиться з умовами життя дитини, розмовляє з батьками про характер дитини, її інтереси і нахили, про ставлення до батьків, дає поради щодо виховання дитини, інформує батьків про успіхи їхньої дитини. Вихователь, аналізуючи поведінку дитини в дитячому садку та порівнюючи її з поведінкою вдома, разом з батьками шукає правильні прийоми педагогічного впливу. Під час відвідування дітей вдома,

індивідуальних бесід з батьками, проведення опитувань складається уявлення про реальні виховні можливості кожної родини (взаємини між батьками і дітьми, між дорослими членами родини, ступінь батьківського авторитету, увага батьків до дітей, методи виховання, засоби заохочення і покарання) [106]. Ми вважаємо, що саме відвідування родин є вагомим підґрунтям для вибору тем бесід з батьками, консультацій, просвітницької роботи тощо. Важливо відразу після відвідування скласти, якщо в цьому є потреба, програму роботи як з дитиною, так і з батьками.

Педагоги для надання батькам необхідної допомоги з різних проблем родинного виховання використовують таку форму роботи як консультації, які можна диференціювати: за кількістю сімей (індивідуальні, групові, масові); за участю членів сім'ї (з усією сім'єю, із батьком, матір'ю і дитиною); за місцем проведення тощо. У спілкуванні з батьками або іншими членами родини педагог повинен виявляти максимум тактовності, толерантності, професійної субординації.

Практикум як форма взаємодії сприяє формуванню у батьків педагогічних умінь у вихованні дітей, ефективному вирішенню педагогічних ситуацій. Мета педагогічного практикуму – закріпити інформацію та свідомо використовувати отримані знання у вирішенні конкретних завдань, що передбачає самостійне читання педагогічної літератури та виконання певних завдань-рекомендацій [51].

Демонстрація фільмів на педагогічні теми – це така форма роботи з батьками, яка заслуговує на визнання глядачів, тому що в ній доступно розкривається суть тієї чи іншої педагогічної проблеми. Під час перегляду таких фільмів батьки починають активно мислити, вирішуючи педагогічні завдання [51].

Вивченню виховання дитини в родині сприяють також і методи педагогічного дослідження: метод документалістики, методи опосередкованого вивчення родини (анкетування, тестування, опитування

батьків); методи прямого вивчення родини (систематичне спостереження, інтерв'ю), методи узагальнення незалежних характеристик тощо [114, 116, 113].

Вивчаючи проблему взаємодії вихователів ЗДО та РУБД, ми наголошуємо на тих методах, які є найбільш ефективними в контексті зазначеної проблеми: сталий зв'язок, моніторинг, спостереження, залучення психолога, інформування, переконання, вправління, стимулювання.

Сталий зв'язок вихователя з РУБД повинен створювати інформаційно-просвітницький простір для батьків та інших членів родин, які беруть участь у вихованні дитини. Такий зв'язок базується на:

- заохоченні батьків брати активну участь в освітньому процесі;
- дає змогу узгоджувати виховні впливи на дитину в ЗДО та в РУБД;
- формуванні у вихователів та батьків позитивного ставлення до партнерської взаємодії;
- спонуканні їх до дій та моделей поведінки, орієнтованих на взаєморозуміння та взаємоповагу.

Моніторинг РУБД ґрунтується на зборі, збереженні та обробленні інформації про особливості, проблеми та потреби РУБД, що забезпечує безперервне стеження за соціально-психологічним станом родини та прогнозування її можливої динаміки розвитку. У процесі моніторингу вихователь повинен:

- виявити рівень виховного потенціалу РУБД;
- дослідити соціально-психологічний стан РУБД;
- визначити чинники, які сприятимуть покращенню педагогічної взаємодії з РУБД;
- надати рекомендації батькам щодо шляхів удосконалення взаємодії як з вихователем так і з дитиною.

Систематичне спостереження, у якому приділено окрему увагу дитині з РУБД, спрямоване на конкретне вивчення родинного оточення дитини,

атмосфери, що панує в родині, взаємин між батьками і дітьми, виявлення не лише вразливих місць, а й можливостей для усунення недоліків.

Залучення до взаємодії психолога дасть змогу застосувати специфічні методи впливу на поведінку РУБД, яка потребує кваліфікованої психологічної допомоги; проводити діагностично-корекційну роботу; працювати з родинами, які перебувають у складній життєвій ситуації, у стані депресії через втрату близького родича, стресу через постійні переживання за членів родин, що знаходяться в зоні бойових дій, конфліктів з членами родин, які повернулися із зони бойових дій, мають певні психічні розлади, посттравматичний синдром, відрізняються від інших нестандартними формами поведінки тощо.

Вихователь зобов'язаний інформувати РУБД про психологічний стан дитини, її активність, тривоги, участь у колективній діяльності, акцентувати увагу на позитивних дитини якостях, демонструвати батькам її досягнення, що дасть змогу:

- налагодити комунікацію з РУБД;
- встановити довірливі стосунки;
- отримати більше достовірної інформації про дитину;
- покращити позитивний виховний вплив РУБД на дитину;
- налагодити комунікацію родини з дитиною;
- вчасно виявити причини чи інші відхилення у зміні поведінки дитини;
- підвищити рівень взаємодії загалом.

Необхідно також зазначити, що безпосереднє здійснення взаємодії вихователів і батьків ґрунтується на вивченні РУБД педагогами і використанні методів впливу учасників педагогічного процесу один на одного:

- методи переконання (обмін думками, порада, пояснення, висловлювання своїх думок, суджень, аргументів, навіювання);

– методи вправління (особистий приклад педагога, батьків, прохання, доручення, показ-інструкція, практичні заняття з елементами тренінгу, моделювання та (прогнозування педагогічних ситуацій);

– методи стимулювання (похвала, подяка, зауваження, оцінка) [116].

Важливо зауважити, що позитивних результатів у вихованні дітей можна досягти за вмілого поєднання всіх форм і методів роботи вихователів з родинами учасників бойових дій (рис. 1.2).



Рис. 1.2. Взаємодія вихователя з родиною учасника бойових дій

Педагогічна взаємодія вихователя з РУБД повинна мати індивідуальне спрямування. У сучасній освітній практиці пріоритетними є диференціація, особистісно-орієнтований підхід до батьків та дітей дошкільного віку.

Основним показником характеру взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти і родини є емоційне самопочуття дитини. Обґрунтованою вважаємо думку науковців С. Ладивір [88], М. Незамай [112], Н. Семенової [158] та ін., які у своїх дослідженнях зазначають про те, що велика роль в розвитку емоцій у дітей приділяється емоційному змісту і динаміці взаємодії дорослого і дитини, особливостям соціальних дій, які формуються усередині цієї взаємодії. Зміна характеру взаємодії, що сьогодні є головним завданням в роботі вихователя закладу дошкільної освіти і родини, дає можливість формувати позитивне емоційне самопочуття вихованця.

Специфіка діяльності вихователя ЗДО висуває певні вимоги до його роботи за умов постійної взаємодії з родиною. Зосередимо увагу на деяких особливостях такої взаємодії, які в своїх дослідженнях виокремлює Т. Жаровцева:

– абсолютне прийняття родини такою, яка вона є. Це один з головних педагогічних законів, який покладено в основу сучасної концепції дошкільної освіти. Така позиція в певному сенсі ускладнює роботу з кожною родиною за умови спільного спілкування. Складність педагогічної роботи з родиною вихованця полягає в необхідності усвідомлення педагогом рівноправного статусу в процесі взаємодії.

– розуміння кожної родини та соціально-психологічних процесів, які відбуваються в ній. Проблема такого розуміння розглядається в контексті спілкування між вихователем, дітьми та батьками. Однак знання і розуміння педагогом дитини та її родини не гарантує розвивального характеру педагогічної взаємодії, якщо вихователь неповажно ставиться до сім'ї і дітей. Важливо не тільки те, як педагог прагне до розуміння свого вихованця і його родини, але й те, як він уміє їх розуміти. Важливо, аби взаємодія дорослих була такою, щоб батьки завжди були впевнені у розумінні і водночас у підтримці з боку педагога.

– визнання педагогом рівних прав родини у процесі взаємодії. З погляду цільових настанов батьки зберігають для педагога статус об'єкта. По-перше, педагог, визнаючи і поважаючи рівні з ним права батьків, зберігає свій статус більш обізнаної та авторитетної людини. По-друге, в умовах роботи з батьками публічне підкреслення педагогом визнання рівноправності взаємодіючих сторін як важливих моральних норм у соціальних контактах підвищує соціальний статус батьків. Характерно, що учасникам тріади «педагог-дитина-родина» також надано статусу рівноправних. [45, с. 29]. Перераховані особливості певною мірою узагальнюють вимоги до взаємодії вихователів закладів дошкільної освіти з родинами.

Особливе зацікавлення викликають групи РУБД, які мають проблеми у вихованні дітей дошкільного віку та у взаємодії з вихователями. Це насамперед:

- родини, які не приділяють належної уваги вихованню своєї дитини;
- родини зарозумілі, які не сприймають вихователя закладу дошкільної освіти як авторитетну особу в галузі педагогіки;
- родини, байдужі до роботи ЗДО, пасивні;
- родини, які надмірно піклуються про свою дитину, переоцінюють її;
- родини, що недооцінюють роль дошкільного виховання в розвитку дитини;
- родини, індивідуальні й вікові особливості яких утруднюють установлення контакту з дітьми;
- родини з невисокою культурою, неосвічені в галузі педагогіки і психології сімейного виховання.

У межах актуалізованого дослідження значний інтерес викликає здійснення взаємодії родини та закладів дошкільної освіти за кордоном, щоб визначити особливості стратегічних підходів до цієї проблеми.

Різноманітність освітніх програм і орієнтованість дошкільного виховання насамперед на родину, а не на суспільство в цілому, знаходять

вираження в різних педагогічних підходах до взаємодії з нею. Виокремлюють такі моделі взаємодії з батьками: Адлерівська модель; навчально-теоретична модель; модель чуттєвої комунікації; модель заснована на транзакційному аналізі Е. Л. Берна та модель групових консультацій Х. Джайнотта [42; 63; 178] (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Моделі взаємодії вихователів з батьками

№	Назва	Головні засади
1.	Модель А. Адлера	Взаємоповага членів родини, рівноправність і співробітництво; виховання батьків є невід'ємною частиною й умовою функціонування демократичного суспільства, тому що його передумови закладаються в родині; заперечується виховання з позиції сили та примусу щодо дітей.
2.	Навчально-теоретична модель	Поведінка людини цілком зумовлена її довкіллям;; батьки можуть змінювати поведінку дітей відповідно до умов їхнього життя; позитивне підкріплення бажаних поведінкових реакцій і негативне підкріплення небажаних поведінкових реакцій; навчання батьків оцінювати і прогнозувати поведінку, також і свою власну, розглядаючи її як низку реакцій на набір стимулів зовнішнього середовища; заперечення свободи особистості.
3.	Модель почуттєвої комунікації К. Р. Роджерса	Основний мотив поведінки – потреба людини в самовираженні; вільне вираження емоцій та почуттів батьками; розвиток творчого начала в батьків; зміцнення в них почуття впевненості в собі.
4.	Модель заснована на транзактному аналізі Е. Л. Берна	Поведінка батьків – обмін певними діями-транзакціями; формування вміння усвідомлювати свою поведінку і поведінку оточення у категоріях: «Дитина», «Батько», «Дорослий».
5.	Модель групових	Вивчення конкретних проблем, що виникають у

	консультацій Х. Джайнота	родині; визнання важливості обміну досвідом виховання дітей між батьками; допомога батькам зрозуміти себе, що в результаті допоможе краще зрозуміти дітей; виховання у батьків самоповаги.
--	--------------------------	--

За нашими спостереженнями, схарактеризовані моделі ґрунтуються на пріоритеті інтересів родини над інтересами суспільства, на спрямованості взаємодії з батьками насамперед на вирішення проблем дитини.

Співробітництво потребує, щоб педагоги брали участь у психолого-педагогічній освіті батьків, вивчали умови виховання дитини в родині, залучали батьків до освітньої роботи дитячого садка.

За результатами досліджень Л. Поздняк та Н. Лященко, умовами ефективної роботи дошкільного закладу з батьками є: цілеспрямованість, системність; плановість; диференційований підхід з урахуванням багатоаспектності та специфіки кожної сім'ї, вікова диференціація змісту роботи, доброзичливість, відкритість. Ключовим завданням організації педагогічного процесу в дошкільних закладах нового зразка є забезпечення взаємодії родини з педагогами [183].

Для узгодженої роботи РУБД та вихователя як суб'єктів виховання, вважаємо, що необхідно дотримуватися таких вимог:

- співпраця має ґрунтуватися на взаємоповазі і партнерстві;
- взаємна довіра є основою співпраці (особливе значення в її зміцненні має порозуміння, кожний суб'єкт повинен знати функції всіх інших суб'єктів та зміст їхньої діяльності, чітко уявляти власну роль у взаємодії);
- певна духовна єдність, підвалиною якої є любов до дитини, сприймання її як вільної особистості, розуміння проблем становлення людської гідності, дорослішання й творчого розвитку.

Отже, усі сторони мають відмовитися від фізичного впливу та психічного тиску на дитину, від примусу, поважати право дитини на вільний вибір. Кожна зі сторін має взяти на себе певні обов'язки.

Вихователь закладу дошкільної освіти забезпечує умови для фізичного та психічного розвитку дитини та її догляд; умови для творчого розвитку здібностей та інтересів; задоволення потреби дитини в емоційно-особистісному спілкуванні в дитячому колективі; захист від фізичного впливу та психологічного тиску на дитину в будь-якій формі; кваліфіковану допомогу родині в розв'язанні педагогічних проблем; активне сприяння усвідомленню дитиною ролі доброзичливого та уважного педагога, а також формування вміння виявляти свою любов та повагу в спілкуванні з ним, батьками та іншими членами родини.

Родина, зі свого боку, створює оптимальні умови для фізичного та психічного розвитку дитини вдома; бере участь у розвитку творчих здібностей спільно з дитячим закладом; захищає дитину від будь-яких форм фізичного впливу та психічного насильства поза дитячим закладом; задовольняє потреби в емоційно-особистісному спілкуванні в колі дитини; сприяє усвідомленню дитини в ролі вихованця, члена дитячого колективу на основі довіри та доброзичливого ставлення до педагогів та інших дітей. Отже, педагогічний колектив та родина – єдиний організм, об'єднаний спільною метою гуманними стосунками та високою відповідальністю [130].

Для ефективної роботи вихователя з родинами необхідно дотримуватися певних принципів взаємодії. Важливими принципами взаємодії вихователів з родинами, на думку О. Зверєвої, є:

- забезпечення емоційного благополуччя в закладі дошкільної освіти й у родині;
- збереження єдиної лінії з метою і завданнями виховання та навчання дітей;
- повага вихователями особистості дитини і батьків;
- урахування педагогами умов родинного виховання, а батьками – умов суспільного виховання.

Авторка пропонує частіше відвідувати сім'ї своїх вихованців, що значно допоможе зрозуміти особливості внутрішньосімейних стосунків, спілкування батьків з дітьми, інтересів і захоплень членів сім'ї [170].

На особливу увагу заслуговують праці Т. Жаровцевої про можливості педагогічної корекції дитячо-батьківських взаємин, ускладнених різними соціальними причинами: неповними сім'ями, розлученням, повторним шлюбом. Автор пропонує вихователям систему роботи з такими родинами, спрямовану на усунення негативних впливів [45].

У своїх дослідженнях М. Машовець пропонує принципи роботи з родинами, які допомогли б полегшити процес налагодження взаємодії [98]. Із-поміж них виокремлюємо ті принципи, які, на нашу думку, мають безпосередній стосунок до родин учасників бойових дій:

- професійної компетентності;
- діагностичного підходу до родин;
- індивідуального підходу до родин;
- диференційованого підходу до родин;
- спрямованості педагогічної освіти батьків на особистість дитини, її індивідуальний творчий розвиток.

Отже, без створення сприятливих можливостей для безпосереднього спілкування між батьками та вихователями, неможлива корисна взаємодія, а навпаки, відчуття атмосфери незадоволення та роздратування. Участь батьків у навчально-виховному процесі вимагає від вихователів переоцінки своєї професійної ролі. Переорієнтація на батьків і дітей може виявитися складною для вихователів, які були цілком зосереджені на дітях.

М. Машовець [98] зазначає, що участь батьків у педагогічному процесі урізноманітнює життя закладу дошкільної освіти. Залучення батьків відбувається не відразу з приходом нової дитини в групу, а поступово і ще задовго до початку постійного відвідування. Цю трудомістку роботу дослідниця умовно поділяє на кілька етапів.

Перший етап – трансляція батькам позитивного образу дитини. Завдяки цьому між вихователем і батьками відразу налагоджуються доброзичливі взаємини з подальшою співпрацею. Адже дуже часто позитивні риси дитини лишаються поза увагою батьків, які зосереджуються переважно на негативних проявах. Розповідаючи батькам про позитивне в характері та поведінці дитини, вихователь акцентує на тому, що він також любить дитину і дбає про її виховання. Це, без сумніву, викликає симпатію та повагу до педагога. Отже, успіхи у взаємодії між вихователем і членами родини на першому етапі залежатимуть від комунікативних умінь вихователя.

Другий етап – передача батькам знань, які допомогли б їм у вихованні дитини в родині. Це можуть бути практичні поради і знання більш коректного плану, а також дані соціометричного дослідження групи, особливості спілкування дитини з однолітками, досягнення дитини в продуктивних видах діяльності. Переконавшись у професійній компетентності вихователя, що працює з їхніми дітьми, батьки довіряють педагогові і налаштовуються на продуктивне співробітництво.

Третій етап – ознайомлення вихователя з особливостями родинного виховання. На цьому етапі активна роль належить батькам. Критерієм активності батьків буде виступати той ступінь довіри, який вдалося отримати вихователеві. У батьків виникає потреба поділитися з вихователем своїми міркуваннями про прояви індивідуальної поведінки дитини вдома. Вони розповідають не тільки про позитивні моменти, а й про те негативне, що турбує їх у поведінці дитини. За таких умов важлива позиція вихователя: судді чи партнера. Безумовно, партнерська позиція (спілкування на рівних) в діалозі значно підвищує авторитет вихователя.

Аналізуючи перераховані вище етапи, ми можемо стверджувати, що провідна роль у налагодженні взаємодії з родинами належить вихователю. Лише завдяки його професійній компетентності та комунікативним умінням встановлюється продуктивне співробітництво між вихователем та родиною.

Важливим елементом у взаємодії вихователя з родинами слугує дотримання послідовності етапів, виділених автором [98].

В. Котирло і С. Ладивір визначили дві групи завдань для вихователів дітей дошкільного віку, спрямованих на роботу з родиною. До першої групи належать завдання психолого-педагогічної освіти батьків для підвищення рівня їхньої педагогічної освіти. Друга група завдань стосується вивчення конкретної сім'ї та встановлення контактів з її членами для узгодження виховних впливів на дитину [78]. Реалізувати зазначені завдання можуть лише висококваліфіковані працівники дошкільних закладів. На практиці іноді можемо спостерігати недостатньо ефективну взаємодію вихователів з батьками, яка значною мірою впливає на формування особистості дитини дошкільного віку.

Системний аналіз проблеми психолого-педагогічної взаємодії педагогів з родинами дав змогу виокремити найбільш загальні недоліки в їхньому спілкуванні, а саме:

- формальне ставлення педагогічних працівників до роботи з батьками внаслідок недооцінки виховного потенціалу родини;
- орієнтація на батьків загалом, без урахування соціально-психологічного клімату в родині, специфіки родинних відносин, структури сім'ї, розходжень у віці, освіті, культурному рівні, поглядах на виховання дітей тощо;
- відсутність у вихователів дітей дошкільного віку комунікативних навичок, необхідних для встановлення позитивної взаємодії з батьками.

Важливим показником характеру взаємодії закладу дошкільної освіти з родиною є емоційне самопочуття дитини. Зміна характеру взаємодії суб'єктів систем припускає й утвердження позитивного емоційного самопочуття дитини дошкільного віку. Відновлення змісту педагогічного процесу взаємодії двох соціальних інститутів стосується, перш за все, зміни в блоках цілей, характеру діяльності вихователів і батьків, їхнього ставлення до дітей,

організації предметно-просторових умов життя як у дошкільному навчальному закладі, так і в родині. Отже, головним об'єктом двох взаємодіючих систем є особистість дошкільника.

Узагальнюючи результати проведеного аналізу генезису взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти і родини учасника бойових дій, робимо такі висновки:

- поняття «взаємодія з родинами учасників бойових дій» визначаємо як процес двосторонньої, взаємної (спільної діяльності) вихователів дошкільних навчальних закладів та членів їх родин, які брали/беруть участь у бойових діях, для повноцінного розвитку особистості дитини-дошкільника;

- ураховуючи специфіку родини учасника бойових дій, виокремлюємо найоптимальніші форми взаємодії з батьками: бесіда, тренінг, рольові ігри, відвідування сімей, консультації, практикум, демонстрація фільмів;

- акцентуємо увагу на найбільш ефективних у контексті зазначеної проблеми методах: сталий зв'язок вихователя з РУБД, моніторинг РУБД, систематичне спостереження, у якому приділено окрему увагу дитині з РУБД, залучення до взаємодії психолога, інформування вихователем РУБД про психологічний стан дитини;

- вироблення педагогічних умінь досягається лише за активної участі батьків у різноманітних справах і заняттях, пов'язаних з вихованням та освітою дітей, тому завдання педагогів систематично й активно розповсюджувати і прищеплювати педагогічні знання, допомагати родинам усвідомлено виховувати дітей, пропагувати кращий досвід родинного виховання, стимулювати наступність між сімейним вихованням і суспільною дошкільною освітою;

- вважаємо, що застосування схарактеризованих форм та методів взаємодії вихователя дошкільного навчального закладу і родини учасника бойових дій не повною мірою забезпечить ефективне формування особистості дитини, оскільки відсутні спеціальні дослідження із зазначеної

тематики, що зумовлює необхідність розробки та реалізації нових технологічних підходів до розв'язання цієї проблеми.

1.3. Професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій як наукова проблема

Проблема підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності неодноразово привертала увагу науковців в останні десятиріччя ХХ століття. Вона вивчалася в контексті розвитку в дошкільників різних якостей особистості, свідомості, мислення, поведінки, спілкування та діяльності. Основні аспекти цієї підготовки розроблялися у зв'язку з формуванням у майбутніх вихователів компетентності й готовності до розв'язання завдань з певних напрямів виховання дітей у дошкільних навчальних закладах. За таких умов орієнтирами слугували вимоги програм дошкільної освіти, забезпечення наступності між дошкільною і початковою ланками освіти, збереження здоров'я дітей, їхнього фізичного, психічного та соціального розвитку [11].

Демократизація суспільства, реформування, модернізація освіти висувають перед дошкіллям нові завдання та вимоги. На сьогодні стратегічними завданнями вищої освіти в Україні є:

– готувати розвинену, самостійну, самодостатню особистість, яка б керувалася в житті власними переконаннями й самостійним свідомим аналізом;

– готувати людину, здатну сприймати зміни, творити їх, розцінювати змінність як органічну складову власного способу життя;

– учити самостійно навчатися, оволодівати новою інформацією, виробити в студента життєво важливі для нього компетенції [105].

Для того щоб визначити і схарактеризувати поняття «підготовка», звернемося насамперед до довідкових джерел. Великий тлумачний словник сучасної української мови фіксує два значення лексеми «підготовка»: «1. Дія за знач. підготувати; 2. Запас знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [25, с. 952].

І. Підлипняк визначає професійну підготовку майбутнього педагога як процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу [126].

Одне з найбільш повних визначень поняття «професійна підготовка» подає Т. Танько: «Професійна підготовка – це цілісна динамічна педагогічна система, яка передбачає спеціально організовану, керовану з боку викладачів навчальну діяльність студентів, що відображає специфіку педагогічної праці, тих типових професійних завдань, які необхідно вирішити випускникові педагогічного університету. Така система являє собою єдність теоретичної, методичної, практичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності» [180].

Якщо йдеться про підготовку до педагогічної діяльності як професійної, доцільним є використання терміна «професійно-педагогічна підготовка». Найчастіше підготовку студентів до педагогічної діяльності дослідники пов'язують з її кінцевим результатом – формуванням готовності до певного виду педагогічної діяльності. Так, Г. Троцько зазначає, що сутністю підготовки студентів до педагогічної діяльності є система змістовно педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності [185].

Н. Мурована у своїх дослідженнях трактує термін «професійна підготовка вихователя» як сукупність загальних та спеціальних знань і вмінь,

які забезпечують можливість роботи за певною спеціальністю і набуваються в процесі теоретичного й практичного навчання у ЗВО [107].

Зацікавлення викликає праця вітчизняних науковців Н. Горобець та О. Янко «Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти крізь призму сьогодення», в якій автори зазначають, що основним механізмом удосконалення системи підготовки майбутніх фахівців є активізація навчальної діяльності самого суб'єкта професійної підготовки, формування в студента прагнення до самоосвіти, проектування траєкторії власної навчальної діяльності, ефективність її реалізації з урахуванням особистісних потенційних можливостей, об'єктивної оцінки власних досягнень та корекції і регулювання власної пізнавальної діяльності. Це залежить передусім від мотивації активної навчальної діяльності кожного студента, а саме: від стратегічних цілей системи освіти, суспільно-економічної підтримки майбутнього фахівця, зокрема надання молодому спеціалісту змоги працевлаштуватися за фахом, та особистості викладача навчального закладу, його професіоналізму [37].

Розвиваючи погляди Н. Кузьміної, яка трактує поняття «підготовка майбутніх педагогів» як систему, функціонування якої відбувається за наявності певної кількості взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів [43, с. 5], останні розглядаємо і як етапи означеної діяльності.

Усі компоненти підпорядковані цілям виховання, освіти і навчання. До них у педагогічних системах належать: діагностичний, проєктно-цільовий, організаційний, стимулюючо-спонукальний, контрольно-оцінний. Як зазначає Н. Кузьміна, ці компоненти згодом стають основою професійних знань, умінь, навичок та якостей особистості майбутнього фахівця. Відсутність одного або декількох таких компонентів негативно позначається на якості професійної підготовки майбутніх педагогів.

Досить вдало, на нашу думку, синтезують структурні компоненти підготовки педагогічних кадрів В. Староста та О. Гошко. Науковці

акцентують увагу саме на мотиваційному, когнітивному, процесуальному та рефлексивному. Хоча зазначають, що в структуру готовності деякі вчені вводять специфічні чи додаткові компоненти, наприклад креативний (І. Дичківська, Н. Плахотнюк та ін.) [175, с. 82–83.].

На переконання О. Богініч, підготовка майбутнього фахівця реалізується в педагогічному процесі як відкрита, динамічна та саморозвиваюча система (цілісне утворення). Науковець включає в підготовку фахівця дошкільної освіти такі функціональні компоненти:

- зміст підготовки відповідно до цілей, конкретних завдань та специфіки професійної кваліфікації цієї підготовки (зміст підготовки розглядається як мета та результат фахової підготовки відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня);

- педагог як конструктор та організатор процесу навчання, розвитку і виховання майбутнього фахівця;

- педагогічний інструментарій – методи, прийоми, засоби навчальної взаємодії, організаційні форми навчання;

- суб'єкт навчання як активний учасник навчальної діяльності, результатом якої є особистісне оволодіння професійним досвідом та вміння його творчо застосовувати в майбутній діяльності [19].

Р. Куліш, досліджуючи трактування означеного поняття, виділяє основні позиції, що визначають сутність професійно-педагогічної підготовки:

- професійна підготовка – це система змістових і організаційних заходів;

- професійно-педагогічна підготовка не може бути обмежена лише формуванням знань, умінь, навичок, а й має бути зорієнтована на особистісний розвиток студента;

- мета і кінцевий результат професійно-педагогічної підготовки є формування готовності студентів до виконання майбутньої професійної діяльності [85, с. 74].

Отже, зазначені характеристики доповнюють і удокладнюють поняття «підготовка». Під змістом підготовки ми розуміємо систему педагогічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійних функцій вихователя. Також до підготовки ми відносимо запас знань, здобутий досвід у процесі навчання та практичної діяльності.

Значний інтерес становлять дослідження, у яких представлено різні аспекти професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з родинами. Так, у працях Г. Борин ідеться про специфіку роботи з батьками дітей раннього віку [21], Н. Ковалевської – про роботу в сім'ях [66], А. Залізник – про організацію роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку [51], Т. Жаровцевої – про взаємодію з неблагополучними сім'ями [46-47], М. Машовець – про особливості підготовки студентів до взаємодії з родиною [98].

Оскільки результатом підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є певний рівень готовності до зазначеного виду діяльності, варто розглянути це поняття детальніше.

Розглядаючи питання готовності майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти до естетичного виховання дітей, О. Поліщук акцентує на особливостях підготовки до естетичного виховання дошкільників засобами українського народного декоративно-прикладного мистецтва, які є системою навчально-виховних впливів, що сприяють розвитку вміння творчо застосовувати набутий у навчальному закладі інформаційно-теоретичний запас знань, сформовані компоненти практичної педагогічної діяльності відповідно до умов роботи, вікових та індивідуальних особливостей дітей [132]. Дослідниця також виокремлює компоненти професійної готовності та пропонує критерії її оцінки в майбутніх дошкільних педагогів.

Уміння майбутніх вихователів працювати з неблагополучними сім'ями Т. Жаровцева розглядає як важливий чинник комплексу властивостей особистості, значущих для формування професійної майстерності педагога.

Авторка підтверджує, що готовність майбутніх педагогів дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями є невід'ємним складником професійної підготовки, що забезпечує: знання про сім'ю і дитину; вміння взаємодіяти з дітьми і батьками, надавати педагогічну та психологічну допомогу, діагностувати й корегувати педагогічний процес як у неблагополучній сім'ї, так і в дошкільному закладі освіти з дітьми з таких сімей [47, с. 33].

Розглядаючи готовність майбутніх педагогів до цієї роботи, науковець стверджує, що це – цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень, що є індивідуальними для кожного студента і дозволяють йому забезпечити в процесі педагогічної діяльності взаємодію з дітьми та їхніми батьками [47, с. 13].

Педагогічними умовами формування такої готовності, на думку Т. Жаровцевої, є: впровадження кредитно-модульної системи; забезпечення рефлексії студентів; педагогізація взаємодії вихователів з неблагополучними сім'ями на основі інтерактивного підходу; конструювання особистісно зорієнтованих технологій підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти; міждисциплінарна інтеграція змісту вищої педагогічної освіти; оволодіння діагностичною діяльністю при організації педагогічної підтримки неблагополучних сімей [46].

Г. Борин тарактує поняття готовності майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей дошкільного віку як інтегральну якість особистості, що забезпечує результативну взаємодію педагога з батьками і містить професійно-педагогічні погляди та переконання, емоційно-вольову сферу особистості, професійні знання, вміння й прагнення працювати з батьками в сучасних умовах, самооцінку, етичну, правову культуру педагога [21, с. 9]. Уважаємо, що забезпечення підготовки до самоаналізу професійно-особистісних якостей, формування вмінь моделювання майбутньої

професійної діяльності сприяють ефективності підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку.

Зі свого боку, А. Залізник визначає сутність поняття «готовність майбутнього вихователя до роботи з батьками з проблем морального виховання дітей старшого дошкільного віку як складне особистісне утворення, що містить всебічні знання суті морального виховання старшого дошкільника, характеризується застосуванням необхідних професійно-педагогічних умінь та навичок, містить особистісні якості, що забезпечують високі результати взаємодії вихователів з батьками». А дефініцію «педагогічна взаємодія вихователів та батьків» авторка визначає як процес погоджених впливів, гармонійних стосунків, що підпорядковані спільній меті, яка реалізується в спілкуванні «на рівних» та в спільній педагогічній діяльності щодо виховання дитини дошкільного віку [51, с. 7–10].

Формування готовності до професійної діяльності, як справедливо стверджує І. Гавриш [30], реалізує такі компоненти: інформаційний, мотиваційний та операційний. Згідно з дослідженням О. Пехоти, І. Шахов у структурі готовності виокремлює такі компоненти: мотиваційно-цільовий, змістовий, операційний, інтеграційний [125; 210]. З'ясовуючи структуру готовності педагогів до соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства, В. Стинська виокремлює такі компоненти: мотиваційний (бажання здійснити певну діяльність), змістовий (знання, необхідні для здійснення діяльності), операційний (практичне використання умінь) [177, с. 383].

Отже, вчені по-різному визначають структурні компоненти готовності майбутніх вихователів до різних видів діяльності. На основі синтезу ідей вітчизняних та зарубіжних науковців ми виділяємо такі структурні компоненти готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій:

– когнітивний (здатність до засвоєння системи методологічних та теоретико-методичних знань про основи взаємодії майбутнього вихователя з РУБД, форми, методи та прийоми, здатність до педагогічної рефлексії);

– мотиваційний (наявність у майбутнього вихователя внутрішньої мотивації і психологічної готовності до взаємодії, усвідомлення необхідності взаємодіяти з родинами, стійке прагнення до цього виду діяльності, бажання вдосконалювати свої знання та уміння з використання різних форм, методів та прийомів);

– інструментально-операційний (здатність налагоджувати ділові й товариські контакти з колегами та вихователями, активність у педагогічній взаємодії, здатність швидко адаптуватися у соціально-виховному середовищі закладу дошкільної освіти, вміння ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту, наявність організаторських, фасилітаційних та комунікативних здібностей, що застосовуються в педагогічній взаємодії, здатність до саморозвитку);

– діяльнісний (здатність системно реалізовувати педагогічно доцільні зміст, форми, методи під час взаємодії з РУБД, виявляти професійну мобільність та креативність у розробці і реалізації професійних стратегій, демонструвати професійну активність та цілісне уміння прогнозувати в процесі взаємодії з родинами). Детальніше ці компоненти ми розглянемо в розділі 2.1.

Схарактеризуємо вимоги до професійної діяльності вихователя, які розглядаємо як систему професійних якостей, що визначають успішність педагогічної діяльності. Учені пропонують різні критерії вимог до професійної діяльності педагогів: педагогічної майстерності, педагогічного професіоналізму, педагогічних здібностей, педагогічної культури, готовності до педагогічної діяльності, педагогічної творчості.

Становлення професійної майстерності майбутніх вихователів неможливе без формування вмінь взаємодіяти з родинами вихованців. Про це

йдеться в дослідженні Н. Ковалевської, яка розробила і обґрунтувала критерії і показники готовності до такої взаємодії:

- педагогічну компетентність (знання з теорії та історії педагогіки, загальної та дошкільної психології, історії функціонування інституту домашніх вихователів, знання педагогічних технологій та стратегій виховання й навчання; вміння організувати навчально-виховний процес в умовах сім'ї, готовність до визначення оптимального змісту, форм та методів згідно з об'єктивними умовами);

- соціально-правову компетентність (елементарні законодавчо-правові знання в контексті використання їх у професійній діяльності; вміння визначати власний соціальний статус, стримано реагувати на психоемоційний стан членів сім'ї; усвідомлення необхідності соціалізації дитини, що виховується в умовах сім'ї);

- комунікативну компетентність (емпатія; вміння спілкуватися з членами родини; уміння активізувати учасників навчального процесу);

- імпровізаційні вміння (творче оволодіння технологіями індивідуального навчання та виховання дитини в домашніх умовах; уміння імпровізувати, використовувати спеціальні педагогічні здібності; оперативно реагувати на незаплановані зовнішні впливи, створювати оптимальні умови освітнього процесу, що стабілізуватимуть психоемоційний стан дитини) [66, с. 10-11].

Уважаємо, що для успішної взаємодії з родинами учасників бойових дій вихователь закладу дошкільної освіти повинен оволодіти певною сукупністю знань, умінь та навичок, розвивати в собі позитивні особистісні якості. Єдність і взаємодія їх є передумовою ефективної реалізації професійних функцій вихователя закладу дошкільної освіти. Системний аналіз наукових досліджень відповідної тематики (див.: І. Трубник [187], Т. Швець [212]) дав змогу виокремити такі функції:

– діагностичну, яка полягає у визначенні рівня розвитку дітей з таких родин, стану педагогічного процесу, завдань освітньо-виховної роботи з дітьми та батьками, підсумків власної педагогічної роботи та їх відповідності типам та особливостям родин учасників бойових дій;

– дослідницьку, яка має на меті вивчення індивідуально-особистісних особливостей родин; збір та аналіз фактів їхньої поведінки, встановлення причин і наслідків недоліків у вихованні дитини дошкільного віку; проєктування розвитку особистості кожної дитини зокрема і дитячого колективу загалом; засвоєння передового досвіду; запозичення нових педагогічних технологій, щодо взаємодії з родинами учасників бойових дій, у країнах, які мають досвід такої роботи;

– виховну, що реалізується в розробленні та здійсненні змісту взаємодії з родинами, відборі нових форм і методів, щодо роботи з такими родинами, у ставленні батьків до дитини, до освітніх закладів, до педагогів, до інших батьків та родин;

– конструкторсько-організаційну, яка спрямована на організацію педагогічного процесу в закладі дошкільної освіти; використання нових форм, які забезпечують ефективну взаємодію з такими родинами; моделювання і керівництво різними видами їхньої діяльності у процесі взаємодії; педагогічне управління їхньою поведінкою й активністю.

Ми свідомі того, що поданий вище перелік функцій не є повним і вичерпним. Проте ці функції, за нашими спостереженнями, є основними і базовими для ефективної педагогічної взаємодії вихователя з РУБД.

Обґрунтованою вважаємо думку вітчизняних науковців таких як І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривоніс про те, що ефективність підготовки майбутніх вихователів залежить і від рівня розвитку педагогічних здібностей, а саме:

– комунікативності – професійної здатності педагога, що характеризується потребою в спілкуванні та вмінні його здійснювати;

– перцептивних здібностей – професійної проникливості, пильності, педагогічної інтуїції, здатності сприймати та розуміти іншу людину;

– емоційної стабільності – здатності володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію в будь-якій ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив;

– динамізму особистості – здатності активно впливати на іншу особистість;

– оптимістичного прогнозування – прогнозування розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на її позитивні якості;

– креативності – здатності до творчості, спроможності генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем для отримання кращого результату, швидко розв'язувати проблемні ситуації [124, с. 285].

Проблема підготовки вихователів закладів дошкільної освіти є найважливішою дидактичною проблемою, в якій необхідно визначити систему положень, що виконують роль принципів. Вони лежать в основі професійної підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій і мають специфічний зміст у контексті визначеної проблеми.

Для того щоб більш обґрунтовано і доказово вивчити зазначену проблему, ми здійснили аналіз низки наукових праць (див.: Л. Загородня, С. Тітаренко [49], Р. Пріма [135], Н. Сойко [153]), на основі яких виділили й адаптували суттєві для нашого дослідження принципи: цілісності вивчення проблеми, комплексного використання методів, зв'язку теорії з практикою, об'єктивності, варіативності та диференціації, індивідуального та особистісно зорієнтованого підходу, системності.

Принцип цілісності вивчення проблеми у підготовці майбутніх вихователів ЗДО до роботи з РУБД вважаємо доцільним тому, що це – внутрішня єдність розглянутого педагогічного явища, яке виражається в

його системності, структурності, стійкості, відособленості та специфічній якості. Реалізація цього принципу визначається ступенем сформованості, зібраності й інтегрованості розглянутого педагогічного явища. Цей принцип дозволяє визначити зв'язки між проблемою формування готовності студентів до роботи з РУБД та змістом навчального процесу загалом. Тому зазначена проблема не може розглядатись окремо, і формування готовності студентів до роботи такого виду діяльності, безумовно, здійснюється в межах цілісного навчального процесу.

Принцип комплексного використання методів дослідження процесу підготовки вихователів ЗДО зумовлюється складністю та різноманітністю самого процесу підготовки фахівців вищої освіти. Цей принцип потребує: багатоцільової настанови під час вивчення різних педагогічних явищ, що й позначається на формуванні декількох дослідницьких завдань; охоплення якомога більшої кількості зв'язків досліджуваного процесу чи явища з іншими та виділення з них найсуттєвіших; урахування всіх зовнішніх впливів під час проведення дослідної роботи, усунення випадкових впливів, що спотворюють картину педагогічного процесу; багаторазової перевірки одного і того самого педагогічного факту за допомогою різних методів дослідження, постійної перевірки й уточнення одержаних даних; філософського, логічного і психолого-педагогічного аналізу одержаних у дослідженні результатів [47].

Принцип зв'язку теорії і практики дає змогу розглядати зміст знань і вмінь студентів відповідно до потреб практики сучасної освіти і виховання дітей дошкільного віку, а також враховувати особливості проблем родини загалом і РУБД зокрема. У досліджуваній проблемі він відображений у здатності й уміннях застосовувати набуті знання для ефективної педагогічної взаємодії з родинами вихованців ЗДО. Принцип зв'язку теорії та практики передбачає єдність та взаємозумовленість лекційних, семінарських та практичних занять; ефективне поєднання різних методів навчально-виховної роботи, теоретичної підготовки з педагогічною практикою й практичним

утіленням їх у процесі професійної діяльності; практичне застосування набутих теоретичних знань у процесі взаємодії з РУБД.

Принцип об'єктивності виражається у всебічному врахуванні факторів, що породжують те чи те явище, умов, у яких вони розвиваються, адекватності дослідницьких підходів і засобів, що дають змогу отримати справжні знання про об'єкт, передбачає виключення суб'єктивізму, однобічності і упередженості в доборі й оцінці фактів [128, с. 25].

Принцип об'єктивності потребує:

- перевірки кожного факту кількома взаємодоповнюючими та взаємно корегуючими методами вивчення суб'єктів навчально-виховного процесу;
- повторного огляду й уточнення здобутого фактичного матеріалу під час проведення експериментальної чи пошукової роботи;
- фіксації всіх проявів якостей та властивостей особистостей, а не тільки тих, які свідчать про позитивні результати експерименту;
- зіставлення даних свого дослідження з даними інших науковців, установлення подібності й розходження в характеристиці аналізованих якостей і явищ;
- одержання наукових даних шляхом порівняння думок різних учасників навчально-виховного процесу;
- постійного самоконтролю дослідника за своїми власними переживаннями, емоціями, що нерідко суб'єктивує фіксацію наукових фактів [128].

Принцип варіативності і диференціації повинен застосовуватися до різноманітних аспектів роботи зі студентами, а саме: диференціювати за ОКР, навчальними досягненнями тощо. Програми, навчальні плани та форми навчання повинні мати варіативний характер, що враховує зазначені положення диференціації і передбачає проведення цілеспрямованої організаційної роботи з управління певними процесами [32].

Принцип варіативності є основною вимогою до організації підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, оскільки варіативність є необхідним чинником реалізації майбутнім педагогом своїх професійних здібностей у становленні педагогічного стилю взаємодії з РУБД.

Принцип індивідуального та особистісно зорієнтованого підходу вимагає врахування в навчальному процесі індивідуальних особливостей студентів і забезпечення на цій основі підвищення якості навчальної діяльності, а також створення оптимальних умов для розвитку і становлення особистості як суб'єкта навчальної діяльності (саморозвитку). Реалізація цього принципу сприяє індивідуалізації навчання, а саме: врахуванню індивідуальних особливостей студентів, здібностей та обдарувань, інтересів і прагнень, їхнього життєвого досвіду, а також диференціації навчання [48, с. 108].

Принцип системності забезпечує послідовність засвоєння знань, передбачає дотримання логічних зв'язків навчального матеріалу й реалізується в різноманітних формах планування (порядок вивчення деяких питань тем, що стосуються особливостей, проблем та потреб РУБД, послідовність теоретичних та практичних занять, спрямованих на вироблення умінь і навичок ефективно педагогічно взаємодіяти). Принцип системності в оволодінні основами педагогічної взаємодії надає системного характеру навчальній діяльності майбутніх педагогів, теоретичним знанням, практичним умінням. Принцип системності передбачає викладання і засвоєння знань у певному порядку, системі. Він потребує логічної побудови як змісту, так і процесу навчання, що виражається у дотриманні низки правил [206, с. 247].

Отже, виділені принципи, які є методологічним підґрунтям для нашого дослідження, визначають відповідну стратегію та сучасні механізми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій.

Грунтовний аналіз наукової літератури та тривалий досвід спостереження за професійною діяльністю вихователів дали змогу стверджувати, що ефективність підготовки майбутніх фахівців ЗДО до взаємодії з родинами учасників бойових дій значною мірою залежить від певних чинників. Науковці поняття «чинник» розглядають як умову, рушійну силу будь-якого процесу, явища [166].

Чинники є способом представлення зразкових, еталонних якостей викладача в процесі фахової підготовки студентів. Серед них виділяємо:

1. *Толерантність педагога* (сформованість уміння йти на компроміс, тому що неминучими є конфліктні ситуації у процесі спілкування зі студентами; враховувати інтереси оточення оскільки життєві позиції батьків сформовані, і переконати їх виявляється складною задачею спілкування; необхідно враховувати індивідуальні особливості, проблеми та потреби студентів; формувати педагогічний такт).

2. *Наявність рефлексії в педагогічній діяльності:*

– відповідати вимогам професії, розвивати професійно важливі якості особистості, загальні та педагогічні здібності, риси характеру, професійні знання, уміння і навички;

– розпізнавати не тільки позитивні, але й негативні прояви, що перешкоджають рухові до професіоналізму;

– знаходити можливості компенсації недостатньо сформованих професійно важливих якостей, виявляти професійні резерви, потенційні можливості;

– визначати наявність рівня професіоналізму, професійної компетентності;

– переглядати професійну самооцінку при переході на новий ступінь професійного розвитку [47].

3. *Потреба педагога у творчій діяльності* (творчий досвід набувають педагоги під час систематичного розв'язання спеціально дібраних завдань,

проблемних ситуацій, які відбивають педагогічну дійсність, креативних форм і методів подання навчального матеріалу та організації як навчально-виховної, так і дозвілєвої діяльності майбутніх вихователів).

4. *Здатність до педагогічного проєктування* – створення можливих варіантів майбутньої взаємодії з родинами і прогнозування її результатів.

5. *Здатність до емпатії* – співпереживання і співчуття (розуміння емоційного стану іншого) – виражає ставлення людини до інших людей. Здатність ділитися своїми почуттями зі студентами важлива для викладача не тільки для встановлення контакту з ними, позитивного емоційного тла спілкування, але й для розвитку в студентів здатності співпереживати оточенню, а згодом і виявляти емпатію у своїй професійній діяльності.

6. *Педагогічна мобільність* – інтегративна якість фахівця, що включає рівень оволодіння ним знаннями, уміннями і навиками, у структурі якого вагому роль відіграють особистісні змісти, що визначають продуктивність розв’язання професійних задач [136, с. 41].

7. *Критичний склад мислення* (сформованість педагогічно коректного стилю поведінки, що передбачає вміння поєднувати особисті інтереси з інтересами студентів; високий рівень комунікативних навичок; уміння досягати конструктивного розв’язання проблемних ситуацій, правильно оцінювати поведінку, бачити приховані мотиви поведінки студентів; уміння ідентифікувати важливу інформацію різноманітного характеру для подальшого продуктивного її використання).

8. *Професійна компетентність* є комплексною характеристикою головної здатності педагога – бути суб’єктом власної діяльності, здатності і готовності до її проєктування й реалізації в професійній діяльності [210, с. 362].

Г. Беленька виділяє основні етапи формування професійної компетентності студента у вищому навчальному закладі [13, с. 188]:

- адаптація до умов навчання (усвідомлення й осмислення вибору діяльності, корекція життєвих пріоритетів, формування основних світоглядних позицій та принципів);

- індивідуалізація (розвиток на основі знань професійно значущих якостей і здібностей, професійних умінь);

- інтеграція в педагогічне й соціальне суспільство (самореалізація).

Отже, результативність професійної підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД безпосередньо залежить від компетентності, сформованої у студентів у процесі цієї підготовки, що дало змогу змодельовати структуру такої взаємодії як компетентності і визначити інші провідні компетентності, що є її складниками (рис. 1.3).

Науковці по-різному класифікують компетентності [123; 164 та ін.]. Уважаємо, що дотичними до тематики нашого дослідження є: комунікативна, когнітивна, психологічна, правова, інформаційна, соціальна, рефлексивна. Розглянемо їх докладніше.

Комунікативна компетентність – це інтегративне особистісне утворення, що виявляється у процесі комунікації як здатність актуалізувати та застосовувати отриманий досвід комунікативної діяльності та індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення комунікативної мети. Основу комунікативної компетентності становлять комунікативні компетенції, що базуються на знаннях, уміннях, навичках, способах комунікативної діяльності і проявах емоційно-ціннісного ставлення до неї. Комунікативна компетентність виявляється у процесі розв’язування комунікативних задач [164, с. 22].

Ця компетентність є ключовою для нашого дослідження, оскільки комунікація (спілкування) є найважливішим елементом для налагодження ефективної взаємодії вихователя ЗДО з РУБД.

Когнітивна компетентність передбачає наявність методологічних та теоретико-методичних знань про основи взаємодії майбутнього вихователя з

РУБД, форми, методи та прийоми ефективної педагогічної взаємодії, здатність до педагогічної рефлексії.

Соціальна компетентність виявляється у здатності розв'язувати конфлікти з РУБД, брати відповідальність за прийняті рішення, готовність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, готовність до ухвалення необхідних рішень тощо.

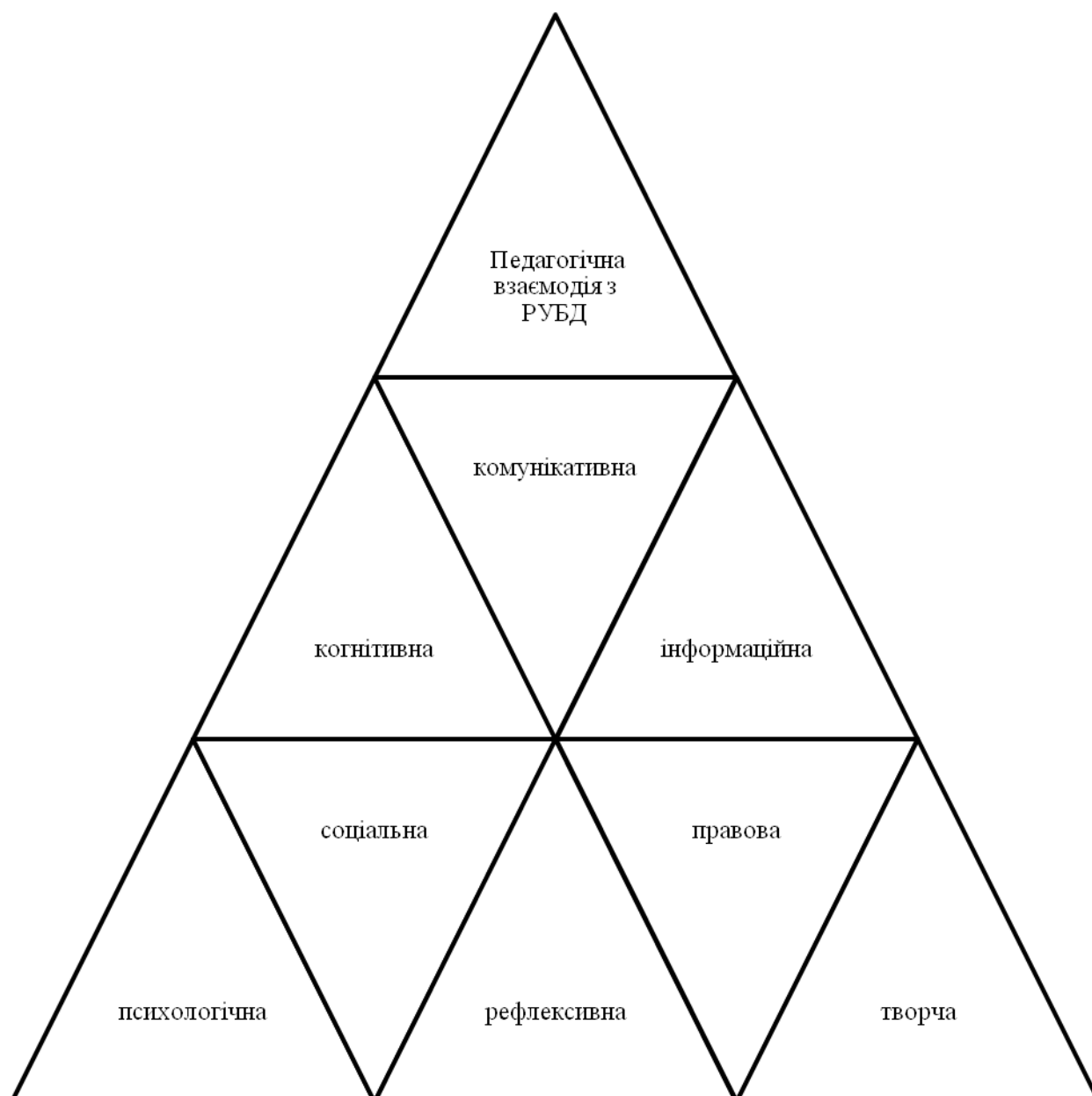


Рис. 1.3. Структура ефективної педагогічної взаємодії з РУБД як компетентності майбутнього вихователя

Володіння знаннями та вміннями використовувати у професійній діяльності сучасні нормативно-правові документи про організацію дошкільної освіти, програмно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, організацію навчально-виховного процесу, організацію управління дошкільним навчальним закладом, а також закони і положення, які стосуються учасників бойових дій та членів їхніх родин тощо і становлять *правову компетентність* майбутнього вихователя.

Інформаційна компетентність має на меті володіння новими інформаційними технологіями; спроможність знаходити потрібну інформацію; здатність систематизувати, узагальнювати її; здатність до критичного мислення стосовно інформації, яку поширюють засоби масової інформації; здатність застосовувати знання й інформаційну грамотність в роботі з РУБД.

Психологічна компетентність виявляється в знаннях про закономірності особистісного розвитку людини та дитини на різних вікових етапах та застосування в процесі взаємодії з РУБД психологічних засобів. О. Казаннікова виділяє такі її структурні компоненти: ціннісно-мотиваційний (мотивація досягнень, мотивація до оволодіння психологічними знаннями, ціннісні орієнтації педагога); рефлексивний (усвідомлення сприйняття себе суб'єктами навчально-виховного процесу для вибору стилю взаємодії, управління, тактики спілкування); організаторський (передбачає організацію професійної діяльності з метою підвищення її ефективності); управлінський (передбачає прийняття рішень у повсякденних та екстремальних умовах професійної діяльності, аналіз і врахування альтернатив, контроль за перебігом діяльності, оцінка діяльності учасників педагогічного процесу); когнітивний (являє собою комплекс професійних знань, а також загальної, соціальної, вікової, педагогічної психології, що є необхідними в професійній діяльності педагога); емоційно-вольовий (комплекс знань про афективну сферу суб'єктів педагогічного процесу, уміння застосовувати ці знання у

своїй діяльності, вміння керувати своїми емоційно-вольовими станами, емпатійність); самоактуалізуючий (включає самоконтроль, саморегуляцію та самовдосконалення особистості педагога) [59].

Творча компетентність майбутнього педагога – найвищий рівень розвитку професійної компетентності, коли людина здійснює професійну діяльність на творчій основі стабільно і неперервно. Структура розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя базується на основних структурних компонентах професійної компетентності: особистісно-розвивальному; діяльнісно-розвивальному; комунікативному; фаховому; опануванні досвіду [218, с. 686].

Рефлексивна компетентність ґрунтується на прагненні до досконалості професійної діяльності й адекватній її самооцінці; на готовності до професійної рефлексії; на спроможності оцінювати власні професійні можливості; на здатності до подолання професійних криз і професійних деформацій [165, с. 154].

Отже, показниками досягнення ефективної взаємодії з РУБД є комунікативна, когнітивна, психологічна, правова, інформаційна, соціальна, творча та рефлексивна компетентності.

Необхідними педагогічними умовами підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій є:

– побудова педагогічного процесу з урахуванням результатів педагогічної діагностики готовності студентів до взаємодії з РУБД;

– оновлення змісту навчальних дисциплін та використання експериментального спеціалізованого навчального курсу про взаємодію з РУБД;

– збагачення досвіду співпраці майбутніх вихователів з родинами учасників бойових дій у закладах дошкільної освіти під час педагогічної практики.

Виходячи з цього, підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до взаємодії з РУБД є довготривалим, цілеспрямованим процесом, ефективність якого залежить як від особистості педагога, його професійних здібностей та якостей, так і від професійної компетентності студента (майбутнього вихователя).

На сьогодні підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями як багатofакторна структура, головне завдання якої полягає у набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності [127, с. 101].

На основі аналізу наукових джерел доходимо висновку, що підготовка майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій – це цілеспрямований комплексний процес, що передбачає оволодіння майбутніми вихователями систематизованими знаннями, уміннями, професійно значущими якостями для набуття практичного досвіду ефективної педагогічної взаємодії.

Мета підготовки майбутніх вихователів у контексті дослідження – це формування протягом професійної підготовки у закладах вищої освіти їхньої готовності до ефективної педагогічної взаємодії з родинами вихованців, члени якої є учасниками бойових дій.

Докладний аналіз наукових праць про специфіку підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій, а також власні спостереження, дали змогу дійти таких висновків:

– підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій є невід’ємним складником професійної підготовки, що забезпечує знання про родину і дитину; вміння взаємодіяти з дітьми і батьками, надавати педагогічну та психологічну

допомогу, діагностувати й корегувати педагогічний процес як у родині учасника бойових дій, так і в закладі дошкільної освіти з дітьми з таких родин;

– основними компонентами такої готовності є когнітивний; мотиваційний; інструментально-операційний; діяльнісний;

– провідними принципами, що лежать в основі підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій і мають специфічний зміст у контексті визначеної проблеми, є принципи: цілісності вивчення проблеми, комплексного використання методів, зв'язку теорії з практикою, об'єктивності, варіативності та диференціації, індивідуального та особистісно зорієнтованого підходу системності;

– вагомими факторами, які сприяють ефективності підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій, є толерантність викладача, наявність рефлексії в педагогічній діяльності, потреба педагога у творчій діяльності, здатність до педагогічного проєктування, здатність до емпатії, педагогічна мобільність, критичний склад мислення, професійна компетентність;

– показниками досягнення ефективної взаємодії з РУБД є комунікативна, когнітивна, психологічна, правова, інформаційна, соціальна, творча та рефлексивна компетності.

Висновки до першого розділу

У розділі розкрито сутність та зміст поняттєво-категоріального апарату дослідження; проаналізовано психолого-педагогічні основи взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти з родинами учасників бойових дій; окреслено теоретичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій як педагогічної проблеми.

Аналіз поняттєво-категоріального апарату дослідження дав підстави визначити дефініцію «родина учасника бойових дій» і встановити такі типи родин учасників бойових дій:

– родина, члени (один із членів) якої безпосередньо перебувають у зоні бойових дій. Разом з цим же типом родин ми розглядаємо родини зниклого безвісти учасника бойових дій а також родини учасника бойових дій, який перебуває у полоні;

– родина, члени (один із членів) якої повернулися із зони бойових дій, та перебувають вдома або в закладах лікування та реабілітації військовослужбовців з приводу наявних у нього фізичних обмежень або психічних відхилень;

– родина загиблого учасника бойових дій.

Досліджено, що у своїй життєдіяльності родина учасника бойових дій стикається з комплексом проблем (соціальних, матеріальних (економічних), побутових, педагогічних, психологічних, здоров'язбережувальних та ін.) та не може цілком виконувати свої функції (репродуктивну, комунікативну, соціальну, статусну, господарсько-побутову), що обмежує можливості забезпечення повноцінного впливу на виховання, формування та розвиток дитини.

Важливим елементом професійної діяльності вихователя ЗДО є «взаємодія з РУБД». Встановлено, що специфіка роботи вихователя з РУБД зумовлена необхідністю врахування її складу, психологічного клімату, типових особливостей родинного виховання, індивідуальності батьків, рівня вихованості дітей, вивчення загальних педагогічних положень, які відрізняються від інших типів родин.

Установлено, що основними формами взаємодії вихователя з РУБД є: бесіда, тренінг, рольові ігри, відвідування сімей (патронаж), консультації, практикум, перегляд фільмів та ін.; основними методами взаємодії з РУБД є: сталий зв'язок вихователя з РУБД, моніторинг РУБД, систематичне

спостереження, залучення до взаємодії психолога, інформування (звітування) вихователем РУБД про психологічний стан дитини.

Уточнено поняття «підготовка майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД». Визначено, що зміст професійної підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД має бути спрямований на формування: 1) професійної компетентності (педагогічної, когнітивної, соціальної, правової, психологічної, інформаційної, рефлексивної, творчої, комунікативної та ін.); 2) готовності до реалізації системи функцій (діагностичної, дослідницької, виховної, конструкторсько-організаційної); 3) еталонних якостей педагога, що включає феномен толерантності, здатність до емпатії, наявність рефлексії в педагогічній діяльності, потребу в креативності, здатність до педагогічного проєктування, критичний склад мислення, педагогічну мобільність та ін.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

2.1. Обґрунтування структури та індикаторних показників ефективної взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти з родинами учасників бойових дій

Розкриваючи сутність цілісного поняття «готовність майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій», уточнимо, що таке готовність. Поняття «готовність» окреслюють у сучасній науці досить різнобічно, залежно від поставленої в дослідженні мети й наявних методів і методик його здійснення. Зазначене поняття дослідники пов'язують із необхідністю створення основ професіографії як спеціальної галузі знань, яка б вивчала різноманітні професії. За спостереженням Т. Садової, одна група науковців (Л. Кондрашова, Г. Троцко, О. Шпак та ін.) у формулюванні змісту цього поняття акцентують, що воно охоплює не лише професійні знання, уміння й навички, а й певні особистісні риси, які забезпечують успішну реалізацію професійних функцій, із-поміж яких виділяють педагогічні здібності, переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійну пам'ять, мислення, увагу, працездатність, емоційність, уміння долати труднощі, професійно самоудосконалюватись та ін. Інші автори наголошують на потенційних можливостях готовності в забезпеченні мобілізаційності на включення в професійну діяльність (А. Ліненко), внутрішніх умовах для успішного професійного саморозвитку (О. Пехота), високому рівні професійного саморозвитку (Г. Троцко). Окрім того, у визначеннях авторів готовність являє собою не тільки результат професійно-

педагогічної підготовки (С. Литвиненко), але й умову та регулятор успішної професійної діяльності (І. Гавриш) [152, с. 329].

На думку В. Рибалка, готовність – це пристосування ресурсів індивіда до успішної фахової діяльності, які забезпечують її оптимальне орієнтування в ній [150].

Поняття «готовність» Т. Гуцан трактує як процес вироблення спеціалістом моделі майбутньої професійної діяльності. Як зазначає науковець, шлях до формування готового фахівця пролягає через створення оптимальних умов для засвоєння студентами навичок, які вони зуміють застосовувати в майбутній професійній сфері [38].

За дослідженнями О. Глушко, готовність випускника ЗВО до професійної діяльності охоплює чотири блоки: професійну орієнтацію (готовність до професійного навчання), безпосередній процес оволодіння компетентностями в межах певної професійної діяльності (професійна готовність), наявність необхідних для діяльності якостей особистості (особистісна готовність), адаптацію після закінчення навчання до професійних функцій (професійна адаптація) [36].

Отже, під поняттям «готовність», з одного боку, розуміють стан, результат процесу підготовки, а з іншого боку – бажання, схильність, намір, згоду, мотивацію, установку на щось.

За нашими спостереженнями, поняття «готовність майбутнього вихователя до взаємодії з родинами учасників бойових дій» становить цілісне стійке особистісне утворення, що є комплексом взаємопов'язаних компонентів і результатом професійної підготовки майбутніх фахівців (Рис 2.1).

Готовність майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій є показником їхньої здатності до здійснення зазначеної взаємодії як різновиду професійної діяльності, що є передумовою успішної взаємодії майбутнього вихователя з іншими суб'єктами освітнього процесу.

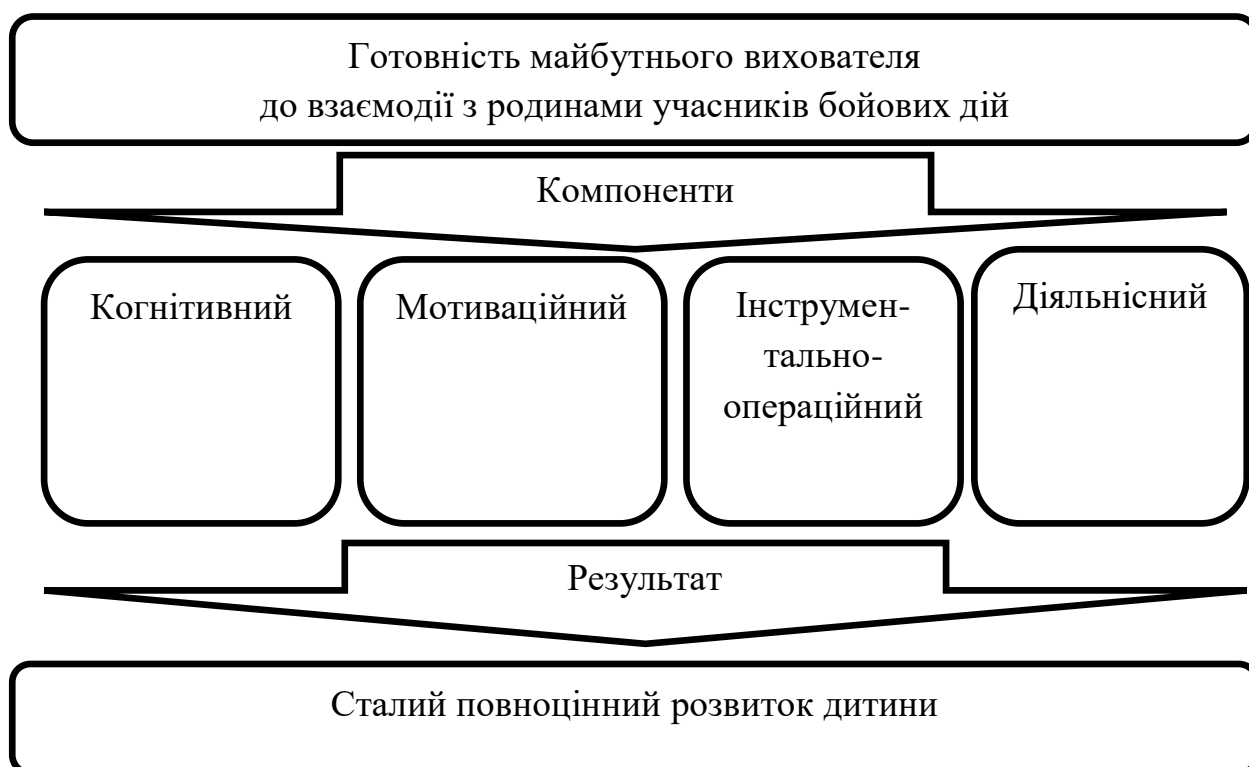


Рис. 2.1. Структура готовності майбутнього вихователя до взаємодії з родинами учасників бойових дій

Системний теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури та власні спостереження дали змогу виокремити такі структурні компоненти готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій: когнітивний; мотиваційний; інструментально-операційний; діяльнісний.

Когнітивний компонент передбачає здатність до засвоєння системи методологічних та теоретико-методичних знань про основи взаємодії майбутнього вихователя з РУБД, форми, методи та прийоми, здатність до педагогічної рефлексії.

Мотиваційний компонент стосується наявності в майбутнього вихователя внутрішньої мотивації (джерела активності й одночасно системи спонукань до будь-якої діяльності) і психологічної готовності до взаємодії. Також він включає в себе усвідомлення необхідності взаємодіяти з родинами, стійке прагнення до цього виду діяльності, бажання вдосконалювати свої знання та уміння, використовуючи різні форми, методи та прийоми.

Інструментально-операційний пов'язаний зі здатністю налагоджувати ділові й товариські контакти з колегами та вихователями, активністю в педагогічній взаємодії, здатністю швидко адаптуватися у соціально-виховному середовищі закладу дошкільної освіти, умінням ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту, наявністю організаторських, фасилітаційних та комунікативних здібностей, що застосовуються в педагогічній взаємодії, здатністю до саморозвитку.

Діяльнісний компонент виявляється через здатність системно реалізовувати педагогічно доцільні зміст, форми, методи і під час взаємодії з РУБД, виявляти професійну мобільність і креативність у розробленні й реалізації професійних стратегій, демонструвати професійну активність та цілісне вміння прогнозувати процес взаємодії з родинами.

Варто зауважити, що кожен із вказаних компонентів передбачає динаміку змін, які сукупно відображають зміст готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. З'ясування сутності та компонентної структури готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій дало змогу розробити критерії та показники для успішної діагностики та визначити ефективні способи формування досліджуваного феномену в умовах педагогічного вищого навчального закладу.

На думку І. Блощинського, при розробці критеріїв і показників необхідно враховувати такі чинники: критерії та показники ґрунтується на меті дослідження; обрані критерії повинні відображати ознаки, притаманні предмету, який вивчається, незалежно від волі та свідомості суб'єктів дослідження; ознаки повинні бути сталими, повторюватись та відображати сутність явища; система взаємопов'язаних ознак повинна розкривати основний зміст критеріїв [18, с. 75].

Зважаючи на це, виокремлено критерії готовності майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з родинами учасників бойових дій та показники

до кожного критерію. Критерії розглядають як ознаки, за допомогою яких здійснюється оцінювання рівня професійної готовності, а показники – як якісні характеристики сформованості кожного виокремленого критерію [24, с. 240].

У нашому дослідженні визначаємо критерії стосовно кожного структурного компонента готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій (табл.2.1).

Критеріями професійної готовності майбутнього вихователя є:

- сформованість необхідних знань для ефективної взаємодії з РУБД (теоретико-методична обізнаність і сформованість педагогічного мислення в студентів);

- сформованість професійно важливих цінностей, інтересів і мотивів до професійної педагогічної діяльності під час взаємодії вихователя з РУБД (спрямованість та мотивація до вирішення проблем взаємодії, орієнтація на ділову співпрацю);

- сформованість професійних умінь здійснювати ефективну педагогічну взаємодію з родинами учасників бойових дій (здатність до професійної адаптації в середовищі навчального закладу, наявність комунікативних та організаторських здібностей);

- безпосереднє здійснення ефективної взаємодії з родинами учасників бойових дій у процесі педагогічної діяльності (здатність до педагогічної творчості, креативності у процесі взаємодії).

Поняття *«взаємодія з родинами учасників бойових дій»* визначає систему потреб майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки, ціннісне усвідомлення сформованості цієї якості для майбутньої фахової діяльності, ціннісну орієнтацію на безперервний професійний саморозвиток.

Це поняття конкретизовано в таких показниках:

- наявність мети (цілей, програм) ефективної взаємодії з РУБД;
- наявність потреби в досягненні мети (стосовно взаємодії);

- наявність знань про основні засади взаємодії з родинами у професійній діяльності;
- пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотивація досягнення успіху;
- наявність професійних вмінь та навичок;
- демонстрація ефективних форм, методів та прийомів педагогічної взаємодії з родинами.

Таблиця 2.1

Схема професійної готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій

Компонент	Критерій	Показник
Когнітивний	Сформованість необхідних знань для ефективної взаємодії з РУБД	Фахові основи педагогічної діяльності. Родина як основний інститут виховання та розвитку дитини. Типологія РУБД. Характеристика дитини, яка виховується у РУБД. Функції РУБД. Особливості РУБД. Проблеми та потреби РУБД. Форми, методи, засоби та принципи ефективної педагогічної взаємодії з РУБД.
Мотиваційний	Сформованість професійно важливих цінностей, інтересів і мотивів до професійної педагогічної діяльності під час взаємодії вихователя з РУБД	Цілеспрямоване ставлення майбутнього педагога до участі в процесі взаємодії з РУБД. Вибір педагогом власної позиції в умовах взаємодії з родинами учасників бойових дій. Усвідомлення важливості педагогічної взаємодії з родинами. Наявність мотивів і бажань досягнення високого рівня педагогічної взаємодії з родинами в майбутній професійній діяльності.
Інструментально-операційний	Сформованість професійних умінь здійснювати ефективну педагогічну взаємодію з родинами учасників бойових дій	Здатність налагоджувати ділові й товариські контакти з РУБД, уміння швидко адаптуватися. Уміння ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту. Організаторські та комунікативні здібності під час взаємодії з РУБД. Здатність до саморозвитку.

Діяльнісний	Безпосереднє здійснення ефективної взаємодії з родинами учасників бойових дій у процесі педагогічної діяльності	Комплексність і системність застосовування педагогічно доцільного змісту, форм, методів і прийомів в умовах ефективної взаємодії з РУБД. Ефективна розробка і реалізація професійної стратегії в процесі педагогічної взаємодії з РУБД. Демонстрація професійної активності, самоорганізації, прогнозування у взаємодії з родинами.
--------------------	---	---

Отже, виділені та схарактеризовані компоненти, критерії і показники готовності вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових є основою для визначення рівнів їх сформованості у майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки.

У наукових дослідженнях, присвячених характеристиці готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності, існують різні підходи до визначення рівнів її сформованості, зокрема: низький, середній та високий [65, с. 11]; конструктивно-творчий, адаптивно-перетворювальний, аналітико-синтетичний та нормативно-репродуктивний [114, с. 35]; оптимальний, високий, достатній, низький [51, с. 10]; а також рівень зацікавленості, внутрішнього приймання, поглиблення теоретичних знань, практичного втілення знань [87, с. 21].

На основі аналізу наукової літератури, запропонованих критеріїв та отриманих результатів проведеної діагностичної роботи визначено рівні готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій: високий (творчий), оптимальний (достатній), середній (допустимий), низький (критичний) за характерними ознаками їх володіння та нормами оцінювання (за 100-бальною шкалою, національною шкалою і шкалою європейської системи трансферних кредитів) (табл. 2.2).

За схарактеризованими рівнями можна визначити ступінь готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. Характерно, що кожний наступний рівень певного компонента включає в себе проходження всіма показникам попереднього.

Таблиця 2.2

**Рівні готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами
учасників бойових дій**

Рівень	Низький (критичний)	Середній (допустимий)	Оптимальний (достатній)	Високий (творчий)
Когнітивний	Безсистемність, фрагментарність фахових професійних знань та теоретичної підготовки; відсутність знань про типологію, специфіку та особливості РУБД, про методи, прийоми та форми взаємодії з ними.	Фахові знання є досить системними, але не достатньо глибокими; наявність певних знань про особливості, проблеми та потреби РУБД; загальні знання про деякі методи, засоби, форми і принципи педагогічної взаємодії.	Системність і глибина фахових знань; вільне володіння знаннями про типологію, особливості, проблеми та потреби РУБД, про характерні особливості дітей з таких родин; демонстрація знань про методи, засоби, форми і принципи педагогічної взаємодії.	Системність і глибина фахових знань; творчий рівень володіння знаннями про родину як основний інститут виховання та розвитку дитини, типологію, особливості, проблеми та потреби РУБД, про характерні особливості дітей з таких родин; відмінне володіння знаннями про методи, засоби, форми і принципи взаємодії.
Мотиваційний	Відсутнє ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого ставлення до участі в процесі взаємодії з РУБД; відсутність мотивації вибору педагогом власної позиції в умовах взаємодії з РУБД; відсутність мотивів і бажань у досягненні високого рівня педагогічної	Усвідомлення необхідності цілеспрямованого ставлення до участі в процесі взаємодії з РУБД; наявність мотивації вибору педагогом власної позиції в умовах взаємодії з РУБД; частково наявні мотиви і бажання в досягненні високого рівня педагогічної	Ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого ставлення до участі в процесі взаємодії з РУБД; наявність мотивації вибору педагогом власної позиції в умовах взаємодії з РУБД; наявність мотивів і бажання в досягненні високого рівня	Чітке усвідомлення необхідності цілеспрямованого ставлення до участі в процесі взаємодії з РУБД; яскраво виражена мотивація вибору педагогом власної позиції в умовах взаємодії з РУБД; чіткі мотиви й бажання в досягненні високого рівня

	взаємодії з родинами майбутній професійній діяльності.	з в	взаємодії з родинами майбутній професійній діяльності; нечітке усвідомлення важливості педагогічної взаємодії вихователя з родинами.	з в	педагогічної взаємодії з родинами майбутній професійній діяльності; поверхове усвідомлення важливості педагогічної взаємодії вихователя з родинами.	з в	педагогічної взаємодії з родинами майбутній професійній діяльності; ціннісне усвідомлення важливості педагогічної взаємодії вихователя з родинами.
Інструментально-операційний	Дезадаптованість у соціально-виховному середовищі ЗДО; нездатність до налагодження ділових чи товариських контактів; пасивність у педагогічній взаємодії; Нездатність визначати педагогічно доцільні зміст, форми і методи ефективної взаємодії з РУБД.	у ЗДО; до чи у	Ситуативна адаптованість у соціально-виховному середовищі ЗДО; здатність налагоджувати ділові й товариські контакти виявляється лише за певних обставин; ситуативна активність у педагогічній взаємодії; недостатньо виражена здатність визначати педагогічно доцільні зміст, форми і методи ефективної взаємодії з РУБД.	у ЗДО; до чи у	Помірна адаптованість у соціально-виховному середовищі ЗДО; частково виражена здатність налагоджувати ділові й товариські контакти; прагнення до педагогічної взаємодії виявляється за визначених умов; здатність обрати педагогічно доцільні зміст, форми і методи ефективної взаємодії з РУБД у визначених ситуаціях.	у ЗДО; до чи у	Швидка адаптованість у соціально-виховному середовищі ЗДО; чітко виражена здатність налагоджувати ділові й товариські контакти; активність у педагогічній взаємодії; здатність творчо підходити до визначення педагогічно доцільних змісту, форм і методів ефективної взаємодії з РУБД у будь-яких нетипових ситуаціях.
Діяльнісний	Несформоване вміння комплексно та системно реалізовувати педагогічно доцільні зміст, форми, методи під час взаємодії з РУБД; недостатнє вміння ефективно розробляти і реалізовувати	та системно	Часткове вміння комплексно та системно застосовувати педагогічно доцільні зміст, форми, методи під час взаємодії з РУБД; неефективна розробка і реалізація	та системно	Сформованість умінь на частково пошуковому рівні комплексно та системно застосовувати педагогічно доцільні зміст, форми, методи під час взаємодії з РУБД; ситуативні вияви	та системно	Дуже добре сформовані вміння комплексно та системно реалізовувати педагогічно доцільні зміст, форми, методи під час взаємодії з РУБД; систематичні

	професійні стратегії в процесі педагогічної взаємодії з РУБД; невпевнена демонстрація професійної активності, самоорганізації; невміння прогнозувати у процесі взаємодії з родинами.	професійних стратегії в процесі педагогічної взаємодії з РУБД; демонстрація професійної активності, самоорганізації виявляється епізодично; уміння прогнозувати у процесі взаємодії з родинами потребують удосконалення.	професійної мобільності й креативності в розробленні та реалізації професійних стратегій; демонстрація професійної активності, самоорганізації виявляється загалом; в основному є уміння прогнозувати у процесі взаємодії з родинами.	вияви професійної мобільності й креативності в розробленні і реалізації професійних стратегій; демонстрація професійної активності, самоорганізації виявляється систематично; демонструють цілісне уміння прогнозувати у процесі взаємодії з родинами.
--	--	--	---	--

Визначені рівні у різних сферах (когнітивній, мотиваційній, інструментально-операційній і діяльнісній) мають свою специфіку відповідно до внутрішніх характерних особливостей. Наприклад, у мотиваційній сфері важливо враховувати не тільки специфіку майбутньої професійної діяльності під час взаємодії з РУБД, але й загальний особистісний розвиток студента.

Важливо зважати на те, як майбутній вихователь ставиться до професійної діяльності та її результатів (чи є в нього бажання удосконалювати форми і методи взаємодії в різних напрямках діяльності; створювати нові, виявляти активність і творчість) в умовах конкретного закладу дошкільної освіти.

Отже, *готовність майбутнього вихователя до взаємодії з родинами учасників бойових дій* – цілісне стійке особистісне утворення, що є комплексом взаємопов'язаних компонентів та є результатом професійної підготовки майбутніх фахівців. Готовність майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій є показником їхньої здатності до здійснення такої взаємодії як різновиду професійної діяльності й

передумовою успішної взаємодії майбутнього вихователя з іншими суб'єктами освітнього процесу.

Визначені компоненти, конкретизовані критерії і показники готовності майбутнього вихователя до взаємодії з родинами учасників бойових дій потребували адекватної системи комплексної діагностики, яка б дала змогу з достатнім ступенем надійності й валідності визначити рівні сформованості готовності майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД.

У процесі дослідно-експериментальної роботи з підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД підбір методик здійснювався на основі виокремлених компонентів досліджуваної нами готовності – когнітивного, мотиваційного, інструментально-операційного та діяльнісного (табл. 2.3).

За основними показниками готовності майбутніх педагогів до взаємодії з родинами учасників бойових дій були відібрані відповідні методики, використання яких дало змогу встановити рівень сформованості досліджуваної якості.

Таблиця 2.3

Схема професійної готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій

Компоненти готовності	Показники виявлення	Методики вивчення
Когнітивний	Фахові основи педагогічних знань.	Вивчення документації (аналіз журналів академічних груп).
	Родина як основний інститут виховання та розвитку дитини.	Діагностична бесіда.
	Характеристика дитини, яка виховується у РУБД.	Мозковий штурм на тему «Дитина у РУБД».
	Типологія РУБД.	Письмова діагностична робота на виявлення знань про типи, функції, особливості, проблеми та потреби РУБД (авторський тест).
	Функції РУБД.	
	Особливості РУБД.	
	Проблеми та потреби РУБД.	
Форми, методи, засоби та принципи ефективної педагогічної взаємодії з РУБД.	Письмова діагностична робота на виявлення рівня сформованості в майбутніх вихователів знань про форми, методи, засоби та принципи ефективної педагогічної взаємодії з РУБД (авторський тест).	
Інформаційний	Цілеспрямоване ставлення	Авторська методика на виявлення

	майбутнього педагога до участі в процесі взаємодії з РУБД.	готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД.
	Вибір педагогом власної позиції в умовах взаємодії з родинами учасників бойових дій.	Методика на виявлення стилю взаємодії у професійній діяльності.
	Усвідомлення важливості педагогічної взаємодії з родинами як особистої цінності.	Методика М. Рокича «Ціннісні орієнтації».
	Наявність мотивів і бажань досягнення високого рівня педагогічної взаємодії з родинами в майбутній професійній діяльності.	Методика К. Замфір у модифікації А. Реана для визначення мотивації до педагогічної діяльності.
Інструментально-операційний	Здатність налагоджувати ділові й товариські контакти з РУБД, уміння швидкої адаптації.	Питальник К. Роджерса для виявлення адаптованості/неадаптованості особистості.
	Вміння ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту.	Методика «Діагностика схильності особистості до конфліктної поведінки» (розроблена К. Н. Томасом та адаптована Н. В. Гришиною).
	Організаторські та комунікативні здібності під час взаємодії з РУБД.	Виявлення та оцінка комунікативних та організаторських схильностей (КОС-1)
	Здатність до саморозвитку	Методика «Здатність педагога до саморозвитку».
Діяльнісний	Системність і комплексність застосування педагогічно доцільного змісту, форм, методів і прийомів ефективної взаємодії з РУБД.	Навчальні педагогічні ситуації для виявлення рівня застосування педагогічно доцільного змісту, форм, методів і прийомів під час ефективної взаємодії з РУБД.
	Уміння розробляти і реалізовувати професійні стратегії в процесі педагогічної взаємодії з РУБД.	Портфолію готовності майбутнього вихователя до взаємодії з РУБД.
	Професійна активність, самоорганізація, прогнозування у взаємодії з РУБД.	Навчальні педагогічні ситуації для виявлення рівня професійної активності, самоорганізації, прогнозування у взаємодії з родинами.

Крім загальновідомих методик, у дослідженні використано модифікації окремих методик, а також авторську методику та авторські педагогічні ситуації для визначення рівня готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД.

2.2. Стан підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій

Попередню наукову розвідку досліджуваного феномену було проведено в 2017 році, в якій, до дослідницьких процедур були залучені студенти факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Волинського національного університету імені Лесі Українки, які здобували освітній ступінь «магістр» за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта». За результатами цього пілотажного дослідження була проведена апробація дослідницького інструментарію, виявлені особливості його практичного використання. Результати дослідження засвідчують, що більшість студентів мають критичний (низький) та допустимий (середній) рівні готовності до взаємодії з РУБД, найменш сформованими виявилися мотиваційний та діяльнісний компоненти [200].

Проте ці результати (незважаючи на те, що вони виявилися достатньо інформативними) ми могли поширити лише на учасників цього дослідження. Крім того, стало очевидним, що до дослідження потрібно було б залучити, крім студентів магістратури, також студентів старших курсів бакалаврату. Адже, здобувши освітню кваліфікацію «Бакалавр дошкільної освіти» та професійну кваліфікацію «Вихователь дітей раннього і дошкільного віку» випускники часто працевлаштовуються в ЗДО, не вступаючи в магістратуру і, відповідно, в них, для успішної професійної діяльності, має бути сформований належний рівень готовності до взаємодії з РУБД.

Тому, плануючи констатувальний експеримент, для підвищення рівня репрезентативності та надійності даних, ми розширили як географію, так і кількісний та якісний склад учасників дослідження. Зокрема, сформували вибірку чисельністю 354 особи, до якої увійшли студенти 3-4 курсів (бакалаврат) та 1-2 курсу магістратури Волинського національного університету імені Лесі Українки (93 студенти), Рівненського державного

гуманітарного університету (123 студенти), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (138 студентів).

Констатувальний експеримент було проведено в 2018 році. Вивчення стану сформованості окремих показників, компонентів готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій здійснювалося за допомогою інструментарію, який був апробований під час проведення пілотажного дослідження з урахуванням особливостей практичного використання окремих методик.

Зокрема, дослідження стану сформованості в майбутніх вихователів ЗДО загальнопедагогічних знань здійснювалося за допомогою методу аналізу документів (результати підсумкового контролю знань студентів з навчальних дисциплін циклу професійної підготовки «Педагогіка загальна», «Родинна педагогіка», «Педагогіка дошкільна» навчального плану підготовки бакалавра за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта»).

Вивчення стану засвоєння студентами знань про родину як основний інститут виховання та розвитку дитини проводилося за допомогою діагностичної бесіди, яка складалася з 10 запитань відкритої форми. Запитання ставилися кожному респонденту протягом 20 хвилин, відповіді фіксувалися на спеціальному бланку. Кожна правильна відповідь оцінювалася в один бал (додаток В 1). Стан засвоєння студентами знань про особливості дитини, яка виховується в родині учасника бойових дій визначався в процесі проведення зі студентами мозкового штурму «Дитина у РУБД». Всі респонденти були поділені на 5 груп, у кожній групі окремо було проведено метод «мозкового штурму», унаслідок чого: в кожній групі було сформовано дві підгрупи спеціалістів (перша – з осіб з творчим складом розуму, друга – з критичним). Перша підгрупа генерувала ідеї й оцінки, про особливості дітей з РУБД, друга – аналізувала і критикувала запропоновані ідеї. Варіанти, які не піддавалися критиці і з якими погоджувалася більшість, розглядалися як підсумкова експертна оцінка.

Діагностику знань майбутніх вихователів про типологію, функції, особливості, проблеми та потреби родин учасників бойових дій, принципи, форми, методи та засоби ефективної педагогічної взаємодії вихователя з РУБД було проведено на основі розробленого тесту «Питальник на визначення рівня сформованості знань студентів про взаємодію вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій» (додаток В 2), що налічував тридцять запитань закритої форми.

Запитання тесту містили чотири варіанти відповіді, з яких лише один правильний. Студентам необхідно було за визначений час – 30 хвилин дати максимальну кількість правильних відповідей на запитання. Для реалізації принципу конфіденційності бланки відповідей були закодовані, без зазначення персональних даних про респондентів.

За результатами узагальнення отриманих даних ми сформувавши розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості в них показників когнітивного компонента готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій, які подаємо в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості в них когнітивного компонента готовності до взаємодії з РУБД та його показників (% , N=354)

Рівень Показник	Низький (критичний)	Середній (допустимий)	Оптимальний (достатній)	Високий (творчий)
Загальнопедагогічні знання	15,0	31,3	43,0	10,7
Знання про родину як основний інститут виховання та розвитку дитини	11,3	42,8	33,6	12,3
Знання про особливості дитини, яка виховується в РУБД	35,4	36,3	19,8	8,5

Знання типології РУБД	37,3	31,2	24,5	7,0
Знання особливостей функціонування РУБД	25,6	41,2	27,3	5,9
Знання проблем і потреб РУБД	36,1	35,2	18,4	10,3
Знання принципів, форм, методів і засобів ефективної педагогічної взаємодії вихователя з РУБД	42,8	28,7	15,9	12,6
Загалом за когнітивним компонентом:	29,1	35,2	26,1	9,6

Аналіз даних, які представлені в таблиці 2.4 засвідчує, що найкраще в студентів, які брали участь у дослідженні, сформовані загальнопедагогічні знання та знання про родину як основний інститут виховання. Зокрема, в 53,7% респондентів був виявлений оптимальний та високий рівні засвоєння категорійного апарату, педагогічних теорій, фактів педагогічної дійсності, педагогічних законів, закономірностей, принципів, способів педагогічної діяльності вихователя ЗДО. Потрібно також зазначити, що за цим показником когнітивного компоненту готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД, у значної частини студентів (31,3%) був зафіксований середній (допустимий) рівень засвоєння базових знань з педагогіки, ще в 15,0% – низький (критичний) рівень. Тобто, досить чисельною (46,3%) є група студентів із низьким та середнім рівнями сформованості знань про явища та процеси педагогічної діяльності, закони та закономірності розвитку, виховання, освіти та навчання. Для них характерним є не цілком адекватне відображення в свідомості педагогічної діяльності як системи уявлень, понять, суджень, теорій, володіння ними та вміння діяти на їхній основі.

Схожі тенденції були зафіксовані в розподілах майбутніх вихователів за рівнями засвоєння знань про родину як основний інститут виховання та розвитку дитини. Як показав аналіз документації, у майже половини

респондентів (45,9%) був виявлений оптимальний та високий, ще в 42,8% – середній (допустимий) рівень засвоєння цих знань (див. табл. 2.4). Частка студентів із низьким (критичним) рівнем знань про родину як основний інститут виховання та розвитку дитини є малою і становить лише 11,3%. На основі цих даних можемо обґрунтовано стверджувати, що майбутні вихователі ЗДО чітко розуміють, що батьки, родина формують перше суспільне середовище дитини. Саме вони здатні забезпечити дитині емоційний захист, становлення уявлення про себе, тобто «Я-концепції», розвиток її соціальної природи. Потрібно відзначити, що, незважаючи на загалом задовільний стан засвоєння майбутніми вихователями ЗДО знань про родину як основний інститут виховання та розвитку дитини, частка студентів з середнім (допустимим) рівнем засвоєння цих знань все ж таки є досить великою (42,8%).

Отже, традиційні підходи до підготовки майбутніх вихователів ЗДО в закладах вищої освіти забезпечують у цілому задовільний стан засвоєння студентами базових педагогічних знань та знань про родину як основний інститут виховання та розвитку дитини і вимагають внесення незначних коректив в організацію навчально-виховного процесу ЗВО з метою зменшення частки студентів з середнім (допустимим) рівнем засвоєння.

Зовсім інші тенденції виявилися після узагальнення даних у вигляді розподілів студентів за рівнями засвоєння інших показників когнітивного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій, зокрема показників, які відображають специфіку взаємодії вихователя з РУБД як особливим соціальним інститутом виховання дитини. Фактично за всіма цими показниками частка студентів з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями засвоєння відповідних знань становить майже третину від загальної кількості учасників дослідження (від 28,3% до 33,2%), водночас

студентів з високим рівнем було виявлено дуже мало (від 5,9% до 12,6% за різними показниками) (див. табл. 2.4).

Також потрібно відзначити, що 35,4% майбутніх вихователів на низькому (критичному) рівні засвоїли знання про особливості дитини, яка виховується в РУБД, частки студентів з низьким рівнем знань типології, особливостей функціонування, проблем та потреб РУБД, принципів, форм, методів та засобів ефективної педагогічної взаємодії вихователя з РУБД становлять відповідно 37,3%, 25,6%, 36,1%, 42,8%, із середнім рівнем цих знань – 36,3%, 31,2%, 41,2%, 35,2%, 28,7% відповідно (див. табл. 2.4).

Як бачимо, близько двох третин майбутніх вихователів ЗДО мають недостатній рівень знань про особливості тривалого впливу на дітей з РУБД конфліктних ситуацій, напруги у зв'язку з неправильним ставленням членів родини до того, що відбувається, ситуації емоційного голоду, матеріально-побутових труднощів, емоційної депривації, вони також не здатні належно диференціювати РУБД за типами, особливостями їхнього функціонування, не знають і не розуміють проблем та потреб РУБД, не мають достатніх знань про принципи, форми, методи та засоби ефективної педагогічної взаємодії вихователя з РУБД.

Зафіксовані вище тенденції простежуються і при узагальненні в цілому даних за когнітивним компонентом готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій (див. табл. 2.4). Як бачимо, лише в 9,6% студентів виявляють здатність до системного засвоєння методологічних та теоретико-методичних знань про основи взаємодії майбутнього вихователя з РУБД, форми, методи та прийоми взаємодії, здатність до педагогічної рефлексії сформована на високому (творчому) рівні, в 26,1% – на оптимальному (достатньому). Частка майбутніх вихователів з низьким (критичним) та середнім (допустимим) рівнями сформованості когнітивного компонента готовності становить 64,3%. Це свідчить, що традиційні підходи до професійної підготовки

майбутніх вихователів ЗДО не забезпечують формування на належному рівні когнітивного компонента їхньої готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій, тому необхідно шукати шляхи підвищення ефективності процесу професійної підготовки в зазначеному контексті.

Ефективність процесу професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій значною мірою залежить від формування в них на належному рівні мотивації до такої взаємодії. Адже без глибокого усвідомлення особистістю значущості майбутньої професійної взаємодії з РУБД, що інтегрується з розвитком потрібних для такої взаємодії професійно значущих якостей і цінностей та наявності образу такої взаємодії, власної професійної поведінки, прагнення займатися цією діяльністю після закінчення ЗВО, успішну взаємодію вихователя з РУБД реалізувати неможливо. Тому вважали за необхідне в структурі готовності майбутніх вихователів до такої взаємодії виділити мотиваційний компонент та провести діагностику стану сформованості його показників та компонента загалом.

Сформованість у майбутніх вихователів здатності до вибору власного стилю в умовах взаємодії з РУБД ми вивчали за допомогою методики на виявлення стилю взаємодії в професійній діяльності, яка складалася з 20 тверджень, які потрібно було оцінити за п'ятибальною шкалою. Студентам необхідно було вказати, як часто вони діють відповідним чином під час професійної взаємодії з іншими людьми (додаток В 3). Усвідомлення майбутніми вихователями важливості педагогічної взаємодії з родинами, як особистої цінності, вимірювалось за допомогою методики дослідження ціннісних орієнтацій студентів у взаємодії з РУБД (модифікація методики О. Єршова). Ця методика складалася з 16 проблемних ситуацій, які містили чотири варіанти її вирішення. Кожне рішення характеризує взаємозв'язок між можливою ціннісною орієнтацією учасника дослідження та особливостями проблемної ситуації (додаток В 4). Наявність у студентів

мотивів і бажань досягнення високого рівня педагогічної взаємодії досліджували шляхом застосування методики для визначення мотивів і бажань досягнення успіху в педагогічній взаємодії з РУБД (модифікація методики Т. Елерса) (додаток В 5).

Авторська методика (адаптована Т. Пушкар) на виявлення готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД дала нам змогу виявити цілеспрямоване особистісне ставлення майбутнього педагога до участі в процесі взаємодії. Ця методика складалася з 50 тверджень, що характеризували той чи той вид діяльності вихователя, і студенти мали відповісти, як часто вони реалізовували конкретний вид діяльності під час педагогічних практик в ЗДО (додаток В 6).

Результати узагальнення даних, отриманих у процесі діагностики цих показників і мотиваційного компонента готовності майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД загалом, подаємо на рис. 2.2.

Дані, представлені на рисунку 2.2, дають змогу стверджувати: лише 31,9 % майбутніх вихователів продемонстрували сформовану на високому (творчому) та оптимальному (достатньому) рівнях схильність до плідного контакту з родиною учасників бойових дій, що сприяє налагодженню стосунків взаємної довіри, розкриттю особистісних потенціалів та досягненню ефективних результатів спільної діяльності. У решти учасників дослідження (68,1%) схильність до вибору власного стилю в умовах взаємодії з РУБД сформована на низькому та середньому рівнях, зокрема для чверті респондентів характерний низький рівень сформованості цієї схильності.

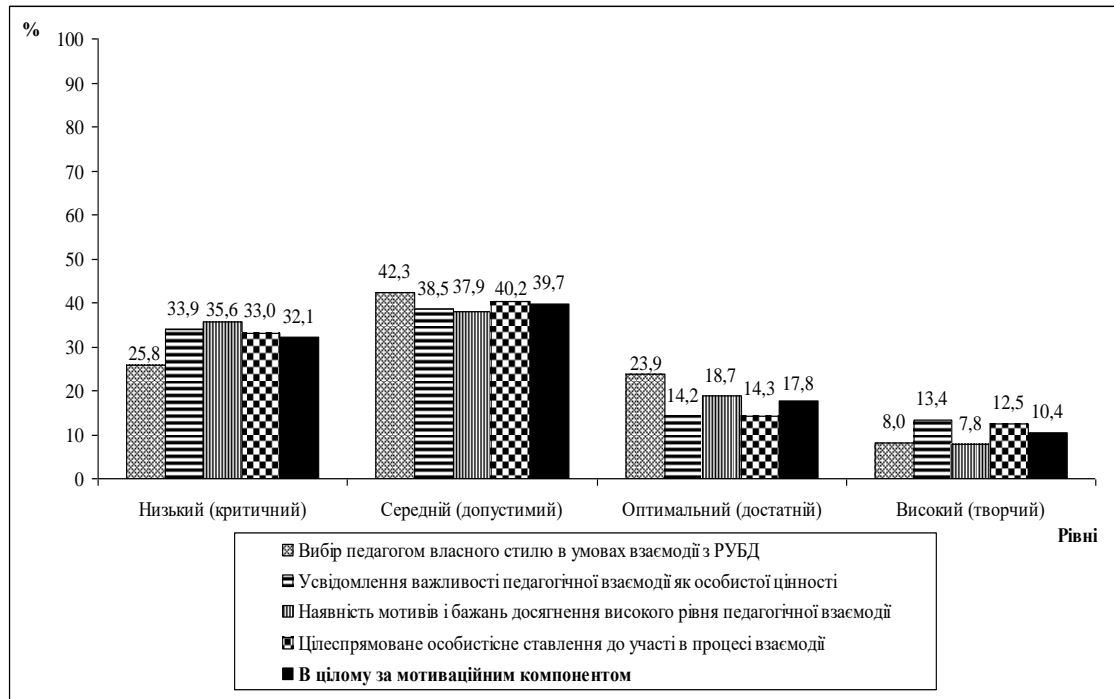


Рис. 2.2. Розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості в них мотиваційного компонента готовності до взаємодії з РУБД та його показників (у %)

Успіх будь-якої діяльності визначається тією роллю, яку предмет чи явище відіграють в діяльності людини з точки зору її потреб, інтересів, цілей. Взаємодія вихователя з РУБД буде успішною лише за умови, коли вона є для особистості вихователя значущою і важливою. Матеріал дослідження засвідчив: усвідомлення майбутніми вихователями важливості педагогічної взаємодії як особистої цінності у більшості (72,4%) сформовано на низькому (критичному) (33,9%) та середньому (допустимому) (38,5%) рівнях. Тільки 14,2% і 13,4% продемонстрували оптимальний та високий рівні сформованості цього усвідомлення (див. рис. 2.2). Отже, можемо констатувати, що більшість майбутніх вихователів ЗДО не сприймає взаємодію з родинами учасників бойових дій на ціннісному рівні, що перешкоджатиме їхній успішній професійній діяльності.

У багатьох студентів не сформовані на належному рівні мотиви і бажання досягнення високого рівня педагогічної взаємодії з РУБД.

Оптимальний (достатній) та високий (творчий) рівні були зафіксовані у 18,7% та 7,8% студентів. У решти майбутніх вихователів ЗДО (73,5%) спонукання до активності, пов'язане з намаганням задовольнити певні потреби у взаємодії з РУБД, не сформоване належним чином (див. рис. 2.2). У них немає усвідомлення цих потреб, тому і не виникатимуть певні спонукання до взаємодії з РУБД, внаслідок яких ці потреби задовольняються. Такі студенти не зможуть чітко формулювати цілі своєї професійної діяльності для організації продуктивної взаємодії з РУБД.

Узагальнивши первинні дані за показником «Цілеспрямоване особистісне ставлення до участі в процесі взаємодії» мотиваційного компонента готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД, ми отримали розподіли за рівнями сформованості цього ставлення, які схожі з розподілами за іншими показниками цього компонента. Зокрема, в 33,0% студентів був виявлений низький (критичний), у 40,2% – середній (допустимий), частка студентів з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями сформованості становить 26,8% (див. рис. 2.2). Тому можемо обґрунтовано стверджувати, що в більшості студентів не сформоване на належному рівні інтегральне системне утворення, єдність відображення майбутнім вихователем ЗДО об'єктивної дійсності в процесі взаємодії з РУБД й ставлення до неї, яке спрямовує й визначає його поведінку і діяльність у цій взаємодії, їх вибірковість та спрямованість.

За результатами узагальнення даних, які ми отримали в процесі діагностики окремих показників мотиваційного компонента готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД, стверджуємо (див. рис. 2.2), що тенденції, які спостерігаються в розподілах за окремими показниками, зберігаються: лише в 10,4% студентів був виявлений високий (творчий), у 17,8% – оптимальний (достатній) рівні сформованості, великими є частки майбутніх вихователів із низьким (критичним) (32,1%) та середнім (допустимим) (39,7%) рівнями сформованості цього компонента. Як бачимо,

в 71,8% майбутніх вихователів ЗДО належним чином не сформований один із провідних компонентів у структурі психологічної готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій, адже розвиток та реалізація інструментальних якостей майбутнього вихователя ЗДО можуть бути ефективними лише за умови їх концентрування навколо мотиваційного ядра його особистості, його професійно-значущої спрямованості на взаємодію з РУБД.

Як ми зазначали вище (див. підрозділ 2.1), готовність майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД передбачає наявність у них сформованих на належному рівні професійно важливих здібностей, якостей та умінь, що безпосередньо пов'язані з реалізацією взаємодії з РУБД, які відносяться до різних рівнів психологічної структури особистості. Ці утворення слугують показниками інструментально-операційного компонента готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД, до яких ми зараховуємо: здатність налагоджувати ділові й товариські контакти з РУБД, уміння швидко адаптуватися, ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту, організаторські та комунікативні здібності під час взаємодії з РУБД, здатність до саморозвитку (див. підрозділ 2.1).

Стан сформованості в майбутніх вихователів умінь швидкої адаптації було досліджено за допомогою питальника К. Роджерса для виявлення адаптованості / неадаптованості особистості (додаток В 7). Ця методика складалася з 82 тверджень, на які необхідно було відповісти «так» або «ні». Загальний показник адаптованості визначався відношенням суми позитивних відповідей за шкалою адаптованості до суми позитивних відповідей за шкалою неадаптованості. Чим вищий одержаний коефіцієнт, тим вищий рівень адаптованості особистості.

Здатність студентів налагоджувати ділові й товариські контакти з РУБД ми вивчали за допомогою адаптованої методики «Чи комунікабельний

педагог з батьками?» [106]. Вона містила 16 запитань, на які потрібно було відповісти «так», «ні», «інколи» (додаток В 8).

Для діагностики рівня сформованості в майбутніх вихователів умінь ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту використали методику «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів» (П. П. Хеппнер, І. Х. Петерсен) [220]. Респонденти повинні були оцінити 18 тверджень за чотирибальною шкалою: 4 бали – «цілком правильно», 3 бали – «швидше правильно»; 2 бали – «швидше неправильно»; 1 бал – «неправильно» (Додаток В 9).

Оцінку рівня розвитку організаторських та комунікативних здібностей у майбутніх вихователів визначали за допомогою методики «Виявлення та оцінка комунікативних та організаторських схильностей (В. Синявського і Б. Федоришина) [94], що налічувала 40 запитань, на які потрібно відповісти «так» або «ні» (додаток В 10). Ця методика дала змогу визначити вміння налагоджувати продуктивні стосунки майбутніх педагогів з оточенням, зокрема колективом, батьками вихованців, дітьми та родинами.

Здатність майбутніх вихователів до саморозвитку досліджували за допомогою методики «Здатність педагога до саморозвитку» (І. Нікітішна), що містила 15 тверджень, які потрібно було оцінити такими балами: 5 – твердження цілком відповідає дійсності; 4 – швидше відповідає, ніж ні; 3 – і так, і ні; 2 – швидше не відповідає; 1 – зовсім не відповідає [115] (Додаток В 11).

Результати узагальнення даних, отриманих шляхом застосування вищезазначеного інструментарію, подаємо на рис. 2.3. Велике значення для налагодження продуктивної взаємодії з РУБД має здатність вихователя орієнтуватися в несподіваних ситуаціях у процесі цієї взаємодії, швидко передбачати різні варіанти реакцій на ситуації, які виникають і миттєво обирати найкращий із них за мінімальний час, тобто здатність швидкої адаптації до умов, які виникають в процесі взаємодії з РУБД. Як видно з рис.

2.3, у великої кількості студентів ця здатність сформована на низькому (критичному) (33,4%) та середньому (допустимому) (40,5%) рівнях. Це означає, що в них відсутня певна соціально-психологічна гнучкість за зміни ситуації, в якій вони перебувають, не змінюючись і не бажаючи змінюватись, майбутні вихователі відчуватимуть чимало труднощів у процесі взаємодії з РУБД. Тобто 73,9% майбутніх вихователів у своїй професійній діяльності не зможуть успішно здійснювати взаємодію з цією категорією родин. І лише 26,1% майбутніх вихователів, у яких була сформована на оптимальному (достатньому) та високому (творчому) рівнях здатність до подальшого розвитку і змін, змінювати звички, формувати нові навички, розвивати вміння, які допоможуть в нових умовах справлятися з усіма викликами, що виникатимуть у процесі взаємодії з РУБД.

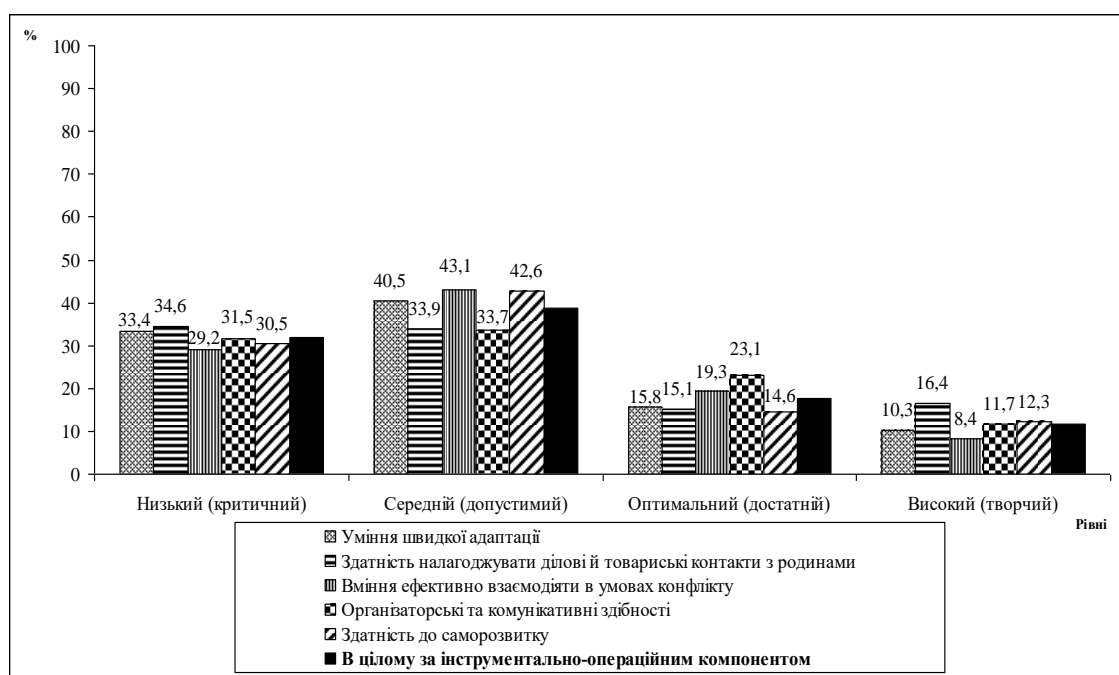


Рис. 2.3 Розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості в них інструментально-операційного компонента готовності до взаємодії з РУБД та його показників (у %)

На основі даних представлених на рис. 2.3, можемо стверджувати, що в більш ніж у двох третин студентів (68,5%), які брали участь у дослідницьких

процедурах, не сформована на належному рівні здатність налагоджувати ділові й товариські контакти з РУБД, ділову взаємодію, яка породжується потребами сумісної діяльності, вимагає обміну інформацією з виробленням стратегії взаєморозуміння і цілеспрямованих дій. На жаль, серед учасників дослідження виявилось мало студентів, а саме 31,5%, із-поміж яких – 15,1 % з оптимальним (достатнім) та 16,4% з високим (творчим)) рівнями сформованості здатності налагоджувати ділові й товариські контакти з РУБД (див. рис. 2.3). Це свідчить про те, що необхідно вносити корективи в процес професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО з метою підвищення рівня сформованості в них прагнення досягати взаєморозуміння з РУБД через встановлення міжособистісного спілкування і вибору партнера для організації певної діяльності та пошуку засобів досягнення її результатів. Таке прагнення передбачає активні комунікативні дії вихователя з членами родини учасника бойових дій, які зумовлені їхніми потребами у взаємодії, що спонукають до контакту та спрямовують на реалізацію мети.

Дуже важливою умовою для реалізації ефективної взаємодії вихователя з РУБД є наявність у нього вмінь ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту. Як засвідчують результати дослідження, здатність і готовність ефективно взаємодіяти в конфлікті, орієнтуючись при цьому на взаємовигідне задоволення потреб та інтересів усіх учасників конфліктної ситуації, реалізуючи стратегію співпраці, у багатьох майбутніх вихователів сформована на низькому (критичному) рівні (29,2%). Численною є група студентів, у яких ця здатність сформована на середньому (допустимому) рівні (43,1%). І тільки в 19,3% майбутніх вихователів уміння ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту сформовані на оптимальному (достатньому) рівні. Частка студентів з високим (творчим) рівнем сформованості цих умінь надзвичайно мала (8,4%) (див. рис. 2.3).

Такі результати виявилися доволі несподіваними, адже питанню формування конфліктологічної компетентності було приділено значну увагу

під час вивчення багатьох нормативних дисциплін циклу професійної підготовки як бакалавра, так і магістра за спеціальністю 012 Дошкільна освіта. Тому можемо констатувати, що реалізація традиційних підходів до професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО не забезпечує формування в них належного рівня вмінь ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту, які особливо важливі в контексті досліджуваної проблеми і є запорукою ефективної та результативної взаємодії вихователя з РУБД.

Досконале володіння комунікативними та організаторськими здібностями необхідне для успішної діяльності вихователя в процесі взаємодії з РУБД. Діагностика стану їх сформованості в студентів, яку ми провели в процесі констатувального експерименту засвідчила, що за цим показником інструментально-операційного компонента готовності майбутніх вихователів ЗДО дані в розподілах дещо вищі, ніж за іншими показниками.

Зокрема, ми виявили, 34,8% учасників дослідження продемонстрували оптимальний (достатній) та високий (творчий) рівні сформованості здатності слухати, сприймати та відтворювати інформацію, вести діалог, перемовини, переконувати і відстоювати свою точку зору, встановлювати педагогічно доцільні взаємини з дітьми, батьками, розуміти їхні психологічні особливості, здійснювати вплив на об'єкт у процесі комунікативної діяльності, планувати, контролювати й коригувати власні дії та діяльність інших суб'єктів педагогічної взаємодії, забезпечуючи реалізацію її завдань відповідно до конкретних умов. Ще в 33,7% комунікативні та організаторські здібності сформовані на середньому (допустимому) рівні. Проте в майже третини учасників дослідження (31,5%) ці здібності сформовані на низькому (критичному) рівні, що не дасть змоги їм ефективно реалізовувати взаємодію з родинами учасників бойових дій у майбутній професійній діяльності (див. рис.2.3).

Однією з ключових компетенцій майбутнього вихователя ЗДО, яка забезпечує його успішну взаємодію з родинами учасників бойових дій є його

здатність до саморозвитку. Діагностика рівня сформованості цієї здатності свідчить про те, що серед студентів, які брали участь у дослідницьких процедурах, дуже великими виявилися групи з низьким (критичним) та середнім (допустимим) рівнем сформованості цієї здатності – 30,5% та 42,6% відповідно (див. рис. 2.3). Можемо стверджувати, що в 73,1% майбутніх вихователів не сформовані на належному рівні, необхідному для успішної взаємодії з РУБД, здатність до самовдосконалення, збагачення знань, саморегуляції діяльності, самореалізації, розвитку світогляду, професійно-ціннісних орієнтацій, стійких моральних якостей, сучасного стилю мислення, професійних навичок, особистісних рис та якостей, культури емоцій. Нечисленними виявилися частки студентів з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями сформованості в них здатності до саморозвитку (14,6% та 12,3%).

Узагальнивши дані щодо інструментально-операційного компонента готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій, дійшли висновку (див. рис. 2.3), що в цілому розподіли за рівнями сформованості цього компонента однотипні з розподілами за окремими його показниками, серед студентів виділили дві великі групи: з низьким (критичним) (31,8%) і середнім (допустимим) (38,8%) та порівняно нечисленні групи з оптимальним (достатнім) (17,6%) та високим (творчим) (11,8%) рівнями сформованості. Як бачимо, у більшості майбутніх вихователів (70,6%) належно не сформований інструментально-операційний компонент готовності до взаємодії з РУБД. Відповідно вони не зможуть успішно здійснювати таку взаємодію, бо лише наявність цього успішно сформованого компонента, створює умови для високої продуктивної діяльності майбутніх фахівців, активізації їхніх професійних умінь.

Для реалізації продуктивної взаємодії з РУБД потрібен вихователь який здатний з наукових позицій трансформувати власну систему теоретичних знань у практичну площину, спираючись на особливості родин

цього типу, планувати й організовувати педагогічно доцільну систему роботи з родиною, здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію з дітьми та батьками, спрямовану на їхній розвиток і саморозвиток, регулювати й коригувати хід і результати взаємодії з урахуванням зворотного зв'язку. Означені аспекти діяльності вихователя визначають сутність діяльнісного компонента його готовності до взаємодії з РУБД. Показниками цього компонента є систематичність реалізації змісту та застосування педагогічно доцільних форм, методів і прийомів роботи з РУБД, уміння розробляти і реалізовувати професійні стратегії, здатність до професійної мобільності, самоорганізації, прогнозування (див. підрозділ 2.1).

У процесі розв'язання запропонованих нами навчальних педагогічних проблемних завдань (ситуацій), було визначено оптимальні, педагогічно доцільні форми, методи і прийоми роботи з РУБД. Для студентів було запропоновано 3 проблемні ситуації (додаток В 12). Їхні уміння розробляти і реалізовувати професійні стратегії ми визначали в процесі складання портфолію готовності вихователя до взаємодії з РУБД. Основну увагу звертали на те, як студенти, взаємодіючи з РУБД, добирають найбільш доцільні форми, методи, технології та принципи відповідно до кожної категорії РУБД (додаток В 13). Здатність майбутнього вихователя до професійної мобільності, самоорганізації, прогнозування у взаємодії з родинами ми визначали за допомогою чотирьох навчальних педагогічних ситуацій з неповними даними, які самостійно склали студенти за запропонованою схемою (Додаток В 14).

Результати узагальнення даних, які ми отримали за реалізації вищезазначених діагностичних процедур, представлені на рисунку 2.4. На основі цих даних можемо констатувати, що на належному рівні вміння систематично реалізовувати зміст та застосувати педагогічно доцільні форми, методи і прийоми роботи з РУБД сформовані в 34,6% (з них у 25,1% був

виявлений оптимальний (достатній) і в 9,5% – високий (творчий) рівень сформованості цих умінь).

Досить багато (29,8%) студентів в процесі розв'язання навчальних педагогічних ситуацій продемонстрували середній (допустимий) рівень сформованості умінь систематично реалізовувати зміст та застосувати педагогічно доцільні форм, методи і прийоми роботи з РУБД, ще в 35,6% ці вміння виявилися сформованими на низькому (критичному) рівні. Уважаємо, що такий стан сформованості цих умінь не дасть змоги студентам у майбутньому здійснювати успішну взаємодію з РУБД, оскільки така взаємодія можлива за умови, коли вихователь має чітко сформовані уявлення про цю співпрацю, цілісно представляє систему взаємозв'язків і взаємозалежностей, вся його діяльність підпорядкована внутрішній логіці функціонування та життєдіяльності РУБД, він не допускає порушень системи і послідовності, некерованих моментів у цьому процесі, систематично реалізовує зміст та застосовує педагогічно доцільні форми, методи і прийоми роботи з РУБД.

У процесі професійної діяльності кожна особистість використовує власний набір різних тактичних прийомів і методів, за допомогою яких забезпечується виконання тих чи тих завдань. Арсенал цих методів і технік, за час набуття фахівцем життєвого досвіду, збагачується та вдосконалюється, що дає йому змогу сформулювати чітку стратегію для розв'язання конкретних практичних завдань. Як засвідчує дослідження, існує значний розрив між рівнем володіння майбутніми вихователями засобами, прийомами, способами розв'язання професійних задач та визначенням ними основних завдань, довгострокових напрямків, меж можливих дій і прийнятих рішень залежно від конкретних умов під час взаємодії з РУБД.

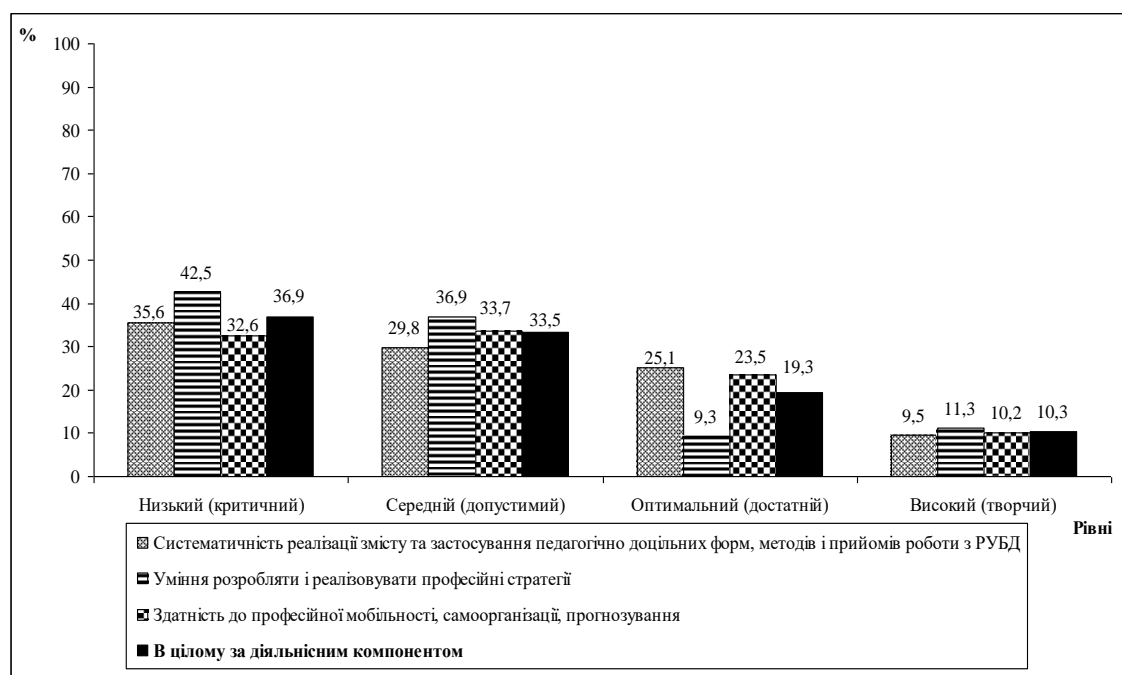


Рис. 2.4 Розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості в них діяльнісного компонента готовності до взаємодії з РУБД та його показників (у %)

Підставою для такого висновку є те, що лише 20,6% студентів, в процесі підготовки портфолію готовності вихователя до взаємодії з РУБД продемонстрували оптимальний (достатній) та високий (творчий) рівень сформованості вмінь розробляти і реалізовувати професійні стратегії. У решти – 79,4% єдність професійно значущих якостей, знань та вмінь, за допомогою яких вони формулюють стратегічну й тактичну мету роботи з РУБД, виявляють ціннісно-мотиваційне ставлення до стратегічних змін і гнучкість у поведінці залежно від чинників зовнішнього середовища, здійснюють адекватний вибір і реалізацію стратегій і тактик залежно від ситуації, досягаючи при цьому результативності професійної діяльності, сформована на середньому (допустимому) та низькому (критичному) рівнях. Частка майбутніх вихователів з низьким (критичним) рівнем є недопустимо великою (42,5%) (див. рис. 2.4). Потрібно також зазначити, що стан сформованості цього показника порівняно з іншими показниками

діяльнісного компонента готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД виявився найгіршим.

Досліджуючи на етапі констатувального експерименту стан сформованості в майбутніх вихователів здатності до професійної мобільності, самоорганізації, прогнозування під час взаємодії з РУБД, ми виявили, що в процесі професійної підготовки фахівця в галузі дошкільної освіти не забезпечується належний рівень розвитку цієї здатності. За самостійного моделювання педагогічних ситуацій з неповними даними в 32,6% студентів виявили низький (критичний) рівень сформованості здатності організовувати спільну діяльність з родинами відповідно до визначених цілей і завдань, успішно змінювати види діяльності у процесі взаємодії, упроваджувати нові технології, застосовувати інноваційні методи і прийоми, проводити рефлексивний аналіз власних досягнень, організовувати продуктивну взаємодію між суб'єктами, моделювати, конструювати й корегувати професійну діяльність, формувати перспективи саморозвитку, прогнозувати майбутнє РУБД тощо. Великою також є частка студентів (33,7%) із середнім (допустимим) рівнем сформованості цієї здатності. Тільки в 23,5% та 10,2% здатність до професійної мобільності, самоорганізації, прогнозування в процесі взаємодії з РУБД виявилася сформованою відповідно на оптимальному (достатньому) та високому (творчому) рівнях (див. рис. 2.4).

На основі даних, поданих на рис. 2.4, робимо висновок про те, що в розподілах майбутніх вихователів за рівнями сформованості діяльнісного компонента готовності до взаємодії з РУБД простежуються ті самі тенденції, що й при аналізі даних, отриманих в процесі діагностики стану сформованості інших компонентів: досить велика кількість (36,9%) майбутніх вихователів має низький (критичний) рівень проєктувальних, організаційно-педагогічних, операційно-технічних та рефлексивно-оцінних умінь, необхідних для реалізації продуктивної взаємодії з РУБД, ще в 33,5%

ці вміння сформовані на середньому (допустимому) рівні. Частки студентів з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями сформованості діяльнісного компонента готовності до взаємодії з РУБД порівняно невеликі – 19,3% та 10,3% відповідно.

Як бачимо, більшість майбутніх вихователів не вміють належно використовувати досвід – діяти за зразком, а також не мають навиків до творчої діяльності – приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях, не мають досвіду здійснення емоційно-ціннісних ставлень як особистісних орієнтацій у процесі взаємодії з РУБД. Відповідно, це не дозволить їм у майбутньому здійснювати успішну взаємодію з такими родинами.

Узагальнивши результати, отримані в процесі проведених на етапі констатувального експерименту дослідницьких процедур, ми встановили, що серед майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти загалом переважають студенти з низьким (критичним) (32,5%) та середнім (допустимим) (36,8%) рівнями сформованості готовності до взаємодії з РУБД. Загалом, серед обстежених, таких студентів виявилось 69,3% (див. рис. 2.5).

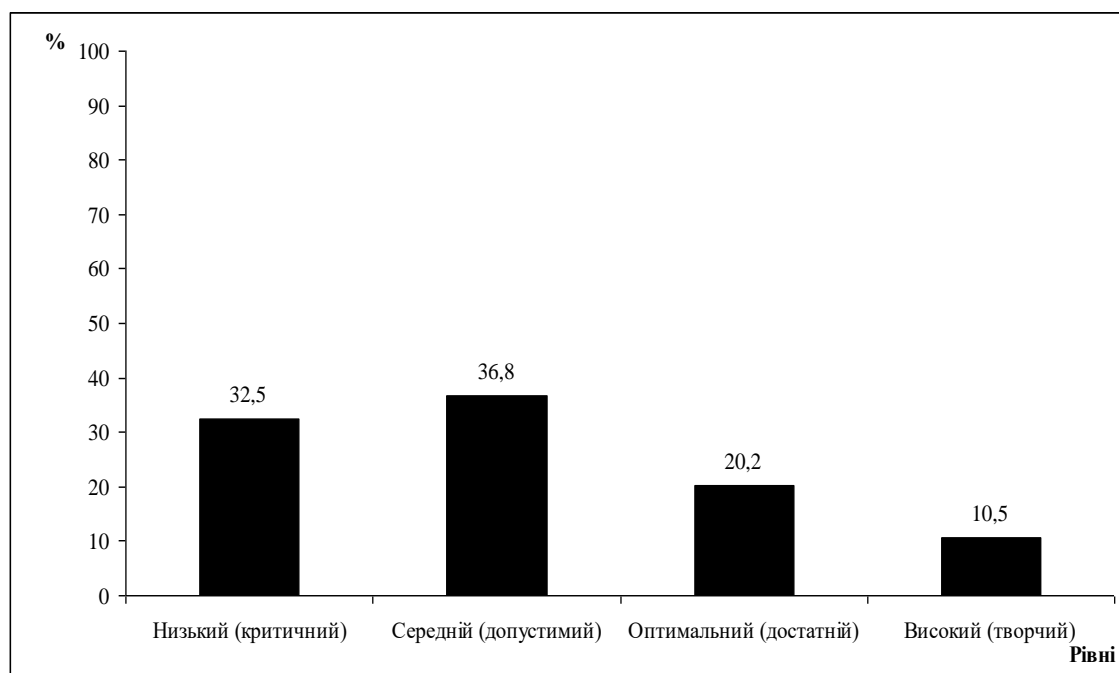


Рис. 2.5 Розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості в них готовності до взаємодії з РУБД (у %)

Лише 20,2% та 10,5% майбутніх вихователів засвоїли відповідно на оптимальному (достатньому) та високому (творчому) рівнях методологічні та теоретико-методичні знання про основи взаємодії з родинами учасників бойових дій. У них сформована професійно-значуща спрямованість на таку взаємодію, що інтегрується з розвитком потрібних для такої взаємодії професійно значущих якостей, цінностей, умінь.

Такий стан сформованості в майбутніх вихователів готовності до взаємодії з РУБД свідчить, що підходи, які реалізуються на сьогодні в системі професійної підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти не забезпечують формування в майбутнього вихователя ЗДО здатності планувати й організовувати педагогічно доцільну систему роботи з родиною, здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію з дітьми та батьками, спрямовану на їхній розвиток і саморозвиток, регулювати й коригувати хід і результати взаємодії з урахуванням зворотного зв'язку. Це вимагає внесення коректив у процес цієї підготовки. У наступних підрозділах дисертаційної роботи ми подаємо обґрунтування шляхів підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в контексті формування в них готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій.

2.3. Розробка структурно-функційної моделі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій

Сьогодні відбуваються стрімкі зміни систем комунікації людини. Висувають необхідні вимоги щодо застосування інноваційного мислення та нових способів одержання інформації. На цьому тлі видно слабкі місця

професійної підготовки вихователя. Як зазначає І. Зязюн, потрібно забезпечити реальну підготовку педагога-дослідника, педагога, який володіє іноземною мовою й комп'ютерною технікою, педагога-психолога, педагога, спроможного по-новому організувати навчальний процес, підготувати велику кількість учнів не тільки як творців інтелектуальних ресурсів, але й здатних перетворювати отримані знання в технологічні інновації й висококонкурентні продукти й послуги [53, с. 22-23]. Тому сьогодні в закладах вищої освіти важливо готувати педагога-майстра, який вирізняється спеціальними професійними якостями й уміннями, універсалізмом, достатнім орієнтуванням у професійній сфері для розв'язання професійних завдань.

З огляду на це виникає необхідність створення і функціонування нової інноваційної моделі педагогічної освіти. Зважаючи на сучасні досягнення системи освіти, В. Ковальчук зазначає, що структурними елементами сучасної моделі професійної підготовки майбутнього педагога мають бути: оновлений зміст освіти на основі міждисциплінарності та інтегративності, нова організація освітнього простору, яка характеризується параметрами нелінійності, мобільності, з орієнтацією на побудову індивідуальних освітніх маршрутів, включення роботодавців у процес підготовки вчителя. Позиція студента має відображати позицію суб'єкта свободи, вибору й відповідальності [68].

Для підвищення рівня готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій одним із дослідницьких завдань була розробка структурно-функційної моделі, яка б відтворювала процес формування когнітивного, мотиваційного, інструментального та операційного компонентів готовності.

Активне використання в педагогічних дослідженнях методу моделювання спонукало до виокремлення значної кількості визначень поняття «модель». Варто зауважити, що модель (від грец. *model* – складене з частин) – це «схема для пояснення якогось предмета, явища або процесу в

природі та суспільстві; умовний образ, аналог певного об'єкта, символічне зображення структури» [25, с. 161]; у філософському розумінні – це уявно представлена або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження й здатна замінити його так, що її вивчення дасть нову інформацію про цей об'єкт; дає змогу чітко визначати структурні компоненти, розглядати зв'язки між ними [206].

В Українському педагогічному словнику немає чіткого визначення терміна «модель». Проте запропоновано тлумачення поняття «моделі навчальні» – навчальні посібники, які є умовним образом (зображенням, схемою, описом тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню подібність або пропорції частин при певній схематизації та умовності засобів зображення [35, с. 213].

Категорія «модель» тісно пов'язана з «моделюванням». С. Гончаренко визначає педагогічне моделювання як науково обґрунтоване конструювання, яке відповідає заданим вимогам побудови в близькому або віддаленому майбутньому моделі досліджуваного педагогічного процесу, схожої до реального об'єкта з погляду властивостей, які вивчаються в ході педагогічного експерименту [34, с. 342]. Метою педагогічного моделювання, на думку науковця, є виявлення можливостей удосконалення навчально-виховного процесу, пошуку резервів підвищення його ефективності і якості на основі аналізу моделі.

Н. Урум метою моделювання вважає побудову цілісної системи такої підготовки, що дає змогу розглянути її основні складники – цілепокладання, структурування педагогічного процесу, створення педагогічних умов для використання відповідних методів, засобів формування готовності майбутнього педагога до відповідної діяльності [205].

Відповідно до завдань дослідження вважаємо за доцільне обґрунтувати розуміння поняття «модель» і дати власне трактування процесу моделювання, що забезпечить чітке створення аналога досліджуваного

процесу та можливість його поетапного конструювання. Під поняттям «модель» ми розуміємо узагальнену схему, яка відображає суттєві зв'язки між структурними компонентами, що забезпечують підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. А поняття «моделювання» тлумачимо як конструювання, створення педагогічно-обґрунтованої, цілісної схеми взаємопов'язаних компонентів. Отже, моделювання є обов'язковою частиною досліджень і розробок, а його результатом є модель.

Н. Волкова та О. Тарнопольський зазначають, що «...модель організації освітнього процесу у ЗВО забезпечує зближення навчання студентів з їх майбутньою професійною діяльністю. Модель спеціаліста розглядається як схематизоване подання усіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність цього процесу» [27].

У процесі створення моделі підготовки вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій ми дотримувалися вимог, які, на думку науковців [27, 97, 214], забезпечують її відповідність цілям моделювання та ефективність функціонування:

- інгерентність, тобто необхідність узгодженості створюваної моделі з середовищем, в якому їй належить функціонувати;
- модель має відповідати об'єкту, що моделюється, і може замінити;
- простота: модель повинна включати найбільш істотні якості або характеристики досліджуваного процесу;
- педагогічна модель повинна містити характеристики, що мають позитивний вплив на якість освітньої діяльності та на особистість кожного суб'єкта освітнього процесу;
- чіткість і лаконічність з достатнім ступенем деталізації;
- адекватність, тобто її повнота, точність, істинність, дають можливість досягти поставленої мети;
- легкість і доступність у використанні;

- модель та її структурні складники повинні підлягати діагностуванню та контролю на всіх стадіях освітньої роботи;

- модель повинна забезпечувати не лише контроль за процесом, а й можливість активного втручання з метою корекції процесу.

Ефективність функціонування будь-якої моделі залежить і від чіткого дотримання певних етапів її створення. Для відтворення алгоритму створення моделей ми звернулися до дослідження К. Масленнікової, що у структурі моделювання виділяє чотири етапи:

- постановка завдання (визначення місця та ролі досліджуваного об'єкта в системі освіти);

- створення та вибір моделі з метою вивчення оригіналу (побудова системи компонентів структури досліджуваного об'єкта);

- вивчення моделі (установлення взаємозв'язків між компонентами системи);

- перенесення даних, отриманих у результаті вивчення моделі, на оригінал (узагальнення результатів та прогнозування змін щодо поведінки досліджуваного об'єкта) [97].

Варто зауважити, що Т. Шкваріна пропонує на завершальному етапі виконувати практичну перевірку одержаних за допомогою моделювання знань і їх використання для узагальнення теорії об'єкта чи управління ним [214, с. 103].

Аналізуючи дані фундаментальних педагогічних досліджень, ми виявили, що найбільш уживаними педагогічними моделями є структурні, функціональні, системно-функціональні, структурно-функціональні, структурно-змістові та концептуальні моделі, які відображають систему взаємозв'язків між компонентами моделі та її характерні особливості.

Найбільш доцільним, вважаємо використання структурно-функційної моделі, що охоплює структуру та зміст педагогічного явища в їхньому

взаємозв'язку та дає змогу визначити зміст діяльності педагога, методологічні підходи, методи й засоби реалізації поставленої мети.

Розглянемо структурно-функційну модель підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій (Рис. 2.6).

Розроблена нами модель містить такі структурні блоки: цільовий, методологічний, змістовий, процесуальний та результативний. Схарактеризуємо кожен із них.

Цільовий блок моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД представлений такими компонентами: метою, завданнями та принципами підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД.

Нові вимоги до професійної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти, зумовлені соціально-політичною ситуацією в країні, збільшенням кількості родин учасників бойових дій, окреслили мету структурно-функційної моделі – підготувати майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. На основі загальної мети визначаються завдання, реалізація яких сприяє досягненню бажаного результату.

Отже, мета відображає кінцевий результат підготовки (компетентний фахівець, який підготовлений до педагогічної взаємодії з РУБД, володіє ефективними формами, методами та прийомами), а завдання, пов'язані з комплексом дій та рішень, які необхідно розв'язати, щоб досягти задекларованої мети.

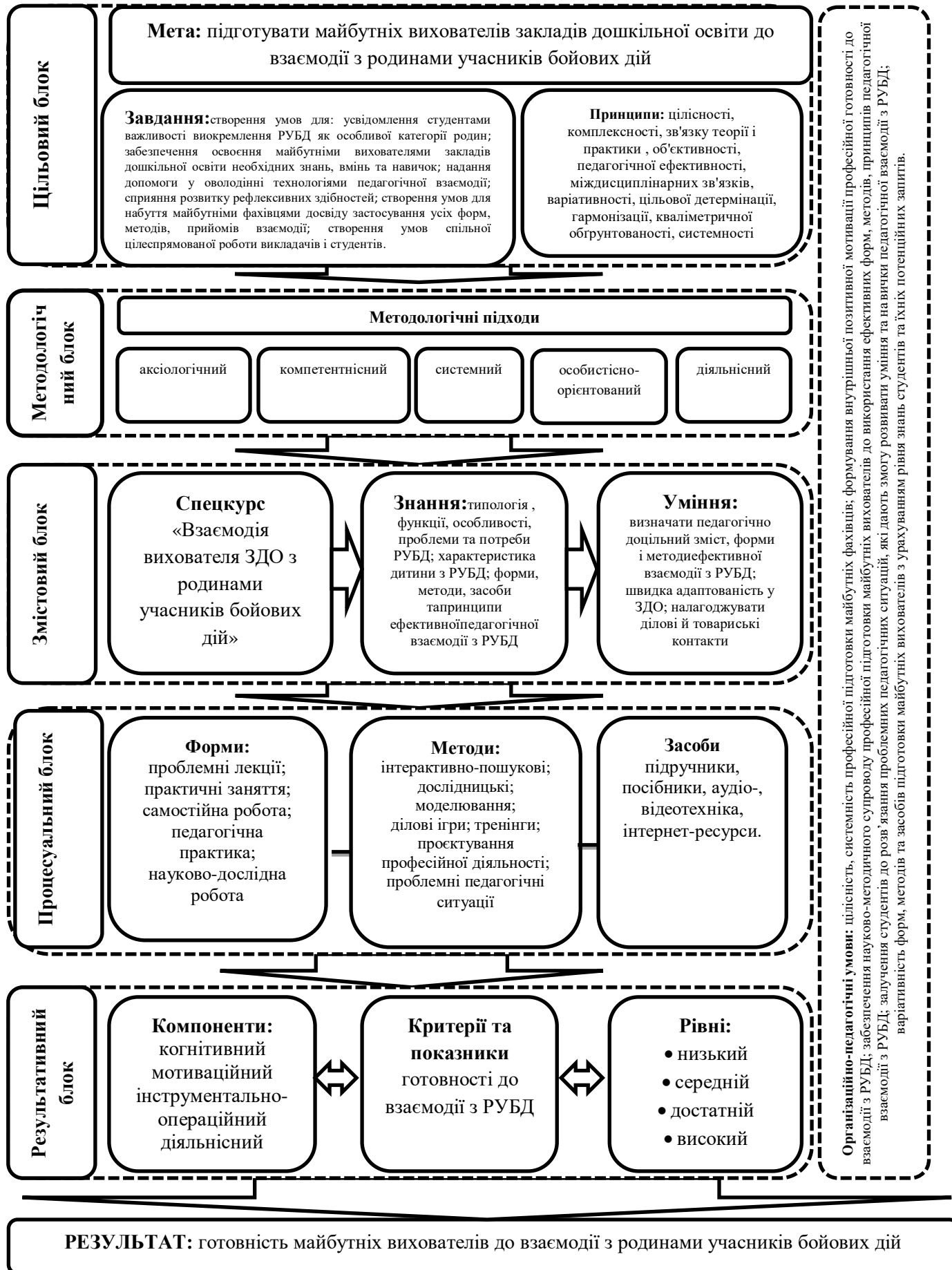


Рис.2.6 Структурно-функційна модель підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій

Із-поміж завдань підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД розглядаємо такі:

- створення умов для усвідомлення студентами важливості виокремлення РУБД як особливої категорії родин дітей дошкільного віку, які потребують спеціальної уваги та підтримки, мотивація їх на здійснення ефективної педагогічної взаємодії з цією категорією родин;

- забезпечення засвоєння майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти необхідних знань, вмінь і навичок для здійснення ефективної педагогічної взаємодії з різними типами РУБД (родина загиблого учасника бойових дій; родина, член /члени якої перебуває в зоні бойових дій; родина, член /члени якої повернувся/повернулися із зони бойових дій);

- надання допомоги в оволодінні технологіями педагогічної взаємодії, роботи з інформацією та інформаційними джерелами;

- сприяння розвитку рефлексивних здібностей у процесі педагогічної взаємодії майбутніх вихователів з РУБД;

- створення умов для набуття майбутніми фахівцями досвіду застосування усіх форм, методів, прийомів взаємодії (у навчальному процесі, під час педагогічної практики, під час виконання самостійної роботи, у спілкуванні, соціальних контактах та ін.);

- створення умов спільної цілеспрямованої роботи викладачів і студентів у процесі підготовки майбутніх фахівців.

Реалізація задекларованих мети та завдань має здійснюватися на основі визначених нами принципів підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД. Це принципи цілісності вивчення проблем, комплексного використання методів, зв'язку теорії і практики, об'єктивності, педагогічної ефективності, міждисциплінарних зв'язків, адекватності, варіативності, генетичної зумовленості, цільової детермінації, гармонізації, кваліметричної обґрунтованості, системності що забезпечують ефективність підготовки майбутніх вихователів.

Методологічний блок містить методологічні підходи, які є підґрунтям формування готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД. У дослідженні процес підготовки майбутніх педагогів до взаємодії ґрунтується на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, із-поміж яких ми виокремлюємо такі:

- аксіологічний – спонукає під час визначення змісту, добору методів і форм підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД враховувати ціннісні орієнтації студентів;

- діяльнісний – передбачає таку організацію навчання і виховання, за якої майбутній педагог діє, як активний суб'єкт пізнання, що цілеспрямовано формує навчальні вміння до педагогічної взаємодії, планує етапи такої взаємодії, регулює її виконання.

- компетентнісний – пов'язаний з розвитком у студентів професійної компетентності, до складу якої входять уміння взаємодіяти з РУБД;

- особистісно-орієнтований – забезпечує орієнтування на особистість у підготовці до взаємодії з РУБД; спрямований на таку взаємодію суб'єктів навчального процесу, яка сприятиме особистісному зростанню майбутнього педагога;

- системний – забезпечує дослідження педагогічної взаємодії вихователя з РУБД як багатоаспектного поняття, до складу якого входять взаємопов'язані й взаємозалежні елементи; процес підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД є педагогічною системою.

Зауважимо, що термін «підхід» трактують як «сукупність організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних та педагогіко-методологічних впливів на студента, завдяки специфіці яких забезпечується ефективність його успішного навчання, виховання та розвитку, а в цілому – підготовка його як сучасного фахівця і громадянина» [31, с. 73].

У дослідженнях, які стосуються підготовки педагогічних фахівців, учені по різному визначають методологічні підходи. Наприклад, О. Сорока

виділяє системний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, професіографічний [168, с. 232]. О. Будник основними складниками методологічного блоку вважає такі підходи: міждисциплінарний, синергетичний, соціосистемний, аксіологічний, культурологічний, суб'єктно-діяльнісний, структурно-функціональний [24, с. 225]. Системний, аксіологічний, особистісний, компетентнісний, культурологічний, суб'єктивний, діяльнісний, акмеологічний, антропоцентричний, синергетичний підходи у своєму дослідженні аналізує В. Фрицюк [207, с. 309]. В. Ковальчук доповнює вищеперераховані підходи цивілізаційно-середовищним, діяльнісним та задачним [68, с. 238].

Відповідно до задекларованої у нашому дослідженні мети основний акцент у змісті підготовки майбутнього вихователя до взаємодії з родинами учасників бойових дій робимо на аксіологічному, діяльнісному, компетентнісному, особистісно орієнтованому та системному підходах.

Аксіологічний підхід передбачає вивчення ціннісних орієнтацій студентів у контексті професійної підготовки до окресленого виду діяльності з РУБД, аналіз соціально-педагогічного процесу засобом ціннісно-змістового ставлення вчителя до особистісних якостей і підпорядкування змісту педагогічної освіти найвищим духовним ідеалам. Аксіологія як наука вивчає цінності, їхні ієрархії та системи. У сфері педагогіки вона досліджує цінності, які треба формувати у вихованців [35, с. 21].

У педагогіці аксіологічний підхід розглядається як система норм, правил, ідеалів, цінностей, що регулює взаємодію в педагогічній сфері та впливає на становлення системи відносин. Основоположним за такого розуміння є визначений регулятор – ціннісне ставлення людини в її багатосторонніх зв'язках зі світом, з іншими людьми. Отже, аксіологічний підхід органічно пов'язаний із гуманістичною педагогікою, що розглядає людину як найвищу цінність. Головним завданням педагогіки є формування висококультурної особистості, якій притаманні важливі людські цінності.

Нерозвиненість ціннісного аспекту свідомості особистості є однією з основних ознак кризи культури, людської духовності і самого суспільства. Створення освітньо-виховних систем, у яких реалізується визначена система цінностей, – важлива вимога сучасності. Вихователь як активний суб'єкт і носій цінностей є взірцем для наслідування. Тому в професійній підготовці майбутніх вихователів важливим компонентом є формування особистості педагога, його світоглядної, духовної сфери.

Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій реалізується через навчальну діяльність її суб'єктів з метою оволодіння знаннями, вміннями, навичками відповідно до професійної спрямованості. Цей підхід передбачає таку організацію навчання і виховання, за якої майбутній педагог діє з позиції активного суб'єкта пізнання, у якого цілеспрямовано формуються навчальні вміння до педагогічної взаємодії, планування етапів взаємодії, її виконання та регулювання.

Компетентнісний підхід у підготовці фахівців передбачає не лише трансляцію знань, умінь і навичок, а формування в майбутніх педагогів професійної компетентності. Професійна компетентність вихователя специфічна, вона передбачає сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного процесу структурувати наукове і практичне знання для ефективного розв'язання навчально-виховних задач, спрямованих на формування особистості дитини дошкільного віку, на створення сприятливих умов для розвитку індивідуальних здібностей, нахилів, інтересів; на отримання дошкільної освіти. Компетентнісний підхід орієнтований на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, що зумовлює принципові зміни в організації навчання, спрямовані на розвиток конкретних цінностей, професійно необхідних знань і умінь студентів, особистісний саморозвиток.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях компетентнісний підхід реалізується як:

- методологія, що обґрунтовує освіту як базову методологічну компетенцію особистості, основу її подальшого саморозвитку;
- одне з концептуальних положень забезпечення єдиного соціального простору та оновлення змісту освіти в сучасних умовах;
- узагальнена умова здатності людини ефективно діяти за межами навчальних сюжетів і навчальних ситуацій;
- сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, добору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів;
- спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і базових компетентностей.

Отже, компетентості і діяльність нерозривно пов'язані між собою. Компетентність як результат опанування компетенціями формується в процесі діяльності й задля майбутньої професійної діяльності.

Основу *особистісно орієнтованого* підходу до підготовки майбутніх вихователів формують особистісні та професійні якості майбутнього педагога, пов'язані з активним пізнанням процесу взаємодії з РУБД.

Особистісно-орієнтований підхід у професійній підготовці є формою взаємодії викладача і студента, за якого викладач навчає формам, методам та засобам взаємодії, формуючи індивідуальний стиль професійної діяльності. Основні ідеї особистісно орієнтованого підходу сформульовано у таких положеннях:

- забезпечення розвитку особистості через її діяльність;
- єдність взаємозв'язку та взаємопереходу особистісної та предметної сторін діяльності;
- урахування та підпорядкування освіти на кожному рівні розвитку особистості її інтересам і здібностям;

– формування уявлення про діяльність як таку, що є особистісно значущою [109, с. 27-29].

Використання *системного* підходу до предмета дослідження уможливорює побудову узагальненої моделі, яка представлена у вигляді схеми. Схема відображає процес підготовки майбутнього вихователя та являє собою динамічну систему, що має низку характерних особливостей, зокрема здатність до взаємодії з РУБД.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки системний підхід розглядається як напрям у методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем, розкриття їх цілісності, виділення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [35, с. 305].

Відповідно до предмета нашого дослідження системний підхід реалізується у вивченні особливостей, проблем та потреб родин учасників бойових дій та професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи в умовах взаємодії. У різних галузях сучасних знань більшість об'єктів розглядаються як великі системи і їх вивчення здійснюється на основі аналізу комбінаторних зв'язків і явищ, взаємодії частин і цілого, особливостей функціонування.

Услід за В. Ковальчук вважаємо, що системний підхід до професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД передбачає:

- розробку методологічної основи її структури і функціонування;
- дослідження системоутворювальних факторів підготовки студентів до взаємодії з РУБД;
- вивчення системних особистісних якостей особистості, елементів цілісної системи професійних компетенцій майбутніх вихователів;
- моделювання професійної підготовки, орієнтованої на формування гармонійно розвиненої особистості;

- розробка дослідно-експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД;

- використання результатів у практиці навчальних закладів [68, с. 107].

Отже, на основі опрацювання психолого-педагогічної літератури ми виокремили методологічні підходи у професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій – аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний, особистісно орієнтований та системний. Ці підходи були покладені в основу авторської системи підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта» до зазначеного виду діяльності. На нашу думку, виокремлені підходи є визначальними та взаємозалежними, а також такими, що мають рівноцінний вплив на весь процес підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД.

Змістовий блок моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти відображає компоненти, що формують зміст цієї підготовки, тобто зміст роботи, яка забезпечує ефективну педагогічну взаємодію майбутніх педагогів з РУБД. В основу зазначеного блоку покладено розроблений нами освітній компонент «Взаємодія вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій», який реалізуватиметься у процесі підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД. Мета вивчення освітнього компонента полягає у професійній підготовці вихователя до взаємодії з РУБД, до культури такої взаємодії та професійно-значущих і професійно-особистісних якостей. Наступним компонентом змістового блоку, є знання, які здобуваються під час реалізації цього освітнього компонента, про типологію, функції, особливості, проблеми та потреби РУБД; характеристику дитини, яка виховується у РУБД; форми, методи, засоби та принципи ефективної педагогічної взаємодії з РУБД. На основі здобутих теоретичних знань та під час практичних занять у студентів формуються вміння визначати педагогічно доцільний зміст, форми і методи

ефективної взаємодії з РУБД; налагоджувати ділові й товариські контакти; швидко адаптуватися в ЗДО тощо.

Складники **процесуального блоку** моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД охоплюють інструментарій реалізації цілей та змісту моделі. Цей блок включає такі компоненти: форми, методи та засоби. До оптимальних форм підготовки відносимо: проблемні лекції, практичні заняття, самостійну роботу, педагогічну практику, науково-дослідну роботу. Ефективними методами підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД вважаємо: інтерактивно-пошукові, дослідницькі, моделювання, ділові ігри, тренінги, проєктування професійної діяльності, проблемні педагогічні ситуації. Для підсилення ефективності використання форм та методів пропонуємо застосування таких засобів як підручники, посібники, аудіо-, відеотехніка, інтернет-ресурси.

Результативний блок моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (рис. 2.6) засвідчує рівень готовності здобувачів вищої освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. Цей блок містить такі складники: компоненти готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД (когнітивний, мотиваційний, інструментальний, діяльнісний); критерії та показники готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД; рівні готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД (низький, середній, оптимальний, високий).

Ефективність та результативність процесу професійної підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД залежить від комплексу факторів – педагогічних умов.

Педагогічні умови як комплекс заходів та засобів педагогічного впливу на навчальний процес досить широко досліджували провідні педагоги протягом останніх декількох десятиріч. Зокрема, С. Гончаренко визначає педагогічні умови як становище, в якому всі складники педагогічного

процесу комбіновані в найкращому взаємовідношенні, а це створює необхідні можливості для всіх його учасників для успішної діяльності [34 с. 192].

На думку Т. Гуцана, педагогічні умови повинні віддзеркалювати структуру готовності майбутніх учителів до діяльності і вміщувати передбачені технологією компоненти моделі або технології. Педагог також зазначає, що це оболонка педагогічних технологій чи моделей, завдяки яким можлива реалізація всіх компонентів [38].

Погоджуємося з думкою Л. Чалій, яка під педагогічними умовами розуміє фактори, які суб'єктивно створені чи об'єктивно існують як чинники ефективності досліджуваного явища [209].

Зацікавлення викликає інтерпретація поняття «педагогічні умови», запропонована Н. Тверезовською. Автор серед педагогічних умов виділяє два рівні:

- особистісні характеристики студента;
- певні обставини реалізації навчально-виховного процесу.

Педагогічні умови першого рівня, як правило, характеризують індивідуальні аспекти підготовки студента. Зазвичай, в педагогічних дослідженнях під педагогічними умовами розуміють умови другого рівня, які цілісно окреслюють педагогічний процес.

На думку Н. Тверезовської, педагогічні умови другого рівня охоплюють такі компоненти: зміст та організацію діяльності студентів; міжособистісні стосунки, спілкування в академічній групі; адаптацію студентів до нового освітнього середовища; взаємини педагогів та студентів; взаємодію навчального закладу із зовнішнім середовищем [182].

У працях, що актуалізують підготовку майбутніх вихователів, учені активно послуговуються педагогічним терміном «організаційно-педагогічні умови». Проаналізувавши наукові студії на зазначену тематику, ми спробували обґрунтувати змістові характеристики цього поняття.

Щоб забезпечити наступність і цілісність реалізації структурно-функційної моделі підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з родинами учасників бойових дій, необхідно здійснити ряд організаційних заходів, які б дозволили об'єднати діяльність вихователів та родин (батьків) заради спільної мети – гармонійно розвиненої особистості дитини-дошкільника.

Обґрунтування вибору трактування поняття «організаційно-педагогічні умови» ми пояснюємо такими твердженнями: організація спільної злагодженої діяльності закладу дошкільної освіти та РУБД є першочерговим завданням; організаційні заходи для РУБД виховного, соціально-психологічного характеру є ваговою умовою подальшої успішної взаємодії.

За реалізації озвучених вище положень відбувається забезпечення активної взаємодії та наступності підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій.

Отже, основними і першочерговими завданнями реалізації моделі підготовки є організаційні умови, а у випадку їхньої успішної реалізації можливим стає виконання педагогічних умов. Аргументовано оптимальним буде вибір поняття «організаційно-педагогічні умови реалізації структурно-функційної моделі підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій».

Урахувавши міркування науковців, під організаційно-педагогічними умовами реалізації структурно-функційної моделі підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій розуміємо комплекс засобів та заходів педагогічного впливу на процес професійної підготовки фахівців, які визначають ефективність цього явища.

За нашими спостереженнями, організаційно-педагогічні умови відображають системність, наступність та взаємозалежність, забезпечуючи ефективне функціонування і реалізацію моделі підготовки (рис. 2.7).

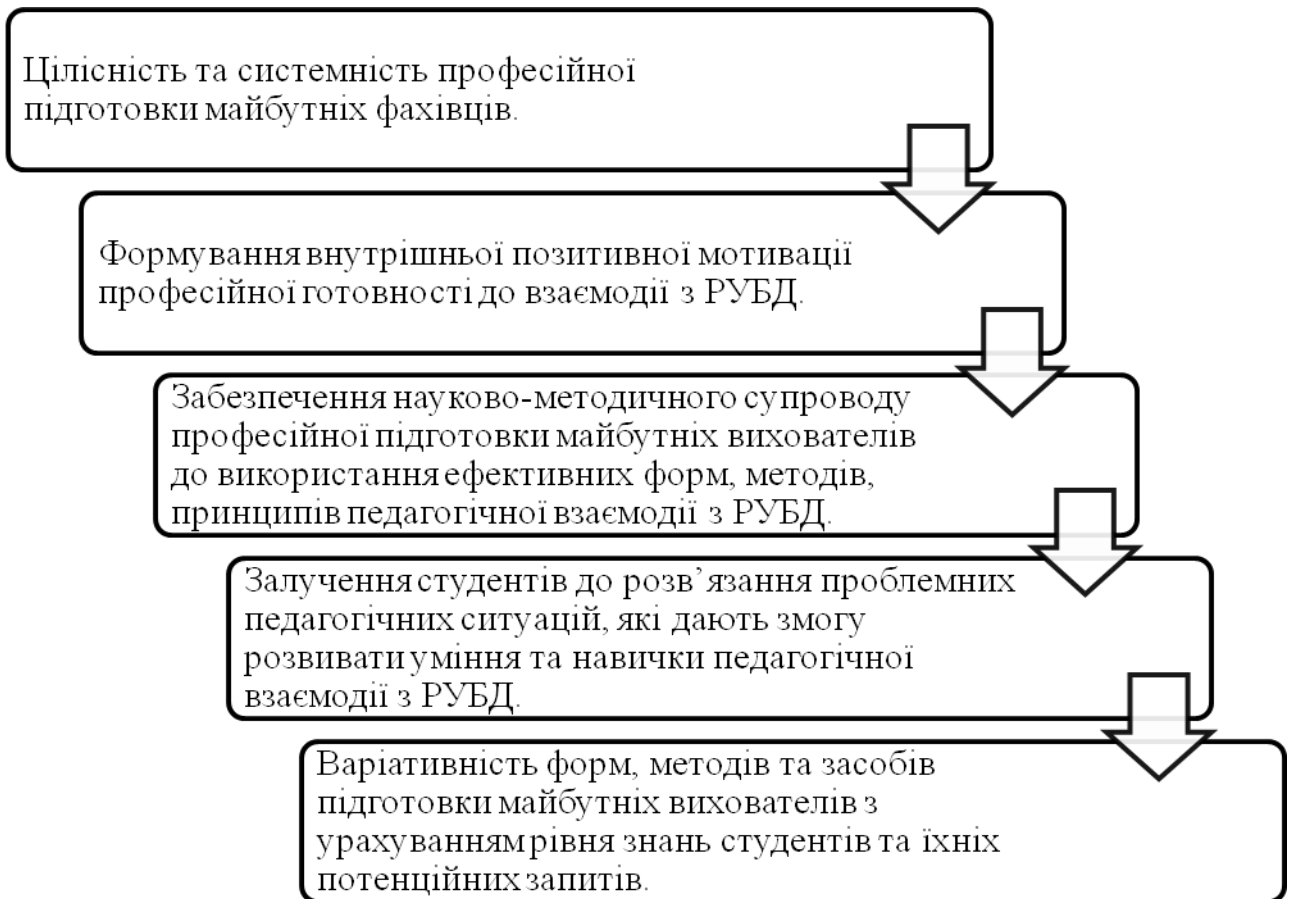


Рис. 2.7 Організаційно-педагогічні умови реалізації структурно-функційної моделі підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД

Зупинимося детальніше на характеристиці зазначених умов. Обґрунтовуючи першу організаційно-педагогічну умову, ми звернулися до поняття «професійна підготовка вихователів», що є багатофакторною структурою, головне завдання якої полягає в набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності взаємної діяльності [127].

Цілісність та систематичність теоретичних та практичних знань, завдань педагогічного процесу, сутності, змісту, принципів, форм і методів освітнього процесу становить основу професійної діяльності майбутнього педагога, сприяючи формуванню та розвитку професійної майстерності як процесу та результату.

Знання, отримані здобувачами освіти під час навчання у ЗВО, є умовою цілісності та системності професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з родинами учасників бойових дій. Теоретично обґрунтовані та ефективно подані викладачем у контексті професійної педагогічної діяльності, вони набувають важливого значення, необхідного практичного спрямування. Тому засвоєння нового когнітивного досвіду для ефективної професійної підготовки студентів завжди передбачає ціннісне ставлення до передачі нових знань.

Отже, формування і розвиток у майбутніх фахівців професійно значущих якостей до взаємодії з РУБД, які притаманні особистості майбутнього вихователя (здатних адекватно оцінювати ситуацію, в яку потрапила РУБД, знання про типологію, проблеми та потреби, особливості РУБД тощо), повинні бути систематичними та цілісними.

Цілісний аналіз досліджень А. Бандури [9], Н. Бахмат [12], Ю. Бриндікова [22], О. Вознюк [26], Л. Гончаренка [33], С. Корольова [75-76], М. Незамай [92; 111-113], Н. Олексюк [116], І. Луценко [149] та ін. допоміг нам обґрунтувати другу умову – формування внутрішньої позитивної мотивації професійної готовності до взаємодії з РУБД, схарактеризувати поняття «мотив» та «мотивація», окреслити особливості професійної мотивації педагогів.

Під поняттям «мотив» розуміємо підставу, привід для якої-небудь дії, вчинку, що спрямований на досягнення певного результату для задоволення потреб людини. Конкретні форми діяльності або поведінки людини визначаються мотивами, які утворюють певну систему.

Мотивація до педагогічної діяльності посідає важливе місце в структурі діяльності особистості майбутнього вихователя і є одним із основних понять, яке використовують для пояснення рушійних сил, мотивів для здобуття певної професії. У нашому дослідженні за основу взяли загальне визначення поняття «мотивація», що являє собою систему мотивів,

або стимулів, які спонукають людину до конкретних форм діяльності або поведінки [35].

На думку О. Сороки, позитивна мотивація – це спеціально організовані дії викладача в умовах вищого навчального закладу, що спонукають студентів діяти, формують інтерес, а також позитивні емоції і переживання [169, с. 212]. Її створення передбачає спрямованість на формування комплексу мотивів: пізнавальних, соціальних та мотивів досягнень.

Тому розвиток внутрішньої позитивної мотивації майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД є необхідною умовою формування його професійної компетентності, а сама позитивна мотивація до взаємодії є складником його готовності до професійної діяльності.

Не менш важливою є третя педагогічна умова формування професійної майстерності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Забезпечення науково-методичного супроводу професійної підготовки майбутніх вихователів до використання ефективних форм, методів, принципів педагогічної взаємодії з РУБД є одним з важливих завдань закладів вищої освіти. Науково-методичний супровід являє собою сукупність різноманітних форм, технологій, підходів, процедур, заходів, що забезпечують допомогу педагогічним та іншим працівникам у подоланні труднощів протягом професійної діяльності. Науковці визначають також і функції цієї діяльності: навчальну, консультативну, психотерапевтичну, адаптаційну та коригувальну [54].

Визначивши характерні особливості четвертої організаційно-педагогічної умови – залучення студентів до розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, що дають змогу розвивати вміння та навички педагогічної взаємодії з РУБД, ми проаналізували поняття «проблемні педагогічні ситуації», в основі якого лежить ситуаційний метод навчання (case-study – метод кейсів, метод інциденту). Цей метод базується на розробці, що враховує певні правила, моделі конкретної ситуації, які має

місце в реальному житті і відображає той комплекс знань і практичних навичок, який студенти мають отримати [31].

Основними критеріями для визначення ефективності ситуаційних вправ, на думку розробників ситуаційної методики, є: педагогічна користь; провокування конфліктів; необхідність приймати рішення; можливість узагальнення; лаконічність [162, с. 123-129].

Цей метод дає змогу оцінити педагогічні здібності студента на основі того, яке вирішення він знайде з ряду описаних у педагогічній ситуації. Основна перевага застосування проблемних педагогічних ситуацій в тому, що вони найбільш цілісно і системно відображають реальність, те середовище, у якому педагогу необхідно активно діяти: аналізувати, робити висновки, приймати рішення, розв'язувати справжні, а не вигадані професійні задачі. Тому процес навчання і майбутня професійна діяльність стають максимально наближеними, оскільки вимагають виконання однакових професійних дій в умовах, схожих за своєю природою [19].

На нашу думку, найефективнішим методом підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД є проблемні педагогічні ситуації. Вони дають змогу структурувати мислення студентів, виробляти власну педагогічно доцільну модель поведінки в процесі взаємодії з родинами вихованців, формують готовність до розв'язання нових професійних задач тощо.

Варіативність форм, методів та засобів підготовки майбутніх вихователів з урахуванням рівня знань студентів та їхніх потенційних запитів є п'ятою організаційно-педагогічною умовою підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД. Науковці доводять, що використання різноманітних форм, методів та засобів організації навчальної діяльності студентів має низку переваг: розвиток інтересу студентів до навчальної діяльності; підвищення загальнокультурного рівня студентів; формування комунікативної культури під час роботи на заняттях і в ситуаціях,

наближених до життєвого досвіду студентів; розвиток активності, самостійності, емоційно-вольової сфери, творчих здібностей, особистісних якостей студентів.

Варто зауважити, що впровадження організаційно-педагогічних умов ми розглядаємо як спеціально сконструйований процес, який слугує основою реалізації розробленої нами моделі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД для виявлення її ефективності [198].

Щодо організаційних засад, для того, щоб забезпечити реалізацію виокремлених умов підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД, на нашу думку, важливо дотримуватися таких принципів їхнього впровадження: цілеспрямованості, систематичності, практичної значущості, варіативності та доцільності.

Отже, організаційно-педагогічні умови є важливим чинником реалізації структурно-функційної моделі підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. Вони впливають на змістовий і процесуальний аспекти освітнього процесу, сприяють належній реалізації дидактичних закономірностей і принципів навчання, ефективному функціонуванню та розбудові освітньої системи, гарантують високу якість підготовки й усебічний розвиток особистісних якостей майбутніх фахівців дошкільної освіти. Під організаційно-педагогічними умовами підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій розуміємо комплекс засобів та заходів педагогічного впливу на процес професійної підготовки фахівців, які визначаються як чинники ефективності цього явища.

Теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов, що мають забезпечити формування професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД, створило передумови для їх упровадження у процесі проведення формувального етапу експерименту.

Отже, модель підготовки майбутнього вихователя до взаємодії з родинами учасників бойових дій спрямована на перспективу, її результат компетентний фахівець – вихователь закладів дошкільної освіти, який буде обізнаний з особливостями, проблемами та потребами РУБД, буде володіти ефективними формами, методами, та засобами педагогічної взаємодії, що дасть змогу йому підтримувати високий рівень компетентності упродовж професійної діяльності.

Важливо зазначити що усі компоненти запропонованої моделі тісно взаємопов'язані та внаслідок взаємодії забезпечують досягнення встановленої мети, тобто певного рівня підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД.

Запропонована структурно-функційна модель є відкритою і динамічною, оскільки тісно взаємопов'язана із зовнішнім середовищем (соціально-політичною ситуацією в країні, збільшенням кількості військовослужбовців, які беруть участь у бойових діях в Україні та інших державах, збільшенням кількості осиротілих дітей, зокрема дошкільного віку). Ці чинники зумовлюють постійне підвищення вимог до компетентності вихователя, яка повинна швидко оновлюватися і розширюватися, а також повинні вдосконалюватися методи і технології навчання майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Висновки до другого розділу

Поглиблення теоретичних узагальнень щодо проблеми підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з РУБД здійснювалося шляхом проведення діагностичної роботи, метою якої стала діагностика та аналіз динаміки розвитку показників готовності майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД.

У процесі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури було виділено структурні компоненти (когнітивний; мотиваційний;

інструментально-операційний; діяльнісний), критерії, показники та рівні (високий (творчий), оптимальний (достатній), середній (допустимий), низький (критичний)) готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій.

Вивчення стану сформованості окремих показників, компонентів готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД здійснювалося за допомогою інструментарію, який охоплював загальновідомі методики, модифікації окремих методик, а також авторську методику та авторські педагогічні ситуації.

Початковий етап діагностичної роботи засвідчив, що у ЗВО не приділяється належна увага готовності майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД: у більшості респондентів виявлено критичний (низький) (32,5%) та допустимий (середній) (36,8%) рівні готовності до взаємодії з РУБД, найменш сформованими виявилися мотиваційний та діяльнісний компоненти.

Для підвищення рівня готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій була розроблена модель підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій, що структурно охоплювала чотири блоки: цільовий, методологічний, змістовий, процесуальний та результативний.

Структурно-функційна модель підготовки майбутнього вихователя до взаємодії з родинами учасників бойових дій спрямована на перспективу, її результат – компетентний фахівець-вихователь закладів дошкільної освіти, який буде обізнаний з особливостями, проблемами та потребами РУБД, буде володіти ефективними формами, методами та засобами педагогічної взаємодії, що допоможе йому підтримувати високий рівень компетентності протягом усієї професійної діяльності.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

3.1. Оптимізація змісту, форм та методів підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій

Удосконалення змісту професійної підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта», на нашу думку, є одним з основних шляхів реалізації моделі взаємодії майбутніх вихователів ЗДО з РУБД. Така робота передбачала:

- аналіз змісту навчальних планів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності «Дошкільна освіта» в контексті наявності дисциплін з підготовки до взаємодії з батьками, родинами тощо;

- введення до змісту дисциплін професійного циклу додаткових змістових блоків (модулів або окремих тем), пов'язаних із заповненням прогалин у підготовці до взаємодії з РУБД;

- уведення до навчального плану магістерської підготовки додаткового вибіркового навчального компонента, орієнтованого на підготовку майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД.

З метою діагностики підготовки студентів до взаємодії з РУБД було здійснено аналіз навчального плану першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня спеціальності 012 «Дошкільна освіта» Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Аналіз навчального плану першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Дошкільна освіта» (2020) засвідчує, що питання взаємодії

вихователів ЗДО з РУБД частково порушуються в таких дисциплінах: з *циклу загальної підготовки*: «Основи науково-педагогічних досліджень» (10 год. лекц., 10 год. практ.); з *циклу професійної підготовки*: «Педагогічна майстерність вихователя дітей і дошкільного віку» (30 год. лекц., 30 год. практ.), «Інноваційні педагогічні технології у дошкільній освіті» (26 год. лекц., 26 год. практ.), з *вибіркового циклу*: «Теорія та методика співпраці ЗДО з родинами» (28 год. лекц., 26 год. практ.), «Методика роботи вихователя різновікової групи» (28 год. лекц., 30 год. практ.), «Професійна адаптація вихователя ЗДО (26 год. лекц., 24 год. практ.)

Зазначимо, що готовності студентів другого (магістерського) рівня спеціальності «Дошкільна освіта» (2020) до взаємодії з РУБД сприяє вивчення таких освітніх компонентів: *професійної підготовки*: «Теорія і технологія науково-педагогічних досліджень» (26 год. лекц., 28 год. практ.), «Методичний супровід освітньої діяльності ЗДО» (18 год. лекц., 20 год. практ.), «Організаційно-управлінська діяльність у дошкільній освіті» (18 год. лекц., 20 год. практ.); *вільного вибору*: «Психологія міжособистісної взаємодії вихователя» (18 год. лекц., 18 год. практ.), «Психолого-педагогічний тренінг вихователя закладу дошкільної освіти» (36 год. практ.), «Фандрайзинг у дошкільній освіті» (18 год. лекц., 18 год. практ.).

Отже, аналіз чинних навчальних планів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» засвідчує відсутність професійно орієнтованої дисципліни, яка допоможе підготувати студентів до взаємодії з РУБД, що зумовило в межах пілотної діагностичної роботи в ЕГ виокремити такі завдання:

– удосконалення змісту чинних освітніх компонентів з професійного та вибіркового циклів; добирання тематики про сутність, механізми, технології педагогічної взаємодії;

– уведення для магістрів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» авторського вибіркового компонента «Взаємодія вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій».

Організація та впровадження структурно-функційної моделі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій передбачала розробку та дотримання організаційно-педагогічних умов організації навчання в контрольних та експериментальних групах і перевірки її ефективності. Основні умови реалізації цієї моделі ми визначали в підрозділі 2.3.

Логіка процесу формування готовності взаємодіяти з РУБД передбачає рух від засвоєння теоретичних знань про основи педагогічної взаємодії, особливості роботи вихователя в умовах її варіативності до особистісного опанування необхідними діями і навичками цієї діяльності. Умовно виділяємо такі етапи:

1. *адаптаційно-організаційний* – засвоєння теоретичних знань про типологію, функції, проблеми та потреби, особливості та функціонування РУБД; сутність поняття «взаємодія», форми, методи, засоби та принципи ефективної педагогічної взаємодії; проблеми організації педагогічної взаємодії з різними категоріями РУБД; розширення інформації про знання, уміння навички, професійні якості, професійний потенціал майбутніх вихователів і співвіднесення його з можливостями навчального середовища ЗВО з метою формування компетентності ефективної педагогічної взаємодії з родинами учасників бойових дій, метою якої є формування сталого розвитку дитини дошкільного віку.

2. *проблемно-пошуковий* – формування основ компетентності ефективної педагогічної взаємодії та реалізація її в контексті професійної діяльності вихователя в реальних умовах, де відбувається узагальнення теоретичних знань, набутих умінь та навичок, формування професійної спрямованості та необхідних особистісних якостей майбутніх вихователів.

Студенти, спираючись на попередньо набуті знання, робили припущення про шляхи вирішення проблемних ситуацій, узагальнювали засвоєну інформацію, виявляли причини явищ, пояснювали їхнє походження, вибирали найбільш раціональні варіанти розв'язання поставлених задач. На цьому етапі відбувалося вироблення власного професійного стилю практичної діяльності, засвоювання високих стандартів, відтворення на достатньому рівні готових розробок, зразків, технологій. Організація такого навчального процесу передбачала середній (допустимий) рівень формування професійної компетентності майбутнього вихователя.

3. *дослідницький* – розвиток сформованої компетентності ефективної взаємодії з родинами учасників бойових дій для розробки індивідуальної стратегії професійної діяльності, тобто на досягнення оптимального та високого рівнів компетентності. На цьому етапі студенти після постановки проблеми, формулювання завдань та короткого інструктажу самостійно опрацьовують літературу, проводять спостереження, висувають гіпотези, шукають шляхи розв'язання, контролюють себе. У майбутніх фахівців формуються такі якості як самостійність, ініціативність, дисциплінованість, креативність тощо.

На першому адаптаційно-організаційному етапі основна мета полягала у формуванні в студентів позитивної мотивації та формування цілей освоєння обраної професії майбутнього вихователя ЗДО в контексті підготовки до взаємодії з РУБД, тобто сприйняття РУБД як основного інституту виховання дитини. У процесі роботи зі студентами було використано такі основні форми: навчальні лекції-візуалізації (мультимедійне представлення), лекції з текстовою опорою (з путівником), лекції із заздалегідь запланованими помилками, семінарські заняття, семінар-конференції, практичні заняття у формі бесіди («запитання – відповідь»), виховні заходи – зустріч з учасником бойових дій.

У процесі експериментального дослідження послуговувалися такими методами: розповідь, бесіда з учасниками бойових дій, демонстрація сучасних кінострічок на військову тематику виконання вправ, спостереження, ділові, імітаційні та рольові ігри, педагогічні та соціально-психологічні тренінги. Прийомами слугували: «Вулик» (наприклад: викладач ставив проблемне запитання «Чи варто виділяти РУБД як особливу категорію в освітньо-виховному процесі ЗДО?», а студенти дискутували між собою, робили висновки); «мінідиспути», «крок уперед» тощо.

Отже, на цьому етапі удосконалення змісту науково-теоретичної підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта» відбувалося через додавання у зміст освітніх компонентів професійного циклу додаткових змістових компонентів, навчальний матеріал яких відображає інформацію про сутність, механізми, технології педагогічної взаємодії. Було внесено зміни в освітні компоненти професійного та вибіркового циклів: «Теорія і технологія науково-педагогічних досліджень», «Методичний супровід освітньої діяльності ЗДО», «Організаційно-управлінська діяльність у дошкільній освіті», «Психологія міжособистісної взаємодії вихователя», «Психолого-педагогічний тренінг вихователя закладу дошкільної освіти», «Фандрайзинг у дошкільній освіті». У зміст цих освітніх компонентів додано теми «Родина учасника бойових дій як об'єкт педагогічного впливу вихователя ЗДО», «Особливості ефективної педагогічної взаємодії вихователів з родинами учасників бойових дій», «Технології педагогічної взаємодії з родинами учасників бойових дій».

На наше переконання, реалізація вказаних напрямів забезпечить одне з основних завдань упровадження розробленої нами моделі розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки, а саме: створення необхідних умов для освітнього середовища, яке сприятиме творчому вдосконаленню особистості майбутнього фахівця з дошкільної освіти та його підготовці до творчої педагогічної діяльності.

Наступним етапом професійної підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій став проблемно-пошуковий етап, основним завданням якого є формування певних умінь і навичок творчої педагогічної взаємодії в передбачуваних ситуаціях педагогічної практики. Для реалізації цих завдань ми використовували такі форми: просемінари, семінари-диспути, семінари-виголошення доповідей, семінар-мозковий штурм, практичне заняття на основі кейс-навчання тощо. Проблемні педагогічні ситуації, рольові та ділові ігри слугували професійної підготовки майбутніх вихователів. Під час навчальних занять активізували увагу, пам'ять, самостійне мислення, підсилюючи методи та форми за допомогою «Каруселі», «Круглого столу», «Акваріуму».

У силабус освітнього компонента «Теорія і технологія науково-педагогічних досліджень» внесли зміни у структуру практичних занять, зокрема теоретичні питання тем замінили практичними, що передбачають створення мультимедійної презентацію на тему «Технології педагогічної взаємодії з родинами учасників бойових дій», розроблення кросвордів, ребусів до понятійно-категоріального апарату теми. Для найбільш ефективного рівня засвоєння і використання знань та пізнавальних здібностей самостійну роботу освітнього компонента «Технології педагогічних досліджень та діагностики в дошкільній освіті» було доповнено такими завданнями: скласти схеми діагностики рівня взаємодії вихователів з РУБД на основі власного спостереження в закладах дошкільної освіти.

Під час третього етапу впровадження структурно-функційної моделі професійної підготовки майбутніх вихователів за мету ставилось закріпити у студентів компетентність ефективно взаємодіяти з родинами учасників бойових дій та реалізувати такі педагогічні умови: конструктивність співпраці зі всіма зацікавленими особами як в межах університету, так і за його межами, співпрацюючи з педагогами-практиками ЗДО, що дасть змогу безпосередньо передавати практичний досвід; уможливить варіативність

підходу до вибору форм та методів опрацювання навчального матеріалу; наявність відповідного інформаційно-технічного, технологічного забезпечення, у якому реалізуються принципи фахової підготовки до взаємодії з РУБД; формування інтерактивних занять залежно від типів, форм організації навчального процесу. Значну роль приділи способам взаємодії за такою схемою «викладач → студент → РУБД → студент → викладач».

Для розширення цих можливостей було розроблено і впроваджено вибіркового компонента «Взаємодія вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій». Структура вибіркового освітнього компонента (тематика лекційних та семінарських занять, самостійна робота (пошукові і творчі завдання)) подана в додатку Д. Вибірковий освітній компонент передбачає 3 кредити (16 год. лекцій, 14 год. практичних занять, 52 год. самостійної роботи, 8 год. консультацій).

Логічне наповнення програми вибіркового освітнього компонента складається з трьох змістовних модулів, які розкривають готовність майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД; застосування на практиці набутих знань, перетворення їх в уміння та навички.

Цей вибіркового компонента забезпечує загальний та професійний розвиток студента та спрямований на розкриття науково-педагогічних підходів до визначення категорій «родина», «сім'я», «родина учасника бойових дій»; аналіз психолого-педагогічних основ взаємодії вихователя з РУБД; здобуття поглиблених знань про зміст, форми, методи та принципи взаємодії вихователів з родинами учасників бойових дій; систематизацію та узагальнення знань про основні засади підготовки вихователів до взаємодії з РУБД; удосконалення вмінь та навичок побудови моделей ефективної педагогічної взаємодії; обґрунтування ефективності використання педагогічних технологій взаємодії з РУБД; вивчення досвіду взаємодії вихователів з родинами учасників бойових дій в зарубіжних країнах тощо.

Мета вивчення освітнього компонента полягає у формуванні професійної компетентності майбутніх вихователів, що передбачає володіння системою знань та педагогічним інструментарієм щодо процесу взаємодії з РУБД.

Мета курсу реалізується через систему завдань, а саме:

– обґрунтувати професійні основи діяльності вихователя ЗДО в процесі взаємодії з РУБД;

– ознайомити з теоретичними основами функціонування та життєдіяльності РУБД;

– розвинути в студентів навички педагогічної взаємодії;

– сформувати в студентів уміння організовувати різні форми ефективної педагогічної взаємодії з РУБД.

Так, у першому теоретичному змістовому модулі вибіркового компонента «Родина учасника бойових дій як об'єкт взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти» визначено такі теми лекцій: «Родина учасника бойових дій як об'єкт педагогічного впливу»; «Психолого-педагогічні основи взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти з родинами учасників бойових дій»; «Зміст, форми та методи ефективної педагогічної взаємодії вихователя з родинами учасників бойових дій». У другому теоретичному змістовому модулі «Готовність вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій як педагогічна проблема» визначено такі теми: «Методологічні засади професійної підготовки вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій», «Структура та індикаторні показники готовності вихователя закладу дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій», «Модель ефективної педагогічної взаємодії вихователів закладів дошкільної освіти з родинами учасників бойових дій». У третьому змістовому модулі «Практика роботи вихователів з родинами учасників бойових дій» визначено такі теми: «Технології педагогічної взаємодії з родинами учасників бойових дій»,

«Взаємодія вихователів ЗДО з родинами учасників бойових дій у зарубіжних країнах» (Табл. 3.1). Лекційні заняття зорієнтовані на теоретичне засвоєння вказаних вище тем.

Таблиця 3.1

Структура вибіркового освітнього компонента «Взаємодія вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій»

Назви змістових модулів і тем	Усього	Лек.	Практ.	Сам. роб.	Кон с.	Форма контролю/ Бали
Змістовий модуль 1. Родина учасника бойових дій як об'єкт взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти						
Родина учасника бойових дій як об'єкт педагогічного впливу.	12	2	2	7	1	РМГ, ДС/4
Психолого-педагогічні основи взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти з родинами учасників бойових дій	11	2	2	6	1	РЗ/К, Т/4
Зміст, форми та методи ефективної педагогічної взаємодії вихователя з родинами учасників бойових дій	12	2	2	7	1	РМГ/5
Разом за змістовим модулем	35	6	6	20	3	13
Змістовий модуль 2. Готовність вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій як педагогічна проблема						
Методологічні засади професійної підготовки вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій	11	2	1	7	1	РМГ /2
Структура та індикаторні показники готовності вихователя закладу дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій	10	2	1	6	1	Р/3
Модель ефективної педагогічної взаємодії вихователів закладів дошкільної освіти з родинами учасників бойових дій	11	2	2	6	1	ІРС/5
Разом за змістовим модулем	32	6	4	19	3	10
Змістовий модуль 3. Практика роботи вихователів з родинами учасників бойових дій						
Технології педагогічної взаємодії з родинами учасників бойових дій	11	2	2	6	1	Р, РМГ/4
Взаємодія вихователів ЗДО з родинами учасників бойових дій в зарубіжних країнах	12	2	2	7	1	ДС,Р/5
Разом за змістовим модулем	23	4	4	13	2	9
ІНДЗ						ІНДЗ/ 8
Модульна контрольна робота						Т/60
Усього годин/балів	90	16	14	52	8	100

Основними формами організації навчання, які формували науковий підхід до навчальної дисципліни, подавали адаптовані для сприймання студентами навчальні дані, розкривали сутність наукових понять, генезис теорій, ідей, структурували масив знань, спонукали до соціальної активності тощо, були лекції-візуалізації – зорієнтовані на надання теоретичної інформації, про такі блоки як «структура та індикаторні показники готовності вихователя закладу дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій», «модель ефективної педагогічної взаємодії вихователів закладів дошкільної освіти з родинами учасників бойових дій»; лекції у формі прес-конференції – «психолого-педагогічні основи взаємодії вихователя ЗДО з РУБД», «взаємодія вихователів ЗДО з родинами учасників бойових дій в зарубіжних країнах»; лекції із заздалегідь запланованими помилками – «зміст, форми та методи ефективної педагогічної взаємодії вихователя з родинами учасників бойових дій»; лекції-кінофрагменти – «родина учасників бойових дій як об'єкт педагогічного впливу»; бінарні лекції (лекція-дискурс) – «технології педагогічної взаємодії з родинами учасників бойових дій»; лекції-вікторини – «методологічні засади професійної підготовки вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій».

Виробляти досвід пошуково-дослідницької діяльності, поєднувати лекційну форму навчання із систематичною самостійною роботою над підручниками, посібниками, формувати інтерес до окремих наукових і навчальних проблем, забезпечувати засвоєння знань, умінь та навичок тощо в процесі реалізації моделі допомогли практичні заняття, що розроблені для вдосконалення практичних умінь та навичок щодо організації взаємодії між вихователями та РУБД. Тематика практичних занять не зорієнтована на репродуктивне відтворення лекційного матеріалу, а на узагальнення та систематизацію знань про родину учасника бойових дій (типологію,

проблеми та потреби, право на соціальний захист), про психолого-педагогічні основи взаємодії вихователя з РУБД (принципи, стилі взаємодії); самостійний пошук та реалізацію різноманітних форм, методів та принципів взаємодії, які демонструватимуться безпосередньо на заняттях у груповій роботі студентів; опрацювання методологічних засад професійної підготовки вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій; розробку та представлення моделі ефективної педагогічної взаємодії вихователів з РУБД; представлення елементів застосування технологій педагогічної взаємодії з РУБД; порівняльний аналіз аспектів роботи вихователів з РУБД в зарубіжних країнах.

Методичне забезпечення курсу передбачало такі види практичних занять: семінар-конференція між академічними групами студентів; семінари-диспути («круглий стіл», диспут навчальний, «Оксфордські дебати»); семінар-мозковий штурм (генерування ідей, фокус-групова методика) тощо.

Для формування у студентів навиків усвідомлювати проблеми, висувати гіпотези, перевіряти отримані результати, умінь поставити нову проблему ми застосовували такі методи: розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, навчальні тренінги («Дитина дошкільного віку в родині учасників бойових дій»), рольові ігри, творчі роботи (написання есе «Родина учасника бойових дій як інститут виховання дитини дошкільного віку»), графічні роботи (складання структурно-логічної схеми «Взаємодія вихователя з РУБД»), створення педагогічного портрету «Вихователь як висококваліфікованих фахівець в галузі взаємодії з РУБД).

Самостійна робота студентів передбачає не лише теоретичну підготовку, а й підготовку пошукових та творчих завдання, систематизацію та узагальнення знань кожної теми практичного заняття, узагальнення знань про методи взаємодії вихователів з РУБД (вивчення документації, анкетування, тестування, опитування, узагальнення незалежних

характеристик, інтерв'ювання, систематичне спостереження за підготовкою до практичного заняття).

Індивідуальна робота студентів стосується окремого блоку, який пов'язаний зі складанням портфоліо вихователя про взаємодію з певною категорією РУБД, з певними особливостями відповідно до визначених критеріїв; підготовкою тез доповіді на тематику навчального курсу та участь у науково-практичній конференції; підготовкою плану-конспекту навчального заняття із запропонованої теми. Для реалізації цих індивідуальних навчально-дослідних завдань необхідно відвідати заклад дошкільної освіти, провести спостереження за діяльністю педагогів щодо взаємодії з РУБД.

Закріплювали та поглиблювали набуті знання та вміння, практичні навички студенти в процесі проходження виробничої практики на базі закладів дошкільної освіти.

Практичні заняття, самостійна та індивідуальна робота передбачають такі форми контролю як дискусія, дебати, тести, тренінг, розв'язування проблемних педагогічних ситуацій, індивідуальна робота студента, робота в малих групах, реферат, аналітичне есе, порівняльний аналіз тощо.

Отже, у процесі вивчення матеріалу освітнього компонента «Взаємодія вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій» магістри та бакалаври спеціальності «Дошкільна освіта» здобували такі знання: виховна роль родини як соціального інституту у формуванні та розвитку дитини дошкільного віку; типи, функції, особливості, проблеми та потреби РУБД; предмет, мета, задачі, теоретико-методологічні основи педагогічної взаємодії; форми, методи, засоби та принципи організації ефективної педагогічної взаємодії з РУБД; особливості використання технологій у процесі педагогічної взаємодії; особливості, освітні потреби дітей з родин учасників бойових дій.

Після опанування освітнього компонента студенти оволодівали такими вміннями: використовувати набуті теоретичні знання на практиці; готувати, проводити та аналізувати форми взаємодії; планувати педагогічну взаємодію; організовувати різноманітну виховну діяльність з членами родин; проводити масові заходи просвітницького характеру з різними категоріями РУБД; стимулювати самоорганізацію педагогічної взаємодії членами родин.

Під час вивчення освітнього компонента ми прагнули сформувати мотиви студентів до взаємодії з родинами, сприяти розвитку спрямованості на саморозвиток і самореалізацію в професійній діяльності. Ми спонукали студентів до поглиблення фахових знань, психолого-педагогічних, методичних, знань про основи ефективної педагогічної взаємодії з родинами вихованців, використовуючи різноманітні методи, прийоми, форми. Під час вивчення спецкурсу викладач постійно надавав консультації індивідуальні та групові (очно та через мережу «Інтернет»).

Отже, організована нами експериментально-дослідна робота, пов'язана з практичним упровадженням розробленої структурно-функційної моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД, являє собою багатогранний поетапний процес, зумовлений суспільними потребами та освітніми запитами, динамічними змінами в системі підготовки студентів та реформуванням дошкільної освіти.

Провівши діагностичний аналіз, ми дійшли висновку, що реалізація структурно-функційної моделі забезпечить формування належного рівня професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій.

Огляд змісту професійної підготовки фахівців ЗДО дозволив виокремити комплекс методів, які ми використовували у процесі впровадження структурно-функційної моделі підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД. Серед яких такі:

– методи організації і провадження навчально-пізнавальної діяльності (лекція, пояснення, розповідь, практична робота, ілюстрація, демонстрація; проблемний, частково-пошуковий, пошуковий, продуктивний методи; самостійна робота; індуктивний, дедуктивний та алгоритмічний методи; порівняльний, методи моделювання);

– методи стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності (ділові й рольові ігри, проблемні педагогічні ситуації, навчальні диспути та дискусії, «круглий стіл»; інтерактивні методи (мозковий штурм, «пошук ідей», кейс-ситуації, обґрунтування ідей, метод експертного оцінювання, метод-кейс, портфоліо, захист позиції));

– методи контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів (діагностичні контрольні роботи, модульно-рейтинговий контроль, методи рефлексивного аналізу навчальної діяльності, самостійного узагальнення результатів; прогнозування, іспит, програмоване опитування, презентації тощо) [31].

Основними методами підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД, на наше переконання, є використання проблемних педагогічних ситуацій, рольових ігор і тренінгів та інших методів.

Одним із найефективніших у педагогічному процесі методів підготовки студентів до зазначеного вище виду діяльності вважаємо проблемну педагогічну ситуацію. У дослідженні ми найчастіше застосовували професійно-орієнтовані педагогічні ситуації – спеціально відібрані задачі, які складено на основі типових педагогічних ситуацій, які виникають у реальній педагогічній дійсності. Ці задачі вимагали від майбутніх педагогів застосування набутих психолого-педагогічних знань, оволодіння комплексом педагогічних умінь та навичок ефективної педагогічної взаємодії, сучасних методологічних підходів, концептуальних ідей, гнучких інноваційних засобів та методів. Метою вирішення таких ситуацій було отримання продуктивного результату, пов'язаного з налагодженням комунікативних міжособистісних

зв'язків між вихователями та родинами, які сприяють формуванню особистості дитини дошкільного віку і викликають у неї потребу в саморозвитку та самовдосконаленню в майбутньому та орієнтують на досягнення успіхів у різних видах діяльності.

Вирішення педагогічної ситуації включало розв'язання педагогічної задачі. Цей процес складався з декількох етапів: орієнтація в ситуації, аналіз наявних даних (структурних компонентів задачі) → усвідомлення рівня її проблемності, виявлення суперечностей, формулювання проблеми педагогічної задачі → висування гіпотези, щодо способів розв'язання задачі → прийняття рішення, вироблення альтернатив → реалізація прийнятого рішення, організація міжособистісних взаємодій у педагогічному процесі → оцінка та аналіз одержаного результату → визначення напрямів подальшої навчальної та виховної роботи [77].

Характерно, що розв'язання проблемних педагогічних ситуацій є своєрідним підготовчим етапом, тренуванням у вирішенні завдань, наявних у реальному педагогічному процесі, оскільки моделювання різноманітних ситуацій дає змогу студентові відчувати себе суб'єктом освітнього процесу, оволодівати стратегією наукового пошуку, прогнозувати свої дії в суперечливих ситуаціях або передбачати та усувати негативні наслідки, спонукає до прийняття певних рішень.

Наступним методом, який ми використовували під час есперементу, була рольова гра. У педагогічному процесі вона дає можливість активно експериментувати як з реалістичними, так і частково реалістичними ролями педагогів. У процесі відтворення рольової гри студенти демонструють поведінку в реальному житті, подібно до акторів у театрі, застосовуючи свій педагогічний, соціальний, побутовий досвіди.

Рольові ігри у підготовці майбутніх вихователів – це особливий метод моделювання, який фокусує увагу на процесі міжособистісної взаємодії і суть якого була в розігруванні ролей. Ідея гри полягала в тому, що студенти мали

представити в конкретній ситуації певного учасника педагогічного процесу. Академічна група студентів була розділена на мікрогрупи, кожна з яких подавала свій сюжет, що дало змогу учасникам груп дізнатися щось про права та обов'язки вихователів/батьків/членів родин, вікові, фізіологічні, психологічні особливості дітей тощо, а також шляхи вирішення проблеми. Як бачимо, кожен гравець виступав як частина соціального оточення інших і демонстрував шаблон, поведінкову модель, що дало змогу апробувати власний поведінковий стиль.

У процесі дослідження ми використовували рольові ігри, давши можливість гравцям самостійно прийняти рішення у певній ситуації, задавали лише ситуацію – передісторію конкретної проблеми або умови, що склалися, і вказували обмежувальні моменти; описували ролі – характеристику педагогів, батьків, дітей включених у ситуацію.

Досить поширений у науковій практиці тренінг як метод. Достеменно відомо, що його використовують для отримання бажаного результату, нової інформації, для застосування отриманих знань на практиці. Тому тренінг можна розглядати з точки зору різних парадигм як своєрідну форму навчання, за якого за допомогою позитивного підкріплення формуються потрібні форми поведінки, а за допомогою негативного – «стираються» небажані; тренування, внаслідок якого відбувається формування та відпрацювання вмінь та навичок; форма активного навчання, метою якого є передача знань, розвиток деяких умінь та навичок; метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку способів вирішення власних психологічних проблем [96, с. 274]. Різновидів тренінгів існує досить велика кількість. Їх класифікують відносно різних критеріїв: за функціональним складником; за типом об'єктів педагогічного впливу; за кількістю учасників; за кількістю ведучих; за тривалістю проведення; за типом керівництва тощо.

У нашому дослідженні найчастіше використовувалися педагогічні та соціально-психологічні тренінги. Основним завданням педагогічних

тренінгів – здобувати та поглиблювати знання, уміння та навички ефективної педагогічної взаємодії з РУБД через застосування інтерактивних методів у навчальному процесі. Наведемо приклади таких тренінгів: «Вивчаємо особливості родин учасників бойових дій», «Як визначити ефективні форми та методи взаємодії з РУБД», «Професійні якості вихователя, який взаємодіє з РУБД» тощо. З метою ефективної комунікації, прояву креативних здібностей у взаємодії вихователя з РУБД ми використовували соціально-психологічні тренінги, із-поміж яких «Партнерське спілкування з РУБД», «Формування комунікативної компетентності», «Модифікація поведінки під час взаємодії з РУБД».

Вище зазначені тренінги ми проводили за таким алгоритмом: 1) підготовчий етап (специфіка основної тематики; позиції учасників; очікування і побажання учасників, їх інтереси та актуальні завдання для навчання; формат і тривалість тренінгу, кількість учасників, місце проведення); 2) самостійне визначення реально можливого результату; 3) представлення запланованого результату у формі графічної концепції зон розвитку; 4) визначення критеріїв за якими буде визначене досягнення запланованого результату; 5) вивчення літератури і практичного досвіду з теми тренінгу; 6) створення загального зразкового сценарію тренінгу, який враховує групову динаміку, динаміку уваги та емоційне навантаження; 7) підготовка роздаткового матеріалу; 8) підготовка списку устаткування та канцтоварів; 9) проведення тренінгу, під час якого необхідно занотовувати проблемні місця та можливості вдосконалення; 10) спостереження за груповою динамікою і відповідністю тренінгу поставленим цілям; 11) перевірка досягнутих результатів.

Отже, тренінг у процесі підготовки майбутніх вихователів формує знання, уміння, навички організації різних видів взаємодії з РУБД, удосконалює ефективність комунікативних здібностей у роботі з батьками,

виробляє уміння аналізувати та вибирати кваліфіковані дії в професійних ситуаціях.

Отже, освітній компонент «Взаємодія вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій», спрямований на забезпечення формування умінь та навичок у студентів, ефективної педагогічної взаємодії, використання комплексу педагогічно доцільних форм і методів, що дасть можливість майбутнім вихователям ЗДО успішно співпрацювати з РУБД.

Уважаємо, що моделювання та проєктування педагогічних ситуацій і професійних проблем, використання проблемних завдань, рольових ігор, педагогічних та соціально-психологічних тренінгів, активна участь студентів в організації начально-виховного процесу, високий рівень організації самостійної та індивідуальної роботи забезпечить ефективну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД.

3.2 Аналіз ефективності впровадження структурно-функційної моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій

Упровадження структурно-функційної моделі підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД відбувалося в період 2016–2020 рр. Змістове наповнення цієї моделі відображає конкретні очікувані результати її упровадження – готовність майбутнього вихователя ЗВО до взаємодії з РУБД, зростання рівня таких компетентностей, як: когнітивна, комунікативна, інформаційна, психологічна, соціальна, правова, творча та рефлексивна.

Для перевірки ефективності впровадження структурно-функційної моделі в процес професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД було проведено формувальний експеримент. На різних етапах експерименту використовувалися такі групи методів:

– теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукової та навчально-методичної літератури з проблеми дослідження, що дало змогу з'ясувати ступінь її наукової розробки, напрями розвитку педагогічних ідей у цій галузі, визначити методологічні засади досліджуваної проблеми; моделювання з метою розробки структурно-функційної моделі науково-методичної системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; проектування для визначення структури, етапів, алгоритму проєктувальних дій з метою створення технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку;

– емпіричні: обсерваційні (пряме та опосередковане спостереження), діагностичні (бесіда, опитування, анкетування, тестування, діагностичні методики, рейтинг, метод аналізу результатів діяльності, експертних оцінок), що дало змогу узагальнити аналітичний матеріал про сформованість готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, узагальнювальний етапи) для з'ясування вихідного та прикінцевого стану готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов, технології формування готовності та її ресурсного забезпечення;

– математичні (реєстрування, ранжування, математичний аналіз), статистичні (Statistica 7.0, t-тест Стьюдента) для статистичної обробки одержаних результатів;

– графічні для наочного ілюстрування та порівняння результатів експериментальної роботи в графічних зображеннях і табличних формах.

Загалом до участі в діагностичній роботі було залучено 342 студенти Волинського національного університету імені Лесі Українки, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Рівненського державного гуманітарного університету, які здобували вищу

освіту за освітніми ступенями «Бакалавр» та «Магістр» та освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта». Було сформовано контрольну та експериментальну групи, до яких увійшли 174 та 168 студентів відповідно. Застосування такого підходу до відбору учасників дослідження дало змогу досягти максимальної ідентичності контрольної та експериментальної груп перед проведенням формувального експерименту за основними характеристиками, що дозволило здійснити коректну оцінку достовірності змін у рівнях сформованості в студентів цих груп як окремих показників, компонентів, так і в цілому готовності до взаємодії з РУБД.

За результатами формувального експерименту було виявлено, що впровадження розробленої нами моделі підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД дає змогу істотно покращити стан їхньої готовності до такої взаємодії. В ЕГ, де реалізовувалися змістове наповнення та процесуальні процедури, передбачені в моделі, ми зафіксували істотні кількісні та якісні зміни в розподілах за рівнями сформованості як окремих компонентів, так і готовності в цілому майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД.

Зокрема, ми встановили, що впровадження в практику професійної підготовки вихователя запропонованих нами підходів дозволяє істотно підвищити рівень засвоєння студентами загальнопедагогічних знань (див. табл. 3.2)

Таблиця 3.2

Розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості показників когнітивного компонента їхньої готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій та динаміка змін у них (у %)

Рівні	До експерименту		Після експерименту		Δ КГ	Δ ЕГ
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ		
Загальнопедагогічні знання						
Низький (критичний)	14,9	15,4	10,3	4,8	-5,1	-10,3

Середній (допустимий)	30,5	28,6	27,7	18,5	-2,8	-10,1
Оптимальний (достатній)	42,5	40,3	44,8	46,4	2,2	6,4
Високий (творчий)	12,1	15,7	17,2	30,3	5,7	14,0
Знання про родину як основний інститут виховання та розвитку дитини						
Низький (критичний)	12,1	13,7	6,9	4,2	-5,7	-9,7
Середній (допустимий)	43,6	39,9	37,9	24,4	-7,9	-15,4
Оптимальний (достатній)	32,8	35,7	35,7	44,6	5,5	9,0
Високий (творчий)	11,5	10,7	19,5	26,8	8,1	16,2
Знання про особливості дитини, яка виховується у РУБД						
Низький (критичний)	33,9	31,5	26,4	13,1	-6,6	-19,2
Середній (допустимий)	35,6	37,5	38,5	21,4	2,4	-15,7
Оптимальний (достатній)	21,3	19,6	22,5	38,7	1,0	19,2
Високий (творчий)	9,2	11,4	12,6	26,8	3,2	15,7
Знання типології РУБД						
Низький (критичний)	35,1	36,9	28,2	10,1	-6,3	-26,7
Середній (допустимий)	32,7	31,0	34,5	22,6	-1,0	-8,1
Оптимальний (достатній)	25,3	23,2	27,5	39,9	4,2	16,5
Високий (творчий)	6,9	8,9	9,8	27,4	3,1	18,3
Знання особливостей функціонування РУБД						
Низький (критичний)	22,5	24,4	16,7	13,7	-5,2	-10,8
Середній (допустимий)	37,9	35,7	40,2	16,7	1,4	-19,0
Оптимальний (достатній)	29,3	26,2	31,0	38,6	2,1	12,9
Високий (творчий)	10,3	13,7	12,1	31,0	1,7	16,9
Знання проблем та потреб РУБД						
Низький (критичний)	33,4	32,1	24,1	11,3	-9,8	-20,8
Середній (допустимий)	34,5	37,5	39,1	27,4	3,9	-9,6
Оптимальний (достатній)	22,8	17,9	24,7	32,7	3,0	14,5
Високий (творчий)	9,3	12,5	12,1	28,6	2,9	15,9
Знання принципів, форм, методів та засобів ефективної педагогічної взаємодії вихователя з РУБД						
Низький (критичний)	40,2	41,1	29,9	8,9	-8,0	-32,0
Середній (допустимий)	32,2	25,6	35,1	20,2	1,1	-4,8
Оптимальний (достатній)	19,0	23,2	23,5	44,1	4,1	20,3

Високий (творчий)	8,6	10,1	11,5	26,8	2,8	16,5
-------------------	-----	------	------	------	-----	------

Так, 76,7% студентів ЕГ під час експерименту продемонстрували сформовані на оптимальному (достатньому) та високому (творчому) рівнях знання основних категорій педагогічної науки: «виховання», «освіта», «навчання» та «розвиток» особистості; розуміння сутності педагогічних понять як форми мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними як цілісна сукупність ознак; усвідомлення педагогічних теорій як системи науково-педагогічних знань, яка описує і пояснює елементи реальної педагогічної діяльності у ЗДО; розуміння педагогічних законів, педагогічних закономірностей як внутрішніх і необхідних, всезагальних і суттєвих, стійких, повторюваних зв'язків між педагогічними явищами, які зумовлюють їх необхідне виявлення, ефективність процесів виховання, навчання і розвитку. У КГ таких студентів було виявлено значно менше – 62,0%.

У КГ після експерименту значна частка майбутніх вихователів (38,3%) проявляли нерозуміння чи поверхові уявлення про сутність основних педагогічних явищ та процесів, відображених у базових педагогічних знаннях, поняттях, відсутність цілісного уявлення про закони, закономірності та суттєві характеристики педагогічних процесів та явищ. В ЕГ таких студентів значно менше (23,3%), лише в 4,8% було виявлено низький (критичний) рівень засвоєння загальнопедагогічних знань. В ЕГ, порівняно з КГ, також істотно вищою є динаміка змін у розподілах майбутніх вихователів за рівнями засвоєння цих знань (пор.: ЕГ – в середньому 10,4%, в КГ – 3,7%). Водночас в ЕГ істотно зменшилася кількість студентів з низьким рівнем засвоєння загальнопедагогічних знань (–10,6%) та зростає кількість тих, що засвоїли ці знання на високому (творчому) рівні (+14,6%).

На основі даних, представлених у таблиці 3.1, можемо обґрунтовано стверджувати, що запровадження в практику професійної підготовки

вихователя ЗДО розроблених нами підходів забезпечує більш ефективне засвоєння студентами загальнопедагогічних знань як компонента їхнього світогляду, що значною мірою визначає їхнє ставлення до педагогічної дійсності, моральні погляди і переконання, вольові риси особистості, характер, є одним з джерел нахилів та інтересів, необхідною умовою розвитку їхніх професійних здібностей й обдарувань.

Проаналізувавши результати констатувального експерименту, ми виявили загалом задовільний стан засвоєння майбутніми вихователями ЗДО знань про родину як основний інститут виховання та розвитку дитини, однак частка студентів з середнім (допустимим) рівнем засвоєння цих знань була досить великою (див. підрозділ 2.2). Упровадження розробленої нами структурно-функційної моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій дало змогу істотно змінити цей показник: в ЕГ зменшилися частки студентів на 9,5% з низьким (критичним) та на 15,5% із середнім (допустимим) рівнями засвоєння цих знань, істотно зросла (+16,1%) кількість майбутніх вихователів, що засвоїли ці знання на високому (творчому) рівні.

У цілому в ЕГ 71,4% студентів продемонстрували оптимальний (достатній) та високий (творчий) рівні знань про родину як основний інститут виховання та розвитку дитини.

У КГ групі після формувального експерименту зміни в розподілах менш виражені: на 5,2% та 5,7% зменшилася кількість студентів відповідно з низьким (критичним) та середнім (допустимим), на 2,9% та 8,0% зросли частки тих, які засвоїли знання про родину як основний інститут виховання та розвитку дитини відповідно на оптимальному (достатньому) та високому (творчому) рівнях. Загалом в КГ студентів з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями знань про родину як основний інститут виховання та розвитку дитини на кінець експерименту виявилось 55,2%.

Водночас в КГ частка студентів з середнім (допустимим) рівнем засвоєння цих знань так і залишилася досить великою – 37,9% (див. таблицю 3.2).

На основі цих даних маємо підстави говорити, що упровадження в практику розробленої нами моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД сприяє формуванню в студентів ґрунтовних знань про особливу роль сім'ї як соціального інституту виховання та розвитку дитини, її величезні виховні можливості, механізми захищеності дитини в сім'ї, що базуються на впевненості в любові близьких, рідних людей, багатогранність, постійність і тривалість виховного впливу родини, яка забезпечується багаторольовою структурою сімейної спільності, природні умови родини, що сприяють залученню дітей до найрізноманітніших внутрішньосімейних стосунків та діяльності.

Досить ефективними виявилися розроблені нами підходи щодо формування в майбутніх вихователів знань про особливості дитини, яка виховується в РУБД. Після формувального експерименту, студенти ЕГ стали краще розуміти внутрішній світ дитини, яка виховується в такій родині (на 18,4% і 16,1% зменшилася кількість студентів відповідно з низьким (критичним) та середнім (допустимим) та на 19,1% і 15,4% зросла кількість студентів відповідно з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями засвоєння цих знань) (див. таблицю 3.1). У цілому, в ЕГ 65,5% майбутніх вихователів чітко усвідомлюють, що тривала відсутність батьків, нестабільний їхній психічний стан, пов'язаний з перебуванням у зоні бойових дій, наявність у батьків ПТСР, деструктивно впливають на моральні чинники функціонування сім'ї, соціальне самопочуття дитини в родині, породжують у неї нервозність, апатію, позбавляють дітей повноцінного спілкування, душевного тепла, зразків соціальної поведінки, що дуже часто приводить до психогенних переживань дитини (неврозів, гострих афективних реакцій, ситуативно зумовлених порушень поведінки), психічно їх травмує, позначається на статевій соціалізації.

У КГ після формувального експерименту зміни в розподілах майбутніх вихователів за рівнями засвоєння знань про особливості дитини, яка виховується в РУБД, є незначними (в межах від 1,2% до 7,5%), досить численними виявилися частки студентів з низьким (критичним) (26,4%) та середнім (допустимим) (38,5%) рівнями засвоєння цих знань, тобто 64,9% студентів КГ не зможуть в майбутньому успішно здійснювати взаємодію з РУБД, оскільки вони чітко не усвідомлюють індивідуально-психологічних особливостей дітей, які виховуються в сім'ях цього типу.

За результатами формувального експерименту вдалося досягти значних зрушень щодо зростання рівня знань у майбутніх вихователів про типологію РУБД. Якщо до експерименту ми зафіксували велику кількість студентів, у яких ці знання були сформовані на низькому (критичному) та середньому (допустимому) рівнях, то після нього в ЕГ значно зменшилася (на 26,8%) частка студентів з низьким (критичним) рівнем цих знань та на 8,4% – з середнім (допустимим). У КГ зміни в розподілах за цими рівнями істотно менші (6,9% та 1,8% відповідно).

В ЕГ значна частина студентів (67,3%) після експерименту здатна чітко визначати критерії щодо виділення та аналізу сімейної структури РУБД, класифікувати на їхній основі РУБД за типами, виділяти основні характеристики кожного типу РУБД, які в багатьох випадках зумовлені редуцією батьківських обов'язків, звуженням кола інтересів і контактів з соціальним оточенням, слабкою емоційною взаємодією, відсутністю часової перспективи, наявністю незадоволених основних емоційно-психологічних потреб членів родини, порушенням або руйнуванням духовно-моральних зв'язків, що призводять до порушення сімейних функцій, зміни психологічних установок, порушенням внутрішньо-сімейної комунікації тощо. В КГ частка таких студентів вдвічі менша (37,3%) (див. таблицю 3.2).

Істотні зміни після формувального експерименту відбулися також у розподілах студентів ЕГ за показником «Знання особливостей

функціонування РУБД»: на 12,4% та на 17,3% зросла кількість студентів відповідно з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями засвоєння цих знань і загалом частки таких студентів складають 38,6% та 31,0% відповідно. Ці студенти краще стали розуміти, що в багатьох випадках і родині, і вихователю в спільній взаємодії потрібно вчитися жити з тим, хто повернувся з війни, а не з тим, кого вони проводжали на війну: свідомо не провокувати конфліктні ситуації, зумовлені тим, що учасник бойових дій часто правила виживання на війні проєктує на стосунки між членами родини, знайомими, співробітниками, він не готовий до пресингу, до психологічного тиску на роботі; не спроможний робити ненав'язливі кроки з відновлення довіри до членів родини; проявляти чесність, щирість, відвертість, терпіння, ненав'язливість, не висловлювати недоречних порад, які не підкріплені його власним досвідом війни, спілкуватися прямо і просто, говорити правду, не намагатися прискорювати події. Частки студентів з низьким (критичним) та середнім (допустимим) рівнями засвоєння цих знань в ЕГ невеликі – відповідно 13,7% та 16,7% (див. таблицю 3.2).

У КГ, де в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО не проводилася цілеспрямована робота з розкриття студентам особливостей функціонування РУБД, після формувального експерименту ми виявили незначний приріст серед тих, що володіють на оптимальному (достатньому) та високому (творчому) рівнях знаннями цих особливостей (+1,7% та +1,8% відповідно). Більшість студентів КГ (56,9%) ці знання засвоїли на низькому (критичному) та середньому (допустимому) рівнях (див. таблицю 3.2).

Упровадження в процесі формувального експерименту в ЕГ розроблених нами заходів сприяло підвищенню рівня розуміння майбутніми вихователями проблем, які виникають у життєдіяльності РУБД та рівня задоволення потреб цих родин. Значно зменшилася кількість тих студентів, які засвоїли проблеми та потреби РУБД на низькому (критичному) та середньому (допустимому) рівнях – 38,7% (до експерименту таких студентів

в ЕГ було 69,6%), важливо зауважити, що це відбулося переважно через значне зменшення кількості студентів з низьким (критичним) рівнем засвоєння цих знань (32,1% до експерименту, 11,3% – після). У КГ частки студентів з низьким (критичним) та середнім (достатнім) рівнями засвоєння цих знань після формувального експерименту залишилися досить значними – 24,1% та 39,1% відповідно. В ЕГ частка майбутніх вихователів з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями засвоєння знань про проблеми та потреби родин учасників бойових дій становить 61,3%, у КГ вона майже вдвічі менша – 36,8% (див. таблицю 3.2).

Покращення рівня засвоєння студентами ЕГ знань про особливості дитини, яка виховується в РУБД, типології цих родин, особливостей їх функціонування, проблем, які вони переживають у процесі життєдіяльності, рівня задоволення їхніх потреб призвело до того, що майбутні вихователі стали краще усвідомлювати принципи, знати та розуміти можливості форм, методів та засобів, які забезпечують найбільш ефективну педагогічну взаємодію вихователя з такими родинами, адже після формувального експерименту ми виявили 44,1% з оптимальним (достатнім) (+20,9%) та 26,8% високим (творчим) (+16,7%) рівнями засвоєння цих знань. Відповідно, частки студентів з низьким (критичним) та середнім рівнями становлять 8,9% та 20,2%, що разом складає 29,1%.

У КГ у майже двох третин майбутніх вихователів (65,0%) ці знання виявилися сформованими на низькому (критичному) та середньому (допустимому) рівнях, ще в 23,5% та в 11,5% відповідно на оптимальному (достатньому) та високому (творчому) рівнях (див. таблицю 3.2). Як бачимо, більшість студентів КГ не усвідомлює на належному рівні основних принципів, що забезпечують позитивне ставлення членів РУБД та вихователів до партнерської взаємодії, спонукання їх до дій і моделей поведінки, орієнтованих на взаєморозуміння та взаємоповагу, вони чітко не знають, які форми, методи та засоби може використати вихователь у

взаємодії з РУБД, щоб забезпечити неперервність виховних впливів та створити найбільш сприятливі умови для виховання та розвитку дитини в такій родині.

Виявлені тенденції та зміни в розподілах студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості окремих показників проявилися так само і при узагальненні даних за когнітивним компонентом готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД загалом. Результати цього узагальнення подаємо на рисунку 3.1. Як видно з діаграм, представлених на рисунку 3.1, в ЕГ спостерігаються інтенсивні зміни в розподілах студентів за рівнями сформованості в них цього компонента готовності, у КГ ці зміни досить незначні.

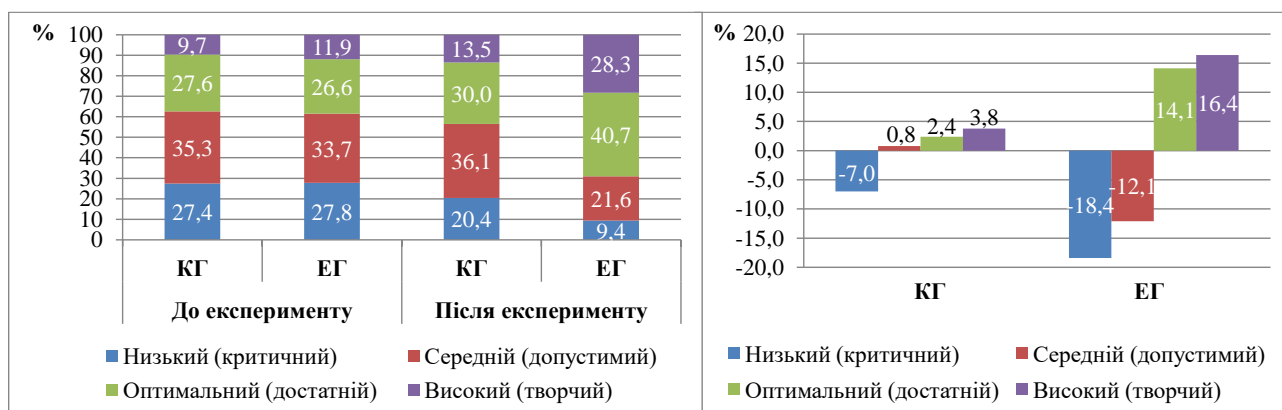


Рис. 3.1. Розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості когнітивного компонента їхньої готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій та динаміка змін у них (у %)

Як бачимо, в ЕГ значно зросла кількість майбутніх вихователів з оптимальним (достатнім) (+14,1%) та високим (творчим) (+16,4%) рівнями сформованості когнітивного компонента готовності до взаємодії з РУБД і станом на кінець формульованого експерименту частки таких студентів складають 40,7% та 28,3% відповідно. У цілому в ЕГ на кінець експерименту було виявлено 69,0% студентів з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями сформованості цього компонента. Відповідно, в ЕГ істотно зменшилася кількість студентів з низьким (критичним) – 9,4% (–

18,4%) та середнім (допустимим) – 21,6% (–12,1%) рівнями його сформованості.

У КГ після формувального експерименту частки майбутніх вихователів з низьким (критичним) та середнім (допустимим) рівнями сформованості когнітивного компонента готовності до взаємодії з РУБД є досить великими – 20,4% та 36,1%, що в загалом складає 56,5%. Водночас досить мало (13,5%) було виявлено студентів з високим (творчим) рівнем сформованості цього компонента.

За всіма показниками когнітивного компонента готовності до взаємодії з РУБД та в цілому за цим компонентом (як і за іншими компонентами та їхніми показниками) було проведено оцінку статистичної достовірності виявлених змін у розподілах за допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова. Аналіз результатів цієї оцінки (див. додаток Г) засвідчив: зміни в розподілах студентів ЕГ статистично достовірні, а в КГ ці зміни мають випадковий характер.

Отже, на основі отриманих у процесі формувального експерименту даних та оцінки статистичної достовірності виявлених у них змін, маємо підстави стверджувати, що впровадження в практику професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО розробленої нами моделі ефективніше сприяє формуванню в них когнітивного компонента готовності до взаємодії з РУБД порівняно з існуючими на сьогодні підходами.

Наша модель виявилася досить ефективною в формуванні як окремих показників, так і загалом мотиваційного компонента готовності майбутніх вихователів до взаємодій з родинами учасників бойових дій. Проведена в процесі формувального експерименту робота засвідчила: більшість студентів (64,0%) у взаємодії з РУБД орієнтовані на вибір продуктивного стилю такої взаємодії (до експерименту таких студентів було лише 33,7%, прирости за оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями складають відповідно +16,1% та +14,2%) (див. таблицю 3.3). Майбутні вихователі

розглядають таку взаємодію як спільну діяльність нарівні з членом родини, що передбачає активність обох суб'єктів взаємодії як співучасників дії, у якій спільно з членами родини розробляються як близькі, так і далекі цілі, спільна відповідальність за результат діяльності, стосунки ґрунтуються на доброзичливості, довірі, у взаємодії використовується гармонійне поєднання ідентифікації і відокремлення. У КГ частка студентів, які орієнтовані на вибір продуктивного стилю у взаємодії з родинами учасників бойових дій на кінець експерименту зросла до 47,2% (+10,3%), це зростання в основному відбулося за рахунок збільшення кількості студентів з оптимальним (достатнім) рівнем.

Таблиця 3.3

Розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості показників мотиваційного компонента їхньої готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій та динаміка змін у них (у %)

Рівні	До експерименту		Після експерименту		Δ КГ	Δ ЕГ
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ		
Вибір педагогом власного стилю в умовах взаємодії з РУБД						
Низький (критичний)	23,4	26,1	17,1	9,5	-7,0	-16,6
Середній (допустимий)	39,7	40,2	35,7	26,5	-3,5	-13,7
Оптимальний (достатній)	26,4	25,1	33,9	41,2	7,7	16,1
Високий (творчий)	10,5	8,6	13,3	22,8	2,8	14,2
Усвідомлення важливості педагогічної взаємодії як особистої цінності						
Низький (критичний)	27,2	30,3	19,4	11,2	-8,1	-19,1
Середній (допустимий)	33,4	29,8	30,7	14,5	-3,2	-15,3
Оптимальний (достатній)	21,8	18,3	27,3	35,7	6,9	17,4
Високий (творчий)	17,6	21,6	22,6	38,6	6,1	17,0
Наявність мотивів і бажань досягнення високого рівня педагогічної взаємодії						
Низький (критичний)	34,8	33,7	31,8	12,7	-3,0	-21,2
Середній (допустимий)	36,4	34,7	31,6	25,4	-5,3	-9,3
Оптимальний (достатній)	19,9	21,8	24,6	40,3	4,7	18,7
Високий (творчий)	8,9	9,8	12,0	21,6	3,6	11,8

Цілеспрямоване особистісне ставлення до участі в процесі взаємодії						
Низький (критичний)	29,5	28,5	21,1	13,2	-8,2	-15,3
Середній (допустимий)	45,6	41,6	40,3	27,1	-5,3	-14,1
Оптимальний (достатній)	15,9	18,0	23,4	36,2	7,5	17,9
Високий (творчий)	9,0	11,9	15,2	23,5	6,4	11,5

У КГ більшість майбутніх вихователів (52,8%) орієнтовані на активну, провідну позицію, домінування, підпорядкування собі членів РУБД у взаємодії, самостійне формулювання близьких цілей такої взаємодії, без обговорення з членами родини, покладання на себе всієї відповідальності, водночас у 17,1% із них був виявлений низький (критичний) рівень сформованості здатності до вибору продуктивного стилю взаємодії вихователя з родинами цього типу. В ЕГ таких студентів після формувального експерименту було виявлено 36,0%, із них, низький рівень був зафіксований лише в 9,5% (до експерименту – 26,1%).

Такі підходи до вибору стилю взаємодії вихователя з такими родинами без урахування їхніх особливостей є вкрай непродуктивними, адже за таких умов суттєво погіршується характер стосунків між суб'єктами взаємодії, часто проявляється агресія, образа, роздратування, крайні форми ідентифікації, відчуження.

Узагальнення результатів формувального експерименту свідчить про те, що після його проведення в ЕГ істотно зросла кількість студентів, які сприймають взаємодію вихователя з родинами учасників бойових дій на ціннісному рівні. Так, у 35,7% та 38,6% майбутніх вихователів був виявлений відповідно оптимальний (достатній) та високий (творчий) рівні усвідомлення важливості педагогічної взаємодії як особистої цінності. Тобто майже трьома чвертями студентів ЕГ (74,3%) відрефлексована, інтеріоризована й усвідомлена цінність взаємодії вихователя з РУБД, у якій вихователь ставиться до об'єкта взаємодії й до іншого її суб'єкта, як до цінності:

реальної чи потенційної, позитивної чи негативної. У КГ таких студентів було виявлено відповідно 27,3% та 22,6%, що разом складає 49,9%.

Після формувального експерименту в ЕГ істотно зменшилася кількість студентів з низьким (критичним) та середнім (допустимим) рівнями усвідомлення важливості педагогічної взаємодії як особистої цінності – 11,2% (–19,1%) та 14,5% (–15,3%) відповідно. У КГ частки таких студентів значно більші – 19,4% та 30,7%, тобто половина (50,1%) студентів КГ сприймають педагогічну взаємодію вихователя з РУБД суто з процесуальної точки зору (див. таблицю 3.3).

Отже, упровадження нашої моделі дає змогу добитися в більшості майбутніх вихователів переведення усвідомлення взаємодії з РУБД з процесуального, операційного на ціннісний рівень, а оскільки цінності є глибинними регуляторами поведінки особистості, то це дасть їм змогу в майбутній професійній діяльності чітко формулювати цілі педагогічної взаємодії з РУБД, реалізовувати ціннісне ставлення до партнера взаємодії як до самоцінності, сутність якого полягає у визнанні іншої людини як вільної особистості, яка має право бути такою, якою вона є, й бажати того, чого вона бажає, що в цілому зробить таку взаємодію більш ефективною.

Досить продуктивними виявилися запропоновані нами підходи до формування в майбутніх вихователів мотивів і бажань досягнення високого рівня педагогічної взаємодії. Так, після формувального експерименту в ЕГ частки студентів, у яких ці мотиви та бажання сформовані на оптимальному (достатньому) та високому (творчому) рівнях, складають відповідно 40,3% (+18,7%) та 21,6% (+11,8%), а кількість студентів з низьким (критичним) рівнем істотно зменшилася (–21,0%). Характерно, що в КГ ці зміни набагато менше виражені (від 3,0% до 4,8% залежно від рівня), частка майбутніх вихователів з низьким (критичним) та середнім (допустимим) рівнями складає 63,4% (пор.: в ЕГ – 38,1%) (див. таблицю 3.3).

Отже, упровадження нашої моделі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД дозволяє більш ефективно формувати в них цілісну систему факторів, які спонукають до активності в такій взаємодії, потреби в ній, необхідності визначати вибір і характер мети взаємодії, ієрархію ціннісних орієнтацій, зміст і співвідношення мотивів взаємодії, тобто розвивають внутрішню та зовнішню мотивацію до взаємодії, яка впливає як на кількість дій, отриманих результатів, так і на якість самої взаємодії.

За результатами формувального експерименту ми зафіксували суттєві зміни, що засвідчують покращення цілеспрямованого особистісного ставлення студентів ЕГ до участі в процесі взаємодії з РУБД. Зокрема, у цій групі на 15,3% та 14,5% зменшилася кількість студентів відповідно з низьким (критичним) та середнім (допустимим), зросла на 18,2% та 11,6% – відповідно з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями сформованості такого ставлення. У цілому частка студентів з низьким (критичним) та середнім (допустимим) рівнями після експерименту в ЕГ складає 40,3% (-29,8%), з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями – 59,7% (див. таблицю 3.3).

У КГ після формувального експерименту більшість – 61,4% (-13,7%) становлять студенти з низьким (критичним) та середнім (допустимим) рівнями сформованості особистісного ставлення до участі в процесі взаємодії з РУБД, водночас у 21,1% з них був виявлений низький (критичний) рівень.

Запропоновані нами підходи сприятимуть результативному формуванню в майбутніх вихователів ЗДО як внутрішньопсихологічних чинників, пов'язаних зі структуруванням власного досвіду, так і зовнішніх, які стосуються усвідомлення своїх вчинків та домінантної поведінки. Це дасть змогу майбутнім фахівцям у процесі взаємодії з РУБД виявляти надійність і протистояти діям середовища, долати опір зовнішніх умов, боротися з перешкодами та досягати поставлених цілей, здійснювати

реалізацію своїх намірів усупереч несприятливим умовам середовища. Зазначені чинники матимуть істотний позитивний вплив на поведінку РУБД, її стійкість, цілісність і прогнозованість.

Узагальнення даних за станом сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій в цілому подаємо на рисунку 3.2.

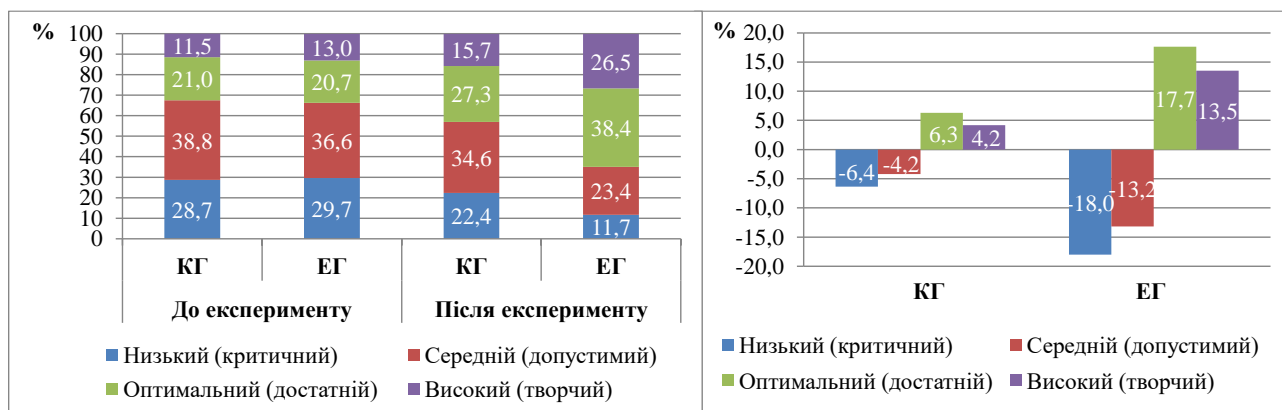


Рис. 3.2. Розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості мотиваційного компонента їхньої готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій та динаміка змін у них (у %)

Аналіз даних, представлених на рисунку 3.2, дає змогу стверджувати, що в ЕГ за результатами формувального експерименту відбулися більш істотні зміни в розподілах студентів за рівнями сформованості цього компонента готовності, ніж у КГ:

– зросла кількість тих, що продемонстрували оптимальний (достатній) та високий (творчий) рівень – відповідно 38,4% (+17,7%) та 28,5% (+13,5%), загалом таких студентів на кінець експерименту було виявлено 64,9%;

– відповідно зменшилися частки студентів з низьким (критичним) та середнім (допустимим) рівнями, зокрема найбільш інтенсивно зменшилася кількість тих, хто засвідчив низький (критичний) (-18,0%);

– у КГ на кінець експерименту в більш ніж половини студентів (56,9%) був виявлений низький (критичний) та середній (допустимий) рівень, водночас у майже чверті з них (22,4%) – низький (критичний);

– динаміка змін у розподілах студентів КГ за рівнями сформованості мотиваційного компонента невелика (у межах від 4,2% до 6,4%).

Виявлені зміни в розподілах студентів ЕГ за рівнями сформованості окремих показників та мотиваційного компонента готовності до взаємодії з РУБД загалом є статистично достовірними, в КГ – мають випадковий характер (див. додаток Г).

Отже, упровадження в процес професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД нашої структурно-функційної моделі дає змогу більш ефективно формувати психічно врівноважену, соціально активну особистість, зі складною системою інтегративних властивостей, мотиваційних цінностей, які в майбутньому будуть визначати професійну діяльність та особливості поведінки в процесі взаємодії з родинами учасників бойових дій.

Успішність взаємодії вихователя з родинами учасників бойових дій значною мірою залежить від наявності в нього сформованих на належному рівні інструментальних складників готовності до такої діяльності – якостей самоорганізації та управління зовнішньою і внутрішньою цілеспрямованою активністю, самоконтролю, стресостійкості, умінь керувати своїми емоціями. Зважаючи на це, ми в процесі дослідно-експериментальної роботи значну увагу приділяли формуванню в майбутніх вихователів здатності налагоджувати ділові й товариські контакти з РУБД, здатності до саморозвитку, умінь швидкої адаптації, умінь ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту, розвитку організаторських та комунікативних здібностей. Проведена робота виявилася досить результативною, дала змогу підвищити в учасників формувального експерименту рівень сформованості як окремих показників, так і загалом інструментально-операційного компонента їхньої

готовності до взаємодії з РУБД. Про це свідчать дані, які подаємо в таблиці 3.4.

На основі даних, які представлені в таблиці 3.3, можемо з упевненістю стверджувати, що наші запропоновані підходи до підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД дають можливість активізувати та стимулювати як асимілятивні, так і акомодативні механізми розвитку в студентів їхньої здатності до швидкої адаптації до умов, які виникають в

Таблиця 3.4

Розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості показників інструментально-операційного компонента їхньої готовності до взаємодії з родинami учасників бойових дій та динаміка змін у них (у %)

Рівні	До експерименту		Після експерименту		Δ КГ	Δ ЕГ
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ		
Уміння швидкої адаптації						
Низький (критичний)	32,3	30,7	20,4	12,5	-11,9	-18,4
Середній (допустимий)	37,2	39,5	42,9	30,6	5,7	-8,9
Оптимальний (достатній)	17,9	18,6	22,5	32,0	4,8	13,4
Високий (творчий)	12,6	11,2	14,2	24,9	1,4	13,9
Здатність налагоджувати ділові й товариські контакти з родинami						
Низький (критичний)	31,5	32,8	18,9	10,8	-12,6	-22,0
Середній (допустимий)	32,4	31,2	38,6	22,1	6,3	-9,1
Оптимальний (достатній)	20,8	22,6	25,6	41,2	4,7	18,6
Високий (творчий)	15,3	13,4	16,9	25,9	1,6	12,5
Вміння ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту						
Низький (критичний)	25,6	27,1	18,6	11,4	-7,0	-15,7
Середній (допустимий)	42,1	40,3	44,6	28,1	2,4	-12,2
Оптимальний (достатній)	22,0	20,4	24,3	38,7	2,1	18,3
Високий (творчий)	10,3	12,2	12,5	21,8	2,5	9,6
Організаторські та комунікативні здібності						
Низький (критичний)	28,2	23,7	20,6	8,9	-7,6	-14,6
Середній (допустимий)	40,3	39,7	42,5	24,0	2,2	-15,8

Оптимальний (достатній)	19,9	22,8	21,3	39,4	1,4	16,5
Високий (творчий)	11,6	13,8	15,6	27,7	4,0	13,9
Здатність до саморозвитку						
Низький (критичний)	32,4	33,7	28,7	17,3	-3,9	-16,2
Середній (допустимий)	34,8	31,6	36,4	25,5	1,6	-6,1
Оптимальний (достатній)	21,5	24,9	22,2	37,4	0,9	12,2
Високий (творчий)	11,3	9,8	12,7	19,8	1,4	10,1

процесі взаємодії вихователя з РУБД. Так, в ЕГ після формувального експерименту на 13,4% та 13,7% зросла кількість студентів відповідно з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями сформованості здатності повного пристосування до особливостей функціонування РУБД, характеру та стилю взаємовідносин між її членами, системи цінностей, які культивуються в родині та здатності їх коригувати, а також змінюватися самим у цьому процесі. В цілому в ЕГ частка таких студентів на кінець експерименту складала 56,9% (до експерименту таких було 29,8%) (див. табл. 3.4).

Важливо зазначити, що такий перерозподіл відбувся за рахунок істотного зменшення (на 18,2%) кількості студентів ЕГ з низьким рівнем сформованості умінь швидкої адаптації до умов, які виникають в процесі взаємодії вихователя з РУБД, яких на кінець експерименту в цій групі було виявлено 12,5%.

У КГ за результатами формувального експерименту зміни в розподілах майбутніх вихователів за рівнями сформованості умінь швидкої адаптації до умов, які виникають в процесі взаємодії вихователя з РУБД, менш виражені (див. табл. 3.4). Зокрема, на 11,9% зменшилася кількість студентів з низьким (критичним) рівнем адаптивності, відбулося незначне зростання тих, у яких здатність до швидкої адаптації сформована на оптимальному (достатньому) (+4,6%) та високому (творчому) (+1,6%) рівнях. Характерно, що за цим показником ми зафіксували не зменшення кількості студентів із середнім

(допустимим) рівнем сформованості цієї здатності, а навпаки, зростання їхньої чисельності на 5,7%. Загалом в КГ на кінець експерименту в більшості (63,3%) студентів був виявлений низький (критичний) та середній (допустимий) рівні сформованості умінь швидкої адаптації до умов, які виникають в процесі взаємодії вихователя з РУБД, що, безумовно, перешкоджатиме їхній успішній взаємодії з такими родинами в майбутній професійній діяльності.

Потрібно також відзначити, що на кінець формувального експерименту в ЕГ все-таки залишилася, на нашу думку, досить численна (30,6%) група студентів, у яких уміння швидкої адаптації сформовані на середньому (допустимому) рівні. Очевидно, що це вимагає внесення деяких коректив до змістового та процесуального складника запропонованої нами моделі, які дадуть змогу в процесі її впровадження добитися зменшення кількості таких студентів.

Проаналізувавши результати формувального експерименту, дійшли висновків про те, що заходи, зреалізовані в процесі його проведення, сприяли розвитку в майбутніх вихователів здатності налагоджувати ділові й товариські контакти з родинами учасників бойових дій. Так, після експерименту в ЕГ 67,1% майбутніх вихователів демонстрували сформовану на оптимальному (достатньому) (41,2%) та високому (творчому) (25,9%) рівнях здатність до вибору різноманітних варіантів поведінки, різних способів діяльності, пристосованих до конкретних взаємин у РУБД і тих умов, за яких вони реалізуються, легко й швидко встановлювати контакти з членами таких родин, спрямовані на взаєморозуміння, виявляти активність та ініціативність, що сприяє зростанню рівня власних домагань. До експерименту в цій групі таких студентів було майже вдвічі менше – 36,0%. У КГ таких студентів на кінець експерименту було виявлено 42,5%.

Важливим також, на нашу думку, є той факт, що в ЕГ після формувального експерименту істотно, на 22,0%, зменшилася кількість

студентів з низьким (критичним) рівнем сформованості здатності налагоджувати ділові й товариські контакти з РУБД, їх чисельність на кінець експерименту склала 10,8%.

У КГ на кінець експерименту, незважаючи на незначне зменшення чисельності студентів з низьким (критичним) (-12,6%) та деяке зростання (+6,2%) тих, у яких був виявлений середній (допустимий) рівень сформованості здатності налагоджувати ділові й товариські контакти з РУБД, у цілому таких студентів виявилось більш ніж половина – 57,5% (у 18,9% – низький (критичний), у 38,6% – середній (допустимий)) (див. таблицю 3.4). Як бачимо, більшість студентів КГ після експерименту виявляють схильність до конформізму, мають проблеми в спілкуванні, виявляють низький рівень соціальної контактності, що не дозволяє їм у процесі взаємодії з родинами учасників бойових дій ініціювати контакти, активно співпрацювати та досягати значних результатів, що, в свою чергу, породжуватиме зневіру у власних силах, низький рівень домагань й асертивності.

За результатами констатувального експерименту (див. підрозділ 2.2) ми виявили, що в більшості майбутніх вихователів уміння ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту сформовані на низькому (критичному) та середньому (допустимому) рівнях. Тому в процесі розробки та впровадження структурно-функційної моделі підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД було приділено значну увагу питанням формування в них конфліктологічної компетентності. Проведена робота дала позитивні результати, про що свідчать дані, наведені в таблиці 3.4. Зокрема, в ЕГ істотно зменшилася частка студентів з низьким (критичним) (-15,7%) та середнім (допустимим) (-12,2%) рівнями сформованості вмінь ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту і на кінець експерименту таких студентів в ЕГ було виявлено 39,5% (до експерименту – 67,4%). Водночас на 18,3% та 9,6% зросли частки майбутніх вихователів з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями розуміння взаємозв'язку між сприйняттям

конфліктної ситуації й вибором стратегії реагування, впливу позиції й налаштування учасника на характер і результати взаємодії в конфліктній ситуації, сформованості комунікативних умінь та навичок, зокрема, техніки уважного слухання (вербальна, невербальна поведінка, постановка запитань, уточнення тощо), навичок перефразування, формулювання «я-тверджень».

У КГ зміни в розподілах майбутніх вихователів за рівнями сформованості в них умінь ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту набагато менш виражені: на 7,0% зменшилася частка студентів з низьким (критичним) рівнем сформованості цих умінь, відповідно на 2,5%, 2,3%, 2,2% зросли частки студентів з середнім (допустимим), оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями (див. таблицю 3.4). На кінець експерименту в КГ більшість (63,2%) складають студенти з низьким (критичним) та середнім (допустимим) рівнями сформованості вмінь ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту.

Як бачимо, упровадження нашої моделі дозволяє більш успішно здійснювати формування в майбутніх вихователів базових та спеціальних комунікативних умінь і навичок, нейтрального, безоціночного підходу в роботі з конфліктами, необхідних, для вирішення конфліктних ситуацій в процесі взаємодії з РУБД, у яких вони є посередником (медіатором).

Для реалізації продуктивної взаємодії з РУБД вихователь, безперечно, має володіти розвиненими на належному рівні комунікативними та організаторськими здібностями. За результатами констатувального експерименту ми виявили, що майже у двох третин студентів, які брали участь у діагностичних процедурах, загальні здібності, які пов'язані з багатьма підструктурами особистості і виявляються в їх уміннях вступати в мовленнєвий контакт з членами РУБД, планувати, визначати пріоритети і відповідно розподіляти час, самостійно контролювати етапність і результативність взаємодії сформовані на низькому (критичному) та середньому (допустимому) рівнях (див. підрозділ 2.2). Це спонукало нас до

розробки та впровадження в процес професійної підготовки майбутніх вихователів нових підходів до розвитку їхніх комунікативних та організаторських здібностей.

Ці підходи виявилися більш ефективними порівняно з існуючими на сьогодні, що підтверджують дані, наведені в таблиці 3.4. Як видно з цієї таблиці, у КГ за результатами формувального експерименту простежуються незначні зміни в розподілах студентів за рівнями розвитку в них комунікативних та організаторських здібностей: дещо зменшилася (на 7,6%) частка студентів з низьким (критичним) рівнем їх розвитку та мінімально зросли частки тих, у яких ці здібності розвинені на середньому (допустимому), оптимальному (достатньому) та високому (творчому) рівнях (відповідно + 2,2%, +1,4%, +4,0%). На кінець експерименту частка студентів у КГ, не здатних до реалізації продуктивної взаємодії з РУБД (з низьким (критичним) та середнім (допустимим) рівнями), залишилася досить великою – 63,1% (до експерименту – 68,5%).

В ЕГ ситуація після формувального експерименту кардинально інша. Лише в 8,9% (–14,8%) майбутніх вихователів був виявлений низький (критичний) рівень розвитку цих здібностей, ще в 24,0% (–15,7%) – середній (допустимий). Істотно зросла частка студентів, які здатні встановлювати педагогічно доцільні стосунки у взаємодії з членами РУБД, регулювати їх, знаходити потрібні прийоми та форми спілкування, передбачати результат, використовувати засоби впливу на особистість з огляду на психологічну сумісність, що позитивно впливає на інтеграцію та координацію спільних зусиль вихователя та членів РУБД у процесі їхньої взаємодії. Таких студентів було виявлено 67,1% (з них у 39,4% оптимальний (достатній) та в 27,7% високий (творчий) рівні). До експерименту в ЕГ таких студентів було 36,6% (див. табл. 3.4).

Дещо менш ефективними виявилися розроблені нами підходи до підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД щодо формування в

них здатності до саморозвитку, як ключової компетенції майбутнього вихователя ЗДО, яка забезпечує його успішну взаємодію з цими родинами. Незважаючи на те, що в ЕГ за результатами формувального експерименту зросли частки студентів з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями сформованості здатності до саморозвитку (відповідно на 12,5% та 10,0%), на кінець експерименту частка цих студентів складала 57,2%, у більш ніж чверті (25,5%) студентів ЕГ був виявлений середній (допустимий) та в 17,3% – низький (критичний) рівні сформованості цієї здатності.

Потрібно зазначити, що в КГ, ситуація зі станом формування в майбутніх вихователів здатності до саморозвитку більш критична: у майже двох третин (65,1%) студентів після формувального експерименту було виявлено низький (критичний) та середній (допустимий) рівні сформованості цієї здатності, частка студентів з високим (творчим) рівнем складає лише 12,7%.

Отже, запропоновані нами підходи в цілому забезпечують формування в більшості майбутніх вихователів ціннісних орієнтацій та особистісних смислів, самооцінки, самопрогнозування, здатності ставити перед собою перспективні цілі та досягати їх, здатності до самоосвіти та постійної роботи над підвищенням рівня своєї компетентності у взаємодії з РУБД. Проте потребують подальшого вивчення шляхи підвищення ефективності процесу формування в них перелічених видів діяльності та особистісних детермінант, які забезпечують можливість самозміни, самовдосконалення та ефективного виконання професійних задач у взаємодії з РУБД.

Узагальнення результатів формувального експерименту за інструментально-операційним компонентом готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД засвідчує, що наші підходи до формування та розвитку цього складника готовності більш ефективні порівняно з існуючими на сьогодні. Про це свідчать дані, які представлені на рисунку 3.3.

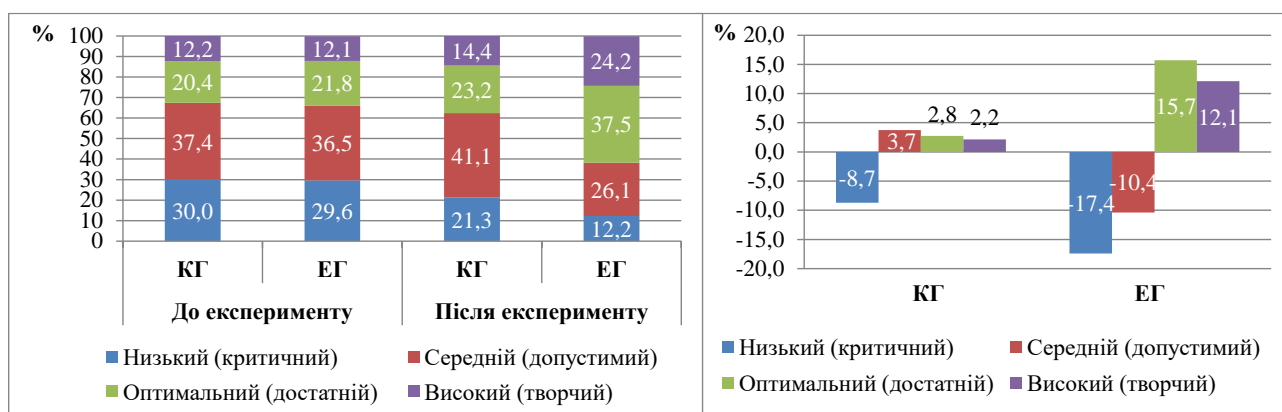


Рис. 3.3. Розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості інструментально-операційного компонента їхньої готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій та динаміка змін у них (у %)

В ЕГ відбулися істотні статистично достовірні (див. додаток Г) зміни в розподілах студентів цієї групи за рівнями сформованості зазначеного компонента: суттєво зменшилася (на 17,4%) частка студентів з низьким (критичним), на 10,4% стало менше студентів з середнім (допустимим) рівнями, на кінець експерименту таких студентів було відповідно 12,2% та 26,1%; виявлене зростання на 15,7% та 12,1% кількості студентів відповідно з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями, на кінець експерименту таких студентів було відповідно 37,5% та 24,2%. Загалом в ЕГ їх – 61,7%.

У КГ ці зміни статистично недостовірні (див. додаток Г), значно менші як у кількісному відношенні (у межах від 2,2% до 8,7% залежно від рівня), так і гірші в якісному плані, оскільки на кінець експерименту в цій групі ми виявили значну кількість майбутніх вихователів з низьким (критичним) (21,3%) та середнім (допустимим) (41,1%) рівнями сформованості інструментально-операційного компоненту їхньої готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій. Ці студенти або не зможуть у майбутній

професійній діяльності здійснювати успішну взаємодію з такими родинами, або відчуватимуть значні труднощі в роботі.

Успішність взаємодії вихователя з РУБД значною мірою залежить від процесів продукування ним зовнішніх психічних проявів (дій, висловлювань) через перетворення внутрішніх структур, що склалися на основі ієрархізації зовнішньої соціальної людської діяльності. Ці процеси визначають сутність системи професійних дій вихователя в процесі взаємодії з РУБД, його специфічні аналітичні навички, що дозволяють сприймати й оцінювати ситуацію в родині як багатомірну реальність, співвідносити змістово-предметний аспект взаємодії з психологічними портретами членів родини, тобто є основою діяльнісного компонента його готовності до такої взаємодії.

Упровадження розробленої нами структурно-функційної моделі підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД дало змогу значно підвищити стан сформованості в них як окремих показників, так і діяльнісного компонента готовності в цілому, про що свідчать дані представлені в таблиці 3.5 та на рисунку 3.4. Так, в ЕГ значно зросли частки студентів, які на оптимальному (достатньому) (+16,8%) та високому (творчому) (+14,3%) рівнях здатні визначити перспективи взаємодії з родиною, її основні компоненти, реальні потреби і можливості суб'єктів взаємодії, координацію і субординацію стосунків суб'єктів взаємодії, прогнозувати процеси розвитку родини, систематично реалізовувати зміст та застосовувати педагогічно доцільні форми, методи і прийоми роботи з РУБД. На кінець експерименту в ЕГ таких студентів було виявлено 55,6%, а до експерименту їх було лише 24,5%.

Потрібно зазначити, що за результатами формувального експерименту вдалося добитися значного зменшення частки майбутніх вихователів, у яких здатність систематично реалізовувати зміст та застосовувати педагогічно доцільні форми, методи і прийоми роботи з РУБД сформована на низькому (критичному) рівнях – 13,2% (до експерименту в ЕГ таких було 39,6%).

Водночас в ЕГ на кінець експерименту було виявлено 31,2% студентів, у яких ця здатність сформована на середньому (допустимому) рівні (див. табл. 3.5). Зазначені результати свідчать про те, що в нашій структурно-функційній моделі потрібно робити більший акцент на питаннях підготовки вихователя до систематичного використання ним у взаємодії з РУБД педагогічно доцільних форм, методів і прийомів роботи.

Таблиця 3.5

Розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості показників діяльнісного компонента їхньої готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій та динаміка змін у них (у %)

Рівні	До експерименту		Після експерименту		Δ КГ	Δ ЕГ
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ		
Систематичність реалізації змісту та застосування педагогічно доцільних форм, методів і прийомів роботи з РУБД						
Низький (критичний)	41,7	39,6	28,8	13,2	-12,3	-26,4
Середній (допустимий)	31,3	35,9	39,7	31,2	5,2	-4,7
Оптимальний (достатній)	16,4	12,1	18,5	28,9	4,9	16,8
Високий (творчий)	10,6	12,4	13,0	26,7	2,2	14,3
Уміння розробляти і реалізовувати професійні стратегії						
Низький (критичний)	34,3	32,6	27,7	19,4	-7,1	-13,2
Середній (допустимий)	33,7	28,8	34,5	16,1	3,9	-12,8
Оптимальний (достатній)	20,8	24,9	23,7	35,1	1,2	10,1
Високий (творчий)	11,2	13,7	14,1	29,4	2,0	15,9
Здатність до професійної мобільності, самоорганізації, прогнозування						
Низький (критичний)	38,9	36,3	22,9	16,6	-11,7	-18,3
Середній (допустимий)	27,8	31,5	36,7	25,7	8,1	-4,0
Оптимальний (достатній)	23,7	21,6	25,8	33,1	2,7	9,8
Високий (творчий)	9,6	10,6	14,6	24,6	0,9	12,5

Уважаємо, що потребують додаткового виваженого дослідження шляхи формування в майбутніх вихователів умінь спілкуватися з різними типами

батьків і доцільно обирати форми, методи і прийоми педагогічного впливу на родину та її членів, вибору педагогічно доцільних, відповідно до специфіки та особливостей функціонування РУБД, методів і прийомів актуалізації чуттєвого досвіду членів родини.

За результатами формувального експерименту в КГ ситуація кардинально не змінилася. Можемо відзначити, що дещо зменшилася (на 12,9%) частка студентів з низьким (критичним) рівнем сформованості здатності систематично реалізовувати зміст та застосовувати педагогічно доцільні форми, методи і прийоми роботи з РУБД, хоча на кінець експерименту таких студентів у КГ все ще залишалося досить багато – 28,8%. Також досить чисельною (39,7%) у КГ була частка студентів, у яких ця здатність сформована на середньому (допустимому) рівні (див. табл. 3.5). Після формувального експерименту виявилось, що в 68,5% студентів КГ не сформовані на належному рівні вміння систематично реалізовувати зміст та застосовувати педагогічно доцільні форми, методи і прийоми роботи з РУБД, що не дозволить їм у майбутньому здійснювати успішну взаємодію з РУБД і свідчить про необхідність внесення коректив в чинну систему професійної підготовки вихователя ЗДО.

Досить ефективними виявилися запропоновані нами підходи в контексті формування в майбутніх вихователів умінь розробляти і реалізовувати професійні стратегії в процесі взаємодії з РУБД. За результатами констатувального експерименту ми встановили, що стан сформованості цього показника був найгіршим, порівняно з іншими показниками діяльнісного компонента готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД. Після формувального експерименту ситуація в ЕГ істотно змінилася: частка майбутніх вихователів з низьким (критичним) рівнем сформованості цих умінь складає (19,4%) (-13,2%), середнім (допустимим) рівнем – 16,1% (-12,7%); на 10,2% та 15,7% зростає частка студентів, у яких

ці вміння сформовані відповідно на оптимальному (достатньому) та високому (творчому) рівнях.

Загалом в ЕГ на кінець експерименту 64,5% майбутніх вихователів здатні здійснювати вибір ефективної моделі професійної поведінки у взаємодії з РУБД, яка відповідає умовам її життєдіяльності, планувати та розробляти заходи щодо адаптації до умов взаємодії, включаючи зміни в організаційній культурі, визначати загальну мету взаємодії, реалізовувати сплановані дії та операції, оперативно реагувати та управляти поточною взаємодією з членами РУБД, реалізовувати сплановану стратегію, оцінювати поточні та перспективні результати взаємодії. До експерименту в ЕГ таких студентів було 38,6% (див. табл. 3.5). Варто зазначити, що після експерименту в ЕГ дещо великою (19,4%) є частка студентів, у яких уміння розробляти і реалізовувати професійні стратегії у взаємодії з РУБД сформовані на низькому (критичному) рівні, що вимагає внесення деяких коректив у розроблену нами модель підготовки майбутніх вихователів до такої взаємодії.

У КГ за результатами формувального експерименту на 6,6% зменшилася частка студентів з низьким (критичним) рівнем сформованості вмінь розробляти і реалізовувати професійні стратегії у взаємодії з РУБД, за іншими рівнями зміни відбулися в межах статистичної похибки (див. таблицю 3.5). Це означає, що чинні підходи до професійної підготовки майбутніх вихователів не забезпечують формування в них відповідного рівня тактично-стратегічної компетентності у питаннях взаємодії з РУБД.

За результатами формувального експерименту відзначаємо зростання в ЕГ часток студентів, здатних на оптимальному (достатньому) та високому (творчому) рівнях організовувати спільну діяльність з родинами, ефективно впроваджувати нові технології, застосовувати інноваційні методи і прийоми, проводити рефлексивний аналіз власних досягнень, демонструючи цілеспрямованість, активність, обґрунтованість мотивації, планування

взаємодії, самостійність, швидкість прийняття рішень і відповідальність за них, здатність до творчого засвоєння нових видів діяльності в процесі взаємодії, варіативність дій як вибір альтернативних рішень із кількох можливих, здатність до педагогічного прогнозування, яка реалізується як особливий вид процесу пізнання, націлений на отримання знання про майбутнє РУБД та процеси її розвитку. Таких студентів на кінець експерименту було 59,3% (до експерименту – 32,2%). Частки студентів ЕГ з низьким (критичним) та середнім (допустимим) рівнями сформованості здатності до професійної мобільності, самоорганізації, прогнозування, складають відповідно 16,6% та 25,7% (див. табл. 3.5).

У КГ після формульованого експерименту розподіли студентів за рівнями сформованості цієї здатності майже тотожні з розподілом студентів в ЕГ: у 59,6% студентів був виявлений низький (критичний) та середній (допустимий), в інших 40,4% – оптимальний (достатній) та високий (творчий) рівні. Очевидно, що це не дозволить їм у майбутньому реалізовувати ефективну взаємодію з родинами учасників бойових дій.

Узагальнення даних в цілому за діяльнісним компонентом готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД, представлене на рисунку 3.4, дало змогу оцінити стан сформованості в студентів цього компонента та зміни в ньому, які відбулися за результатами формульованого експерименту.

Як видно з рисунка 3.4, у більшості (59,3%) студентів ЕГ після формульованого експерименту діяльнісний компонент їхньої готовності до взаємодії з РУБД сформований на оптимальному (достатньому) та високому (творчому) рівнях (до експерименту таких студентів у цій групі було 31,5%). У КГ таких студентів було виявлено набагато менше – 36,4% (до експерименту – 30,8%). Значно меншими в ЕГ, порівняно з КГ, є частки студентів з низьким (критичним) та середнім (допустимим) рівнями сформованості цього компонента. Зміни в розподілах студентів ЕГ, порівняно з КГ, за рівнями сформованості діялісного компонента їхньої

готовності до взаємодії з РУБД більші в кількісному відношенні та істотно кращі в якісному плані, оскільки відбувся перерозподіл в бік зростання чисельності студентів з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями за рахунок істотного зменшення частки тих, у яких цей компонент сформований на низькому (критичному) та середньому (допустимому) рівнях. В ЕГ ці зміни статистично достовірні, а в КГ – випадкові (див. додаток Г).

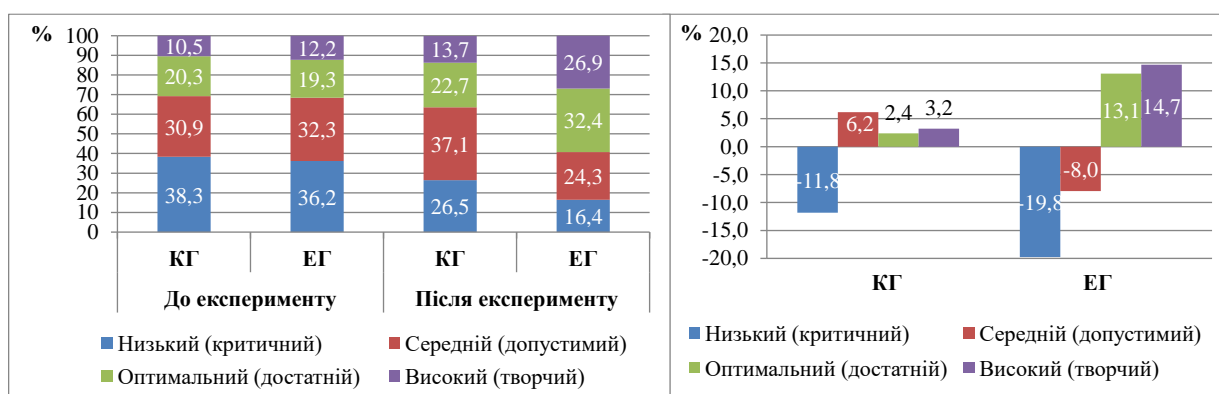


Рис. 3.4 Розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості діяльнісного компонента їхньої готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій та динаміка змін у них (у %)

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що запропоновані нами підходи більш ефективні (порівняно з чинними на сьогодні) для підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД, формування в них умінь систематично реалізовувати зміст та застосовувати педагогічно доцільні форми, методи і прийоми роботи з РУБД, аналізувати ситуації, які виникають у цій взаємодії, правильно оцінювати вербальну і невербальну експресію у взаємодії з членами родини, уміння розробляти і реалізовувати професійні стратегії, передбачати наслідки своєї діяльності та поведінки, а також членів родини, розуміти логіку взаємодії, комунікативного контролю, організації

продуктивної, соціально-орієнтованої діяльності, розвивати здатність до професійної мобільності, самоорганізації, прогнозування тощо.

Узагальнення даних, отриманих у процесі діагностики стану сформованості компонентів готовності майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД, яке представлено на рис. 3.5, дало змогу виявити та оцінити тенденції та динаміку змін, що відбулися за результатами формувального експерименту, в розподілах студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості цих компонентів.

Попри те, що в КГ ми зафіксували певне зменшення (у межах від 6,3% до 11,8%) частки студентів з низьким (критичним) рівнем сформованості всіх компонентів, на кінець експерименту все ж залишається значний відсоток таких студентів (від 20,4% до 26,5%). За рахунок цього зменшення відбулися незначні прирости чисельності студентів з оптимальним (достатнім) (від 2,4% до 6,3%), високим (творчим) (від 2,2% до 4,2%) рівнями сформованості всіх компонентів їхньої готовності до взаємодії з РУБД. Також відбулося незначне збільшення чисельності студентів КГ з середнім (допустимим) рівнем сформованості когнітивного, інструментально-операційного та діяльнісного компонентів їхньої готовності до взаємодії з РУБД, а за мотиваційним компонентом частка таких студентів після експерименту зменшилася на 4,2%. А в КГ переважають студенти з низьким (критичним) (від 20,4% до 26,5%) та середнім (допустимим) (від 34,6% до 41,1%) рівнями сформованості компонентів готовності до взаємодії з РУБД. Частка таких студентів складає від 56,5% до 63,6%, найгірше виявився в них сформований діяльнісний компонент.

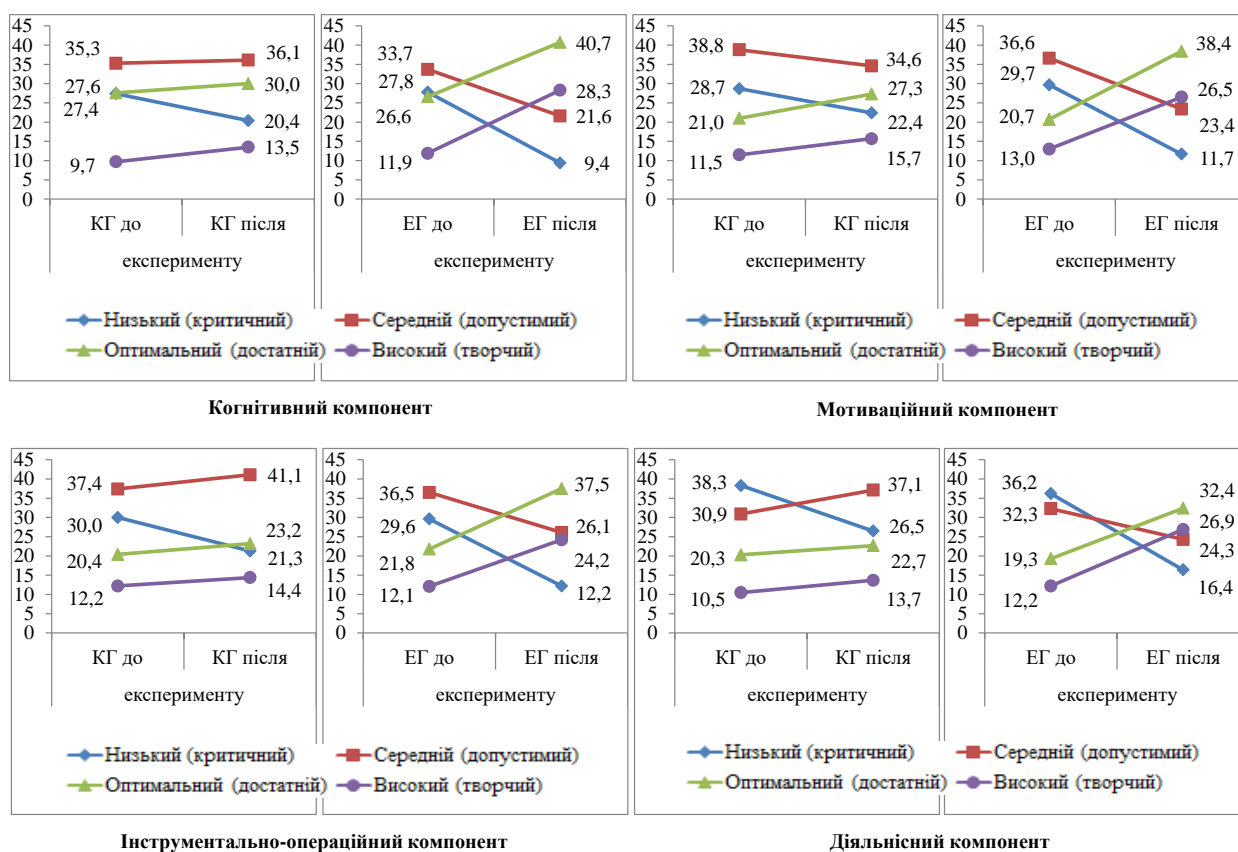


Рис. 3.5. Тенденції та динаміка змін в розподілах майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості компонентів їхньої готовності до взаємодії з РУБД (у %)

В ЕГ простежуються чіткі тенденції щодо істотного зменшення чисельності студентів з низьким (критичним) та середнім (допустимим) рівнями сформованості всіх компонентів їхньої готовності до взаємодії з РУБД та, відповідно, значного зростання тих, у кого ці компоненти сформовані на оптимальному (достатньому) та високому (творчому) рівнях. Зокрема, частка студентів з низьким (критичним) рівнем за когнітивним компонентом зменшилася на 18,4%, мотиваційним – на 18,0%, інструментально-операційним – 17,4%, діяльнісним – на 19,8%, з середнім (допустимим) рівнем відповідно на 12,1%, 13,2%, 10,4%, 8,0%. На кінець експерименту в ЕГ частка студентів з низьким (критичним) рівнем сформованості компонентів готовності до взаємодії з РУБД складає від 9,4%

до 16,4%, середнім (допустимим) – від 21,6% до 26,1%. за різними компонентами. Отже, в більшості студентів ЕГ (від 59,3% до 69,0% за різними компонентами) після формувального експерименту ми зафіксували оптимальний (достатній) та високий (творчий) рівень сформованості компонентів їхньої готовності до взаємодії з РУБД.

Виявлені тенденції змін у розподілах студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості окремих компонентів аналогічні і при узагальненні отриманих емпіричних даних у цілому за їхньою готовністю до взаємодії з РУБД (див. рис. 3.6)

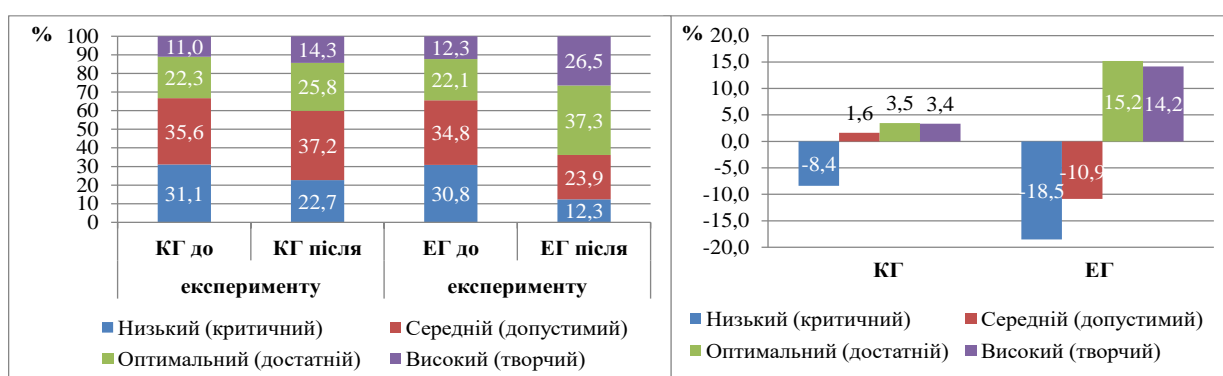


Рис. 3.6 Розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості їхньої готовності до взаємодії з РУБД та динаміка змін у них (у %)

Виявлені зміни в розподілах студентів ЕГ як за окремими компонентами, так і в цілому за їхньою готовністю до взаємодії з РУБД є статистично достовірними, в КГ – мають випадковий характер.

Отже, узагальнивши результати проведеного формувального експерименту, ми дійшли переконливих висновків:

– на сьогодні в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в предметному змісті їхньої навчально-професійної діяльності недостатньо актуалізовано шляхи формування та розвитку в них готовності до взаємодії з РУБД;

– запровадження розроблених та апробованих нами підходів дозволяє істотно підвищити рівні розвитку та сформованості в майбутніх вихователів особистісних детермінант їхньої готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій, що підтверджує результати проведеного формувального експерименту;

– на нашу думку, потребують додаткового дослідження шляхи підвищення ефективності формування в майбутніх вихователів вмінь вибору педагогічно доцільних, відповідно до специфіки та особливостей функціонування РУБД, методів і прийомів актуалізації чуттєвого досвіду членів родини; особистісних детермінант, які забезпечують можливість самозміни, самовдосконалення, саморозвитку; їхньої здатності до швидкої адаптації до умов, які виникають в процесі взаємодії вихователя з РУБД; умінь розробляти і реалізовувати професійні стратегії у взаємодії з РУБД.

Висновки до третього розділу

На етапі формувального експерименту було:

– удосконалено науково-теоретичну підготовку магістрів дошкільної освіти шляхом впровадження в зміст освітніх компонентів («Теорія і технологія науково-педагогічних досліджень», «Методичний супровід освітньої діяльності ЗДО», «Організаційно-управлінська діяльність у дошкільній освіті», «Психологія міжособистісної взаємодії вихователя», «Психолого-педагогічний тренінг вихователя закладу дошкільної освіти», «Фандрайзинг у дошкільній освіті») додаткових змістових компонентів («Родина учасника бойових дій як об'єкт педагогічного впливу вихователя ЗДО», «Особливості ефективної педагогічної взаємодії вихователів з родинами учасників бойових дій», «Технології педагогічної взаємодії з родинами учасників бойових дій»), навчальний матеріал у яких відображає інформацію про сутність, механізми, технології педагогічної взаємодії;

– уведено в освітній процес освітнього компотна за вибором «Взаємодія вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій», що складається з 3 змістових модулів (16 год. лекційних, 14 год. практичних занять та 60 год. самостійної роботи);

– застосовано оптимальні форми (проблемні лекції, практичні заняття, самостійна робота, педагогічна практика, науково-дослідна робота); методи підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД (інтерактивно-пошукові, дослідницькі, моделювання, ділові/рольові ігри, тренінги, проєктування професійної діяльності, проблемні педагогічні ситуації); засоби (підручники, посібники, аудіо-, відеотехніка, інтернет-ресурси).

Результати діагностичної роботи з використанням методів статистичної обробки (завершальний етап) засвідчили ефективність розробленої структурно-функційної моделі, оскільки рівень сформованості кожного усередненого показника критеріїв (когнітивний, мотиваційний, інструментально-операційний, діяльнісний) в ЕГ, порівняно з КГ, набув позитивної динаміки: високого (творчого) показника готовності до взаємодії з РУБД досягли в ЕГ 26,5 % студентів, оптимального (достатнього) – 37,3%, середнього (допустимого) – 23,9 % осіб, низького (критичного) – 12,3 % майбутніх фахівців.

ВИСНОВКИ

На підставі узагальнення результатів дослідження проблеми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родиною учасників бойових дій сформульовано такі загальні висновки:

1. Уточнено й конкретизовано наукові уявлення про поняттєво-категоріальний апарат з досліджуваної проблеми. Поняття «родина учасника бойових дій» потрактовано як малу соціальну групу, об'єднану на основі шлюбних і кровних зв'язків, що складається з чоловіка, жінки, дітей та інших близьких родичів, члени (один із членів) якої брали (беруть) участь у виконанні бойових завдань із захисту Батьківщини у складі військових підрозділів, з'єднань, об'єднань всіх видів і родів військ Збройних Сил, у партизанських загонах, підпіллі та інших формуваннях як у воєнний, так і в мирний час. Взаємодію вихователів ЗДО з РУБД охарактеризовано як процес двосторонньої, взаємної (спільної) діяльності вихователів ЗДО та родиною, члени якої є учасниками бойових дій з метою повноцінного розвитку особистості вихованця. Підготовку майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД розуміємо як цілеспрямований комплексний процес, що передбачає оволодіння майбутніми вихователями систематизованими знаннями, уміннями, професійно значущими якостями задля набуття практичного досвіду ефективної педагогічної взаємодії. Результатом підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД є їхня готовність, що визначається як цілісне стійке особистісне утворення, що включає мотиви, методичні знання та професійні вміння здійснювати взаємодію з РУБД і передбачає сформованість комплексу взаємопов'язаних компонентів (когнітивного, мотиваційного, інструментально-операційного, діяльнісного).

2. Обґрунтовано змістове наповнення компонентів готовності майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД та їх показників, а саме: *когнітивного* – сформованість необхідних знань для ефективної взаємодії з РУБД; *мотиваційного* – сформованість професійно важливих цінностей,

інтересів і мотивів до професійної педагогічної діяльності під час взаємодії вихователя з РУБД; *інструментально-операційного* – сформованість професійних умінь здійснювати ефективну педагогічну взаємодію з родинами учасників бойових дій; *діяльнісного* – безпосереднє здійснення ефективної взаємодії з родинами учасників бойових дій у процесі педагогічної діяльності.

З урахуванням виокремлених критеріїв і відповідних їм показників виявлено чотири рівні готовності майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД: високий (творчий), середній (допустимий), оптимальний (достатній), низький (критичний).

3. Виявлено стан підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД; визначено зміст, форми та методи оптимізації порушеної проблеми:

- на етапі констатувального експерименту встановлено, що підходи, які реалізуються на сьогодні в системі професійної підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти не забезпечують формування в майбутнього вихователя ЗДО здатності планувати й організувати педагогічно доцільну взаємодію з РУБД: у більшості респондентів виявлено критичний (низький) (32,5%) та допустимий (середній) (36,8%) рівні готовності до взаємодії з РУБД, найменш сформованими виявилися мотиваційний та діяльнісний компоненти;

- удосконалено зміст обов'язкових освітніх компонентів з циклу професійної підготовки та вільного вибору професійно-орієнтованими темами з проблеми дослідження; теоретично обґрунтовано зміст освітнього компонента за вибором «Взаємодія вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій»;

- визначено основні форми підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД: навчальні лекції-візуалізації, лекції з текстовою опорою, лекції із заздалегідь запланованими помилками, семінарські заняття, семінар-

конференції, практичні заняття у формі бесіди, виховні заходи – зустріч з учасниками бойових дій;

– аргументовано доцільність застосування методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти (ділові та рольові ігри, проблемні педагогічні ситуації, навчальні диспути та дискусії, «круглий стіл»), інтерактивних методів (мозковий штурм, «пошук ідей», кейс-ситуації, обґрунтування ідей, метод експертного оцінювання, метод-кейс, портфоліо, захист позиції); методів контролю та корекції у процесі підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД;

4. Розроблено та експериментально перевірено ефективність структурно-функційної моделі підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД, яка складається з таких блоків: *цільового* – мета, завдання та принципи підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД; *методологічного* – сукупність методологічних підходів: аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, системного; *змістового* – уведення до змісту освітніх компонентів професійного циклу додаткових змістових блоків (модулів або окремих тем), пов'язаних із заповненням прогалін у підготовці здобувачів вищої освіти до взаємодії з РУБД та розробка освітнього компонента за вибором «Взаємодія вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій»; *процесуального* – форми, методи та засоби реалізації взаємодії майбутніх вихователів ЗДО з РУБД та *результативного* – результати моніторингу підготовки; критерії, показники, рівні готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД та їх очікувана позитивна динаміка. Розроблений і запроваджений освітній компонент за вибором має практичне значення та перспективи доцільності використання в підготовці майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД.

Результати експериментальної роботи засвідчили, що на завершальному етапі педагогічного експерименту усереднені кількісні

показники високого (творчого) рівня за трьома критеріями зросли в ЕГ до 26,5% (порівняно з 12,3% на констатувальному етапі) і в КГ – до 14,3% (порівняно з 11,00% на констатувальному етапі); оптимального (достатнього) – до 37,3% (порівняно з 22,1% на констатувальному етапі) в ЕГ та до 25,8% (порівняно з 22,3% на констатувальному етапі) в КГ. Показники середнього (допустимого) рівня в ЕГ становлять 23,9% (порівняно з 34,8% на констатувальному етапі) та 37,2% (порівняно з 35,6% на констатувальному етапі) у КГ; низького (критичного) – 12,3% (порівняно з 30,8% на констатувальному етапі) та 22,7% (порівняно з 31,1% на констатувальному етапі) в КГ.

Достовірність показників та рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД в ЕГ і КГ та процесу її формування, а також висновки про ефективність розробленої структурно-функційної моделі підтверджені за допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова.

Проведене дослідження не вичерпує багатоаспектної проблеми підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності. Перспективу подальших наукових досліджень убачаємо в розробці шляхів підвищення ефективності формування в майбутніх вихователів ЗДО вмінь вибору педагогічно доцільних методів і прийомів актуалізації чуттєвого досвіду відповідно до специфіки та особливостей функціонування РУБД; формування вмінь розробляти і реалізовувати професійні стратегії у взаємодії з РУБД.

СПИСОК ВИКОРИСТНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акоюн Л. Програма взаємодії з родиною. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. К., 2009. № 11. С. 4–16.
2. Алексеєнко Т. Ф. У чому сутність гуманних взаємин батьків і дітей? *Рідна школа*. 2001. № 3. С. 33–36.
3. Алпатова П. С., Зуб Т. С. Людина з обмеженими фізичними можливостями в міському середовищі. *Соціологія*, 2006. С 7–16
4. Андреєнкова 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: *навч.-метод. посіб.* Київ : Агентство «Україна». 2015. 424 с.
5. Андрощук І. В. Взаємодія як педагогічна категорія. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 14. С. 15–19.
6. Антипова Е. Полікультура і толерантність у системі освіти. *Психолог*. 2003. травень 18–19. С. 2–6.
7. Бабюк С. М. Педагогічні умови фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку у взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї: автореф. дис...канд. пед.наук: 13.00.08. К., 2011. 20 с.
8. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта. Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне: «Ліста–М». 2003. 128 с.
9. Бандура Р. Соціальна робота з мігрантами. Нова педагогічна думка. 2014. № 1. С. 81-84.
10. 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.

11. Бахіча Е. Е. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в полікультурному середовищі Криму: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.08. О., 2011. 21 с.
12. 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.
13. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія. Київ: Світич, 2006. 304 с.
14. Беленька Г. В. Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: *монографія* / Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова, Н. В. Гавриш, Н. М. Голота, І. І. Загарницька, Н. М. Кот, Н. В. Левінець, І. О. Луценко, М. А. Машовець. К., 2009. 310 с.
15. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: автореф. дис...д-ра пед. наук : 13.00.08. К., 2012. 38 с.
16. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Київ. унт ім. Б. Грінченка, 2011. 320 с.
17. Беленька Г.В. Підготовка фахівців для дошкільної галузі: стратегія змін. *Молодий вчений*. 2017. № 3.2 (43.2). С. 1–3.
18. Блощинський І. Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО. *Наукові записки*. Вінниця: ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. Вип. 4. С. 74–76.
19. Богініч О. Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2008. Вип. 1. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-

magazine pedagogical science arhiv pn n1 2008 st 9/ (дата звернення: 11.04.2018 р.)

20. Богомолова М. Ю. Соціально-педагогічна взаємодія соціальних інституцій у профілактиці делінквентної поведінки неповнолітніх / М. Ю. Богомолова. *Наукова молодь : інноваційні підходи в освіті та науці* : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Херсон, 24-30 квітня 2015 р.). Херсон, 2015. С. 24–32.

21. Борин Г. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку. *Обрії*. 2015. № 1. С. 9–12.

22. Бриндіков Ю.Л. Теорія та практика реабілітації військовослужбовців учасників бойових дій в системі соціальних служб: автореф. дис...докт. пед. наук: 13.00.05. Тернопіль. 2019. 39 с.

23. Бугаєць Н. А., Трубавіна І. М. Теорія та практика взаємодії сім'ї та школи : навч. посіб. Харків : ХДПУ, 2002. 106 с.

24. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис...док. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2015. 552 с.

25. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Голов. ред. В. Т. Бусел, редактори-лексикографи: В. Т. Бусел, М. Д. Василега-Дерибас, О. В. Дмитрієв, Г. В. Латник, Г. В. Степенко. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

26. 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. С. 95–98.

27. Волкова Н.П., Тарнопольський О.Б. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: *монографія* / за заг.

та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. 228 с.

28. Вплив війни на психічне здоров'я дітей. URL: <https://warchildhood.org/ua/impact-of-war-on-childrens-mental-health/> (дата звернення: 16.05.2020 р.).

29. Врочинська Л. І. Виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.08. К., 2008. 20 с.

30. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04, Луганськ, 2007. 44 с.

31. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія: навч. посіб. К.: Вища шк., 1995. 448 с.

32. Галус О. М. Принципи педагогічного управління освітніми процесами у ступеневому вищому навчальному закладі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. Вип. 3. URL: <https://bit.ly/42fXh9J> (дата звернення: 14.06.2018 р.).

33. Гончаренко Л. О. Професіоналізація військової діяльності в сучасному суспільстві (соціально-філософський аналіз): автореф. дис...канд. філос. наук: 09.00.03. Харків, 1998. 16 с.

34. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-е допов. і виправ. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

35. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.

36. Глушко О. О. Розвиток у студентів психологічної готовності до професійної діяльності. *Вісник психології та спеціальної педагогіки*. URL: <https://bit.ly/42yQ6Jj> (дата звернення: 9.02.2019 р.).

37. Горобець Н. М., Янко О. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти крізь призму сьогодення. *Освіта Донбасу: наук.-метод. вид.* Луганськ, 2011. № 1. С. 42–48.
38. Гуцан Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників. *URL: <http://intkonf.org/gutsan-tgpedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnosti-maybutnih-vchiteliv-ekonomiki-doprofilnogo-navchannya-starshoklasnikiv/>* (дата звернення: 06.03.2020)
39. Державна служба України у справах ветеранів війни та учасників антитерористичної операції *URL: https://youcontrol.com.ua/catalog/company_details/39396335/* (дата звернення: 28.05.2019)
40. Діти в Україні. Звіти ЮНІСЕФ про ситуацію в Україні. *URL: <https://www.unicef.org/ukraine/reports>* (дата звернення: 27.04.2021 р.)
41. Дурманенко О. Л. Специфіка моніторингу готовності майбутніх вихователів до роботи в сучасному закладі дошкільної освіти. *Педагогічний часопис Волині.* Луцьк. № 3 (14). С. 36-40.
42. Джайнотт Х. Дж. Батьки и діти: Пер. з англ. К., 1998. 96 с.
43. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: *монографія.* Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
44. Енциклопедія батьківства: посібник з сімейного виховання / Авт. кол. за заг ред. Є. І. Коваленко, С. В. Кириленко. К.: КНТ, 2008. 592 с.
45. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: Словник-довідник. К.: Довіра, 2006. 703с.
46. Жаровцева Т. Г. Неблагополучна сім'я: своєрідність, проблеми, педагогічна підтримка. О.: СВД М.П.Черкасов, 2004. 191 с.

47. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: автореф. дис...доктора пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2007. 43 с.

48. Загальна педагогіка: модульне навчання: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Федорчук Е. І., Вонсович В. П., Конькова Т. І., Трішневська Г. Б., Федорчук В, В.; За заг. ред. Е. І. Федорчук. Кам'янець Подільський: Абетка, 2003 328 с.

49. Загородня Л. П., Тітаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: *навч. посібник*. Суми: Університетська книга, 2010. 319 с.

50. Зайченко О. І., Островерхова Н. М., Даниленко Л. І. Теорія і практика управлінської діяльності районного відділу освіти : Монографія. К.: ВПЦ Техпрінт. 2000. 352 с.

51. 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. Умань, 2009. 20 с.

52. Зданевич Л. В. Цегельник Т. М. Підготовка майбутніх вихователів до формування позитивних міжособистісних відносин та спілкування дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Освітні обрії*. № 1 (50). 2020. С. 160–163.

53. Зязюн І. А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії : навч. посіб. [для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищих навч. закл.]. К. : Укр.-фінс. Ін-т менедж. і бізнесу, 1997. 302 с.

54. Зайченко І. Про деякі сучасні проблеми сімейного виховання в Україні. *Вісник Прикарпатського університету*. Педагогіка. Івано-Франківськ: Плай, 2001. Вип. VI. С. 115–124.

55. Звіт за результатами дослідження системи соціального захисту учасників бойових дій та членів родин загиблих в АТО. Підготовлено для: Координатор проектів ОБСЄ в Україні на запит Міністерства соціальної

політики України. Дослідницька команда: Інна Волосевич, Тетяна Костюченко, Іван Хаджи Дата: 15 грудня, 2016. 473 с. URL: <https://legal100.org.ua/wp-content/uploads/2022/08/2022-Bila-kniga.pdf> (дата звернення: 12.09.2021 р.).

56. Зверєва Н. Структурні компоненти педагогічної комунікативної компетентності вчителя початкових класів. *Зб. наук. пр. «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2017. Вип. 58. С. 18–22.

57. Івах С.М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей дошкільного віку в умовах вищого навчального закладу освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Б.Хмельницького*. 2017. № 13–14. С. 59–64.

58. ІС конкурс СНУ ім. Лесі Українки. URL: <http://www.vstup.info/2017/44/i2017i44p364489.html> (дата звернення: 20.04.2018 р.).

59. Казаннікова О. В. Психологічна компетентність педагога. URL: <https://sworld.com.ua/konfer29/1200.pdf>. (дата звернення: 25.09.2018 р.).

60. Капська А. Й. Молода сім'я : проблеми та умови її становлення / А. Й. Капська, Р. Х. Вайнола, Ж. В. Петрочко [та ін.]; за ред. проф. А. Й. Капської. К. : ДЦССМ, 2003. 184 с.]

61. Капська А. Й., Олексюк Н. С. Організаційно-педагогічне забезпечення позитивної життєдіяльності сім'ї військовослужбовця. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Випуск 61. Серія: Педагогічні науки: Збірник. Чернігів: ЧДПУ, 2009. № 61. С. 6–11.

62. 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.

63. Кірієнко Т. Співпраця з родиною. *Дошкіль. виховання*: наук.-метод. журн. 2006. № 10. С. 7–9.
64. Кірієнко Т. Співпраця з родиною. *Дошкіль. виховання*: наук.-метод. журн. МОН Укр. для пед. і батьків. 2006. № 10. С. 7–9
65. Книш Т. В. Валеологічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2001. 19 с.
66. Ковалевська Н. В. Професійна підготовка студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи у сім'ях: автореф. дис...канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2007. 21с.
67. Коваленко А. Б., Корнєв М. Н. Соціальна психологія: *підручник*. К., 2СЩ5. 400 с.
68. Ковальчук В. А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем: дис...док. пед. наук. Житомир, 2016. 514 с.
69. Козак Л. В. Технологічні засади підготовки майбутніх магістрів з дошкільної освіти до інноваційної професійної діяльності. *Інноватика у вихованні*. Випуск 13.Том 1. 2021.С.18-27.
70. Козак Н. М. Робота з батьками: нові підходи. *Дошкільне виховання*. 2000. № 7. С. 14–15.
71. Колесник А. Г. Сутність педагогічної майстерності вихователя дошкільного навчального закладу. *Наука і освіта*. 2009. № 7. С. 101–104.
72. Кононко О. Л. Пріоритети сімейного виховання в контексті модернізації дошкільної освіти України. Діти- батьки- сім'я: Випуск 1. К.: Наук. світ, 2004. С. 5–17
73. Концепція розвитку освіти в Україні на період 2015-2025 років. URL: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf (дата звернення: 20.06.2021 р.).

74. Корнєв М. Н., Коваленко А. Б. Соціальна психологія : *підручник*. К.: Київ. книжк. ф-ка, 1995. 304 с.
75. Корольов С. С. До питання соціальних проблем військовослужбовців на сучасному етапі переходу Збройних Сил України на контрактну основу. *Труди академії*. 2005. № 63. С. 89–94.
76. Корольов С. С. Соціальний захист військовослужбовців Збройних Сил України (1991-2005 рр.): історичний аспект: дис... канд. істор. наук : 20.02.22. К. 2006. 208 с.
77. Косенко Ю. М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії. *URL:* <file:///C:/Users/Admin/Downloads/2649-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-4727-1-10-20190426.pdf>. (дата звернення: 12.09.2019 р.).
78. Котырло В. К., Ладывир С. А. Детский сад и семья/ К.: Рад. шк., 1988. 205 с.
79. Кошонько Г. А. Психологічні особливості становлення сімей майбутніх офіцерів : автореф. дис...канд. психол. наук : 19.00.09. Хмельницький, 2005. 20 с.
80. Кравченко М. В. Актуальні проблеми соціального захисту інвалідів. *URL:* http://www.nbuu.gov.ua/ejournals/dutp/2010_2/txts/10kmvziu.pdf. (дата звернення: 19.11.2020 р.).
81. Кравченко Т. В. Особливості взаємодії сім'ї та школи у формуванні особистості дитини: *URL:* http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/11/visnuk_20.pdf. (дата звернення: 29.10.2020 р.).
82. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : *монографія*. К.: Фенікс, 2009. 416 с.
83. Кузьменко В. У. Технологія урахування індивідуальних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та

внутрішньопереміщених осіб. *Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник абстрактів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Переяслав-Хмельницький, 28-29 березня 2018 р.). Переяслав-Хмельницький, 2018. С. 17–18.

84. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка родинного виховання: *навч. посіб.* К. : Знання, 2006. 324 с.

85. Куліш Р. В. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2014. Вип. 1.45. С. 73-77.

86. Куньч З. Й. Універсальний словник української мови/ Т.: Навч. кн. Богдан, 2005. 848 с.

87. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2002. 42 с.

88. Ладивір С. О. Взаємодія сімейного і суспільного виховання в розвитку ціннісних орієнтирів дошкільника. *Вихователь-методист дошкільного закладу.* 2014. №9. С. 4–13.

89. Лесков В. О. Соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців із районів військових конфліктів: дис... канд. психол. наук: 19.00.09. Хмельницький, 2008. 192 с.

90. Лесько О. Й. Зайнятість та професійна реабілітація осіб з обмеженими фізичними можливостями (методологія, проблеми, шляхи вирішення): автореф. дис... канд. екон. наук: 08.09.01. К., 2003. 20 с.

91. Лисенко Н. В. Актуальні напрями удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів ДНЗ: соціальне замовлення сьогодення. *Педагогічний дискурс.* 2012. Вип. 13. С. 186–192.

92. 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.

93. Ліпатов І. І. Особливості психологічної адаптації військовослужбовців до бойової діяльності : автореф. дис... канд.психол. наук: 19.00.01. Х., 1996. 24 с.

94. Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: Навчальний посібник. К.: Професіонал, 2007. 416 с.

95. Лукашевич М. П., Туленков М. В. Соціологія. Загальний курс: *підручник*. К.: Каравела, 2004. 456 с.

96. Лук'янчук Н. Класифікація видів тренінгів. *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2013. Вип. 1. С. 272–279.

97. Масленнікова К. С. Прогностична модель формування професійної компетентності майбутніх економістів та її експериментальна перевірка. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. № 1. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vnadps_2011_1_12 (дата звернення: 20.11.2019 р.).

98. Машовець М. А. Підготовка студентів до співпраці з батьками дітей дошкільного віку: *навч.- метод. посіб.* К.: НПУ ім. М. Драгоманова, 2000. 128 с.

99. Мельник С., Харлапанова М. Аналіз сучасного стану надання послуги із супроводу та психологічної підтримки сімей, у складі яких є особи, нездатні до самообслуговування. *Соціальний захист Україна: аспекти праці*. 2014. № 4. С. 40–45.

100. Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич). URL: http://psychologis.com.ua/metodika_cennostnye_orientacii_rokicha.htm. (дата звернення: 05.11.2018 р.).

101. Методика роботи з батьками: *навч. посіб.* / Горбач І. Д., Давискиба В. В., Пащенко М. І. К. : Наук. світ, 2003. 55 с.

102. 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> (дата звернення: 15.11.2020 р.).

103. Мирончук Н.М. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога: сутнісні характеристики та шляхи формування. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Київ, 2013. Випуск 76. С. 209-214.

104. Мирошніченко Н. О. Соціально-педагогічні умови інтегрування молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05. К., 2008. 23 с.

105. Міхеєва О. І., Трубник І. В. До проблеми розробки професіограми випускника зі спеціальності «Дошкільне виховання» рівнів «бакалавр», «магістр». *Освіта Донбасу.* 2005. № 4 (111). С. 8–11.

106. Молода В. І., Лопанчук Ж. О. Психодіагностичний інструментарій в роботі з педагогічними працівниками. Кельменці, 2014, 58 с.

107. Мурована Н. Н. Компетентність педагога як важлива умова його професійної діяльності: *монографія.* Севастополь : Рибзст, 2006. 24 с.

108. Мушкевич М. І., Федоренко Р. П., Магдисюк Л. І., Дучимінська Т. І. Психологія молоді сім'ї : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2018. 235 с.

109. Назаренко А. І. Актуальні проблеми взаємодії дошкільного закладу і соціального середовища. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.* / [редкол.: М. З. Згуровський та ін.]. К., 1997. Вип. 7. С. 27–39.

110. Невмержицький В. М. Психологічні детермінанти адаптації військовослужбовців строкової служби до особливих умов діяльності: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2002. 19 с.

111. 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.

112. 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.

113. 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.

114. Нечай С. П. Теорія і практика підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників: автореф. дис...док. пед. наук: 13.00.04. К., 2015. 42 с.

115. Нікітішна І. В. Методика «Здатність педагога до саморозвитку». *URL: <http://www.ippo.if.ua/predmety/ocppsr/index.php?r=site/stattya&id=119>* (дата звернення: 25.03.2019 р.).

116. Олексюк Н. С. Система соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців в умовах реформування Збройних Сил України: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2012. 44 с.

117. Онищук І. А. Характеристика сучасних підходів до підготовки майбутніх вихователів ЗДО. *Інноваційна педагогіка : збірник наукових праць*. Одеса, 2019. № 17. С. 129–133.

118. Онищук В. Ф. До проблеми психолого-педагогічної взаємодії вихователів дітей дошкільного віку з родинами. *Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень: Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції аспірантів і студентів* (Луцьк, 16–17 травня 2017 р.). Луцьк, 2017. С.546–548.

119. Онищук В. Ф. Науково-педагогічний контекст понять «родина» та «сім'я». *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy and social sciences: Conference Proceedings*, Kielce: Holy Cross University, December 28-29, 2016. С. 97–99.

120. Онищук В. Ф. Особливості функціонування родин учасників бойових дій. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір: Матеріали II Міжнародною науково-практичної конференції* (Луцьк, 16-17 травня 2017 р.). Луцьк, 2017. С. 188–191.

121. Онищук В. Ф. Форми взаємодії вихователя дітей дошкільного віку з родинами учасників бойових дій. *Освітній простір України*, 2017. № 10. С. 158–165.

122. Онищук В. Ф., Семенов О. С. Родина учасника бойових дій як об'єкт педагогічної взаємодії вихователя дошкільного навчального закладу. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»*, 2017. № 1 (350). С. 171–178.

123. Онопрієнко О. В. Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2009. 21 с.

124. Педагогічна майстерність: *підручник* / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. К. : Вища шк., 1997. 349 с.

125. Пехота Е. Н. Індивідуалізація професійної педагогічної підготовки вчителя: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. К., 1997. 430 с.

126. Підлипняк І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти.
URL:
https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/44/visnuk_4.pdf. (дата звернення: 07.10.2018 р.).
127. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: *монографія* / Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова та ін. ; за заг. ред. І. І. Загарницької. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.
128. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід: *монографія* / Г. В. Беленька, Н. І. Богданець-Білоskalенко, О. Л. Богініч, Ю. О. Волинець, О. В. Коваленко; ред.: Г. В. Беленька, О. А. Половініна. Умань : Сочінський, 2015. 206 с.
129. Підготовка студентів до співпраці з батьками дітей дошкільного віку: *навч.-метод. посіб.* /Уклад. М. А. Машовець. К., 2000. 128 с.
130. 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.
131. 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.
132. Поліщук О. В. Підготовка студентів до естетичного виховання дошкільників засобами українського народного декоративно-прикладного мистецтва: автореф. дис...канд. пед. наук. К., 1996. 21 с.
133. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: *навч. посіб. для студ. вищих навч. закл.* К.: Академвидав, 2004. 456 с.

134. Потапчук Є. М. Психопрофілактика міжособистісних конфліктів у сім'ях військовослужбовців прикордонних військ : дис... канд.. психол. наук : 20.02.02. Хмельницький, 1998. 172 с.

135. Пріма Р. М. Мотиваційна складова підготовки майбутніх вихователів до роботи з сім'ями учасників бойових дій. *Педагогічні науки: теорія. Історія, інноваційні технології*. 2022. №6 (120). С. 100-105.

136. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя: вектори наукових досліджень. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2016. № 25. С. 40-45

137. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. Редакція від 02.04.2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 06.05.2022).

138. Про затвердження Порядку виплати винагороди за безпосередню участь у воєнних конфліктах чи антитерористичній операції, інших заходах в умовах особливого періоду. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0419-16> (дата звернення: 20.09.2020 р.).

139. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Редакція від 05.07.2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 06.07.2022 р.).

140. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні: Закон України від 19.12.2017 р. Редакція від 01.07.2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12/en/ed20120101#Text> (дата звернення: 02.07.2022 р).

141. Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2000 р. № 2402-III. Редакція від 08.06.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення: 28.06.2021 р).

142. Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту: Закон України від 22.10.1993 р. Редакція від 07.05.2022 р URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3551-12#Text> (дата звернення: 04.06.2022 р.).

143. 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.

144. Професійний розвиток педагога в світлі євроінтеграційних процесів: *кол. моногр.* / за наук. ред. Цветкової Г.Г. Nameln: InterGING, 2019. 557 с.

145. Психодіагностичний інструментарій в роботі з педагогічними працівниками / В. І. Молода, Ж. О. Лопанчук. Кельменці, 2014. 58 с.

146. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. К.: Академвидав, 2006. 424 с.

147. Психологія: схеми, опорні конспекти, методики: *навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, В. М. Марченко; за заг. ред. М. С. Корольчука. К. : Ельга, Ніка-Центр, 2005. 320 с.

148. Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців: *монографія* / [Дегтярьова Г. С., Козяр М. М., Матійків І. М., Руденко Л. А., Шиделко А. В.; за ред. Руденко Л. А.]. Київ:, 2012. 170 с

149. Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології : *навч.-метод. посіб.* /Луценко І. О., Богуш А. М., Калмикова Л. О., Кузьменко В. У., Поворознюк С. І., Рейпольська О. Д.; за наук. ред. І. О. Луценко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 213 с.

150. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології К.: Ніка-Центр, 2003. 204 с.

151. Романовська Д. І., Собкова С. П. Психологічний супровід організації роботи з батьками в освітніх навчальних закладах: *методичний посібник*. Чернівці. 2003. 102 с.

152. Садова Т. А. Професійно-педагогічна підготовка: дефінітивний аналіз проблеми. URL: <file:///C:/Users/Вікторія/Downloads/2262-Текст%20статті-4049-1-10-20190424.pdf>. (дата звернення: 25.12.2018 р.).

153. Сайко Н. О. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку : автореф. дис...канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2004. 21 с.

154. Седих К. В. Супервізії для шкільних психологів-консультантів. *Вісник Харківського національного університету*. Х, 2008. Вип. 38. С. 288–294.

155. Седих К. В. Психологія взаємодії систем: «сім'я і освітні інституції»: *монографія*. Полтава : Довкілля, 2008. 260 с.

156. Семенова Н. І. Взаємодія сім'ї та дошкільного закладу у вихованні дітей дошкільного віку. *Сучасне дошкілля: реалії та перспективи: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 16 жовт. 2008 р.). К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. С. 106–108.

157. Семенова Н. І. Взаємодія сім'ї та дошкільного навчального закладу: теоретичний аспект. *Молодь і ринок*. №11 (130). 2015. С.102–106.

158. 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.

159. Семенова Н. І. Формування здорової особистості дитини 6-го року життя у процесі взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї: автореф. дис...канд. пед. наук: спец. 13.00.08. К., 2012. 22 с.

160. Семенов О. Формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі: монографія. 2017. Луцьк : ПВД Твердиня, 2017. 520 с.

161. Сисоєва С.О., Рейпольська О.Д. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку: новий погляд. *Вісник Національної академії пед. наук України*. 2020. № 2 (1). С. 1–10.

162. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.

163. Сімейний кодекс України. URL: <https://zakon.help/law/2947-III> (дата звернення: 03.07.2017).

164. Скворцова С. О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: *монографія*. Одеса: Абрикос Компани, 2013. 290 с.

165. Скворцова С.О. Види професійної компетентності вчителя. *Наука і освіта*. 2009. № 10. С. 153–156.

166. Словник української мови: в 11 томах. Том 10, 1979. С. 553. URL: <http://sum.in.ua/s/faktor>

167. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту: *монографія*. К.: Нора-Друк, 2003. 298 с.

168. Суховієнко Н. А. Особливості професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя, 2017. Вип. 56 (109)–57 (110). С. 441–449.

169. Сорока О. В. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 534 с.

170. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. К.: Центр учбової літератури, 2008. 336 с.

171. 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.

172. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. К.: ЕксОб, 2004. 304 с.

173. Спичак М. Курс на співпрацю з батьками. *Дошкільне виховання*. 2007. № 3. С. 14

174. 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*. (дата звернення: 17.04.2018 р.).

175. Староста В.І., Гошко О.В. Готовність вихователів закладів дошкільної освіти до інноваційної діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 51. С. 81–85.

176. Стинська В.В. Моделювання професійної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *Нові технології навчання*. 2020. Вип. 94. С. 315–319.

177. Стинська В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні (XX – початок XXI ст.): дис...док. пед. наук: 13.00.05. Івано-Франківськ – Тернопіль, 2019. 631 с.

178. Стюарт Й., Джойнс В. Основи ТА: Транзакційний аналіз: пер. з англ. К.: ФАДА, ЛТД, 2002. 393 с.

179. Сушицька І. М. Трансформація функцій сім'ї в сучасному соціокультурному просторі. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. 2013. Вип. 31. С. 228–235. *URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apitphk_2013_31_35*. (дата звернення: 25.02.2017 р.).

180. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Х., 2004. URL: <http://www.disslib.org/teoria-ta-praktyka-muzychno-pedahohichnoyi-pidhotovky-majbutnikh-vykhovateliv.html> . (дата звернення: 05.04.2017 р.).

181. Танчин І.З. Соціологія: *навч. посібн.* Львів, 2005. 360 с. URL: <http://politics.ellib.org.ua/pages-13143.html> (дата звернення: 12.10.2016 р.).

182. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова пед. думка.* 2009. №3. С. 90–92.

183. Теорія та методика співпраці ЗДО з родинами: науково-методичний ТЗЗ посібник / укладач Н. Г. Каньоса. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2015. 116 с

184. Тищенко О. Проблеми реалізації соціальної захищеності в Україні осіб з обмеженими фізичними можливостями. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка.* Випуск 94. Серія: Юридичні науки, 2012. С.20–25.

185. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.01. Харків, 1996. 421 с.

186. 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.

187. 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.

188. Тутова Т. Б. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів: дис...канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2020. 315 с.

189. У Мінветеранів назвали кількість людей в Україні зі статусом учасника бойових дій. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/news-donbas-uchasnyku-boyouvi-diyi-status/31109641.html> (дата звернення: 20.06.2022 р.).

190. Удот В. Ф. Етапи впровадження моделі професійної підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Кривий Ріг, 17-18 жовтня 2019 р.). Кривий Ріг, 2019. С. 212-217.

191. Удот В. Ф. Ефективна педагогічна взаємодія з родинами учасників бойових дій як компетенція майбутнього вихователя. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (Луцьк, 12-15 жовтня 2020 р.). Луцьк, 2020. С. 74–77.

192. Удот В. Ф. Індивідуальні особливості соціального середовища дітей дошкільного віку з родин учасників бойових дій. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір*: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Луцьк, 28-29 травня 2019 р.). Луцьк, 2019. С. 266–268.

193. Удот В. Ф. Методика виявлення готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (Запоріжжя, 25-26 травня 2018 р.). Запоріжжя, 2018. С. 38–40.

194. Удот В. Ф. Методологічні підходи у професійній підготовці майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Основні напрями розвитку педагогічної науки*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Рівне, 7-8 грудня 2018 р.). Рівне, 2018. С. 46–148.

195. Удот В. Ф. Обґрунтування програми професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2019. 7 (84), Issue: 207. С. 50–53.

196. Удот В. Ф. Обґрунтування структури та індикаторних показників готовності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*, 2018. № 62. С. 223–227.

197. Удот В. Ф. Обґрунтування структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2018. № 9 (83). С. 315–326.

198. Удот В. Ф. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2019. № 63. Т. 2. С. 192–196.

199. Удот В. Ф. Основні засади професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Педагогічні науки*, 2017. № 79. Т. 1. С. 187–192.

200. Удот В. Ф. Рівні готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: Європейський і національний вимір: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Луцьк, 31 травня – 1 червня 2018 р.)*. Луцьк, 2018. Т.2. С. 180–183.

201. Удот В. Ф. Структурні компоненти підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології та педагогіки: матеріали*

міжнародної наукової конференції, (м. Київ, 1-2 грудня 2017 р.). Київ, 2017. С. 130–134.

202. Удот В. Ф. Сучасний стан готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 7. Т. 2. С. 116–121.

203. Удот В. Ф., Семенова Н. І. Психолого-педагогічні основи взаємодії вихователів закладів дошкільної освіти з родинами учасників бойових дій. *Acta Paedagogica Volyniense*, 2021. № 4. С. 11–16.

204. Удот В. Ф. Аналіз ефективності впровадження експериментальної моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2022. №3, С. 15-24.

205. Урум Н. С. Підготовка майбутніх вчителів до забезпечення здорового способу життя молодших школярів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. К., 2008. 213 с.

206. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука. К.: «Абрис», 2002. 742 с.

207. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: дис...док. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 532 с.

208. Харченко С. В. Особливості особистості та соціального функціонування ветеранів воєнних дій в Афганістані: автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.01. Х., 2001. 18 с.

209. Чалій Л. В. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації позакласної роботи з туризму: дис...канд. пед. н: 13.00.04. Луцьк, 2017 290 с.

210. Шапаренко Х. А. Сутність професійної компетентності вихователів ДНЗ. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 37. С. 357–365.

211. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця, 2007. 383 с.
212. Швець Т. А. Готовність майбутнього вихователя до педагогічної діяльності як елемент професійної майстерності. *Педагогічні науки: зб. наук. праць* / ред. кол.: Є.С. Барбіна (відпов.ред.) та ін. Вип.67. Херсон, 2015. С. 420–424.
213. Шевчук В. І., Беляєва Н. М., Яворовенко О. Б. Медико-соціальна реабілітація інвалідів військової служби та учасників антитерористичної операції. 2015. 255 с.
214. Шкваріна Т. М. Модель змісту підготовки вчителя до здійснення іншомовної освіти дошкільників. *Вісник Житомирського державного університету*. 2008. Випуск 40. С. 102–105.
215. Шліппе А., Швайцер Й. Системна психотерапія та консультування. Львів, 2004. 360 с.
216. Юридичні терміни. Тлумачний словник / В. Г. Гончаренко., П. П. Андрущенко, Т. П. Базова та ін. За ред. В. Г. Гончаренка. 2-ге вид., стереотипне. К.: Либідь, 2004. 320 с.
217. Я повернувся: психологічний poradnik / Міністерство оборони України, Наук.-дослід. центр гуманітар. проблем Збройних Сил України: Н. А. Агаєв, О. Г. Скрипкін, А. Б. Дейко, О. В. Еверт. К.: НДЦ ГП ЗС України, 2016. 20 с.
218. Яланська С. П. Творча компетентність як механізм успішної психологопедагогічної діяльності. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Вип. 28. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. С. 682-692.
219. Ярошок Ю. В. Регуляція психічної напруженості військовослужбовців в екстремальних умовах службово-бойової діяльності: автореф. дис... канд. психол. наук: 20.02.02. Хмельницький, 2000. 18 с.

220. Heppner P.P., Petersen Ch. H. Development and Implication of a Personal Problem Solving Inventory. *Journal of Counseling Psychology*. 1982, №29, P.66–75.

221. 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.

222. Prima R. Value orientations in professional training of teacher-educators. *Rozprawy Społeczne*. 2014, Tom VIII, Nr 4. P. 13 – 15.

223. Shevchenko , Hrys A., Stynska V. Research of post-traumatic stress and adaptation disorders of servicemen after being in a combat situation at the hospitalization stage. *Revista inclusiones*. 2020. Vol. 7. Número 4. PP. 74–87.

224. Zavatskyi, V. Yu., Piletska, L. S., Zavatska, N. Ye., Semenov, O. S., Blyskun, O. O., Blynova, O. Ye. Yaremchuk, V. V. & Popovych, I. S. (2020). Systematic Rehabilitation of Student Youth with Post-Traumatic Stress Disorders under Conditions of the Armed Conflict in Eastern Ukraine. *Revista ESPACIOS*, Vol. 41(6). Page 20.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Список опублікованих праць за темою дисертації

Праці, у яких опубліковані основні результати дисертації

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Онищук В. Ф. Форми взаємодії вихователя дітей дошкільного віку з родинами учасників бойових дій. *Освітній простір України*, 2017. № 10, С.158–165.
2. Онищук В. Ф. Семенов О. С. Родина учасника бойових дій як об'єкт педагогічної взаємодії вихователя дошкільного навчального закладу. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»*, 2017. № 1 (350). С. 171–178. *Особистий внесок здобувача полягає у формулюванні основних положень дослідження, аналізі його результатів та формулюванні висновків.*
3. Удот В. Ф. Основні засади професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Педагогічні науки*, 2017. № 79. Т. 1. 187–192.
4. Удот В. Ф. Обґрунтування структури та індикаторних показників готовності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*, 2018. № 62. С. 223–227.
5. Удот В. Ф. Обґрунтування структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2018. № 9 (83). С. 315–326.

6. Удот В. Ф. Сучасний стан готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Інноваційна педагогіка*, 2018. № 7. Т. 2. С. 116–121.

7. Удот В. Ф. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2019. № 63. Т. 2. С. 192–196.

8. Удот В. Ф., Семенова Н. І. Психолого-педагогічні основи взаємодії вихователів закладів дошкільної освіти з родинами учасників бойових дій. *Acta Paedagogica Volyniense*, 2021. № 4. С. 11–16. *Особистий внесок здобувача полягає в обґрунтуванні проблеми дослідження, визначенні основних положень, аналізу результатів та формулюванні висновків.*

9. Удот В. Ф. Аналіз ефективності впровадження експериментальної моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2022. №3. С. 15–24.

Статті в зарубіжних наукових періодичних виданнях

10. Удот В. Ф. Обґрунтування програми професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. № 7 (84), Issue: 207. С. 50–53.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

11. Онищук В. Ф. Науково-педагогічний контекст понять «родина» та «сім'я». *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy and social sciences: Conference Proceedings*, Kielce: Holy Cross University (December 28-29), 2016. С. 97–99.

12. Онищук В. Ф. Особливості функціонування родин учасників бойових дій. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір*: матеріали II Міжнародною науково-практичної конференції (Луцьк, 16-17 травня 2017 р.). С. 188–191.

13. Онищук В. Ф. До проблеми психолого-педагогічної взаємодії вихователів дітей дошкільного віку з родинами. *Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень*: матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції аспірантів і студентів (Луцьк, 16–17 травня 2017 р.). Луцьк, 2017. С. 546–548.

14. Удот В. Ф. Структурні компоненти підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології та педагогіки*: матеріали міжнародної наукової конференції (Київ, 1–2 грудня 2017 р.). Київ, 2017, С. 130–134.

15. Удот В. Ф. Методика виявлення готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (Запоріжжя, 25–26 травня 2018 р.). Запоріжжя, 2018. С. 38–40.

16. Удот В. Ф. Рівні готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: Європейський і національний вимір*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Луцьк, 31 травня – 1 червня 2018 р.). Луцьк, 2018. Т.2. С. 180–183.

17. Удот В. Ф. Методологічні підходи у професійній підготовці майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Основні напрями розвитку педагогічної науки*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Рівне, 7–8 грудня 2018 р.). Луцьк, 2018. С. 146–148.

18. Удот В. Ф. Індивідуальні особливості соціального середовища дітей дошкільного віку з родин учасників бойових дій. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір*: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Луцьк, 28–29 травня 2019 р.). Луцьк, 2019. С. 266–268.

19. Удот В. Ф. Етапи впровадження моделі професійної підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Кривий Ріг, 17–18 жовтня 2019 р.). Кривий Ріг, 2019. С. 212–217.

20. Удот В. Ф. Ефективна педагогічна взаємодія з родинами учасників бойових дій як компетенція майбутнього вихователя. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (Луцьк, 12–15 жовтня 2020 р.). Луцьк, 2020. С. 74–77.

ДОДАТОК Б

Відомості про апробацію результатів дослідження

Основні положення й результати дисертаційної роботи обговорювались на семінарах, форумах, «круглому столі» і науково-практичних конференціях різного рівня:

міжнародних: «International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy and social sciences: Conference Proceedings» (Kielce: Holy Cross University, 2016); «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 2017, 2018, 2020); «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень» (Луцьк, 2017); «Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології та педагогіки» (Київ, 2017); «Основні напрями розвитку педагогічної науки» (Рівне, 2018); «Інноваційні технології в дошкільній освіті» (Київ, 2022).

всукраїнських: «Особистість у виховному просторі зростання: від дитинства до юності» (Київ, 2017); «Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки» (Запоріжжя, 2018), «Особистість у просторі виховних інновацій» (Київ, 2018); «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 2019), «Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації» (Кривий Ріг, 2019); «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 2019); «Дошкільна освіта: теорія, методика, інновації» (Луцьк, 2021);

навчально-методичних семінарах: «Технології психолого-педагогічного супроводу виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб» (Київ, 2019).

ДОДАТОК В

Питальники

ДОДАТОК В1

Питальник «Родина як основний інститут виховання та розвитку дитини дошкільного віку»

Шановні студенти, пропонуємо вам взяти участь в *анонімному* опитуванні, яке спрямоване на виявлення рівня сформованості ваших знань про родину як основний інститут виховання та розвитку дитини дошкільного віку! Просимо давати короткі та чіткі відповіді на запитання!

1. Що таке родина?
2. Чим відрізняється родина від сім'ї?
3. Яку роль відіграють батьки у вихованні дітей дошкільного віку?
4. Яку роль відіграють дідусі/бабусі, брати/сестри у вихованні дітей дошкільного віку?
5. Які наслідки для виховання та формування особистості дитини дошкільного віку має спільне проживання кількох поколінь родичів?
6. Які функції повинна виконувати родина для забезпечення гармонійного розвитку дитини дошкільного віку?
7. На яких принципах повинні будуватися стосунки в родині для повноцінного розвитку дитини дошкільного віку?
8. Які обов'язки стосовно дитини мають родичі, які спільно проживають?
9. Яку роль відіграє взаємодія родини з вихователями закладів дошкільної освіти у формуванні особистості дитини ?
10. Які фактори сприяють ефективній взаємодії вихователів з родинами?

Шкала відповідей

Рівень	Низький	Середній	Оптимальний	Високий
К-ть правильних відповідей	0–2	2,5–5	5,5–7	7,5–10

ДОДАТОК В2

Питальник на визначення рівня сформованості знань студентів про взаємодію вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій

Шановні студенти, пропонуємо вам узяти участь в *анонімному* тестуванні, яке спрямоване на виявлення рівня сформованості ваших знань про взаємодію вихователів закладів дошкільної освіти з родинами учасників бойових дій! Обведіть кружечком або підкресліть ту відповідь, яка, на вашу думку, найповніше відображає сутність зазначених понять, ознак тощо.

1. Родина – це ...

а) союз осіб, заснований на вільному і рівноправному шлюбі, близькій родинності, усиновленні чи іншій формі виховання дитини, який характеризується спільністю життя та інтересів цих осіб, наділених відповідними правами та обов'язками;

б) група людей, об'єднаних на основі шлюбних і кровних зв'язків, що складається з чоловіка, жінки, дітей та інших близьких родичів, які живуть разом, ведуть спільне господарство і між якими встановлюються багатосторонні стосунки: між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, братами, сестрами й іншими родичами;

в) проста сім'я, що складається з подружжя з дітьми чи без дітей або одного з батьків зі своїми дітьми, які не перебувають у шлюбі; подружня пара з дітьми, які не перебувають у шлюбі; найбільш поширений тип сімей у сучасному суспільстві;

г) заснована на шлюбі або кровній спорідненості мала група, члени якої зв'язані спільністю побуту, взаємною моральною відповідальністю і взаємодопомогою.

2. Характерними особливостями родини є

а) жорсткі нормативні установки родинних стосунків, чітко окреслена гетерогенність складу за статтю, віком, закритий характер родини як суспільної групи, поліфункціональність членів родини, «історичність», чітко окреслена емоційність сімейних стосунків;

б) жорсткі нормативні установки родинних стосунків, чітко окреслена гетерогенність складу за статтю, віком, відкритий характер родини як суспільної групи, поліфункціональність членів родини, «історичність», чітко окреслена емоційність сімейних стосунків;

в) жорсткі нормативні установки родинних стосунків, чітко окреслена гетерогенність складу за статтю, віком, закритий характер родини як суспільної групи, монофункціональність членів родини, «історичність», чітко окреслена емоційність сімейних стосунків;

г) хаотичні установки родинних стосунків, чітко окреслена гетерогенність складу за статтю, віком, відкритий характер родини як суспільної групи, поліфункціональність членів родини, «історичність», чітко окреслена емоційність сімейних стосунків.

3. До учасників бойових дій належать...

а) військовослужбовці Збройних Сил України, Національної гвардії України, Служби безпеки України, Служби зовнішньої розвідки України, Державної прикордонної служби України, особи рядового, начальницького складу і військовослужбовці Міністерства внутрішніх справ України; учасники бойових дій на території інших країн; всі учасники бойових дій другої світової війни;

б) учасники бойових дій на території інших країн;

в) всі учасники бойових дій другої світової війни;

г) всі варіанти правильні.

4. Родина учасника бойових дій – це

а) соціальна групи, яка розподіляє виконання завдань між учасниками для досягнення певної колективної мети, які брали участь у виконанні бойових завдань із захисту Батьківщини у складі військових підрозділів, з'єднань, об'єднань всіх видів і родів військ Збройних Сил, у партизанських загонах, підпіллі та інших формуваннях як у воєнний, так і в мирний час;

б) це мала соціальна група, об'єднана на основі шлюбних і кровних зв'язків, що складається з чоловіка, жінки, дітей та інших близьких родичів, члени (один із членів) якої беруть участь в антитерористичній операції.

в) це мала соціальна група, об'єднана на основі шлюбних і кровних зв'язків, що складається з чоловіка, жінки, дітей та інших близьких родичів, члени (один із членів) якої брали (беруть) участь у виконанні бойових завдань із захисту Батьківщини у складі військових підрозділів, з'єднань, об'єднань усіх видів і родів військ Збройних Сил, у партизанських загонах, підпіллі та інших формуваннях як у воєнний, так і в мирний час.

г) соціальна група, яка розподіляє виконання завдань між учасниками для досягнення певної колективної мети, члени (один із членів) якої брали (беруть) участь у виконанні бойових завдань із захисту Батьківщини у складі військових підрозділів, з'єднань, об'єднань всіх видів і родів військ Збройних Сил, у партизанських загонах, підпіллі та інших формуваннях як у воєнний, так і в мирний час.

5. Типами родин учасників бойових дій є ...

а) родина, члени (один із членів) якої безпосередньо перебувають у зоні бойових дій; родина зниклого безвісти учасника бойових дій; родина учасника бойових дій, який перебуває в полоні; родина, члени (один із членів) якої повернулись із зони бойових дій; родина загиблого учасника бойових дій; сирітська родина; родина, яка потребує покращення житлово-побутових умов;

б) родина, члени (один із членів) якої безпосередньо перебувають у зоні бойових дій; родина зниклого безвісти учасника бойових дій; родина учасника бойових дій, який перебуває в полоні; родина, члени (один із членів) якої повернулись із зони бойових дій; родина загиблого учасника бойових дій;

в) родина, члени (один із членів) якої братиме участь у бойових діях; родина зниклого безвісти учасника бойових дій; родина учасника бойових дій, який перебуває в полоні; родина, члени (один із членів) якої повернулись із зони бойових дій; родина загиблого учасника бойових дій;

г) родина, члени (один із членів) якої безпосередньо перебувають в зоні бойових дій; родина зниклого безвісти учасника бойових дій; родина учасника бойових дій, який перебуває в полоні; родина, члени (один із членів) якої повернулись із зони бойових дій; родина, яка потрапила в складне матеріальне становище.

6. Найбільш проблемними РУБД, які впливають на якість взаємодії, є

а) неповні; дистантні; авторитарні патріархальні; конфліктні та кризові; дисфункційні та псевдофункційні; бідні та малозабезпечені; емоційно неврівноважені; дезорганізовані;

б) молоді, середні, зрілі; однорідні (гомогенні) і різнорідні (гетерогенні) за однорідністю соціального складу стосовно рівня освіти; однорідні (гомогенні) і різнорідні (гетерогенні) за типом професійної діяльності; однодітні та малодітні; гармонійні за якістю емоційно-психологічних взаємостосунків;

в) неповні; молоді, середні, зрілі; дистантні; авторитарні патріархальні; конфліктні та кризові; однодітні та малодітні; бідні та малозабезпечені; емоційно неврівноважені, дезорганізовані;

г) молоді, середні, зрілі; однорідні (гомогенні) і різнорідні (гетерогенні) за однорідністю соціального складу стосовно рівня освіти; однорідні

(гомогенні) і різнорідні (гетерогенні) за типом професійної діяльності; конфліктні та кризові; дисфункційні та псевдофункційні.

7. Найменш проблемними РУБД, які впливають на якість взаємодії, є...

а) неповні; дистантні; авторитарні патріархальні; конфліктні та кризові; дисфункційні та псевдофункційні; бідні та малозабезпечені; моцїйно неврївноважені; дезорганізовані;

б) молоді, середні, зрілі; однорідні (гомогенні) і різнорідні (гетерогенні) за однорідністю соціального складу стосовно рівня освіти; однорідні (гомогенні) і різнорідні (гетерогенні) за типом професійної діяльності; однодітні та малодітні; гармонійні за якістю емоційно-психологічних взаємостосунків;

в) неповні; молоді, середні, зрілі; дистантні; авторитарні патріархальні; конфліктні та кризові; однодітні та малодітні; бідні та малозабезпечені; емоційно неврївноважені, дезорганізовані;

г) молоді, середні, зрілі; однорідні (гомогенні) і різнорідні (гетерогенні) за однорідністю соціального складу стосовно рівня освіти; однорідні (гомогенні) і різнорідні (гетерогенні) за типом професійної діяльності; конфліктні та кризові; дисфункційні та псевдофункційні.

8. Особливості родини, члени (один із членів) якої безпосередньо перебувають у зоні бойових дій

а) утрата інтересу до життя одного з овдовілих батьків; поновлення соціальної активності утруднене; галузь життєвих інтересів суттєво обмежена; однобічний виховний вплив; неврївноваженості батьківських почуттів щодо сім'ї та шлюбу; напруга в родині у зв'язку з неправильним ставленням її членів до того, що відбувається; виникнення ситуацій емоційного голоду; невміння вибрати педагогічно спрямований стиль взаємовідносин у родині; прояви патологічного затяжного горя й затяжної депресії;

б) бажання бути зрозумілим; бажання стати соціально визнаним; прагнення бути прийнятим в систему соціальних зв'язків з більш високим соціальним статусом, ніж до його участі в бойових діях; неприйняття мирного характеру існування соціуму; зниження порога стійкості до соціальної несправедливості;

в) підвищення інтересу до внутрішньосімейних проблем; активізація господарчо-побутової та виховної функцій родини в період відсутності одного з членів; виховні функції з часом втрачають свою значущість; життєві цілі визначаються в основному тривалими переживаннями за життя та здоров'я близьких; альтруїстська спрямованість одного з батьків; можливість розвиватку низки психогенних відхилень на зразок «надмірна опіка» або «фобія втрати» дитини; постійне перебування в підвищеному нервово-емоційному стані;

г) бажання бути матеріально забезпеченим; бажання стати соціально визнаним; прагнення бути прийнятим в систему соціальних зв'язків з більш високим соціальним статусом, ніж до його участі в бойових діях; неприйняття мирного характеру існування соціуму; зниження порога стійкості до соціальної несправедливості.

9. Основними особливостями поведінки родини загиблого учасника бойових дій є...

а) утрата інтересу до життя одного з овдовілих батьків; поновлення соціальної активності утруднене; галузь життєвих інтересів суттєво обмежена; однобічний виховний вплив; невірноваженість батьківських почуттів щодо сім'ї та шлюбу; напруга в родині у зв'язку з неправильним ставленням її членів до того, що відбувається; виникнення ситуацій емоційного голоду; невміння вибрати педагогічно спрямований стиль взаємовідносин у родині; прояви патологічного затяжного горя і затяжної депресії;

б) бажання бути зрозумілим; бажання стати соціально визнаним; прагнення бути прийнятим в систему соціальних зв'язків з більш високим соціальним статусом, ніж до його участі в бойових діях; неприйняття мирного характеру існування соціуму; зниження порога стійкості до соціальної несправедливості;

в) підвищення інтересу до внутрішньосімейних проблем; активізація господарчо-побутової та виховної функцій родини в період відсутності одного з членів; виховні функції з часом втрачають свою значущість; життєві цілі визначаються в основному тривалими переживаннями за життя та здоров'я близьких; альтруїстська спрямованість одного з батьків; можливість розв'язку низка психогенних відхилень типу «надмірна опіка» або «фобія втрати» дитини; постійне перебування в підвищеному нервово-емоційному стані;

г) бажання бути зрозумілим; бажання стати належним до політичної діяльності; прагнення бути прийнятим в систему соціальних зв'язків з більш високим соціальним статусом, ніж до його участі в бойових діях; неприйняття мирного характеру існування соціуму; підвищення порога стійкості до соціальної несправедливості.

10. Основними психологічними особливостями поведінки військовослужбовця, який повернувся з зони бойових дій є ...

а) бажання бути зрозумілим; бажання стати соціально визнаним; прагнення бути прийнятим у систему соціальних зв'язків з більш високим соціальним статусом, ніж до його участі в бойових діях; неприйняття мирного характеру існування соціуму; зниження порога стійкості до соціальної несправедливості;

б) бажання бути матеріально забезпеченим; бажання стати соціально визнаним; прагнення бути прийнятим у систему соціальних зв'язків з більш високим соціальним статусом, ніж до його участі в бойових діях;

неприйняття мирного характеру існування соціуму; зниження порога стійкості до соціальної несправедливості;

в) бажання бути зрозумілим; бажання стати соціально визнаним; прагнення бути прийнятим у систему соціальних зв'язків з більш високим соціальним статусом, ніж до його участі в бойових діях; неприйняття мирного характеру існування соціуму; підвищення порога стійкості до соціальної несправедливості;

г) бажання бути зрозумілим; бажання стати належним до політичної діяльності; прагнення бути прийнятим в систему соціальних зв'язків з більш високим соціальним статусом, ніж до його участі в бойових діях; неприйняття мирного характеру існування соціуму; підвищення порога стійкості до соціальної несправедливості.

11. Учасниками бойових дій з обмеженими фізичними можливостями є особи з ...

а) обмеженням рухової активності; обмеженням зору; обмеженням слуху або мови;

б) обмеженням рухової активності; низькими матеріальними статками; обмеженням доступу до публічної інформації;

в) обмеженням політичної та соціальної активності; низькими матеріальними статками; обмеженням доступу до публічної інформації;

г) обмеженням рухової активності; низькими матеріальними статками; обмеженням політичної та соціальної активності.

12. До проблем РУБД належать ...

а) соціальні та побутові;

б) матеріальні та психологічні;

в) проблеми зі здоров'ям;

г) всі відповіді правильні.

13. До соціальних проблем належать...

а) обмеження у міжсімейних, внутрішньосімейних і міжособистісних контактах; зниження можливостей комунікації між членами родини; дефіцит чоловічого впливу на виховання дошкільників; проблеми з освітою і вихованням дітей; проблеми з працевлаштуванням і соціальним становищем членів родин; проблема неадекватної взаємодії родини учасника бойових дій з соціумом;

б) нестача житлового фонду, невиконанням органами влади законодавчих актів з фінансування будівництва і надання житла учасникам бойових дій; низький рівень матеріального достатку учасників бойових дій, що не дає можливості їм самостійно будувати або купувати житло; високий рівень завантаженості жінок, які тимчасово перекладають на себе функції своїх чоловіків щодо виховання дітей, матеріального забезпечення родини, облаштування побуту тощо;

в) малозабезпеченість, низька оплата праці, відсутність можливості знайти додаткові заробітки, необхідність високої оплати за оренду житла (за умови відсутності власного житла); труднощі з працевлаштуванням членів родини; труднощі в організації повноцінного сімейного дозвілля;

г) відсутність можливості постійно отримувати кваліфіковану спеціалізовану медичну допомогу, зумовлену потребою в діагностиці функціонального стану організму та лікуванні соматичних захворювань, наданні допомоги при психічних розладах, проведенні реабілітаційних заходів.

14. До матеріальних проблем РУБД належать...

а) обмеження в міжсімейних, внутрішньосімейних і міжособистісних контактах; зниження можливостей комунікації між членами родини; дефіцит чоловічого впливу на виховання дошкільників; проблеми з освітою і вихованням дітей; проблеми з працевлаштуванням і соціальним становищем членів родин; проблема неадекватної взаємодії родини учасника бойових дій з соціумом;

б) нестача житлового фонду, невиконання органами влади законодавчих актів з фінансування будівництва і надання житла учасникам бойових дій; низький рівень матеріального достатку учасників бойових дій, що не дає можливості їм самостійно будувати або купувати житло; високий рівень завантаженості жінок, які тимчасово перекладають на себе функції своїх чоловіків щодо виховання дітей, матеріального забезпечення родини, облаштування побуту тощо;

в) малозабезпеченість, низька оплата праці, відсутність можливості знайти додаткові заробітки, необхідність високої оплати за оренду житла (за умови відсутності власного житла); труднощі з працевлаштуванням членів родини; труднощі в організації повноцінного сімейного дозвілля;

г) відсутність можливості постійно отримувати кваліфіковану спеціалізовану медичну допомогу, зумовлену потребою в діагностиці функціонального стану організму та лікуванні соматичних захворювань, наданні допомоги при психічних розладах, проведенні реабілітаційних заходів.

15. До психологічних проблем РУБД належать...

а) високий рівень тривожності; дестабілізуючий вплив тривалої відсутності учасника бойових дій на стійкість сімейних стосунків та формування сімейного мікроклімату; проблеми внутрішньородинної взаємодії; підвищений рівень агресивності батьків – учасників бойових дій; проблеми із психологічним та психічним здоров'ям як самого учасника бойових дій, так і членів його родини; напруженість і соціально-психологічний дискомфорт;

б) нестача житлового фонду, невиконанням органами влади законодавчих актів з фінансування будівництва і надання житла учасникам бойових дій; низьким рівнем матеріального достатку учасників бойових дій, що не дає можливості їм самостійно будувати або купувати житло; високий рівень завантаженості жінок, які тимчасово перекладають на себе функції

своїх чоловіків щодо виховання дітей, матеріального забезпечення родини, облаштування побуту тощо;

в) малозабезпеченість, низька оплата праці, відсутність можливості знайти додаткові заробітки, необхідність високої оплати за оренду житла (за умови відсутності власного житла); труднощі з працевлаштуванням членів родини; труднощі в організації повноцінного сімейного дозвілля.

г) відсутність можливості постійно отримувати кваліфіковану спеціалізовану медичну допомогу, зумовлену потребою в діагностиці функціонального стану організму та лікуванні соматичних захворювань, наданні допомоги при психічних розладах, проведенні реабілітаційних заходів.

16. До побутових проблем РУБД належать ...

а) високий рівень тривожності; дестабілізуючий вплив тривалої відсутності учасника бойових дій на стійкість сімейних стосунків та формування сімейного мікроклімату; проблеми внутрішньородинної взаємодії; підвищений рівень агресивності батьків – учасників бойових дій; проблеми з психологічним та психічним здоров'ям як самого учасника бойових дій, так і членів його родини; напруженість і соціально-психологічний дискомфорт;

б) нестача житлового фонду, невиконання органами влади законодавчих актів з фінансування будівництва і надання житла учасникам бойових дій; низький рівень матеріального достатку учасників бойових дій, що не дає можливості їм самостійно будувати або купувати житло; високий рівень завантаженості жінок, які тимчасово перекладають на себе функції своїх чоловіків щодо виховання дітей, матеріального забезпечення родини, облаштування побуту тощо;

в) малозабезпеченість, низька оплата праці, відсутність можливості знайти додаткові заробітки, необхідність високої оплати за оренду житла (за

відсутності власного житла); труднощі з працевлаштуванням членів родини; труднощі в організації повноцінного сімейного дозвілля;

г) відсутність можливості постійно отримувати кваліфіковану спеціалізовану медичну допомогу, зумовлену потребою в діагностиці функціонального стану організму та лікуванні соматичних захворювань, наданні допомоги при психічних розладах, проведенні реабілітаційних заходів.

17. До проблем зі здоров'ям РУБД належать...

а) високий рівень тривожності; дестабілізуючий вплив тривалої відсутності учасника бойових дій на стійкість сімейних стосунків та формування сімейного мікроклімату; проблеми внутрішньородинної взаємодії; підвищений рівень агресивності батьків – учасників бойових дій; проблеми з психологічним та психічним здоров'ям як самого учасника бойових дій, так і членів його родини; напруженість і соціально-психологічний дискомфорт;

б) нестача житлового фонду, невиконання органами влади законодавчих актів з фінансування будівництва і надання житла учасникам бойових дій; низький рівень матеріального достатку учасників бойових дій, що не дає можливості їм самостійно будувати або купувати житло; високий рівень завантаженості жінок, які тимчасово перекладають на себе функції своїх чоловіків щодо виховання дітей, матеріального забезпечення родини, облаштування побуту тощо;

в) малозабезпеченість, низька оплата праці, відсутність можливості знайти додаткові заробітки, необхідність високої оплати за оренду житла (за відсутності власного житла); труднощі з працевлаштуванням членів родини; труднощі в організації повноцінного сімейного дозвілля;

г) відсутність можливості постійно отримувати кваліфіковану спеціалізовану медичну допомогу, зумовлену потребою в діагностиці функціонального стану організму та лікуванні соматичних захворювань,

наданні допомоги при психічних розладах, проведенні реабілітаційних заходів.

18. Особливістю статусної функції родин учасників бойових дій є те, що ...

а) вона пов'язана з передачею людині деяких статусів, близьких до статусів членів її родини (наприклад, таких важливих для особистості статусів, як національність, належність родини до певного соціального прошарку тощо);

б) суть її полягає в забезпеченні житлом, веденні домашнього господарства, організації домашнього побуту;

в) виходячи зі специфіки життєдіяльності та особливостей функціонування родин учасників бойових дій, саме ця функція посідає особливе місце серед інших. Родина повинна стати надійним прихистком від тривоги, стресів і проблем, місцем, де можна відновити власні сили. Окрім того, специфіка професійної діяльності передбачає постійне психічне навантаження, особливо у випадку безпосередньої участі в бойових діях;

г) є формування спільних поглядів членів родин учасників бойових дій на сімейне щастя, відповідних почуттів, прагнень, переконань. Прагнення до особистого щастя багато в чому стає визначальним у всій системі внутрішньосімейних відносин і сподівань.

19. Особливістю рекреативної функції родин учасників бойових дій є...

а) забезпечення виховання громадянина, введення дитини в суспільство, підготовку до самостійного життя та вибір професії; виконання цієї функції для родини учасника бойових дій полягає насамперед у тому, що професійна діяльність військовослужбовця вимагає чіткої громадянської позиції, що, безперечно, відбивається на формуванні її в інших членів родини;

б) обмеження умов для раціонального проведення вільного часу; дефіцит часу, неповний склад родини, матеріальні проблеми не дають

можливості відвідувати кіно, театри, концерти, виставки, музеї, кафе і ресторани, реалізовувати свої потреби у відпочинку, оздоровлювати сім'ю в санаторіях, будинках відпочинку, на морі, відправляти дітей у літній табір, мандрувати;

в) задоволення потреб людини в спілкуванні; таку функцію може реалізувати лише повноцінна родина, де панує взаємоповага між членами, дружній морально-психологічний клімат; можливість реалізації цієї функції сучасної родини учасника бойових дій, безперечно, ускладнені особливостями проходження військової служби (нерегулярність встановлення таких контактів або взагалі їх відсутність між членами), а також соціально-економічними проблемами;

г) відсутність членів родини учасників бойових дій тривалий час та перебування їх безпосередньо на території бойових дій, що, безумовно, впливає на виховний процес у родині. Специфічні умови перебування і те, що більшість таких родин є дискантними, зумовлюють несистематичність впливу одного з членів родини, слабкість міжсімейних контактів, відсутність емоційної близькості між членами родини тощо.

20. Поняття «взаємодія» це ...

а) комплексний процес засвоєння індивідами певної системи знань, норм і цінностей, які дають їм змогу бути повноправними членами суспільності;

б) процес передавання й сприймання повідомлень за допомогою вербальних і невербальних засобів, що охоплює обмін інформацією між учасниками спілкування, її сприйняття й пізнання, а також їхній вплив один на одного та взаємодією щодо досягнення змін у діяльності;

в) рівноцінний вплив її учасників один на одного, процес двосторонньої діяльності, спрямованої на досягнення поставленої мети;

г) зіткнення протилежних інтересів і поглядів, напруження і крайнє загострення суперечностей, що призводить до активних дій, ускладнень, боротьби, що супроводжуються складними колізіями.

21. Педагогічна взаємодія вихователів з родинами учасників бойових дій – це ...

а) процес односторонньої діяльності вихователів закладів дошкільної освіти щодо до родин, які є учасниками бойових дій з метою гармонійного розвитку особистості вихованця;

б) зіткнення протилежних інтересів і поглядів вихователів і членів родин учасників бойових дій, напруження і крайнє загострення суперечностей, що призводить до активних дій, ускладнень, боротьби, що супроводжуються складними колізіями;

в) процес двосторонньої, взаємної (спільної) діяльності вихователів закладів дошкільної освіти та членів їх родин, які є учасниками бойових дій з метою гармонійного розвитку особистості вихованця;

г) процес двосторонньої, взаємної (спільної) діяльності вихователів закладів дошкільної освіти та членів їх родин, які є учасниками бойових дій з метою гармонійного розвитку як вихователів, так і батьків.

22. Бесіда як форма ефективної педагогічної взаємодії з родинами учасників бойових дій передбачає...

а) ознайомлення з умовами життя дитини, розмову з батьками про характер дитини, її інтереси і нахили, ставлення до батьків, поради щодо виховання дитини, інформування батьків про успіхи їхньої дитини;

б) інтерактивну форму навчання батьків, що дасть їм змогу набути певних знань та вмінь;

в) колективну форму творчої діяльності з вивчення рівня сформованості педагогічних умінь учасників; визначення теми, розподіл ролей між учасниками, попереднє обговорення можливих позицій і варіантів поведінки учасників;

г) цілеспрямовану організацію обміну думками; зміст якої визначається виховними завданнями, які стосуються окремої дитини чи групи дітей; за формою проведення визначають фронтальні, індивідуальні, групові, а також розрізняють заплановані та епізодичні бесіди, прогнозуючі і не передбачувані.

23. Практикум як форма ефективної педагогічної взаємодії з родинами учасників бойових дій передбачає...

а) надання батькам педагогами необхідної допомоги з різних проблем сімейного виховання; можуть бути класифіковані: за кількістю сімей (індивідуальні, групові, масові); за участю членів сім'ї (з усією сім'єю, з батьком, матір'ю і дитиною); за місцем проведення;

б) вироблення у батьків педагогічних умінь у вихованні дітей, ефективного вирішення педагогічних ситуацій, це своєрідне тренування педагогічного мислення батьків-вихователів; мета – закріпити інформацію та свідомо використовувати отримані знання у вирішенні конкретних завдань, що передбачає самостійне читання педагогічної літератури та виконання певних завдань-рекомендацій;

в) визнання глядачів, тому що в ній доступно розкривається суть тієї чи іншої педагогічної проблеми; під час реалізації цієї форми батьки починають активно мислити, вирішуючи педагогічні завдання;

г) цілеспрямовану організацію обміну думками; зміст якої визначається виховними завданнями, які стосуються окремої дитини чи групи дітей; за формою проведення визначають фронтальні, індивідуальні, групові, а також розрізняють заплановані та епізодичні бесіди, прогнозуючі і не передбачувані.

24. Метод, який дозволяє педагогу зібрати конкретні дані про сім'ю, порівняти їх з попередніми даними і на основі цього скоригувати свою роботу (форма письмового опитування) – це ...

а) анкетування;

- б) методи систематичного спостереження;
- в) тестування;
- г) опитування.

25. Вимогами до діяльності вихователя за умови постійної взаємодії з родиною є ...

а) абсолютне прийняття кожної родини такою, якою вона є; розуміння кожної родини та соціально-психологічних процесів, які відбуваються в ній; визнання педагогом рівних прав родини в процесі взаємодії; з погляду цільових настанов батьки зберігають для педагога статус об'єкта;

б) абсолютне прийняття кожної родини такою, якою вона є; розуміння кожної родини та соціально-психологічних процесів, які відбуваються в ній; визнання педагогом рівних прав родини в процесі взаємодії; з погляду цільових настанов батьки зберігають для педагога статус суб'єкта;

в) абсолютне прийняття кожної родини ідеальною; розуміння кожної родини та соціально-психологічних процесів, які відбуваються в ній; концентрація педагога на обов'язках родини в процесі взаємодії; з погляду цільових настанов батьки зберігають для педагога статус об'єкта;

г) сприймання педагогом кожної родини ідеальною; розуміння кожної родини та соціально-психологічних процесів, які відбуваються в ній; визнання педагогом рівних прав родини в процесі взаємодії; з погляду цільових настанов батьки зберігають для педагога статус суб'єкта;

26. Укажіть на правильну послідовність етапів взаємодії між вихователем і членами родини...

а) передача батькам знань, які допомогли б їм у вихованні дитини в родині; ознайомлення вихователя з особливостями родинного виховання; трансляція батькам позитивного образу дитини;

б) трансляція батькам позитивного образу дитини; передача батькам знань, які допомогли б їм у вихованні дитини в родині; ознайомлення вихователя з особливостями родинного виховання;

в) передача батькам знань, які допомогли б їм у вихованні дитини в родині; трансляція батькам позитивного образу дитини; ознайомлення вихователя з особливостями родинного виховання;

г) трансляція батькам позитивного образу дитини; ознайомлення вихователя з особливостями родинного виховання; передача батькам знань, які допомогли б їм у вихованні дитини в родині;

27. Особливої уваги вихователя потребують родини учасників бойових дій, які мають проблеми у вихованні дітей дошкільного віку та у взаємодії з вихователями ЗДО, серед них ...

а) родини, які не приділяють належної уваги вихованню своєї дитини; зарозумілі, які не сприймають вихователя дошкільного навчального закладу як авторитетну особу в галузі педагогіки; байдужі до роботи закладу дошкільної освіти; родини, які надмірно піклуються про свою дитину, переоцінюють її; родини, що недооцінюють роль дошкільного виховання в розвитку дитини; родини, індивідуальні й вікові особливості яких утруднюють установлення контакту з дітьми; родини з невисокою культурою, неосвічені в галузі педагогіки і психології сімейного виховання;

б) родини, які не приділяють належної уваги вихованню своєї дитини; зарозумілі, які не сприймають вихователя дошкільного навчального закладу як авторитетну особу в галузі педагогіки; активні до роботи закладу дошкільної освіти; родини, які надмірно піклуються про свою дитину, переоцінюють її; родини, що адекватно оцінюють роль дошкільного виховання в розвитку дитини; родини, індивідуальні й вікові особливості яких спрощують спілкування з дітьми; родини з високою культурою, освічені в галузі педагогіки і психології сімейного виховання;

в) малодітні, емоційно стійкі, з низькими матеріальними статками, родини без власного житла, родини атеїстів, родини з малою тривалістю подружніх стосунків, родини з великою різницею у віці подружжя;

г) родини, які приділяють належну увагу вихованню своєї дитини; виважені, які сприймають вихователя дошкільного навчального закладу як авторитетну особу в галузі педагогіки; беруть активну участь у роботі закладу дошкільної освіти; родини, які надмірно піклуються про свою дитину, переоцінюють її; родини, що адекватно оцінюють роль дошкільного виховання в розвитку дитини; родини, індивідуальні й вікові особливості яких спрощують спілкування з дітьми; родини з високою культурою, освічені в галузі педагогіки і психології сімейного виховання.

28. Принципами ефективної педагогічної взаємодії з родинами учасників бойових дій є...

а) професійна компетентність; авторитарний підхід до родин; індивідуальний підхід до родин; диференційований підхід до родин; спрямованість педагогічної освіти батьків на власний професійний розвиток, індивідуальний творчий розвиток;

б) професійна мобільність; авторитарний підхід до родин; індивідуальний підхід до родин; диференційований підхід до родин; спрямованість педагогічної освіти батьків на власний професійний розвиток, індивідуальний творчий розвиток;

в) професійна компетентність; діагностичний підхід до родин; індивідуальний підхід до родин; диференційований підхід до родин; спрямованість педагогічної освіти батьків на особистість дитини, її індивідуальний творчий розвиток;

г) професійна мобільність; авторитарний підхід до родин; системний підхід до родин; комерційний підхід до родин; спрямованість педагогічної освіти батьків на власний професійний розвиток, індивідуальний творчий розвиток.

29. Умовами ефективної взаємодії вихователя з родинами учасників бойових дій є ...

а) співпраця має ґрунтуватися на авторитарному стилі; принцип «довіряй лише собі» є основою співпраці, особливе значення в її зміцненні мають власні амбіції, кожний суб'єкт повинен знати функції всіх інших суб'єктів та зміст їхньої діяльності, чітко усвідомлювати свою роль у взаємодії; певна духовна єдність, підвалиною якої є любов до себе та своєї педагогічної діяльності;

б) співпраця має ґрунтуватися на взаємоповазі і партнерстві; взаємна довіра є основою співпраці, особливе значення в її зміцненні має порозуміння, кожний суб'єкт повинен знати функції всіх інших суб'єктів та зміст їхньої діяльності, чітко усвідомлювати свою роль у взаємодії; певна духовна єдність, підвалиною якої є любов до дитини, сприймання її як вільної особистості, розуміння проблем становлення людської гідності, дорослішання й творчого розвитку;

в) співпраця має ґрунтуватися на авторитарному стилі; взаємна довіра є основою співпраці, особливе значення в її зміцненні має порозуміння, кожний суб'єкт повинен знати функції всіх інших суб'єктів та зміст їхньої діяльності, чітко усвідомлювати свою роль у взаємодії; певна духовна єдність, підвалиною якої є любов до себе та своєї педагогічної діяльності;

г) всі відповіді правильні.

30. Модель взаємодії вихователів ЗДО з родинами, що ґрунтується на визнанні індивідуальних відмінностей та різних можливостей членів родини і не передбачає виховання дітей з позиції сили та примусу:

а) адлерівська модель;

б) навчально-теоретична модель;

в) модель чуттєвої комунікації;

г) модель, заснована на транзактному аналізі Є. Берна;

ґ) модель групових консультацій Х. Джинота.

Рівень	Низький	Середній	Оптимальний	Високий
К-ть правильних відповідей	0–7	7,5–14	14,5–22	22,5–30

ДОДАТОК В 3

Методика на виявлення стилю взаємодії в професійній діяльності

Інструкція: Оцініть за п'ятибальною шкалою, як часто (5 – постійно, 1 – ніколи) ви дієте у такий спосіб під час професійної взаємодії з іншими людьми.

Ваші дії	Бали				
1. Указую людям, що треба робити	1	2	3	4	5
2. Вислуховую думки інших людей.	1	2	3	4	5
3. Даю іншим можливість виявляти активність у прийнятті рішень.	1	2	3	4	5
4. Даю можливість іншим діяти самостійно.	1	2	3	4	5
5. Наполегливо пояснюю, як треба чинити.	1	2	3	4	5
6. Навчаю людей працювати.	1	2	3	4	5
7. Раджусь з людьми.	1	2	3	4	5
8. Не заважаю працювати іншим.	1	2	3	4	5
9. Указую, коли треба виконувати роботу.	1	2	3	4	5
10. Ураховую успіхи інших.	1	2	3	4	5
11. Підтримую ініціативу.	1	2	3	4	5
12. Не втручаюсь у процес визначення цілей діяльності іншими.	1	2	3	4	5
13. Показую, як треба діяти.	1	2	3	4	5
14. Інколи даю можливість іншим брати участь в обговоренні проблеми.	1	2	3	4	5
15. Уважно вислуховую співрозмовників.	1	2	3	4	5
16. Якщо втручаюсь у справи інших, то по-діловому.	1	2	3	4	5
17. Думки інших часто не поділяю.	1	2	3	4	5
18. Докладаю зусиль, щоб владнати суперечності.	1	2	3	4	5

19. Намагаюсь ураховувати різні погляди.	1	2	3	4	5
20. Уважаю, що кожен повинен застосовувати свій талант, як може	1	2	3	4	5

Опрацювання та інтерпретація результатів

Підрахуйте бали за кожним пунктом:

А. Дії 1, 5, 9, 13, 17 – схильність до директивного стилю.

Б. Дії 3, 7, 11, 15, 19 – схильність до колегіального стилю.

В. Дії 4, 8, 12, 16, 20 – невторчання у справи та дії інших.

Г. Дії 2, 6, 10, 14, 18 – надання переваги діловому стилю.

У кожній групі максимально може бути набрано 25 балів.

20 балів і більше за кожним пунктом свідчить про те, що людина схильна до відповідного стилю.

Загальний показник 80–100 балів – свідчить про високий рівень прагнення до постійної активної взаємодії з людьми.

Показник 60–79 балів – свідчить про оптимальний рівень прагнення до постійної активної взаємодії з людьми.

Показник 40–59 балів – середній рівень, взаємодія не систематична, більш пасивна, ніж активна.

Показник 20–39 балів свідчить про низький рівень прагнення до взаємодії, пасивність людини у груповій діяльності.

ДОДАТОК В 4

Методика дослідження ціннісних орієнтацій взаємодії з родинами (модифікація методики О. О. Єршова)

Мета дослідження. Методика дає можливість дослідити тип ціннісних орієнтацій керівника в проблемній (конфліктній) ситуації.

Вступне зауваження. Особливу групу особистісних якостей керівника традиційно формують ціннісні орієнтації – стійкі мотиви поведінки. Ціннісні орієнтації є ключовими психічними елементами, властивостями особистості,

які лежать в основі її повсякденної діяльності, і свідомо чи підсвідомо визначають поведінку керівника в кожний конкретний відтинок часу, зокрема й поведінку в умовах конфліктної ситуації. *Зовнішні ціннісні орієнтації* (на справу, результат роботи, на людей, взаєностосунки і взаєморозуміння) та *внутрішні ціннісні орієнтації* (на гроші, славу, творчість та ін.) перетинаються, доповнюють одні одних і разом утворюють сукупність стійких мотивів діяльності, які належать конкретному керівнику.

Інструкція для учасників опитування. Методика містить 16 проблемних ситуацій, у яких описано стосунки керівника з підлеглими. До кожної ситуації запропоновано чотири варіанти рішень, позначених буквами А, Б, В і Г. Кожне рішення характеризує взаємозв'язок між можливою ціннісною орієнтацією опитуваного та особливостями проблемної ситуації. Уважно прочитайте зміст запропонованої ситуації, оцініть дії й оберіть той варіант рішення, який є найбільш прийнятним для вас. Свій вибір фіксуйте у бланку для відповідей. Якщо ви ніколи не потрапляли в такі ситуації, спробуйте уявити, як би ви вчинили.

1. Ваш безпосередній керівник, без узгодження з вами, дає термінове завдання підлеглому, який вже задіяний вами у виконанні іншого відповідального завдання. ви і ваш керівник вважаєте свої завдання невідкладними. Які ваші дії?

А Не заперечуючи завдання керівника, буду суворо дотримуватися посадової субординації, запропоную підлеглому відкласти виконання поточних справ.

Б Все залежить від того, наскільки для мене авторитетний начальник.

В Висловлю підлеглому свою незгоду із завданням керівника, попереджу його, що надалі в подібних ситуаціях буду відміняти завдання, доручені йому без погодження зі мною.

Г В інтересах справи запропоную підлеглому виконати розпочату роботу.

2. Ви отримали одночасно два термінових завдання: від вашого безпосереднього і вашого вищого керівника. Часу для узгодження термінів виконання завдань у вас немає, необхідно терміново розпочати роботу. Які ваші дії?

А У першу чергу почну виконувати завдання того, кого більше поважаю.

Б Одразу виконаю найважливіше з моєї точки зору завдання.

В Спершу виконаю завдання вищого керівника.

Г Буду виконувати завдання свого безпосереднього керівника.

3. Поміж двома вашими підлеглими виник конфлікт, який заважає їм успішно працювати. Кожен із них окремо звертався до вас з проханням, щоб ви розібралися та підтримали його позицію. Оберіть серед запропонованих свій варіант поведінки в цій ситуації.

А Я маю припинити конфлікт на робочому місці, а вирішувати конфліктну ситуацію – це приватна справа осіб, що конфліктують.

Б Краще за все попросити розібратися в конфліктній ситуації представників профспілки.

В Перш за все особисто спробую розібратися в мотивах конфлікту й знайти прийнятний для обох спосіб примирення.

Г З'ясую, хто з членів колективу є авторитетом для осіб, між яким виник конфлікт, і спробую через нього вплинути на учасників конфлікту.

4. У кінці навчального року в колективі стався прикрий вчинок, порушена трудова дисципліна, що зірвало відповідальний захід. Заступнику директора невідомий винуватець, однак виявити й покарати його треба. Як би Ви вчинили на місці заступника? Оберіть прийнятну для вас відповідь.

А З'ясую факти цього інциденту після того, як захід буде проведено.

Б Винних у вчинкові викличу до свого кабінету, суворо поговорю з кожним віч-на-віч, запропоную назвати винного.

В Повідомлю про те, що сталося, членам колективу, яким найбільше довіряю, запропоную їм виявити конкретних винуватців і доповісти.

Г Проведу нараду, привселюдно вимагатиму виявлення винуватців та їх покарання.

5. Вам надана можливість обрати собі заступника. Є кілька кандидатур. Кожен претендент має свої якості. На якій із запропонованих кандидатур ви зупинили б свій вибір?

А Перший прагне перш за все до того, щоб налагодити доброзичливі товариські стосунки в колективі, створити робочу атмосферу взаємної довіри та дружню прихильність, прагне уникати конфліктів.

Б Другий часто віддає перевагу в інтересах справи йти на загострення стосунків, незважаючи на людей, відрізняється загостреним почуттям відповідальності за доручену справу.

В Третій суворо дотримується правил, завжди акуратний у виконанні своїх посадових обов'язків, вимогливий до підлеглих.

Г Четвертий відрізняється наполегливістю, особистою зацікавленістю в роботі, зосереджений на досягненні власної цілі, завжди прагне довести справу до кінця, не надає великого значення можливим ускладненням у стосунках з підлеглими.

6. Вам пропонується обрати собі заступника. Можливі кандидати відрізняються один від одного описаними нижче особливостями взаємовідносин з вищим керівництвом. На кому ви зупинили б свій вибір?

А Перший швидко погоджується з думкою чи розпорядженням керівника, прагне чітко, без заперечень, у визначені терміни виконати будь-яке завдання.

Б Другий може швидко погоджуватися з думкою керівника, зацікавлено й відповідально виконувати будь-які його розпорядження та завдання, але лише в тому випадку, якщо керівник авторитетний для нього.

В Третій має великий професійний досвід і знання, хороший спеціаліст, вмільний організатор, але буває сварливим, важким у спілкуванні.

Г Четвертий досвідчений і грамотний спеціаліст, проте завжди прагне до самостійності й незалежності в роботі, не любить, коли йому заважають.

7. Якщо вам випала нагода спілкуватися з підлеглими в неформальній обстановці, наприклад, під час відпочинку, то до чого ви найбільше схильні?

А Підтримувати розмови, зрозумілі вам за діловими та професійними інтересами.

Б Задавати тон бесіди, уточнювати думку в суперечливих питаннях, відстоювати власну точку зору, прагнути за будь-яких обставин переконати інших.

В Розділяти спільну тему розмов, не нав'язувати своєї думки, підтримувати загальну точку зору, прагнути не виділятися своєю активністю, а тільки вислуховувати співрозмовника.

Г Не говорити про справи й роботу, бути посередником у спілкуванні, бути невимушеним і уважним до інших.

8. Підлеглий удруге вчасно не виконав ваше завдання, хоча обіцяв і давав слово, що подібного більше не станеться. Які ваші дії?

А Чекаючи виконання завдання, а потім суворо поговорю з ним наодинці, попередивши востаннє.

Б Не чекаючи виконання завдання, поговорю з ним про причини невиконання завдання; буду вимагати виконання завдання; застосую матеріальне покарання.

В Пораджусь із досвідченим, авторитетним у колективі працівником, як вчинити з порушником? Якщо такого працівника немає, винесу питання про недисциплінованість підлеглого на розгляд колективу.

Г Не очікуючи виконання завдання, передам питання про покарання працівника на розгляд активу колективу. У подальшому підвищу вимоги та контроль за його роботою.

9. Підлеглий ігнорує ваші поради і вказівки, робить все на власний розсуд, не звертає уваги на зауваження, відмовляється виправити те, на що ви йому вказуєте. Які ваші дії?

А Розберусь у мотивах упертості й, помітивши їх неспроможність, застосую звичайні адміністративні міри покарання.

Б В інтересах справи спробую викликати його на відверту розмову, спробую знайти з ним спільну мову, налаштувати на діловий контакт.

В Звернусь до активу колективу – нехай звернуть увагу на його неправильну поведінку і застосують засоби громадського впливу.

Г Спробую розібратися в тому, чи не роблю я сам помилок у стосунках із цим підлеглим, потім вирішу, як вчинити.

10. У колектив, де існує конфлікт між двома угрупованнями з приводу введення інновацій, призначений новий керівник. Яким чином, на вашу думку, йому краще діяти, щоб нормалізувати психологічний клімат у колективі?

А Спочатку доцільно встановити діловий контакт із прибічниками нового, не сприймаючи серйозно прибічників старого порядку. З часом наполегливо продовжувати роботу щодо впровадження інновацій, впливаючи на тих, хто чинить опір, власним прикладом і позитивним прикладом інших.

Б Потрібно спробувати переконати й схилити на свій бік супротивників інновацій, прибічників попереднього стилю роботи.

В Перш за все обрати актив, доручити йому розібратися й визначити засоби нормалізації обстановки в колективі.

Г Вивчити перспективи розвитку колективу та введення інновацій, поставити перед колективом нові перспективні завдання сумісної діяльності, спираючись на кращі досягнення й традиції колективу, не вдаючись до протиставлення нового старому.

11. У середині навчального року класний керівник 3-го класу серйозно захворів. Ви за можливості забезпечуєте заміну, проте серед батьків учнів

назріває невдоволення. Мати одного з учнів погрожує поскаржитися в районний відділ освіти. Як ви вчините в цій ситуації?

А Проаналізую, хто з працівників найменше завантажений, видам розпорядження й організую заміну постійним учителем.

Б Запропоную колективу всім разом подумати, як дійти згоди і вийти з ситуації, що склалася

В Попрохаю членів активу колективу висловити свої пропозиції, попередньо обговоривши їх з членами колективу, пізніше прийму рішення.

Г Викличу до себе досвідченого й надійного працівника й попрохаю його виручити колектив.

12. У вас склалася напружені стосунки з колегою. Припустимо, що причини цього вам не зовсім відомі, але нормалізувати стосунки необхідно, щоб не вплинуло на подальшу роботу. Як ви вчините?

А Викличу колегу на відверту розмову, щоб в'яснити справжні причини напружених стосунків.

Б Перш за все спробую розібратися у власній поведінці щодо колеги.

В Звернуся до колеги зі словами: «Від наших напружених стосунків страждає справа. Час домовитися, як працювати далі».

Г Звернуся до інших колег, які знають про наші стосунки й можуть виступити посередниками в їх нормалізації.

13. Ви новопризначений керівник закладу, у якому кілька років працювали рядовим співробітником. На 8 год. 15 хв. ви викликали до свого кабінету вчителя для в'яснення причин його постійних запізнь, але самі несподівано запізнилися на 15 хв. Підлеглий же прийшов вчасно й чекає на вас. Як ви розпочнете бесіду при зустрічі?

А Незалежно від власного запізнення зразу ж вимагатиму пояснення про запізнення на роботу з його боку.

Б Попрошу вибачення в підлеглого за спізнення й розпочну бесіду.

В Привітаюся, поясню причини свого запізнення й запитаю: «Як ви вважаєте, чого можна очікувати від керівника, який так само часто запізнюється, як і ви?»

Г Турбуючись про інтереси справи, відміню бесіду й перенесу її на інший час.

14. Ви керівник колективу. Одного разу ви стали учасником дискусії декількох керівників про те, як краще поводитися з підлеглими. Одна з точок зору вам сподобалася найбільше. Яка саме?

А Перша: «Щоб підлеглий добре працював, потрібно застосовувати до нього індивідуальний підхід, враховуючи особливості його особистості».

Б Друга: «Усе це дрібниці. Головне в оцінюванні людей – це їхні ділові якості, старанність. Кожен має робити те, за що відповідає».

В Третя: «Я вважаю, що успіху керівник може досягти лише в тому випадку, якщо підлеглі довіряють йому, поважають його».

Г Четверта: «Це правильно, але кращими стимулами в роботі є чіткий наказ, пристойна заробітна платня, заслужена премія».

15. Ви працюєте керівником уже другий рік. Молодий учитель звертається до Вас з проханням відпустити його з роботи за власний рахунок у зв'язку з весіллям.

– Чому на чотири дні? – запитуєте ви.

– Коли одружувався Іванов, ви йому підписали дозвіл на чотири дні, – незворушливо відповідає той і подає заяву.

Ви підписуєте заяву на три дні, згідно з чинним положенням. Однак підлеглий виходить на роботу через чотири дні. Яка ваша реакція?

А Повідомлю про порушення дисципліни вищому керівнику, нехай вирішує він.

Б Запропоную підлеглому відпрацювати четвертий день у вихідний.

В Зважаючи на винятковість випадку (адже люди одружуються нечасто) обмежусь публічним зауваженням.

Г Візьму відповідальність за його прогул на себе. Просто скажу: «Так не варто було робити». Поздоровлю, побажаю щастя.

16. Згідно з планом контролю за навчально-виховним процесом сьогодні заступник директора школи має відвідувати урок вчителя. На шляху до кабінету (за одну хвилину до дзвінка) він побачив, що учні 5-А класу ще чекають в коридорі свою вчительку: двері до класу зачинені, два інших учителі продовжують розмову в коридорі. Пролунав дзвоник. Яка ваша реакція на побачене?

А Розпочну урок у 5-А класі.

Б По закінченні уроків викличу їх по черзі до себе в кабінет на розмову.

В Спочатку поцікавлюся про що йде розмова. З'ясую чи немає в них претензій до адміністрації. Після цього зауважу, що урок вже розпочався.

Г Поцікавлюся, що заважає їм вчасно розпочинати урок. Візьму винуватців на замітку.

Обробка та інтерпретація результатів дослідження. Відповідно до ключа визначається тип ціннісної орієнтації у проблемній ситуації. Обраний варіант рішення оцінюється в 1 бал. Загальна сума балів за кожну з чотирьох позицій визначає домінуючий тип ціннісної орієнтації у проблемній ситуації:

Д орієнтація на інтереси справи характеризує ваш рівень компетентності, здібності до самостійного прийняття рішень, вашу особистісну продуктивність.

П орієнтація на ставлення до людей характеризує вашу демократичну гуманну спрямованість, уміння делегувати повноваження, залучаючи членів колективу в процес прийняття рішень.

С орієнтація на себе характеризує ваше прагнення реалізувати себе на керівній посаді, бажання досягти особистих цілей, прагнення до самостійності й незалежності.

О орієнтація на офіційну субординацію характеризує ваше прагнення дотримуватися зовнішнього виявлення діяльності керівника, здаватися керівником, дотримуватися значної дистанції у спілкуванні з підлеглими, зберігаючи авторитет за будь-яких обставин. Іноді жодна з орієнтацій не досягає рівня домінуючої – у такому випадку робиться висновок про те, що ефективність вирішення проблемних ситуацій забезпечується через використання керівником різних типів ціннісної орієнтації: з одного боку керівник використовує гнучкі методи роботи з підлеглими (орієнтація на стосунки з підлеглими (П) та орієнтація на справу (Д)); з іншого – керівник повсякчасно стверджує діловий стиль управління (орієнтація на офіційну субординацію (О), орієнтація на справу (Д) та частково орієнтація на себе (С). Окреслена комбінація, на думку автора, є найоптимальнішою. Проте, кожна ціннісна орієнтація залежно від ситуації та індивідуально-психологічних характеристик керівника може бути схарактеризована з позиції її переваг і недоліків. Можливі недоліки, які домінують у тому чи тому типові ціннісної орієнтації керівника, за сприятливих умов можуть загостритися й поступово перетворитися на конфліктну ситуацію, а згодом на конфлікт. Пропонуємо психологічну характеристику типів ціннісних орієнтацій керівника в проблемній ситуації з урахуванням можливих недоліків (таблиця 2).

Таблиця 2. Психологічна характеристика типів ціннісних орієнтацій керівника в проблемній ситуації з урахуванням можливих недоліків

Рівні	Тип поведінкової орієнтації	Характеристика поведінкових недоліків
Оптимальний	Д – орієнтація на інтереси справи	<ul style="list-style-type: none"> - орієнтація на обов'язкове досягнення результатів без урахування фахових та особистісних проблем підлеглих; - прагнення впливати на колектив силою наказу й примусу; - недостатнє врахування ініціативи та самостійності підлеглих; - надмірна різкість у критиці; - упередженість в оцінках;

		- зловживання покараннями.
Високий	П – орієнтація на ставлення до людей	- невміння брати на себе відповідальність і приймати складні рішення; - надмірна «м'якість» до порушників дисципліни; - самоусунення від управління; - потурання, панібратство; - надмірне прагнення до компромісу; - підвищена навіюваність, слабка сила волі.
Низький	С – орієнтація на себе	- агресивне ставлення до критичних зауважень на свою адресу; - негативне ставлення до інновацій; - відсутність орієнтації на підвищення власного фахового та творчого потенціалу; - залежність від думки оточення; - невміння відчувати реальні взаємовідносини в колективі; - одноосібне вирішення професійних питань; - відсутність стимулювання активності та ініціативи підлеглих.
Середній	О – орієнтація на офіційну субординацію	- можливість виникнення комунікативних бар'єрів; - неуважне ставлення до працівників, їхніх фахових та особистих проблем; - прагнення перекласти свої обов'язки на заступників; - честолюбність і низький рівень сумісності з членами управлінської команди (заступниками);

Таблиця-ключ

№ з/п	Тип ціннісної орієнтації			
	Д	П	С	О
1	Г	Б	В	а
2	Б	А	Г	в
3	А	Г	В	б
4	А	В	Б	г
5	Б	А	Г	в
6	В	Б	Г	а
7	А	Г	Б	в
8	А	Б	В	г
9	Б	В	Г	а
10	Г	Б	А	в
11	А	Б	В	г

12	В	Г	Б	а
13	Г	Б	В	а
14	Б	А	В	г
15	Б	В	Г	а
16	А	Б	В	г

ДОДАТОК В 5

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху

Т. Елерса

Мета: виявлення провідних мотивів налаштування на успіх.

Інформаційна інструкція: Вам запропонована 41 обставина, на кожную з яких дайте відповідь «ТАК» чи «НІ».

Бланк питальника

1. Коли є вибір між двома варіантами, то краще, не відкладаючи, зробити вибір.
2. Я нервую, коли помічаю, що не можу виконати завдання на 100 відсотків.
3. Коли я працюю, то складається враження, ніби я докладаю усіх зусиль для здобуття успіху.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, я здебільшого приймаю рішення один з останніх.
5. Коли в мене два дні підряд немає чим зайнятися, то я втрачаю спокій.
6. У певні дні мої успіхи є нижчими за «норму».
7. Стосовно себе я є більш вимогливий, ніж щодо інших людей.
8. Я більш привітний, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то згодом собі дорікаю, бо переконаний, що зміг би впоратися із завданням.
10. Під час виконання роботи я потребую невеликих перепочинків.
11. Старанність – головна риса моєї вдачі.
12. Мої досягнення не завжди однаково успішні.

13. Мені до душі інша праця, ніж та, якою я тепер займаюся.
14. Зауваження більше сприяють моїй активності, ніж похвала.
15. Я переконаний у тому, що колеги сприймають мене добрим спеціалістом.
16. Перешкоди допомагають мені приймати більш тверді рішення.
17. Іншим не важко зачепити почуття моєї гідності.
18. Коли я працюю без особливого бажання, це легко помітити.
19. Під час виконання роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Деколи я відкладаю на потім роботу, яку повинен виконати тепер.
21. Слід покладатися лише на власні сили.
22. У житті мало речей, які більш важливі за гроші.
23. Завжди, коли я маю виконати важливе доручення я не відволікаюся на інші проблеми.
24. Почуття мого честолюбства є меншим, ніж в інших.
25. Наприкінці відпустки я переважно з радістю повертаюся до роботи.
26. Коли робота мені до вподоби, я виконую її більш якісно, ніж іншу працю.
27. Мені приємніше мати справу з людьми, які здатні інтенсивно працювати.
28. Коли у мене немає заняття, я відчуваю дискомфорт.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше за інших.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, то я стараюся знайти найкращий спосіб розв'язання завдання.
31. Мої товариші деколи вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег.
33. Немає сенсу йти всупереч волі керівника.
34. Деколи я не знаю, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не вдається зробити, то я втрачаю терпіння.

36. Я переважно не надаю значення своїм досягненням.

37. Коли я працюю разом з іншими, то результати моєї праці є вищими, ніж результати інших людей.

38. Багато за що я брався і не доводив до завершення.

39. Я заздрю людям, менш завантаженим за мене.

40. Я не рівняюся на тих, хто прагне влади і посад.

41. Коли я переконаний у правильності власної позиції, я здатний зробити все, щоб довести свою правоту.

Обробка результатів:

Щоб отримати результати за цією методикою, слід оцінити отримані вами відповіді відповідно до ключа. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

Ключ

Номери запитань з відповіддю «ТАК» (+)	Оцінка	Номери запитань з відповіддю «НІ» (-)	Оцінка
2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41	1	6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39	1

Отримані оцінки слід підсумувати. Кількісні результати за цією методикою такі:

1 – 10 балів: мотивація до успіху низька, педагог не прагне досягти перемоги, не хоче докладати власних зусиль у працю, апатичний, пасивно ставиться до життя.

11 – 16 балів: середня мотивація до успіху. За такої мотивації людина не боїться ризикувати, вона не скована у своїх діях, бо можлива невдача не надто хвилює її.

17 – 20 балів: висока мотивація до успіху. Такі педагоги здатні йти на середнього рівня ризик для досягнення бажаного, схильні орієнтуватися на власні сили, гнучко і наполегливо добиватися поставленої мети.

21 і більше балів: мотивація до успіху надто висока. Це може спричиняти надмірну самокритичність до власних можливостей. При цьому педагог може зазнавати надмірного хвилювання та страху зазнати невдачі. Підсвідома зневіра у власні сили викликає в людини меншу готовність до ризику, особистісну скованість. За надмірної мотивації до успіху людина може втрачати віру в те, що вона доб'ється бажаного.

ДОДАТОК В 6

Питальник для визначення рівня готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД

Шановні студенти, пропонуємо вам узяти участь в *анонімному* опитуванні, яке спрямоване на виявлення рівня готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій! Просимо відповідати щиро та відверто. Відповіді, які найбільш повно відображають вашу думку, обведіть кружечком або підкресліть!

№	Твердження	Варіанти відповіді		
1.	Організую спільну діяльність з родинами.	Часто	Інколи	Ніколи
2.	Надаю членам родини психологічну підтримку.	Часто	Інколи	Ніколи
3.	Конфлікти ситуацій професійного спрямування за моєї участі вирішуються конструктивно.	Часто	Інколи	Ніколи
4.	Я з легкістю виконую адекватні ролі під час взаємодії, притаманні професійній соціальній функції майбутнього вихователя ЗДО.	Часто	Інколи	Ніколи
5.	Я активно слухаю.	Часто	Інколи	Ніколи
6.	Мої бесіди мають діалогічний характер.	Часто	Інколи	Ніколи
7.	Я адекватно транслюю інформацію виховного характеру.	Часто	Інколи	Ніколи
8.	Долаю з легкістю міжособистісні	Часто	Інколи	Ніколи

	бар'єри комунікації.			
9.	Організую й підтримую педагогічний діалог з членами родин.	Часто	Інколи	Ніколи
10.	Оцінюю емоційний стан дітей дошкільного віку.	Часто	Інколи	Ніколи
11.	Розпізнаю приховані мотиви та цілі в поведінці батьків.	Часто	Інколи	Ніколи
12.	Чітко ідентифікую отриману інформацію.	Часто	Інколи	Ніколи
13.	Здійснюю проектування взаємодії.	Часто	Інколи	Ніколи
14.	Емпатійно ставлюся до батьків вихованців.	Часто	Інколи	Ніколи
15.	Проводжу співбесіди з батьками.	Часто	Інколи	Ніколи
16.	Здійснюю ефективну аргументацію та переконую співрозмовників.	Часто	Інколи	Ніколи
17.	Застосовую ефективну сугестію в процесі взаємодії.	Часто	Інколи	Ніколи
18.	Оцінюю та вибираю альтернативи в процесі прийняття рішень під час взаємодії.	Часто	Інколи	Ніколи
19.	Знаходжу коректні прийоми взаємодії з проблемними РУБД.	Часто	Інколи	Ніколи
20.	Вступаю в контакт з іншими членами РУБД.	Часто	Інколи	Ніколи
21.	Швидко орієнтуюся в ситуації проблемної взаємодії.	Часто	Інколи	Ніколи
22.	Швидко приймаю конструктивні рішення в процесі конфліктної взаємодії.	Часто	Інколи	Ніколи
23.	Надаю педагогічну допомогу батькам вихованців.	Часто	Інколи	Ніколи
24.	Проводжу виховні заходи з батьками.	Часто	Інколи	Ніколи
25.	Розмовляю простою мовою про складні речі.	Часто	Інколи	Ніколи
26.	Створюю доброзичливу атмосферу при взаємодії з батьками.	Часто	Інколи	Ніколи
27.	За виразом обличчя відчуваю стан співрозмовника.	Часто	Інколи	Ніколи
28.	Реалізую індивідуальний підхід у процесі міжособистісної взаємодії.	Часто	Інколи	Ніколи
29.	Проводжу колективне обговорення проблем.	Часто	Інколи	Ніколи
30.	Заохочую батьків до активної участі в житті дітей.	Часто	Інколи	Ніколи
31.	Завжди прогножую ефективність обраної форми взаємодії з батьками.	Часто	Інколи	Ніколи
32.	Конструюю прийоми виховної взаємодії з батьками.	Часто	Інколи	Ніколи
33.	Підтримую позитивний психологічний клімат під час взаємодії.	Часто	Інколи	Ніколи

34.	Проводжу дискусії та диспути.	Часто	Інколи	Ніколи
35.	Керую робочим самопочуттям у процесі взаємодії.	Часто	Інколи	Ніколи
36.	Оцінюю психологічний стан співрозмовника.	Часто	Інколи	Ніколи
37.	Налаштовуюся на контакт з батьками в процесі взаємодії.	Часто	Інколи	Ніколи
38.	Гармонізую стосунки, допомагаю батькам досягати успіху у вихованні дітей.	Часто	Інколи	Ніколи
39.	Знімаю напругу в процесі взаємодії.	Часто	Інколи	Ніколи
40.	Організую взаємодію, яка дозволяє перетворювати ситуацію на виховний момент.	Часто	Інколи	Ніколи
41.	Відстоюю свою думку.	Часто	Інколи	Ніколи
42.	Виявляю терплячість, стійкість у прийнятті рішень.	Часто	Інколи	Ніколи
43.	Мене розуміють оточуючі.	Часто	Інколи	Ніколи
44.	Точно, ясно, стисло висловлююсь.	Часто	Інколи	Ніколи
45.	Викликаю батьків на відвертість.	Часто	Інколи	Ніколи
46.	Підкріплюю висловлення невербальними засобами.	Часто	Інколи	Ніколи
47.	Стимулюю батьків до подальшого вираження своїх почуттів та думок.	Часто	Інколи	Ніколи
48.	Поважаю думку батьків незалежно від того, чи погоджуюся з їхньою позицією.	Часто	Інколи	Ніколи
49.	Деталізую етапи виховної діяльності.	Часто	Інколи	Ніколи
50.	З розуміння ставлюся до батьків / членів родин учасників бойових дій.	Часто	Інколи	Ніколи

Інтерпретація результатів: відповідь часто оцінюється в 2 бали, інколи – 1 , ніколи – 0 балів.

Рівень	Низький	Середній	Оптимальний	Високий
Кількість балів	0-24	25-49	50-74	75-100

ДОДАТОК В 7

Питальник К. Роджерса для виявлення адаптованості/неадаптованості особистості

Інструкція. На всі запропоновані твердження потрібно відповідати «так» чи «ні» залежно від того, якою мірою це твердження стосується вас.

Варто прочитати усі твердження і на кожне дати відповідь. Потрібний варіант відповіді підкреслити.

№	Твердження	Варіанти відповіді	
1.	Я пред'являю до себе підвищені вимоги. У мене великі і серйозні плани в житті. Я прагну постійно вдосконалювати свої знання, формувати якості й уміння, необхідні для досягнення цих цілей.	Так	Ні
2.	Я часто незадоволений своєю роботою.	Так	Ні
3.	Перед оточенням я ховаю своє обличчя під маскою, щоб сховати те, що в мене на душі.	Так	Ні
4.	Я часто почуваюся неповноцінною / им серед ровесників, у спілкуванні з педагогами, колегами, іншими людьми. Мені здається, що до мене ставляться трохи зневажливо, недостатньо поважають мене, не бачать у мені особистість.	Так	Ні
5.	У мене теплі, гарні стосунки з однокурсниками, з педагогами, з людьми загалом. Я майже ніколи не вступаю з ними в конфлікт. Я доброзичлива і врівноважена в спілкуванні людина.	Так	Ні
6.	В усіх невдачах, що трапляються в моєму в житті, я звинувачую тільки себе.	Так	Ні
7.	Я сумніваюся в тому, що можу сподобатися кому-небудь з дівчат (юнаків).	Так	Ні
8.	Я почуваю, що мої зусилля в навчанні, у роботі, у спілкуванні марні. Я не можу здійснити тих планів, до яких прагну.	Так	Ні
9.	Я відповідальна людина. На мене можна в усьому покластися.	Так	Ні
10.	Я можу прийняти більшу частину тих правил і вимог, відповідно до яких повинні діяти люди.	Так	Ні
11.	У мене мало власних переконань і правил.	Так	Ні
12.	У мене часто виникає почуття, немов я злаїий на увесь світ, всім незадоволенаїий, на всіх нападаю, постійно дратуюся, можу зіпсувати настрої оточенню, важко стримуюся.	Так	Ні
13.	Я вмію керувати собою і своїми вчинками, наприклад, можу цілком відмовитися від багатьох розваг, цікавих і привабливих справ, коли необхідно напружено працювати (готуватися до контрольної роботи, іспиту чи звіту). Самоконтроль для мене не проблема.	Так	Ні
14.	Усі люди, з якими мені доводилось зустрічатися в житті, як правило, подобаються мені.	Так	Ні
15.	Мені зараз, у цю хвилину, дуже незручно (нездужається). Хочеться все кинути, куди-небудь сховатися.	Так	Ні
16.	Я схильний бути обачний з тими, хто чомусь обходить мене зі мною по-дружньому більше, ніж я того очікую.	Так	Ні
17.	Я завжди виконую свої обіцянки, навіть тоді, коли це мені не вигідно.	Так	Ні
18.	Я завжди кажу тільки правду.	Так	Ні
19.	Я ніколи не спізнююся.	Так	Ні
20.	Усі свої звички я вважаю гарними.	Так	Ні
21.	Я завжди легко, вільно і невимушено виражаю свої почуття в спілкуванні з людьми, ровесниками, маленькими дітьми. Я розкутаїий, незалежнаїий. Спілкування для мене – задоволення; у	Так	Ні

	ньому я можу розкрити себе, цілком виразити свою індивідуальність.		
22.	Звичайно я легко налагоджую контакт з оточенням.	Так	Ні
23.	Звичайно в житті я почуваю себе залежним від оточення: мені не завжди вдається мислити і діяти самостійно. Є такі люди, що своєю волею здатні підкорити мене собі.	Так	Ні
24.	Я почуваю якусь беспорядність, невпевненість. Мені потрібно, щоб хто-небудь ще був поруч, постійно підказував, радив мені, контролював мене і підтримував.	Так	Ні
25.	Мені важче за все боротися із самим собою.	Так	Ні
26.	У душі я оптиміст і вірю в краще у всіх сферах життя – у навчанні, у стосунках у колективі, в особистому житті.	Так	Ні
27.	Навіть тоді, коли мені здається, що мої рішення самостійні, вони все-таки прийняті під впливом інших людей.	Так	Ні
28.	Я почуваю ворожість, антипатію до того, що оточує мене.	Так	Ні
29.	Більшість тих, хто мене знає, добре до мене ставляться, люблять мене і поважають.	Так	Ні
30.	У мене красива фігура.	Так	Ні
31.	Я вибитий з колії. Не можу зібратися, взяти себе в руки, зосередитися, організувати себе для того, щоб моя робота була більш ефективною, приносила мені задоволення.	Так	Ні
32.	Я відчуваю млявість, апатію на заняттях (на роботі). Спочатку мені було на них цікаво, тепер я став до них байдужий. Я не почуваю задоволення, натхнення і радості від своєї роботи.	Так	Ні
33.	Звичайно я можу прийняти рішення і чітко дотримуватися його.	Так	Ні
34.	Я усім задоволений: собою, взаєминами з людьми, успіхами в навчанні.	Так	Ні
35.	Я не дуже довіряю своїм почуттям, вони підводять мене іноді.	Так	Ні
36.	У колі незнайомих людей мені досить важко бути самим собою.	Так	Ні
37.	Я врівноважений, спокійний, у мене завжди однаковий настрій.	Так	Ні
38.	Я імпульсивний: рвучкий, нетерплячий, гарячий.	Так	Ні
39.	Мені здається, що те, що відбувається зі мною, я бачу не зовсім так, як воно є насправді. Замість того, щоб об'єктивно оцінити ситуацію, тлумачу її на свій розсуд, придумую зайве.	Так	Ні
40.	Я намагаюся ніколи не задумуватися про свої проблеми.	Так	Ні
41.	Я розважлива, послідовна людина. Мені здається, що здебільшого я поведжусь розумно.	Так	Ні
42.	Я поблажливий до людей і приймаю кожного таким, який він є.	Так	Ні
43.	Я сором'язливий.	Так	Ні
44.	Мені обов'язково потрібні якісь нагадування, підштовхування збоку, щоб довести справу до кінця.	Так	Ні
45.	Я вважаю себе цікавою, ерудованою людиною, помітним, привабливим як особистість.	Так	Ні
46.	Я честолюбний, небайдужий до успіхів, похвали. Я завжди хочу бути серед кращих.	Так	Ні
47.	У процесі навчання, роботі я ні в чому не можу виразити себе, виявити свої здібності, свою індивідуальність, своє «Я»	Так	Ні
48.	Я себе зараз зневажаю.	Так	Ні
49.	Буває, що я обманюю.	Так	Ні
50.	Трапляється, що я говорю про речі, в яких зовсім не розбираюся.	Так	Ні

51.	Іноді я люблю похвалитися.	Так	Ні
52.	У мене бувають такі думки, якими я ні з ким не хотів би поділитися.	Так	Ні
53.	Я діяльний, енергійний, ініціативний.	Так	Ні
54.	Загалом я ставлюся до себе добре.	Так	Ні
55.	Коли в мене псується з деякими колегами стосунки, мені неприємно, що це стане усім відомо.	Так	Ні
56.	Я довго не можу прийняти рішення, а потім сумніваюся в його правильності.	Так	Ні
57.	Я наполегливий, напористий. Мені завжди важливо настояти на своєму.	Так	Ні
58.	Я не вдоволений собою.	Так	Ні
59.	Я не зосереджений, розгублений.	Так	Ні
60.	Я невдаха. Мені просто в усьому не щастить.	Так	Ні
61.	Я вважаю себе симпатичною, привабливою людиною.	Так	Ні
62.	Я, можливо, і не дуже гарна\ий, але подобаюся юнакам (дівчатам) як людина, як особистість.	Так	Ні
63.	Я уникаю будь-якого спілкування з дівчатами (жінками).	Так	Ні
64.	Я уникаю будь-якого спілкування з юнаками (чоловіками).	Так	Ні
65.	У мене легко і спокійно на душі, немає нічого, що дуже тривожило б мене.	Так	Ні
66.	Я вмію наполегливо працювати, якщо це необхідно.	Так	Ні
67.	Я часто буваю стривожена\ий, стурбована\ий, напружена\ий і на заняттях (на роботі), і в спілкуванні.	Так	Ні
68.	Щоб змусити мене що-небудь зробити, треба як слід наполягти, і я поступлюся, погоджуся.	Так	Ні
69.	Я відчуваю, що змінююсь, расту, дорослішаю. Мої почуття стають більш зрілими.	Так	Ні
70.	Я вважаю себе розумною\им, умію адекватно аналізувати й оцінювати себе й інших.	Так	Ні
71.	Я відчуваю невпевненість у собі майже завжди і в усьому.	Так	Ні
72.	Я часто змушена\ий захищати себе, наводити аргументи, які мене виправдовують і роблять мої вчинки обґрунтованими.	Так	Ні
73.	Я намагаюся покладатися на власні сили, не розраховуючи на чийсь допомогу завжди і в усьому.	Так	Ні
74.	Я відрізняюся від інших людей.	Так	Ні
75.	Я не поважаю себе.	Так	Ні
76.	Я безнадійна(ий). Приймаю рішення і відразу їх порушую. Зневажаю своє безсилля, а зробити із собою нічого не можу. У мене немає волі і немає бажання її виробити.	Так	Ні
77.	Я добре себе розумію.	Так	Ні
78.	Я відкрита і товариська людина, легко контактую з навколишніми.	Так	Ні
79.	Я не дуже надійна (ий). На мене не в усьому можна покластися.	Так	Ні
80.	Мені здається, що в колективі мене недостатньо поважають.	Так	Ні
81.	Мої сили і можливості цілком відповідають тим цілям, що я ставлю перед собою.	Так	Ні
82.	Мої думки занадто пов'язані з особистою сферою, що впливає на успіхи в навчанні, у роботі.	Так	Ні

Ключ до питальника.

Шкала об'єктивності (щирості відповідей): відповіді «так» на твердження 17, 18, 19, 20; відповіді «ні» на твердження 49, 50, 51, 52. Якщо збіглася більш ніж половина зазначених відповідей, то всі інші результати вимагають коригування щодо щирості відповідей з боку того, хто тестується.

Шкала адаптованості: позитивні відповіді на питання 1, 2, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 21, 22, 25, 26, 29, 30, 33, 34, 37, 38, 41, 42, 45, 46, 53, 54, 57, 58, 61, 62, 65, 66, 69, 70, 73, 74, 77, 78, 81.

Шкала неадаптованості: позитивні відповіді на питання: 3, 4, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 23, 24, 27, 28, 31, 32, 35, 36, 39, 40, 43, 44, 47, 48, 55, 56, 59, 60, 63, 64, 67, 68, 71, 72, 75, 76, 79, 80, 82.

Загальний показник адаптованості визначається відношенням суми позитивних відповідей за шкалою адаптованості до суми позитивних відповідей за шкалою неадаптованості. Чим вище одержаний коефіцієнт, тим вище рівень соціально-психологічної адаптованості індивіда.

ДОДАТОК В 8

Чи комунікабельний педагог з батьками (адаптована)?

Мета: визначення рівня комунікативної компетентності педагогічних працівників.

Інформаційний інструктаж: Відповідати потрібно швидко, однозначно: «так», «ні», «іноді».

Бланк питальника

№	Запитання	Варіант відповіді		
		Так	Ні	Іноді
1.	Попереду бесіда з одним із батьків. Чи вибиває вас із колії її очікування?			
2.	Чи викликає у вас незадоволення доручення виступити з доповіддю перед батьками?			
3.	Відкладаєте неприємну розмову про дитину з її батьками до останнього моменту?			
4.	Чи вважаєте ви, що не слід особисто			

	розмовляти з батьками про особливості виховання в сім'ї, а краще провести анкетування, письмове опитування?			
5.	Вам пропонують підготувати загальні батьківські збори закладу дошкільної освіти. Докладете максимум зусиль, щоб уникнути цього доручення?			
6.	Чи ділитесь з колегами та керівництвом закладу своїми переживаннями від спілкування з батьками?			
7.	Переконані, що спілкуватися з батьками набагато складніше, ніж з дітьми?			
8.	Роздратовані, якщо хтось із батьків учнів постійно ставить запитання?			
9.	Чи вірите ви, що існує проблема «педагогів і батьків», що вони розмовляють «різними мовами»?			
10.	Вам соромно нагадувати батькам про обіцянку, яку вони забули виконати?			
11.	Чи засмутить вас прохання будь-кого з батьків допомогти розібратися в тому чи тому складному питанні виховання?			
12.	Чи промовчите ви, якщо почуєте в чиємусь висловлюванні помилковий погляд щодо виховання дітей дошкільного віку?			
13.	Чи боїтесь брати участь у розв'язанні конфліктних ситуацій між педагогами та батьками?			
14.	У вас є свої критерії оцінювання сімейного виховання?			
15.	Чи вважаєте ви, що виховувати потрібно і батьків?			
16.	Вам простіше підготувати інформацію для батьків письмово, ніж провести усну консультацію?			

Підрахунок результатів:

«Так» – 2 бали; «іноді» – 1 бал; «ні» – 0 балів. Усі бали додають і визначають, до якої категорії належить педагог.

25 – 32 бали – низький рівень: вам складно вступати у спілкування з батьками. На вас важко покластися у справі, яка вимагає колективних зусиль. Причини труднощів у спілкуванні прагнете перекласти на батьків, адже переконані, що більшість із них шукають у вашій роботі лише недоліки. Ваше невміння побудувати спілкування з батьками призводить до того, що

вони теж починають уникати спілкування з вами. Спробуйте стати більш товариською людиною, контролюйте себе. Ви замкнуті, неговіркі. Спілкування з батьками вихованців для вас – складна, неприємна справа. Ви знаєте цю особливість свого характеру і буваєте незадоволені собою, проте в невдалих контактах з батьками прагнете більшою мірою звинуватити їх, а не власну некоммунікбельність. Вам під силу змінити цю особливість свого характеру. Участь у спільній цікавій справі допоможе вам налагодити контакт з батьками!

19 – 24 бали – середній рівень: ви досить товариські. У незнайомій ситуації відчуваєтеся цілком упевнено. вам вдається легко знайти спільну мову з більшістю батьків групи, але з «важкими» батьками ви не прагнете активно спілкуватися. У складній ситуації обираєте тактику «споглядання». Труднощі спілкування з батьками не лякають вас, однак деколи буваєте надмірно критичні до батьків. Ці недоліки нескладно виправити.

14 – 18 балів – оптимальний рівень: у вас достатній рівень комунікбельності. Ви переконані, що з будь-якими батьками можна знайти «спільну мову». Ви залюбки вислуховуєте батьків, вмієте відстояти свою думку, при цьому не нав'язуючи її. Батьки прагнуть підтримувати контакт з вами, дослухаються до порад. Водночас ви не любите багатослів'я, зайвої емоційності, прагнете уникати непотрібних конфліктів.

0 – 13 балів – високий рівень: ви дуже товариські. Ви любите бути в центрі уваги, нікому не відмовляєте в проханнях, хоч не завжди можете їх виконати. Прагнете висловити батькам власну думку про те, як вони виховують дітей, у будь-якій ситуації дати пораду, однак така поведінка може викликати у батьків роздратування. Ви запальні, але швидко заспокоюєтеся. Вам бракує терпіння у розв'язанні проблем. За бажання, однак, вмієте будувати змістовне спілкування. Ви надмірно товариські. Прагнете стати другом кожному з батьків, бути в курсі всіх їхніх проблем. Завжди активно сперечаєтеся і дискутуєте. Радо беретеся за будь-яку справу,

проте не завжди можете успішно довести її до кінця. Маєте власну думку з будь-якого питання і завжди прагнете її висловити.

ДОДАТОК В 9

Методика «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів»

Мета дослідження. Визначення рівня конфліктологічної компетентності та значущості властивостей конфліктно-компетентної поведінки.

Інструкція для учасників опитування. Оцініть, будь ласка, наведені твердження відповідно до запропонованої шкали оцінювання: 4 бали – «цілком правильно», 3 бали – «швидше правильно»; 2 бали – «швидше неправильно»; 1 бал – «неправильно». Зважте на те, що будь-які ваші відповіді є цінними і не розглядаються як «правильні» чи «неправильні». Відповіді фіксуйте за допомогою хрестика або іншої позначки в бланку для відповідей.

Бланк для відповідей

№	Твердження	Варіанти відповіді			
		Цілком правильно	Швидше правильно	Швидше неправильно	Неправильно
1.	Я маю власну методику вирішення конфліктів.				
2.	Навіть у конфліктній ситуації я добре сприймаю всі деталі того, що відбувається.				
3.	Мій прогноз про те, як буде відбуватися конфлікт, майже завжди виправдовується.				
4.	Я вважаю, що можу вирішити більшість проблем.				
5.	Я довіряю своїм здібностям вирішувати складні ситуації.				
6.	Я завжди впевнений, що досягну мети й здолаю всі труднощі.				
7.	Зазвичай, я досить ефективно вирішую конфліктні ситуації.				

8.	Більшістю рішень, прийнятих в умовах конфліктної ситуації, я залишаюся задоволеним.				
9.	Більшість проблем настільки складні, що я не в змозі їх вирішити.				
10.	Більшість проблем я вирішую в стані запалу.				
11.	Якщо мені вдалося залагодити конфліктну ситуацію, то я завжди намагаюся зрозуміти внаслідок чого це сталося.				
12.	Я завжди аналізую реакцію на конфлікт щойно втягнутих у нього людей.				
13.	На конфлікт я реагую так емоційно, що не можу пригадати про ефективні способи його розв'язання.				
14.	У конфлікті мені завжди важко координувати свої дії.				
15.	Обмірковуючи варіанти дій у конфлікті, мені завжди складно оцінити вірогідність їх успішності.				
16.	У конфліктній ситуації я часто виношу судження, яке в подальшому не виправдовується.				
17.	Якщо я помічаю ознаки напруженості, то спочатку все добре обмірковую, перш ніж діяти.				
18.	Якщо я стикаюся з проблемою, то керуюся рішенням, яке найперше спало на думку.				

Обробка та інтерпретація результатів дослідження. Підрахуйте загальну кількість балів. Якщо загальна кількість набраних вами балів складає:

- від 18 до 32 балів – низький рівень конфліктологічної компетентності;
- від 33 до 46 балів – середній рівень конфліктологічної компетентності;
- від 47 до 60 балів – оптимальний рівень конфліктологічної компетентності;
- від 61 до 82 балів – високий рівень конфліктологічної компетентності.

ДОДАТОК В 10

Дослідження та оцінка організаторських та комунікативних здібностей (КОС-1)

Оцінка комунікативних і організаторських схильностей у процесі спілкування (КОС-1). Уміння налагоджувати продуктивні взаємовідносини з оточенням, зазвичай, відіграє важливу роль у житті людини. Від цього залежать її кар'єра, взаємини в родині, з друзями та й взагалі її репутація. За допомогою цього тесту ви зможете визначити свої комунікативні та організаторські здібності, що виявляються в процесі спілкування.

Інструкція: «Запропонований вам тест містить 40 питань. Прочитайте їх та дайте відповіді на всі питання, подані в бланку, де надруковані номери питань. Якщо ваша відповідь на питання позитивна, тобто ви погоджуєтесь з тим, про що запитують, то на бланку навпроти запитання в комірці «так» поставте хрестик. Якщо ваша відповідь негативна, тобто ви не погоджуєтесь, то хрестик поставте у комірці «ні». Майте на увазі, що питання мають загальний характер і не можуть містити всіх необхідних подробиць. Тому уявіть собі типові ситуації і не задумуйтесь над деталями. Не слід витрачати багато часу на роздуми, відповідайте швидко. Можливо, на деякі питання вам буде важко відповісти. Тоді намагайтесь дати ту відповідь, якій ви надаєте перевагу. Відповідаючи на будь-яке питання, звертайте увагу на його перші слова та узгоджуйте свої відповіді з ними; не прагніть створити заздалегідь приємне враження. Важлива ваша відвертість при відповіді».

№	Твердження	Варіант відповіді	
		Так	Ні
1.	Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтесь?		
2.	Чи часто вам вдається переконати більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?		
3.	Чи довго вас турбує почуття образи, заподіяне вам кимось із ваших друзів.		
4.	Чи завжди вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?		
5.	Чи є у вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?		

6.	Чи подобається вам займатися організацією свят, колективних виїздів на природу, вечірок тощо?		
7.	Чи правда, що Вам приємніше і простіше проводити час з книгами або за якими-небудь іншими заняттями, ніж з людьми?		
8.	Якщо виникли перешкоди у здійсненні ваших намірів, чи легко ви відступаєте від них?		
9.	Чи легко ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші вас за віком?		
10.	Чи любите ви придумувати і організовувати зі своїми товаришами різні ігри та розваги?		
11.	Чи важко вам налагодити нові стосунки, увійти в нову компанію?		
12.	Чи часто ви відкладаєте на інший день ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?		
13.	Чи легко вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?		
14.	Чи прагнете ви домогтися, щоб ваші товариші діяли так, як ви хочете?		
15.	Чи важко вам адаптуватися в новому колективі?		
16.	Чи правда, що у вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?		
17.	Чи прагнете ви за нагоди познайомитися і поговорити з новою людиною?		
18.	Чи часто у вирішенні важливих справ ви берете ініціативу на себе?		
19.	Чи дратують вас оточення і чи хочеться вам побути наодинці?		
20.	Чи правда, що ви зазвичай погано орієнтуєтесь у незнайомих для вас обставинах?		
21.	Чи подобається вам постійно знаходитися серед людей?		
22.	Чи виникає у вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити розпочату справу?		
23.	Чи відчуваєте ви почуття скрути, незручності у випадках, коли треба виявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?		
24.	Чи правда, що ви втомлюєтесь від частого спілкування з друзями?		
25.	Чи любите ви брати участь у колективних заходах, розвагах?		
26.	Чи часто ви проявляєте ініціативу у вирішенні питань, які стосуються інтересів ваших друзів?		
27.	Чи правда, що ви відчуваєте себе невпевненим серед малознайомих людей?		
28.	Чи правда, що ви рідко прагнете довести свою правоту?		
29.	У вас не виникає труднощів під час спілкування з малознайомою компанією.		
30.	Чи подобається вам організовувати щось для інших, наприклад, свята, або виявляти ініціативу у підготовці вечірок?		
31.	Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих невеликою		

	кількістю людей?		
32.	Чи правда, що ви прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийняте вашими колегами?		
33.	Чи почуваете ви себе невимушено, потрапивши в незнайому компанію?		
34.	Чи замислюєтеся ви, коли організовуєте різні заходи для своїх колег?		
35.	Чи правда, що ви не відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?		
36.	Чи часто ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?		
37.	Чи правда, що у вас багато друзів?		
38.	Чи часто ви опиняєтеся в центрі уваги своїх колег?		
39.	Чи часто ви соромитесь, почуваете незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?		
40.	Ви не дуже впевнено почуваете себе в оточенні великої групи своїх знайомих?		

Обробка та інтерпретація результатів: Відповіді порівнюються з ключем (окремо за комунікативними і за організаторським схильностями).

Ключ: Комунікативні схильності: «Так» – питання: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37. «Ні» – питання: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39. Організаторські схильності: «Так» – питання: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38. «Ні» – питання: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Підрахуйте кількість відповідей, що збігаються з ключем, потім обчисліть D_o – оцінювальні коефіцієнти (K_k – коефіцієнт комунікативних здібностей) і (K_o – коефіцієнт організаторських здібностей), за формулою: $D_o = 0,05 \times C$, де D_o – оцінювальний коефіцієнт (K_k – за комунікативними схильностями; K_o – за організаторськими схильностями). C – кількість відповідей, що збігаються з ключем (K_x) – за комунікативними схильностями; (K_o) – за організаторськими схильностями.

Оцінювальний коефіцієнт може варіювати від 0 до 1. Показники, близькі до 1, свідчать про високий рівень комунікативних і організаторських схильностей та умінь, близькі до 0 – про низький рівень. Первинні показники оцінювальних коефіцієнтів (K_k і K_o) можуть бути переведені в бали, що свідчать про різні рівні умінь, що вивчаються. Для цього обчисліть

оцінювальні коефіцієнти комунікативних (K_k) і організаторських (K_o) схильностей як відношення кількості відповідей, що збігаються за комунікативними схильностями (K_x) та організаторськими схильностями (O_x) до максимально можливої кількості збігів (20), за формулами: $K_k = K_x/20$; $K_o = O_x/20$.

Для якісної оцінки результатів необхідно порівняти отримані коефіцієнти з оцінками наведених шкал. Шкала оцінок комунікативних та організаторських схильностей

K_k	K_o	Бали
0,1 – 0,55	0,2 – 0,65	1
0,56 – 0,65	0,66 – 0,70	2
0,66 – 0,75	0,71 – 0,80	3
0,75 – 1,00	0,81 – 1,00	4

При аналізі отриманих результатів необхідно враховувати такі параметри:

1. Ті, які отримали оцінку 1, характеризуються низьким рівнем прояву комунікативних та організаторських схильностей. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто в новій компанії, колективі, вважають за краще проводити час наодинці, обмежують свої знайомства, відчують труднощі у встановленні контактів з людьми, а коли виступають перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи, прояв ініціативи в суспільній діяльності вкрай занижений, у багатьох справах вони вважають за краще уникати прийняття самостійних рішень.

2. Для тих, що отримали оцінку 2, характерний середній рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють власну думку, планують свою роботу, однак потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група досліджуваних потребує

подальшої серйозної та планомірної виховної роботи щодо формуванню та розвитку комунікативних та організаторських схильностей.

3. Ті, що отримали оцінку 3, належать до групи з оптимальним рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони не губляться в новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу в спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні прийняти самостійне рішення у важкій ситуації. Все це вони роблять не з примусу, а відповідно до внутрішніх прагнень.

4. Ті, що отримали вищу оцінку – 4, володіють високим рівнем прояву комунікативних та організаторських схильностей. Вони відчувають потребу в комунікативній і організаторській діяльності й активно прагнуть до неї, швидко орієнтуються у важких ситуаціях, невимушено поводять себе в новому колективі, ініціативні, воліють у важливій справі або в складній ситуації приймати самостійні рішення, відстоюють свою думку й домагаються, щоб вона була прийнята товаришами, можуть внести пожвавлення в незнайому компанію, люблять організовувати різні ігри, заходи, наполегливі в діяльності, яка їх приваблює. Вони самі шукають такі справи, які б задовольняли їхню потребу в комунікативній і організаторській діяльності.

ДОДАТОК В 11

Методика «Здатність педагога до саморозвитку»

Інструкція: Оцініть наскільки вказані нижче твердження збігаються зі звичним для вас способом дій, позначивши відповідні бали:

5 – подане твердження цілком відповідає дійсності;

4 – швидше відповідає, ніж ні;

3 – і так, і ні;

2 – швидше не відповідає;

1 – зовсім не відповідає.

№	Твердження	Бали
1.	Я прагну вивчити себе.	1 2 3 4 5
2.	Я залишаю час для розвитку, як би не була/був зайнята/зайнятий роботою або домашніми справами.	1 2 3 4 5
3.	Перешкоди, що виникають, стимулюють мою активність.	1 2 3 4 5
4.	Я шукаю зворотний зв'язок, оскільки це допомагає мені пізнати й оцінити себе.	1 2 3 4 5
5.	Я аналізую свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час.	1 2 3 4 5
6.	Я аналізую свої почуття і досвід.	1 2 3 4 5
7.	Я багато читаю.	1 2 3 4 5
8.	Я широко дискутую з приводу тих питань, які мене цікавлять.	1 2 3 4 5
9.	Я вірю у власні можливості.	1 2 3 4 5
10.	Я прагну бути більш відкритим.	1 2 3 4 5
11.	Я усвідомлюю той вплив, який здійснює на мене оточення.	1 2 3 4 5
12.	Я керую своїм професійним розвитком й отримую позитивні результати.	1 2 3 4 5
13.	Я отримую задоволення від засвоєння нового.	1 2 3 4 5
14.	Зростаюча відповідальність мене не лякає.	1 2 3 4 5
15.	Я позитивно сприймаю свій кар'єрний ріст.	1 2 3 4 5

Опрацювання та інтерпретація результатів

Варіанти відповіді (1, 2, 3, 4, 5) за підрахунку сумуються, кожен варіант відповідає кількості балів.

– 60 – 75 балів – високий рівень саморозвитку, готовність до змін і нововведень;

– 45 – 59 балів – достатній рівень саморозвитку, готовність активно використовувати окремі інновації;

– 30 – 44 балів – середній рівень саморозвитку, бажання уникнути змін та нововведень;

– 15 – 29 балів – низький рівень саморозвитку, небажання будь-що змінювати, не готовність до нововведень.

ДОДАТОК В 12

Оцінювання роботи студента під час вирішення навчальних педагогічних ситуацій

У ході дослідження студентам пропонується вирішити 3 ситуації за таким алгоритмом.

Алгоритм аналізу навчальної педагогічної ситуації:

- 1) усвідомлення проблеми;
- 2) первинний аналіз;
- 3) формулювання ситуації;
- 4) розв'язання ситуації (прийняття рішення);
- 5) аналіз прийнятого рішення.

Приклад запропонованих ситуацій.

Ситуація №1.

У старшій групі дітей дошкільного віку був запланований захід до Дня захисника України. Вихователька запросила усіх батьків відвідати ЗДО з цієї нагоди. У групі навчалися п'ять дітей, батьки яких є учасниками бойових дій. У двох із них батьки перебували в зоні бойових дій, в однієї дитини – батько

повернувся, а ще у двох – загинули. Одним із елементів заходу був виступ батька дитини, який повернувся із зони бойових дій. Про тих батьків, які загинули, вихователька не згадала у своєму виступі, щоб не хвилювати їхніх дітей. Членів родини, які були присутні, це дуже обурило.

Які форми та методи взаємодії з РУБД використала вихователька?

Які можливі причини того, що вихователька не згадала про батьків, які загинули?

Чи доцільним був метод виступу батька-учасника бойових дій у групі дітей старшого дошкільного віку?

За допомогою яких форм та методів можна налагодити взаємодію з тими членами родин, яких обурила поведінка вихователя?

Ситуація № 2

У молодшій групі виховується хлопчик, батько якого перебуває в зоні бойових дій. За останні пів року дитина дуже змінилася, агресивно себе поводить, не реагує на зауваження вихователів. Психолог пояснив це відсутністю виховного впливу батька та постійними стресовими ситуаціями в сім'ї. Було кілька спроб вихователя поспілкуватися з мамою, але безрезультатних. Телефонні розмови з мамою досить короткі, вона мотивує це тим, що працює на кількох роботах, коштів на утримання та виховання дітей не вистачає (їх у сім'ї троє). Дитину приводить та забирає з садка бабуся або старші сестрички.

Які форми та методи повинен застосувати вихователь для ефективної взаємодії з мамою дитини?

Чи може вихователь сприяти виховному впливу на дитину через бабусю або сестричок?

Ситуація №3

У вихователя ЗДО виникли труднощі в спілкуванні з батьком одного з хлопчиків. Батько повернувся із зони бойових дій, має групу інвалідності і самостійно займається вихованням сина, оскільки дружина залишила його. Батько постійно вимагає особливого ставлення до своєї дитини, мотивуючи це тим, що він Герой України, брав участь у війсьній діяч. Під час однієї з розмов вихователь рішуче висловила: «Для мене всі діти рівні, мені начхати на заслуги батьків».

Оцініть дії вихователя.

Як би ви вчинили на місці вихователя?

Який принцип повинен дотримуватися вихователь, щоб уникати подібних ситуацій?

Обробка та аналіз результатів відбувається в процесі спостереження за роботою студентів та інтерпретації результатів цієї роботи.

ДОДАТОК В 13

Портфоліо вихователя ЗДО по взаємодії з РУБД

Інструкція. Пропонуємо вам оформити портфоліо по взаємодії з родинами учасників бойових дій за такою схемою.

№	Категорія РУБД						
		Педагогічне кредо	Принципи	Форми	Методи	Засоби	Технології
1.	Родина, члени (один із членів) якої безпосередньо перебувають у зоні бойових дій						
1.1	Родина зниклого безвісти учасника						

	бойових дій						
1.2	Родина учасника бойових дій, який перебуває в полоні						
2.	Родина, члени (один із членів) якої повернулися із зони бойових дій						
2.1	Наявність фізичних обмежень						
2.2	Наявність психічних відхилень у здоров'ї						
3.	Родина загиблого УБД						

Оцінювали формування й оформлення портфоліо за такими критеріями:

- структуризація матеріалів портфоліо;
- логічність викладу;
- лаконічність усіх письмових пояснень;
- актуальність та естетичність оформлення;
- цілісність, завершеність матеріалів;
- наявність даних систематичного і регулярного самомоніторингу;
- креативність у подачі матеріалів;
- наочність представленої інформації.

ДОДАТОК В14

Оцінювання роботи студента в процесі складання навчальних педагогічних ситуацій:

«Моделювання ситуації з неповними даними»

«Відлюдник»

Версія вихователя ...

Версія батьків ...

Шляхи розв'язання ...

Батько 3 роки перебував у зоні бойових дій. Відсутність навичок активного пристосуватися до нових умов проживання. Свою дитину, яка відвідує садок, він виховує лише останніх 2 місяці. До того він спілкувався лише по телефону. Контакт з дитиною не налагоджений.

Можливі наслідки для особистості дитини ...

«Тигр»

Версія вихователя. Батьки по кілька разів на день телефонують мені. Я не можу спокійно працювати. Досить прискіпливо ставляться до моїх методів виховання. Забирають дитину з ЗДО за будь-яких тривожних обставин (дитина посварилася з іншими дітьми; в кімнаті для ігор, на їхню думку, холодно, «вихователь сьогодні не в гуморі» та ін.).

Версія батьків ...

Шляхи розв'язання ...

Діагноз ...

Можливі наслідки для особистості дитини ...

«Тиран»

Версія вихователя ...

Версія батьків ...

Шляхи розв'язання ...

Діагноз ...

Можливі наслідки для особистості дитини. Дитина замкнена в собі, не йде на контакт з однолітками, має високий рівень агресії до менших та слабших дітей в групі.

«Авторитет»

Версія вихователя ...

Версія батьків. Я пережив дуже багато в цьому житті. Ніхто не має права вказувати мені, що робити. Я не збираюся вислуховувати поради якихось там вихователів. Вони повинні ставитися до мене поблажливо. Я дуже багато для них зробив.

Шляхи розв'язання ...

Діагноз ...

Можливі наслідки для особистості дитини ...

Обробка та аналіз результатів.

Високий рівень професійної активності, самоорганізації та прогнозування діагностується у студентів, у котрих не виникло складнощів у вирішенні поставленого завдання. Складені задачі характеризуються високою методичною обґрунтованістю, виваженістю, креативністю, логічністю змісту та поставленого завдання.

Оптимальний рівень свідчить про хороший досвід практичної педагогічної діяльності, широту мислення, відкритість світогляду, методичну грамотність, уміння прогнозувати можливі наслідки в педагогічній діяльності. Студенти вправно складають задачі, які є методично обґрунтованими та мають логічний зміст.

Середній рівень характеризується наявністю певних труднощів у побудові задачі за схемою, ставленням уточнювальних запитань, підказках у формулюванні тверджень та умови задачі, складності в пригадуванні випадків із власної практичної педагогічної діяльності за аналогічною схемою, тобто певною обмеженістю фантазії та дивергентного мислення.

Низький рівень установки на творче виконання завдань, розвитку творчого педагогічного мислення та уяви визначаємо в студентів, яким важко зрозуміти суть поставленого завдання, провести аналогію з власною педагогічною діяльністю, дотриматись логіки в побудові умови задачі, мають труднощі в уникненні стандартних прийомів та аргументів, низьку методичну грамотність.

ДОДАТОК Г

Таблиця 1.А

Емпіричні значення λ -критерію Колмогорова-Смирнова

Когнітивний компонент				
Показники	КГ та ЕГ до експерименту	КГ та ЕГ після експерименту	КГ до та КГ після експерименту	ЕГ до та ЕГ після експерименту
Загальнопедагогічні знання	0,33	1,36	0,69	1,90
Знання про родину як основний інститут виховання та розвитку дитини	0,19	1,50	1,02	2,29
Знання про особливості дитини, яка виховується в РУБД	0,20	2,81	0,70	3,16
Знання типології РУБД	0,18	2,77	0,64	3,23
Знання особливостей функціонування РУБД	0,31	2,45	0,54	2,72
Знання проблем та потреб РУБД	0,30	2,27	0,87	2,83
Знання принципів, форм, методів та засобів ефективної педагогічної взаємодії вихователя з РУБД	0,53	3,32	0,96	3,45
В цілому за компонентом	0,20	2,36	0,65	2,80
Мотиваційний компонент				
Показники	КГ та ЕГ до експерименту	КГ та ЕГ після експерименту	КГ до та КГ після експерименту	ЕГ до та ЕГ після експерименту
Вибір педагогом власного стилю в умовах взаємодії з РУБД	0,30	1,55	0,96	2,78
Усвідомлення важливості педагогічної взаємодії як особистої цінності	0,37	2,26	0,98	3,15
Наявність мотивів і бажань досягнення високого рівня педагогічної взаємодії	0,26	2,34	0,73	2,78

Цілеспрямоване особистісне ставлення до участі в процесі взаємодії	0,46	1,95	1,28	2,73
<i>В цілому за компонентом</i>	0,15	2,02	0,99	2,86

Інструментально-операційний компонент				
Показники	КГ та ЕГ до експерименту	КГ та ЕГ після експерименту	КГ до та КГ після експерименту	ЕГ до та ЕГ після експерименту
Уміння швидкої адаптації	0,13	1,87	1,11	2,48
Здатність налагоджувати ділові й товариські контакти з родинами	0,18	2,27	1,18	2,85
Вміння ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту	0,18	2,19	0,65	2,56
Організаторські та комунікативні здібності.	0,47	2,79	0,71	2,80
Здатність до саморозвитку	0,18	2,06	0,35	2,06
<i>В цілому за компонентом</i>	0,12	2,23	0,81	2,55

Діяльнісний компонент				
Показники	КГ та ЕГ до експерименту	КГ та ЕГ після експерименту	КГ до та КГ після експерименту	ЕГ до та ЕГ після експерименту
Систематичність реалізації змісту та застосування педагогічно доцільних форм, методів і прийомів роботи з РУБД	0,23	2,23	1,20	2,85
Уміння розробляти і реалізовувати професійні стратегії	0,61	2,47	0,62	2,37
Здатність до професійної мобільності, самоорганізації, прогнозування	0,10	1,60	1,49	2,34
<i>В цілому за компонентом</i>	0,16	2,11	1,10	2,54

Готовність в цілому	0,12	2,19	0,79	2,70
---------------------	------	------	------	------

Критичні значення λ -критерію Колмогорова-Смирнова для рівнів значимості $p < 0,05$ та $p < 0,01$:

$$\lambda_k = \begin{cases} 1,36, & p \leq 0,05 \\ 1,63, & p \leq 0,01 \end{cases}$$

Відмінності в розподілах двох груп (вбірок) за рівнями досліджуваної ознаки вважаються статистично достовірними, якщо виконується співвідношення:

$$\lambda_{\text{емп.}} > \lambda_k.$$

Якщо виконується співвідношення:

$$\lambda_{\text{емп.}} \leq \lambda_k.$$

то це означає, що відмінності в розподілах двох груп (вбірок) за рівнями досліджуваної ознаки є випадковими.

ДОДАТОК Д

**Структура програми (силабусу) вибіркового освітнього компонента:
«Взаємодії вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій».**

I. ОПИС ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність, освітня програма, освітній ступінь	Характеристика навчальної дисципліни
Денна форма навчання	01 Освіта 012 Дошкільна освіта Дошкільна освіта Магістр	Вибіркова
Кількість годин/кредитів 90 / 3		Рік навчання – 1-ий
ІНДЗ: +		Семестр – 2 –ий
		Лекції – 16 год.
		Практичні (семінарські) – 14 год.
		Самостійна робота – 52 год.
Мова навчання		Консультації – 8 год.
	Форма контролю: залік	
	Українська	

1. Анотація.

ОК «Взаємодія вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій» належить до переліку вибірових навчальних дисциплін, що пропонуються в рамках циклу професійної підготовки магістрів зі спеціальності «Дошкільна освіта» на першому році навчання. Вона забезпечує загальний та професійний розвиток магістра та спрямована на розкриття науково-педагогічних підходів до визначення категорій «родина», «сім'я», «родина учасника бойових дій»; аналіз психолого-педагогічних основ взаємодії вихователя з РУБД; отримання поглиблених знань про зміст, форми, методи та принципи взаємодії вихователів з родинами учасників бойових дій; систематизацію та узагальнення знань про основні засади підготовки вихователів до взаємодії з РУБД; удосконалення умінь та навичок побудови моделей ефективної педагогічної взаємодії; обґрунтування ефективності використання педагогічних технологій взаємодії з РУБД; вивчення досвіду

взаємодії вихователів з родинами учасників бойових дій в зарубіжних країнах.

2. Пререквізити. Постреквізити.

Попередніми курсами на яких базується освітній компонент «Взаємодія вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій» є: педагогіка загальна, психологія загальна, родинна педагогіка, практикум з дошкільної педагогіки, інноваційні педагогічні технології.

ОК, для вивчення яких потрібні знання і уміння з курсу «Взаємодія вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій» є: педагогічна майстерність вихователя дітей раннього та дошкільного віку, теорія та технології науково-педагогічних досліджень, організаційно-управлінська діяльність.

3. Мета і завдання ОК.

Мета вивчення освітнього компонента полягає у формуванні професійної компетентності майбутніх вихователів, що передбачає володіння системою знань та педагогічним інструментарієм щодо процесу взаємодії з РУБД.

Мета освітнього компонента реалізується через систему завдань, а саме:

- обґрунтувати професійні основи діяльності вихователя ЗДО в процесі взаємодії з РУБД;

- ознайомити з теоретичними основами функціонування та життєдіяльності РУБД;

- розвинути у студентів навички педагогічної взаємодії;

- сформувані у студентів уміння організувати різні форми ефективної педагогічної взаємодії з РУБД.

4. Результати навчання (компетентності)

Загальні компетентності (КЗ)	КЗ-1. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо. КЗ-2. Здатність генерувати нові ідеї (креативність). КЗ-3. Здатність проведення досліджень на відповідному рівні. КЗ-5. Здатність працювати в команді.
Спеціальні (фахові)	КС-1. Здатність організувати освітній процес у закладах

компетентності) (КС)	<p>дошкільної освіти з використанням сучасних засобів, методів, прийомів, технологій.</p> <p>КС-2. Здатність здійснювати методичний супровід освітньої діяльності закладу дошкільної освіти.</p> <p>КС-5. Здатність створювати та впроваджувати в практику наукові розробки, спрямовані на підвищення якості освітньої діяльності та освітнього середовища в системі дошкільної, зокрема, інклюзивної освіти.</p> <p>КС-7. Здатність до організації співпраці закладу дошкільної освіти з різними соціальними інституціями, категоріями фахівців до партнерства з батьками.</p> <p>КС-9. Здатність до самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації в професійній діяльності та до конкурентної спроможності на ринку праці.</p>
Програмні результати навчання (ПР)	<p>ПР-2. Впроваджувати інформаційні та комунікаційні технології і генерувати нові ідеї в організації освітнього процесу закладів дошкільної освіти різного типу.</p> <p>ПР-3. Встановлювати взаємодію з різними соціальними інституціями, категоріями фахівців та батьками з метою забезпечення якості дошкільної освіти, реалізації дослідницьких та інноваційних проектів.</p> <p>ПР-5. Організовувати методичний супровід освітньої діяльності в мультикультурному середовищі закладу дошкільної освіти для формування в дітей поваги до різних національностей та здатності до взаємодії.</p> <p>ПР-6. Здійснювати психолого-педагогічне керівництво індивідуальним розвитком особистості дитини.</p> <p>ПР-7. Знати і використовувати в практичній діяльності законодавчу базу дошкільної освіти.</p> <p>ПР-8. Виявляти та відтворювати в практичній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти передовий педагогічний досвід та результати досліджень.</p> <p>ПР-10. Володіти вміннями й навичками аналізу, прогнозування, планування, організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти з урахуванням принципів дитиноцентризму, здоров'язбереження, інклюзії, розвивального навчання, особистісно-орієнтованого підходу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії.</p>

5. Структура освітнього компонента

Назви змістових модулів і тем	Усього	Лек.	Практ.	Сам. роб.	Кон с.	Форма контролю/ Бали
Змістовий модуль 1. Родина учасника бойових дій як об'єкт взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти						
Родина учасника бойових дій як об'єкт педагогічного впливу.	12	2	2	7	1	РМГ, ДС/4
Психолого-педагогічні основи взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти з родинами учасників бойових дій	11	2	2	6	1	РЗ/К, Т/4
Зміст, форми та методи ефективної	12	2	2	7	1	РМГ/5

педагогічної взаємодії вихователя з родинами учасників бойових дій						
Разом за змістовим модулем	35	6	6	20	3	13
Змістовий модуль 2. Готовність вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій як педагогічна проблема						
Методологічні засади професійної підготовки вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій	11	2	1	7	1	РМГ /2
Структура та індикаторні показники готовності вихователя закладу дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій	10	2	1	6	1	Р/3
Модель ефективної педагогічної взаємодії вихователів закладів дошкільної освіти з родинами учасників бойових дій	11	2	2	6	1	ІРС/5
Разом за змістовим модулем	32	6	4	19	3	10
Змістовий модуль 3. Практика роботи вихователів з родинами учасників бойових дій						
Технології педагогічної взаємодії з родинами учасників бойових дій	11	2	2	6	1	Р, РМГ/4
Взаємодія вихователів ЗДО з родинами учасників бойових дій в зарубіжних країнах	12	2	2	7	1	ДС,Р/5
Разом за змістовим модулем	23	4	4	13	2	9
ІНДЗ						ІНДЗ/ 8
Модульна контрольна робота						Т/60
Усього годин/балів	90	16	14	52	8	100

Форма контролю*: ДС – дискусія, ДБ – дебати, Т – тести, ТР – тренінг, РЗ/К – розв’язування задач/кейсів, ІНДЗ/ІРС – індивідуальне завдання/індивідуальна робота студента, РМГ – робота в малих групах, МКР/КР – модульна контрольна робота/контрольна робота, Р – реферат, а також аналітична записка, аналітичне есе, аналіз твору тощо.

Підсумковий контроль

Види контролю: поточний, підсумковий. Контроль рівня знань студентів щодо засвоєння ними тем з навчальної дисципліни здійснюється на підставі таких методів як: метод усного контролю – здійснюється шляхом індивідуального і фронтального опитування студентів; метод письмового контролю – здійснюється за допомогою самостійних і контрольних робіт;

метод тестового контролю – виконання спеціальних тестових завдань; метод самоконтролю та ін.

Форма контролю: залік.

Політика оцінювання

1. Політика викладача щодо студента: засвоєння пропущеної теми лекції з поважної причини перевіряється під час складання підсумкового контролю. Пропуск лекції з неповажної причини відпрацьовується студентом відповідно до вимог кафедри, що встановлені на засіданні кафедри (співбесіда, реферат тощо).

2. Політика щодо академічної доброчесності: жодні форми порушення академічної доброчесності не толеруються. Списування під час контрольних робіт та екзаменів заборонені (в т.ч. із використанням мобільних девайсів). Мобільні пристрої дозволяється використовувати лише під час онлайн тестування.

3. Політика щодо дедлайнів та перескладання: пропущені практичні, семінарські заняття, незалежно від причини пропуску, студент відпрацьовує згідно з графіком консультацій. Роботи, які здаються з порушенням термінів без поважних причин, оцінюються нижчим балом. Поточні бали, отримані студентом під час засвоєння відповідної теми на практичному занятті не перескладаються.

Розподіл балів, які отримують студенти

Розподіл балів за формами поточної роботи (мах = 60 балів для заліку).

Дисципліна складається з трьох змістових модулів. Тому, підсумкова оцінка за 100-бальною шкалою складається з сумарної кількості балів:

- а) поточне оцінювання з відповідних тем (максимально 32 бали);
- б) ІНДЗ (максимально 8 балів)
- в) підсумкове оцінювання з відповідних тем (максимально 60 балів).

Залік проходить у формі тестового контролю, оцінка додається до поточної (максимум 40 балів) за семестр.

Поточне оцінювання							ІНДЗ	МКР	Сума
ЗМ1		ЗМ2			ЗМ3				
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7			
4	4	5	5	5	4	5	8	60	100

T1, T2 ... – теми змістових модулів.

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
80 – 89	B	добре	
70 – 79	C		
60 – 69	D	задовільно	
50 – 59	E		
26 – 49	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-25	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Методичне забезпечення освітнього компонента

Теми лекційних занять

ТЕОРЕТИЧНИЙ ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. РОДИНА УЧАСНИКА БОЙОВИХ ДІЙ ЯК ОБ'ЄКТ ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ТЕМА 1. РОДИНА УЧАСНИКА БОЙОВИХ ДІЙ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ (лекція з кінофрагментами).

Науково-педагогічний контекст понять «родина» та «сім'я». Родина як соціальний інститут. Структура та особливості родини. Типологія

проблемних, конфліктних сімей. Категорії: «родина», «учасник бойових дій», «родина учасників бойових дій», «типи родин учасників бойових дій», «особливості родин учасників бойових дій». Функції родини учасників бойових дій. Проблеми (соціальні, матеріальні, психологічні тощо) та потреби родин учасників бойових дій. Нормативно-правове забезпечення права на соціальний захист учасників бойових дій та їх родин.

ТЕМА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ (лекція-прес-конференція).

Категорія «взаємодія» у філософії, соціології, психології, педагогіці. Предмет, мета, завдання взаємодії вихователя з РУБД. Теоретико-методологічні основи взаємодії вихователя ЗДО з РУБД. Наукові теорії дослідження педагогічної взаємодії з РУБД. Специфіка роботи вихователя з родинами учасників бойових дій. Принципи взаємодії вихователя з родинами учасників бойових дій. Індивідуальний підхід до розвитку та виховання дітей дошкільного віку з РУБД.

ТЕМА 3. ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛЯ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ (лекція із задалегідь запланованими помилками).

Класифікація форм взаємодії вихователя з РУБД. Бесіда, тренінг, рольові ігри, відвідування сімей (патронаж), консультації, практикум, перегляд фільмів як форми взаємодії вихователя з РУБД. Інтерактивні форми взаємодії вихователя з РУБД. Методи взаємодії вихователя з родинами учасників бойових дій: переконання, вправлення, стимулювання, сталий зв'язок, моніторинг, систематичне спостереження, інформування (звітування), залучення психолога.

ТЕОРЕТИЧНИЙ ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ

ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

ТЕМА 4. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ (лекція-вікторина).

Аналіз понять «підготовка», «готовність», «професійна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «підготовка майбутніх педагогів», «підготовка майбутніх вихователів». Компоненти готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД. Педагогічні умови формування готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій.

ТЕМА 5. СТРУКТУРА ТА ІНДИКАТОРНІ ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ (лекція візуалізація).

Вимоги до професійної діяльності вихователя щодо взаємодії з РУБД. Компоненти, критерії та показники професійної готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій. Функції вихователя ЗДО в процесі взаємодії з РУБД. Етапи формування професійної компетентності. Структура ефективної педагогічної взаємодії вихователів ЗДО з РУБД як компетентності майбутнього вихователя.

ТЕМА 6. МОДЕЛЬ ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ (лекція-візуалізація).

Поняття «моделі» та «моделювання» у педагогіці. Типи моделей. Моделювання як метод дослідження об'єктів. Моделі та способи їх зображення. Метод моделювання в педагогічних системах. Вибір педагогічно доцільних видів та форм роботи у процесі моделювання взаємодії вихователів ЗДО до РУБД. Моделювання таких форм роботи вихователя як:

бесіда, тренінг, демонстрація фільмів, рольова гра, консультація, патронаж родини, практикум.

ТЕОРЕТИЧНИЙ ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3. ПРАКТИКА РОБОТИ ВИХОВАТЕЛІВ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

ТЕМА 7. ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ (лекція-дискурс).

Особливості використання технологій у процесі педагогічної взаємодії. Психолого-педагогічний супровід як інтегративна технологія педагогічної підтримки і психологічної допомоги родинам учасників бойових дій. Технології врахування індивідуальних проблем та потреб родин учасників бойових дій. Технологія організації емоційно підтримуючої міжособистісної комунікації вихователя з РУБД. Життєзмінювальні й психолінгвотерапевтичні технології роботи з членами родини, які пережили психотравмівні події. Етнокультурні технології у роботі з РУБД. Технологія формування активно-патріотичної позиції дітей старшого дошкільного віку з РУБД. Технологія формування педагогічної культури в родин учасників бойових дій. Технологія формування навичок соціально-комунікативної взаємодії із РУБД.

ТЕМА 8. ВЗАЄМОДІЯ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ (лекція-прес-конференція).

Взаємодія вихователів закладів дошкільної освіти з родинами учасників бойових дій в зарубіжних країнах: США, Канада, Велика Британія, Франція, Італія, Ізраїль, Китай, Японія. Зміст підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД в зарубіжних країнах.

Теми практичних занять, запитання та завдання для самоконтролю та завдання самостійної роботи

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 1

ТЕМА: РОДИНА УЧАСНИКА БОЙОВИХ ДІЙ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ

I. Питання для обговорення:

1. Родина як соціальний інститут.
2. Методологічні підходи до визначення понять «родина», «сім'я», «учасник бойових дій», «родина учасників бойових дій».
3. Типологія родин учасників бойових дій.
4. Проблеми та потреби родин учасників бойових дій.
5. Законодавство України у сфері забезпечення права на соціальний захист учасників бойових дій та їх родин.

II. Запитання і завдання для самоконтролю:

1. Окресліть мету і завдання курсу.
2. Окресліть стан розробленості наукової проблеми за напрямками: дослідження з проблем родини як соціального інституту; праці з питань проблемних, конфліктних сімей; доробки з питань провідних проблем учасників бойових дій та їх родин:
 3. Дайте визначення категорій «родина», «сім'я», «родина учасника бойових дій».
 4. Проаналізуйте нормативно-правову базу у сфері забезпечення права на соціальний захист учасників бойових дій та їх родин.
 5. Які методологічні підходи використано в дослідженні проблеми родини учасника бойових дій як об'єкта педагогічного впливу?

III. Пошукові та творчі завдання для самостійної роботи:

1. Визначити предметне поле родини учасника бойових дій як об'єкта педагогічного впливу.
2. Укласти кластер на тему: «Наукові підходи до визначення поняття «родина учасника бойових дій».
3. Законспектувати тезисно праці Андрєєнкова В. Л. «Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового

конфлікту», Вознюк О. «Технологія урахування індивідуальних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньопереміщених осіб», «Деякі особливості психологічної підтримки дітей із травмою війни», Кузьменко В. У. «Технологія урахування індивідуальних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньопереміщених осіб».

4. Підготувати та провести дискусію «Індивідуальний підхід у роботі вихователя з родинами учасників бойових дій».

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 2.

ТЕМА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

I. Питання для обговорення:

1. Психолого-педагогічна підтримка родин учасників бойових дій.
2. Виховання педагогічної культури батьків як провідний напрям взаємодії ЗДО та сім'ї.
3. Основні принципи взаємодії вихователя з РУБД.
4. Стилї взаємодії вихователя ЗДО з РУБД.
5. Особливості комунікації з дітьми дошкільного віку з РУБД та організації взаємодії з їхніми батьками.
6. Соціально-психологічний супровід дітей з РУБД в умовах ЗДО.

II. Запитання і завдання для самоконтролю:

1. У чому суть психолого-педагогічної підтримки РУБД?
2. Назвіть складники педагогічної культури батьків.
3. Схарактеризуйте структурні компоненти педагогічної культури батьків.
4. Проаналізуйте стилї взаємодії вихователя ЗДО з РУБД.
5. Окресліть сутність поняття «взаємодія».
6. Які комунікаційні інструменти є найефективнішими в процесі

роботи з дітьми дошкільного віку з РУБД та організації взаємодії з їхніми батьками?

III. Пошукові та творчі завдання для самостійної роботи:

1. Проаналізувати праці педагогів, філософів, психологів, соціологів з проблеми визначення поняття «взаємодія». Результати оформити в таблицю.

2. Підібрати тренінгові вправи для членів родин учасників бойових дій на подолання: страху, тривожності, агресивності, самотності, невпевненості та ін.

3. Підготувати проблемні педагогічні ситуації щодо взаємодії вихователів з РУБД та запропонувати шляхи їх вирішення.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 3.

ТЕМА: ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛЯ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

I. Питання для обговорення:

1. Класифікація форм взаємодії вихователя з РУБД.

2. Бесіда, тренінг, рольові ігри, відвідування сімей (патронаж), консультації, практикум, перегляд фільмів як основні форми взаємодії вихователя з РУБД.

3. Інтерактивні форми взаємодії вихователя з РУБД.

4. Методи взаємодії вихователя з родинами учасників бойових дій: переконання, вправління, стимулювання, сталий зв'язок, моніторинг, систематичне спостереження, інформування (звітування), залучення психолога.

II. Запитання і завдання для самоконтролю:

1. Проаналізуйте різні наукові підходи до класифікації форм взаємодії вихователя з РУБД.

2. Схарактеризуйте всі зазначені форми взаємодії: бесіда, тренінг, рольові ігри, відвідування сімей (патронаж), консультації, практикум, перегляд фільмів.

3. Назвіть інтерактивні форми освітньої діяльності вихователя ЗДО із РУБД.

4. Схарактеризуйте методи взаємодії вихователя з родинами учасників бойових дій.

5. Проаналізуйте особливості організації взаємодії ЗДО з сім'єю.

III. Пошукові та творчі завдання для самостійної роботи:

1. Підготувати та представити всі зазначені форми взаємодії: бесіда, тренінг, рольові ігри, відвідування сімей (патронаж), консультації, практикум, перегляд фільмів (робота в підгрупах) відповідно до типів РУБД.

2. Підготувати вікторину на тему «Методи взаємодії вихователя з родинами учасників бойових дій».

3. Підготувати 10 тестових завдань до теми практичного заняття.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 4.

ТЕМА: МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ, СТРУКТУРА ТА ІНДИКАТОРНІ ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДО ЦЬОГО ВИДУ ДІЯЛЬНОСТІ

I. Питання для обговорення:

1. Аналіз понять «підготовка», «готовність», «професійна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «підготовка майбутніх педагогів», «підготовка майбутніх вихователів».

2. Компоненти, критерії та показники готовності вихователів до взаємодії з РУБД.

3. Організаційно-педагогічні умови формування готовності вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД.

4. Функції вихователя ЗДО в процесі взаємодії з РУБД.
5. Структура ефективної педагогічної взаємодії вихователів ЗДО з РУБД як компетентності майбутнього вихователя.

II. Запитання і завдання для самоконтролю:

1. Схарактеризуйте поняття: «підготовка», «готовність», «професійна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «підготовка майбутніх педагогів», «підготовка майбутніх вихователів».
2. Обґрунтуйте компоненти, критерії та показники готовності вихователів до взаємодії з РУБД.
3. Назвіть і проаналізуйте організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД.
4. Визначіть основні, на Вашу думку, функції вихователя ЗДО в процесі взаємодії з РУБД.
5. Схарактеризуйте структуру ефективної педагогічної взаємодії вихователів ЗДО з РУБД як компетентність майбутнього вихователя.

III. Пошукові та творчі завдання для самостійної роботи:

1. Розробити методичний poradnik для майбутніх вихователів з питань роботи, в т.ч. педагогічної взаємодії з РУБД.
2. Підготувати та креативно представити психолого-педагогічний портрет вихователя як висококваліфікованого фахівця в галузі взаємодії з РУБД.
3. Проаналізуйте навчальні плани підготовки студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» 5-ти закладів вищої освіти щодо наявності курсів про особливості роботи з РУБД.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ №5

ТЕМА: МОДЕЛЬ ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

I. Питання для обговорення:

1. Поняття «моделі» та «моделювання» у педагогіці. Типи моделей.
2. Моделювання як метод дослідження об'єктів.
3. Моделі та способи їх зображення.
4. Метод моделювання в педагогічних системах.
5. Вибір педагогічно доцільних видів та форм роботи у процесі моделювання взаємодії вихователів ЗДО до РУБД.

II. Запитання і завдання для самоконтролю:

1. Дайте визначення поняттям «моделі» та «моделювання».
2. Схарактеризуйте моделювання як метод дослідження об'єктів.
3. Проілюструйте педагогічні моделі та способи їх зображення.
4. Визначте педагогічно доцільні види та форми роботи у процесі моделювання взаємодії вихователів ЗДО до РУБД.
5. Обґрунтуйте роль моделювання як ефективного методу у підготовці вихователя до взаємодії з РУБД.
6. Визначте умови ефективного використання моделювання у роботі вихователя ЗДО з РУБД.

III. Пошукові та творчі завдання для самостійної роботи:

1. Підготувати в будь-якому редакторі авторську модель ефективної педагогічної взаємодії вихователя з такими типами РУБД:
 - родина, члени (один із членів) якої безпосередньо перебувають в зоні бойових дій;
 - родина зниклого безвісти учасника бойових дій;
 - родина учасника бойових дій, який перебуває в полоні;
 - родина, члени (один із членів) якої повернулися із зони бойових дій, та перебувають вдома або в закладах лікування та реабілітації військовослужбовців через наявні фізичні обмеження або психічні відхилення;
 - родина загиблого учасника бойових дій.
2. Розробити кросворди, ребуси до теми практичного заняття.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ №6

ТЕМА: ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

I. Питання для обговорення:

1. Поняття про педагогічну технологію.
2. Складники педагогічної технології.
3. Види педагогічних технологій взаємодії з РУБД: психолого-педагогічний супровід родин учасників бойових дій; технології врахування індивідуальних проблем та потреб родин учасників бойових дій; технологія організації емоційно підтримуючої міжособистісної комунікації вихователя з РУБД; життєзмінювальні й психолінгвотерапевтичні технології роботи з членами родини, які пережили психотравмівні події; етнокультурні технології в роботі з РУБД; технологія формування активно-патріотичної позиції дітей старшого дошкільного віку з РУБД; технологія формування педагогічної культури в родин учасників бойових дій; технологія формування навичок соціально-комунікативної взаємодії із РУБД.
4. Ефективність використання педагогічних технологій взаємодії з РУБД

II. Запитання і завдання для самоконтролю:

1. Розкрийте сутність поняття «технологія», «педагогічні технології».
2. Обґрунтуйте структуру педагогічної технології.
3. Простежте наявність різних підходів до класифікації педагогічних технологій.
4. Продемонструйте елементи застосування технології педагогічної взаємодії з РУБД:
 - психолого-педагогічний супровід родин учасників бойових дій;
 - технології врахування індивідуальних проблем та потреб родин учасників бойових дій; технологія організації емоційно підтримуючої міжособистісної комунікації вихователя з РУБД;

- життєзмінювальні й психолінгвотерапевтичні технології роботи з членами родини, які пережили психотравмівні події; етнокультурні технології в роботі з РУБД;
- технологія формування активної патріотичної позиції дітей старшого дошкільного віку з РУБД;
- технологія формування педагогічної культури в родин учасників бойових дій;
- технологія формування навичок соціально-комунікативної взаємодії із РУБД.

III. Пошукові та творчі завдання для самостійної роботи:

1. Підготувати доповідь з презентацією на тему «Методологічні засади дослідження педагогічних технологій».
2. Розробити практичні вправи щодо налагодження взаємодії вихователя з РУБД.
3. Розробити анкету пропозицій/побажань РУБД щодо взаємодії з вихователем ЗДО.
4. Підготувати груповий майстер-клас на тему: «Технології залучення РУБД до освітнього процесу ЗДО».

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 7

ТЕМА: ВЗАЄМОДІЯ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

I. Питання для обговорення:

1. Взаємодія вихователів з родинами учасників бойових дій в зарубіжних країнах:
 - США
 - Канада
 - Велика Британія
 - Франція
 - Німеччина

- Італія
- Ізраїль
- Китай
- Японія .

II. Запитання і завдання для самоконтролю:

Розкрийте питання за таким планом:

- а) типологізація родин учасників бойових дій у зарубіжних країнах;
- б) особливості виховання та розвитку дітей з родин учасників бойових дій у різних країнах світу;
- б) особливості підготовки майбутніх вихователів ЗДО в різних країнах світу;

III. Пошукові та творчі завдання для самостійної роботи:

1. Доберіть список наукових джерел (10–15 назв), у яких висвітлюється питання взаємодії фахівців дошкільної сфери з різними типами сімей у зарубіжних країнах.
2. Напишіть есе на тему: «Взаємодія вихователя з різними типами сімей в Україні в контексті імплементації зарубіжного досвіду».
3. Підготувати презентації на тему: «Взаємодія вихователів з родинами учасників бойових дій в зарубіжних країнах» (США, Канада, Велика Британія, Німеччина, Франція, Італія, Ізраїль, Китай, Японія і т.д.)

ІНДИВІДУАЛЬНА НАВЧАЛЬНА РОБОТА СТУДЕНТІВ

Індивідуальне завдання з навчальної дисципліни оформляється відповідно до вимог, зазначених до кожного завдання. Студент обирає одне з трьох запропонованих завдань.

Завдання 1.

Підготувати портфоліо вихователя ЗДО по взаємодії з усіма категоріями РУБД. Форма представлення довільна.

Вимоги до виконання:

- структуризація матеріалів портфоліо;
- логічність викладу;
- лаконічність усіх письмових пояснень;
- актуальність та естетичність оформлення;
- цілісність, завершеність матеріалів;
- креативність у подачі матеріалів;
- наочність представленої інформації.

Завдання 2

Підготувати тези доповіді на тематику навчального курсу та взяти участь у науково-практичній конференції.

Обсяг – не менше 3-4 стор. (друкований текст, шрифт Times New Romans, мі жрядковий інтервал 1,5, абзацний відступ 1,25, вирівнювання – «по ширині»).

Завдання 3.

Підготувати план-конспект навчального заняття про одну з форм взаємодії з родинами учасників бойових дій.

Вимоги до виконання:

Визначте мету, форми роботи як результат, який Ви хочете досягнути; мета повинна охоплювати не тільки дидактичні, але й виховні, розвивальні завдання.

Виокремте етапи (складіть план) відповідно до його мети.

До кожного етапу продумайте методи, засоби навчання відповідно до поставленої мети; використані методи повинні забезпечувати активність усіх батьків на цьому етапі роботи.

Опишіть процедуру застосування обраних методів. Обґрунтуйте доцільність використання різних форм взаємодії вихователя з батьками.

Рекомендована література: [1; 4; 5; 14; 19; 21; 22; 23; 26; 28; 37; 39; 40; 46; 55; 61; 64; 70; 75; 79; 82; 83; 89; 92; 93; 99; 108; 109; 116; 118; 119; 120;

121; 122; 129; 134; 135; 137; 142; 143; 149; 155; 156; 160; 174; 176; 179; 183;
190; 191; 192;193;194; 196; 197; 201; 202; 203].

Відомості про впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, (0332) 72-01-23
e-mail: post@vnu.edu.ua, web: http://www.vnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

29.08.2022 № 03-24/04/1929 Г

на № _____ від _____

Г

Г

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Удот Вікторії Федорівни за темою «Підготовка майбутніх вихователів
закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності
011 – Освітні, педагогічні науки

У зв'язку з соціально-політичною ситуацією в нашій державі стрімко збільшується кількість родин, члени яких брали/беруть участь у бойових діях, а також сирітських родин (внаслідок загибелі членів родин). Таке становище в родині значною мірою впливає на виховання, формування та розвиток особистості дитини, особливо в дошкільний період. Вихователі закладів дошкільної освіти разом з батьками (членами родин) повинні сприяти гармонійному розвитку дошкільника. Для цього педагогам необхідно враховувати особливості, типові проблеми та потреби таких родин.

З огляду на це, виникає необхідність функціонування оновленої моделі підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. Отже тема наукового дослідження В. Ф. Удот є актуальною та своєчасною для закладів дошкільної та вищої освіти.

На основі обробки отриманих даних спостережень та опитувань студентів спеціальності «Дошкільна освіта» Волинського національного університету імені Лесі Українки було узагальнено сучасний стан підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. За результатами цього дослідження була проведена апробація дослідницького інструментарію, запропонованого В. Ф. Удот, виявлені особливості його практичного використання. За результатами дисертаційного дослідження розроблено та впроваджено: дисципліну вільного вибору студента «Робота вихователів закладів дошкільної освіти по взаємодії з родинами учасників бойових дій»; навчально-методичний супровід процесу підготовки майбутніх вихователів до організації взаємодії з родинами учасників бойових дій (збагачено зміст дисциплін з циклу професійної підготовки та вільного вибору студента

змістовими компонентами щодо сутності, механізмів, технологій педагогічної взаємодії з родинами учасників бойових дій).

Вважаємо, що проведена науково-дослідницька робота В. Ф. Удот відповідає потребам сучасних закладів дошкільної освіти. Отримані результати репрезентують об'єктивний стан підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. Обґрунтовані дослідницею поради щодо покращення змісту, форм та методів роботи з родинами учасників бойових дій є ефективними та можуть застосовуватися у роботі закладів вищої освіти.

Ректор



Олександр Семенов, +380(332)724233

Анатолій ЦЬОСЬ



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 63-42-24, факс (0362) 62-03-56
E-mail: rectorat@rshu.edu.ua, код ЄДРПОУ 25736989

25.08.2017 № 01-12/36

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Удот Вікторії Федорівни

на тему «Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій» на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки

Інтенсивні зміни у освітній галузі, нові потреби у професійній підготовці фахівців, здатних розв'язувати нові, нестандартні завдання педагогічної взаємодії з дитиною дошкільного віку безпосередньо пов'язані із раптовими суспільними викликами складного суспільно-політичного життя Української держави. З-поміж традиційних потреб дошкільної освіти у фахівцях, що володіють ґрунтовними знаннями про якісну освіту дитини як головну ідею та високу гуманну місію сучасного педагога, в останні роки виокремилась потреба формувати у майбутніх вихователів готовність до роботи з дітьми та родинами учасників бойових дій. Такі родини, як провідні виховні інституції, зазнали суттєвого деструктивного впливу. Особливо загрозливою для родини виявилася ситуація початку необґрунтованого воєнного нападу Російської Федерації на Україну.

У дисертаційному дослідженні Удот В.Ф. вперше обґрунтовано та експериментально перевірено модель підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій; виокремлено й теоретично обґрунтовано зміст, форми, методи та педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів до такої взаємодії; визначено компоненти та критерії їх сформованості; удосконалено зміст, форми та методи підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій; розроблено та апробовано дисципліну вільного вибору студента «Робота вихователів закладів дошкільної освіти по взаємодії з родинами учасників бойових дій».

Досліджені Удот В.Ф. закономірності, принципи, запропоновані концептуальні засади та технологічні підходи до реалізації системи підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з родинами учасників бойових дій було обговорено на засіданні кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т. І. Поніманської та впроваджено у початковий процес професійної підготовки фахівців за спеціальністю 012 Дошкільна освіта у Рівненському державному гуманітарному університеті, а саме при викладанні таких навчальних курсів: «Педагогіка дошкільна», «Вступ до спеціальності», «Теорія та методика співпраці з родинами», «Тренінг батьківської ефективності».

Результати дисертаційного дослідження Удот В.Ф. пройшли експериментальну перевірку, апробацію та можуть бути впроваджені в освітній процес закладів вищої освіти, зокрема у процесі підготовки фахівців за спеціальністю 012 Дошкільна освіта.

Проректор з наукової роботи РДУ _____ проф. Дейнега О.В.





Міністерство освіти і науки України

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

76018, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57, тел.: (380-3422) 75-23-51, факс: (380-3422) 3-15-74, e-mail: office@pnu.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02125266

23.09.2022 №01-23/158-1

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Удот Вікторії Федорівни

на тему «Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій» на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності **011 – освітні, педагогічні науки**

Підготовка фахівця для сучасної системи дошкільної освіти зумовлена новітніми суспільними запитами та зорієнтованістю на актуальні потреби дитини. У зв'язку із соціально-політичними подіями в Україні останніх років значною мірою почали виявлятися ознаки кризи української сім'ї. Суттєвого деструктивного впливу зазнали українські родини у зв'язку із загостреннями ситуації в окремих регіонах України як територій бойових дій. З цієї причини родини учасників бойових дій зазнали суттєвих витрат свого виховного потенціалу. Частина демобілізованих громадян повертаються додому з певними фізичними обмеженнями, психологічними проблемами та потребують тривалої реадаптації. Така ситуація негативно впливає на сім'ю як повноцінну виховну інституцію. Водночас, практика роботи закладів вищої освіти засвідчує гостру потребу у сучасних наукових та методичних розробках змісту дошкільної освіти, добору ефективних форм та методів підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій. З огляду на це, дослідження Вікторії Удот є актуальним.

Запропонована автором функціональна модель підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій була вивчена співробітниками кафедри теорії та методики дошкільної та спеціальної освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. У навчальний процес підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти було впроваджено обґрунтовану дослідником інформацію про структуру ефективної педагогічної взаємодії вихователя ЗДО з родинами учасників бойових дій, особливості застосування критеріально-діагностичного комплексу вимірювання готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій, застосування програми

авторського курсу «Робота вихователів ЗДО по взаємодії з родинами учасників бойових дій».

Отримані В. Ф. Удот у процесі дослідження результати було оцінено науковцями університету як такі, що збагачують сучасну науку інформацією про родину учасника бойових дій як об'єкт педагогічної взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти та упроваджено в практику викладання навчальних дисциплін: «Педагогіка дошкільна», «Вступ до спеціальності», «Практикум з дошкільної педагогіки», «Теорія та методика співпраці ЗДО з родинами», «Основи науково-педагогічних досліджень», «Основи педагогічної майстерності». Методичний комплекс дослідження Удот В. Ф. використовують студенти спеціальності 012 Дошкільна освіта під час навчальних та виробничих практик.

Дисертаційне дослідження Удот В. Ф. пройшло експериментальну перевірку, апробацію, а його результати можуть бути впроваджені в освітній процес закладів дошкільної освіти, а також використовуватися у професійній підготовці фахівців зі спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Результати впровадження обговорено і затверджено на засіданні кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол №12 від 01 червня 2022 року).

Завідувач кафедри
теорії та методики дошкільної
і спеціальної освіти,
доктор педагогічних наук, професор

Неллі ЛИСЕНКО

Проректор з наукової роботи,
доктор економічних наук, професор

Валентина ЯКУБІВ

