

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Зубалій Алла Олександрівна

УДК 378.147:373.2.015.31:7.036

ДИСЕРТАЦІЯ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЇ
ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНОЇ ТА ТЕАТРАЛЬНО – ІГРОВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ

011 – Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____Зубалій А. О.

Науковий керівник: КОТЕЛЯНЕЦЬ Наталка Валеріївна, доктор педагогічних наук, професор

Кропивницький – 2026

Анотація

Зубалій А. О. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки. – Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2026.

У дисертаційній роботі досліджено актуальну проблему підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності в умовах модернізації сучасної освіти. Актуальність теми зумовлено зростанням суспільного запиту на формування креативної, самостійної, ініціативної особистості, здатної до творчого мислення, гнучкої адаптації до змін і продуктивної взаємодії з навколишнім світом.

У роботі здійснено комплексний теоретичний аналіз психолого-педагогічної, філософської та методичної літератури, а також нормативно-правових документів, що регулюють розвиток дошкільної освіти в Україні. З'ясовано, що старший дошкільний вік є сенситивним періодом для формування творчих здібностей, оскільки саме в цей період набувають активного розвитку уява, фантазія, образне й дивергентне мислення, мовленнєва творчість, емоційна чутливість і здатність до імпровізації. Обґрунтовано, що творчість дошкільника є суб'єктивною і виявляється у створенні нових для дитини продуктів діяльності, які мають для неї особистісну значущість і виступають засобом самовираження.

Уточнено сутність понять «творчі здібності дітей старшого дошкільного віку» та «готовність майбутніх вихователів до їх формування». Творчі здібності розглянуто як інтегративне особистісне утворення, що формується в процесі активної діяльності в умовах взаємодії природних задатків, індивідуально-психологічних особливостей дитини та соціокультурного середовища.

Готовність майбутнього вихователя визначено як складне багатокomпонентне утворення, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практично-діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний компоненти.

Обґрунтовано доцільність використання інтегративного підходу як методологічної основи дослідження. Доведено, що інтеграція художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності забезпечує цілісність художньо-естетичного розвитку дитини, сприяє активізації її емоційної, пізнавальної, мовленнєвої та рухової сфер, створює умови для розвитку уяви, фантазії, творчої активності й самовираження.

У дослідженні визначено й теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх вихователів, зокрема створення позитивного емоційного й творчо орієнтованого освітнього середовища; інтеграцію змісту фахових дисциплін; використання інтерактивних, проєктних і практико-діяльнісних методів навчання; поєднання теоретичної підготовки з педагогічною практикою; стимулювання творчої активності студентів і розвиток їхньої рефлексивної здатності.

Розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку, яка охоплює цільовий, змістовий, процесуальний і результативний компоненти. Визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практично-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний), показники та рівні (високий, середній, низький) сформованості готовності майбутніх вихователів.

Експериментальну частину дослідження проведено на базі закладів вищої освіти України. На констатувальному етапі виявлено недостатній рівень сформованості окремих компонентів готовності, що зумовило потребу в упровадженні спеціально розроблених педагогічних умов. На формувальному етапі реалізовано комплекс заходів, спрямованих на розвиток творчого потенціалу студентів і формування їхньої професійної готовності.

Результати контрольного етапу засвідчили позитивну динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів в експериментальній групі за

всіма компонентами. Зокрема, зафіксовано зростання кількості студентів із високим рівнем готовності та зменшення частки осіб із низьким рівнем. Математико-статистична обробка результатів підтвердила достовірність одержаних результатів й ефективність запропонованих педагогічних умов.

Доведено, що впровадження інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності в систему професійної підготовки майбутніх вихователів сприяє підвищенню якості їхньої підготовки, формуванню здатності до творчого розв'язання педагогічних завдань і забезпечує ефективний розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Наукова новизна й теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що вперше комплексно розглянуто проблему підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності; визначено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей старших дошкільників у процесі інтегрованої діяльності; визначено критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтегрованої художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності; уточнено сутність поняття «готовність майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку», її структуру та зміст у контексті інтегрованого підходу; удосконалено зміст, форми і методи професійної підготовки майбутніх вихователів, спрямовані на розвиток їхньої здатності до організації інтегрованої художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності; набули подальшого розвитку наукові уявлення про формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку, зокрема в умовах інтеграції різних видів діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що результати проведеного дослідження можна використовувати в освітньому процесі закладів вищої та дошкільної освіти.

У процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти можливо застосовувати методiku підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності; навчально-методичне забезпечення (комплекси вправ, завдань, творчих проєктів, дидактичні матеріали), спрямоване на формування готовності майбутніх вихователів до організації інтегрованої діяльності з дітьми; систему організаційно-педагогічних умов, які можуть слугувати для ефективної професійної підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта».

Результати дослідження можна використовувати у викладанні освітніх компонентів «Педагогіка дітей раннього і дошкільного віку», «Теорія та методика розвитку мовлення дітей раннього та дошкільного віку», «Методика організації художньомовленнєвої діяльності», «Театралізована діяльність дітей»); у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників; у практичній діяльності вихователів закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: підготовка майбутніх вихователів, заклад дошкільної освіти, творчі здібності, діти старшого дошкільного віку, формування творчих здібностей, професійна підготовка, готовність вихователя, інтеграція діяльності, інтегрований підхід, художньо-продуктивна діяльність, театральної-ігрова діяльність, творчий розвиток дітей, педагогічні умови, освітній процес, методика навчання, педагогіка дошкільної освіти, креативність, інноваційні технології навчання.

ABSTRACT

Zubalii A.O. Training of future preschool for formation of the creative abilities of children of senior preschool age by means of integration of artistic-productive and theatrical-game activities. – Qualifying scientific work on the rights of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 011 – Educational, pedagogical sciences. – Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University. Kropyvnytskyi, 2026.

The research is devoted to the problem of future preschool for formation of the creative abilities of children of senior preschool age by means of integration of artistic-productive and theatrical-game activities in the conditions of modernization of modern education. The relevance of the topic is due to the growing social demand for the formation of a creative, independent, initiative personality, capable of creative thinking, flexible adaptation to changes and effective interaction with the surrounding world.

The work has carried out a comprehensive theoretical analysis of psychological, pedagogical, philosophical and methodological literature, as well as regulatory and legal documents adjusting the development of preschool education in Ukraine. It was stated that senior preschool age is a sensitive period for the formation of creative abilities, as during this period that imagination, fantasy, figurative and divergent thinking, speech creativity, emotional sensitivity and the ability to improvise are actively developed. The creativity of a preschooler is subjective in nature and manifests itself in the creation of new products of activity for the child, which have personal significance and are a means of self-expression. The essence of the concepts of «creative abilities of children of senior preschool age» and «readiness of future educators for their formation» has been clarified. Creative abilities are considered as an integrative personal formation that is formed in the process of activity in conditions of interaction of natural predispositions, individual psychological characteristics of the child and the socio-cultural environment. The readiness of a future educator is defined as a complex multi-component formation that includes motivational-value, cognitive, practical-activity, and reflective-evaluative components.

The feasibility of using an integrative approach as a methodological basis for the study is substantiated. It is proven that the integration of artistic-productive and theatrical-game activities ensures the integrity of the artistic-aesthetic development of the child, contributes to the activation of his emotional, cognitive, speech and motor spheres, creates conditions for the development of imagination, fantasy, creative initiative and self-expression.

The study identifies and theoretically substantiates the organizational and pedagogical conditions for the effective training of future educators, in particular: the creation of a positive emotional and creatively oriented educational environment; integration of the content of professional disciplines; the usage of interactive, project and practical-activity teaching methods; the combination of theoretical training with pedagogical practice; stimulation of students' creative activity and the development of their reflective ability.

A structural and functional model of training future educators for the formation of creative abilities of children of senior preschool age has been developed, which includes target, content, procedural and effective components. Criteria (motivational-value, cognitive, practical-activity, reflective-evaluative), indicators and levels (high, medium, low) of the formation of readiness of future educators have been determined.

The experimental part of the work was conducted on the basis of higher education institutions of Ukraine. During the ascertaining stage, an insufficient level of formation of individual components of readiness was revealed, which necessitated the introduction of specially developed pedagogical conditions. At the formative stage, a set of measures aimed at developing the creative potential of students and forming their professional readiness was implemented.

The results of the control stage showed positive dynamics of the levels of formation of readiness of future educators in the experimental group for all components. In particular, an increase in the number of students with a high level of readiness and a decrease in the proportion of individuals with a low level were recorded. Mathematical and statistical processing of the results confirmed the

reliability of the obtained results and the effectiveness of the proposed pedagogical conditions.

It has been proven that the implementation of the integration of artistic and productive and theatrical and game activities into the system of professional training of future educators contributes to improving the quality of their training, forming the ability to creatively solve pedagogical tasks and ensuring the effective development of creative abilities of children of senior preschool age.

The scientific novelty and theoretical significance of the results obtained lies in the fact that for the first time:

- the problem of training of future per-school teachers to form the creative abilities of older preschool children by means of integration of artistic-productive and theatrical-game activities has been comprehensively considered;

- the organizational and pedagogical conditions for effective training of future per-school teachers to form the creative abilities of older preschoolers in the process of integrated activities have been determined and substantiated;

- the criteria, indicators and levels of readiness of future educators for formaton of senior preschool children's creative abilities by means of integrated artistic-productive and theatrical-game activities were determined;

- the essence of the concept of «readiness of future educators for formation the creative abilities of children of senior preschool age», its structure and content in the context of an integrated approach were clarified;

- the content, forms and methods of professional training of future educators aimed at development of their ability to organize integrated artistic-productive and theatrical-game activities were improved;

- scientific ideas about the formation of the creative abilities of children of senior preschool age, in particular in the context of the integration of various types of activities, were further developed.

The practical significance of the results obtained is in the fact that the provisions, methodological approaches and materials developed and substantiated in

the study can be used in the educational process of higher and preschool educational institutions.

The practical significance of the obtained results is that the results of the research can be used in the educational process of higher and preschool educational institutions.

In the process of professional training of future preschool teachers educational institutions, the following can be used: a methodology for training future pre-school teachers to form the creative abilities of children of senior preschool age by means of integrating artistic and productive and theatrical and game activities; educational and methodological support (complexes of exercises, tasks, creative projects, didactic materials) aimed at forming the readiness of future educators to organize integrated activities with children; a system of organizational and pedagogical conditions that can be used in the process of professional training of students of the specialty “Preschool Education”.

The results of the study can be used in teaching disciplines (“Pedagogy of early and preschool children”, “Theory and methodology of speech development of early and preschool children”, “Methodology of organizing artistic speech activity”, “Theatrical activity of children”); in the system of advanced training of pedagogical workers; in the practical activities of teachers of preschool educational institutions.

Keywords: training of future educators, preschool education institution, creative abilities, children of senior preschool age, formation of creative abilities, professional training, readiness of preschool teacher, integration of activity, integrated approach, artistic and productive activity, theatrical and game activity, creative development of children, pedagogical conditions, educational process, teaching methodology, pedagogy of preschool education, creativity, innovative teaching technologies.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових періодичних виданнях, включених до переліку

наукових фахових видань України:

1. Котелянець Ю. С, Зубалій А. О. Театралізовані ігри як засіб розвитку творчості дітей дошкільного віку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 97'2024 Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. С.68–72

2. Зубалій А.О. Готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності. «Вісник науки та освіти». Випуск № 4 (34)2025. Київ 2025

<http://perspectives.pp.ua/index.php/np/authors>

3. Зубалій А.О. Творчі здібності дітей старшого дошкільного віку та готовність до їх формування. Наукові записки. Серія: педагогічні науки. № 217, 2025. С. 131–136. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-131-136>

Статті у виданнях, включених до наукометричних баз даних Scopus і

Web of Science Core Collection

4. Alla Zubalii, Olena Horska, Natalia Androsova, Nataliia Sulaieva, Yulia Demchenko. Preparing future teachers to develop children's creative abilities through the integration of various types of activities. Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS) v.17, n.1, Jan-Mar, p.482-494, 2024 <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v17.n1.482-494>

Статті у закордонних виданнях:

5. Zubaliy Alla. Integration of artistic-productive and theatrical-game activities as a means of formation older preschool children's creative abilities Alla Baltik Journal of Legal and Social Sciences, 2025 №1

<http://baltijapublishing.lv/index.php/bjlss/article/view/2758>

6. Зубалій А.О. Підготовка майбутніх учителів до розвитку творчих здібностей дітей через інтеграцію різних видів діяльності. ГРААЛЬ НАУКИ : міжнар. наук. журнал. Вінниця : ГО «Європейська наукова платформа»;

НУ «Інститут науково-технічної інтеграції та співпраці», 2026. No 64. 912с Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.36074/grail-of-science>.

Тези в матеріалах науково-практичних конференцій:

7. Зубалій А. Вплив художньо-творчої діяльності на розвиток і виховання дітей дошкільного віку: матеріали VIII Міжнародної науково – практичної конференції «Глобальні та регіональні аспекти сталого розвитку» 26 -28 березня, 2023, Копенгаген, Данія. Scientific Collection «InterConf», (148), С. 192–196.

Режим доступу <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/2812>

8. Зубалій А.О. Інтеграція художньо-продуктивної та театральної діяльності як засіб формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку: матеріали VII Міжнародної науково – практичної конференції «Актуальні проблеми та перспективи розвитку наукових досліджень». 19 – 20 квітня, 2023р, м. Орлеан, Франція. [Електронний ресурс]. С. 174–181. Режим доступу

<https://archive.interconf.center/index.php/2709-4685/issue/view/19-20.04.2023/161>

9. Зубалій А.О. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку: матеріали до V Конференції CISP «Наука постіндустріального суспільства: глобалізація та трансформаційні процеси» 12 травня, 2023, м. Вінниця – Відень [Електронний ресурс]. С.470–476. Режим доступу

<https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/issue/view/12.05.2023/15>

10. Зубалій А Використання інтегрованих технологій організації театральної-ігрової та художньо-продуктивної діяльності дітей в умовах закладу дошкільної освіти: матеріали до I Всеукраїнської науково-практичної конференції «Стратегії розвитку дошкільної освіти в умовах сьогодення». 17 травня 2023, м. Кропивницький, С.18–21.

11. Зубалій А.О. Вплив засобів мистецтва на розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку. Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції 24 квітня 2024р., С.32–36.

12. Зубалій А.О. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. *Grail of Science*, (27), С. 470–475 <http://dx.doi.org/10.36074/grail-of-science.12.05.2023.076>

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ

ABSTRACT

ВСТУП.....15

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНОЇ ТА ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Стан розробленості проблеми формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.....23

1.2. Особливості формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку35

1.3. Інтеграція художньо-продуктивної та театральної–ігрової діяльності як засіб формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.....50

Висновки до розділу 1.....65

РОЗДІЛ 2. ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Підготовка майбутніх вихователів до формування творчих здібностей старших дошкільників засобами художньо-продуктивної та театральної–ігрової діяльності68

2.2. Готовність майбутніх вихователів до формування творчих здібностей старших дошкільників засобами художньо-продуктивної та театральної–ігрової діяльності.....88

2.3. Критерії, рівні та показники готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей старших дошкільників засобами художньо-продуктивної та театральної–ігрової діяльності103

Висновки до розділу 2.....116

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНОЇ ТА ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Організація і методика дослідження готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей старших дошкільників засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності.....	121
3.2. Упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей старших дошкільників засобами інтегрованої діяльності.....	144
3.3. Експериментальна перевірка ефективності методики підвищення готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтегрованої діяльності.....	176
Висновки до розділу 3.....	198
ВИСНОВКИ.....	201
Список використаних джерел.....	206
ДОДАТКИ.....	239

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних соціокультурних та освітніх умовах проблема розвитку творчих здібностей особистості набуває особливої актуальності. Глобалізація, цифровізація суспільства, стрімкі зміни в усіх сферах життя зумовлюють потребу у вихованні покоління, здатного до нестандартного мислення, самовираження, творчого пошуку та інноваційної діяльності. Це зумовлює розгляд формування творчих здібностей особистості як одного з пріоритетних напрямів сучасної освіти, що відображено в нормативно-правових документах України та міжнародних освітніх стратегіях.

Дошкільний вік має особливе значення для розвитку творчих здібностей, оскільки психологи й педагоги визначають його як сенситивний період становлення уяви, образного мислення, креативності, емоційної чутливості та здатності до самостійної діяльності. Діти старшого дошкільного віку виявляють підвищену потребу у творчому самовираженні в різних видах діяльності, зокрема ігровій, художньо-естетичній, мовленнєвій, конструктивній і музичній. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від професійної компетентності вихователя, його готовності організовувати освітній процес на засадах творчості, партнерської взаємодії та педагогічної підтримки.

Реформування системи освіти України, упровадження компетентнісного підходу, ідей Нової української школи та оновленого Базового компонента дошкільної освіти зумовлюють зростання вимог до професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Сучасний вихователь має бути не лише носієм знань, а й фасилітатором творчого розвитку дитини, здатним створювати розвивальне середовище, застосовувати інноваційні педагогічні технології, інтегрувати різні види діяльності та індивідуалізувати освітній процес.

Численні наукові праці присвячено проблемі формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності (Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Галаманджук, Т. Жаровцева, А. Залізник, Е. Карпова, І. Княжева, Н. Левінець, В. Нестеренко та ін.). Окремий напрям

досліджень становлять праці, у яких представлено особливості розвитку творчої активності майбутніх фахівців дошкільної освіти (С. Гаврилюк, А. Лісовська, О. Листопад, І. Онищук, Г. Тимофєєва, Л. Павлова та ін.).

У працях Ф. Баррона, О. Антонової, Б. Блума, Д. Богоявленської, Дж. Гілфорда, Р. Семенової, М. Холодної, Дж. Керрола, Дж. Рензулі, Е. Торренса, Е. Фромма, О. Цибулі, О. Щебланової представлено методологічні засади дослідження обдарованості та здібностей різного спрямування. Проблему розвитку обдарованості й здібностей, зокрема творчих, у дошкільному дитинстві досліджували О. Дьяченко, І. Карабаєва, О. Киричук, Н. Каневська, О. Кульчицька, Н. Підгорна, С. Науменко.

Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти становлять важливий складник сучасних освітніх змін і віддзеркалюють характерні тенденції розвитку соціокультурного простору, що зумовлює потребу в обґрунтуванні таких науково-педагогічних засад організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, які зможуть забезпечувати особистісний розвиток дитини та формування цілісної картини світу. Одним із продуктивних шляхів розв'язання цього завдання є побудова освітнього процесу на інтегративних засадах. Аналіз сучасних наукових праць засвідчує стійкий інтерес дослідників до проблеми інтеграції в освіті (І. Бех, М. Вашуленко, Н. Гавриш, І. Зязюн, В. Ільченко, І. Кіндрат, О. Савченко та ін.). Значний внесок у розроблення інтегративного підходу в дошкільній освіті зробили К. Бєлая, І. Кіндрат, М. Лазарева та ін.

Проблему реалізації інтегративного підходу в організації освітнього процесу з дітьми старшого дошкільного віку досліджували такі українські вчені: Н. Гавриш – інтегровані заняття в дошкільній освіті; К. Крутий – інтеграція в дошкільній освіті як інноваційне явище; І. Кіндрат – інноваційні аспекти побудови освітнього процесу в закладі дошкільної освіти на засадах інтеграції; О. Красножона – реалізація інтеграції в закладі дошкільної освіти на засадах педагогіки партнерства. Упровадження інтеграційних процесів у практику роботи закладів дошкільної освіти також викладено в працях А. Богуш,

Г. Беленької, О. Кононко, К. Крутій, В. Кудрявцева, Н. Лисенко, Т. Піроженко, С. Якименко.

Інтегрований підхід забезпечує умови для практичного застосування дітьми знань, умінь і навичок, набутих у межах різних розділів програми, у різних видах діяльності. Зважаючи на те, що цей підхід до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти закріплено в Державному стандарті дошкільної освіти та віддзеркалено в чинних програмах розвитку дітей, його послідовна реалізація є важливою умовою оновлення педагогічної практики.

Проблема використання театралізованої діяльності у вихованні й розвитку дитини перебувала в полі зору як педагогів і психологів минулого, так і сучасних дослідників (Л. Артемова, Р. Жуковська, О. Кононко, О. Козлюк, І. Луценко, Л. Макаренко, Д. Менждерицька, Г. Михайлова, Г. Марчук, С. Русова, М. Шуть та ін.). У їхніх працях обґрунтовано педагогічну цінність театралізованої діяльності та її роль у вихованні, навчанні й розвитку дитини.

У працях Т. Комарової акцентовано увагу на взаємозв'язку різних видів мистецтва та художньо-творчої активності дітей – образотворчої, музичної, театралізованої, ігрової, художньо-мовленнєвої тощо, а також на його ролі у формуванні художньо-творчих здібностей дошкільників. Під її науковим керівництвом досліджено різні напрями інтеграції мистецької діяльності: поєднання образотворчої діяльності з музикою – С. Козирева; взаємодія гри-драматизації та образотворчої діяльності — О. Трусова; зв'язок природи з образотворчою діяльністю – О. Янакієва; інтеграція предметів естетичного циклу – С. Хмарським та ін.

Актуальною для сучасної освіти є ідея комплексного поєднання різних видів мистецтва. Як наголошує О. Іваненко, інтеграція мистецьких напрямів відкриває нові освітні можливості та сучасні способи пізнання дійсності. Такий підхід сприяє розкриттю особистісно-творчого потенціалу дитини й активізує її художньо-творчу діяльність.

Аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури, практики підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти засвідчує наявність низки суперечностей на:

- *соціально-економічному рівні* – між суспільним запитом на підготовку майбутніх вихователів, здатних формувати творчі здібності дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності, і реальним станом підготовки таких фахівців у закладах вищої освіти;
- *соціально-педагогічному рівні* – між орієнтацією на інтеграцію в процесі підготовки майбутніх вихователів і традиційним змістом, формами та методами професійної підготовки;
- *теоретико-методологічному рівні* – між посиленням вимог до підготовки майбутніх вихователів, здатних формувати творчі здібності дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності, та недостатнім теоретико-методичним забезпеченням цього процесу в умовах закладів вищої освіти;
- *особистісно-професійному рівні* – між зростанням ролі закладів вищої освіти у підготовці майбутніх вихователів до означеного виду професійної діяльності та недостатньою готовністю частини викладацького складу до реалізації сучасних освітніх запитів;
- *технологічному рівні* – між потребою в глибшій інтеграції змістового, технологічного й методичного складників у процесі вивчення дисциплін фахової та практичної підготовки і нерозробленістю механізмів її забезпечення.

Подолання окреслених суперечностей актуалізує важливість систематизації і конкретизації теоретичних та методичних засад модернізації професійної підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності.

Актуальність проблеми, потреба в її комплексному дослідженні, наявність зазначених суперечностей зумовили вибір теми дисертації «Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності»

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до науково-дослідної теми кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (нині кафедра освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка) «Соціально-професійне становлення особистості» (реєстраційний № 0116U003481). Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати психолого-педагогічні та науково-методичні джерела з проблеми формування творчих здібностей дітей дошкільного віку.
2. Визначити зміст, компоненти та показники готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.
3. Обґрунтувати педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.
4. Експериментально перевірити ефективність запропонованих педагогічних умов та узагальнити результати дослідження.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що вперше:

- комплексно розглянуто проблему підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтегрованої художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності;
- визначено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей старших дошкільників у процесі інтегрованої діяльності;
- сформульовано критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтегрованої художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності;
- уточнено сутність поняття «готовність майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку», її структуру та зміст у контексті інтегрованого підходу;
- удосконалено зміст, форми і методи професійної підготовки майбутніх вихователів, спрямовані на розвиток їхньої здатності до організації інтегрованої художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності;
- набули подальшого розвитку наукові уявлення про формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку, зокрема в умовах інтеграції різних видів діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що результати проведеного дослідження можна використовувати в освітньому процесі закладів вищої та дошкільної освіти.

У процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти можливо застосовувати навчально-методичне забезпечення (комплекси вправ, завдань, творчих проєктів, дидактичні матеріали), спрямоване на формування готовності майбутніх вихователів до організації інтегрованої діяльності з дітьми; систему організаційно-педагогічних умов, які можуть слугувати для підвищення ефективності професійної підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта».

Результати дослідження можуть бути використані у викладанні досвітніх компонентів «Педагогіка дітей раннього і дошкільного віку», «Теорія та методика розвитку мовлення дітей раннього та дошкільного віку», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності», «Театралізована діяльність дітей»); у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників; у практичній діяльності вихователів закладів дошкільної освіти.

Результати дисертаційної роботи *впроваджено* в освітній процес Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 73-н від 29 грудня 2025 р.), Полтавського педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 2946/1-50/02 від 4 грудня 2025 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 567 від 11 листопада 2025 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 2736 від 12 грудня 2025 р.)

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження апробовано на науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема:

міжнародних – VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Глобальні та регіональні аспекти сталого розвитку» (26–28 березня 2023 р., Копенгаген, Данія); VII Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми та перспективи розвитку наукових досліджень» (19-20 квітня 2023 р, м. Орлеан, Франція); V конференції CISP «Наука постіндустріального суспільства: глобалізація та трансформаційні процеси» (12 травня 2023 р., м. Вінниця–Відень); IV Міжнародній науково-практичній

конференції «Модернізація системи освіти в гірських регіонах: національний і глобальний виміри» (22–23 листопада 2022 р., м. Івано-Франківськ).

всеукраїнських – I Всеукраїнській науково-практичній конференції «Стратегії розвитку дошкільної освіти в умовах сьогодення» (17 травня 2023 р, м. Кропивницький); II Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції (24 квітня 2024р.).

Публікації. Зміст і результати дисертаційної роботи представлено в 11 публікаціях, із яких 3 статті опубліковано у фахових виданнях України (з-поміж яких одна – у співавторстві); 1 статтю індексовано в наукометричній базі Web of Science; 6 тез – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (322 найменування, з них – 33 іноземною мовою), додатків (6). Загальний обсяг дисертації становить 277 сторінок, з них – 204 сторінки основного тексту. Дисертація містить 19 таблиць та 21 рисунок.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНОЇ ТА ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Стан розробленості проблеми формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку

Аналіз наукових підходів до проблематики творчої індивідуальності дає підстави констатувати стійкий науковий інтерес до цієї теми вітчизняних і зарубіжних учених-психологів, що віддзеркалено в сучасних наукових студіях. Зокрема, у них викладено питання психології творчості в освітньому процесі; становлення творчої особистості та індивідуальності дітей дошкільного віку в онтогенезі; психолого-педагогічні засади й специфіку розвитку індивідуальності; значення різних видів діяльності в її формуванні, а також інші чинники, що активізують і підтримують цей процес. Учені зазначають низку труднощів, що супроводжують розвиток творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку, і водночас наголошують на об'єктивній потребі освітньої практики у виробленні загальних і фахових компетентностей майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти, здатних створювати розвивальне освітнє середовище, підтримувати ініціативність та креативність, індивідуальний розвиток дитини, здійснювати подальший пошук педагогічних умов та освітніх технологій для забезпечення ефективності цього процесу.

Варто зауважити, що в Базовому компоненті дошкільної освіти (Державному стандарті дошкільної освіти, 2021) з-поміж ключових засад визначено визнання самоцінності дошкільного дитинства, його унікального потенціалу та виняткового значення для розвитку особистості [8].

У Законі України «Про вищу освіту» [79] зазначено, що підготовку фахівців за відповідними спеціальностями на всіх рівнях вищої освіти слід здійснювати з огляду на освітньо-професійні програми в ступеневій або

безперервній формі залежно від вимог до здобуття компетентностей, важливих для організації майбутньої професійної діяльності.

Окремі науковці (Г. Беленька, Н. Гавриш, Н. Лисенко, Л. Лохвицька, В. Ляпунова, І. Онищук та ін.) наголошують на тому, що результативність освітнього процесу в закладі дошкільної освіти насамперед зумовлено рівнем підготовки сучасних педагогічних кадрів галузі. Вихователь є значущим дорослим, від особистості якого залежить організація освітньої діяльності та, безперечно, формування особистісних та моральних цінностей, збагачення дітей соціальним досвідом та розвиток навичок міжособистісної взаємодії. З огляду на це підготовку здобувачів вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» (нині А2) потрібно зорієнтувати на формування в студентів відповідних ціннісних орієнтацій, що визначають ефективність професійних дій, спрямованих на розвиток базових особистісних якостей дітей передшкільного віку, зокрема доброзичливості, а також на становлення позитивної професійної мотивації. Це актуалізує потребу в удосконаленні освітнього середовища закладів вищої освіти, яке передовсім має бути гармонійним, комфортним і ціннісно насиченим, сприятливим для особистісного й професійного зростання майбутніх фахівців.

Упродовж останніх десятиліть в Україні здійснено значну кількість наукових досліджень, у яких представлено загальнотеоретичні аспекти підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти (І. Зязюн, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Ліненко, Л. Міщик, Н. Нагорна, Л. Хомич та ін.). Окремим напрямом досліджень є вивчення проблем становлення і розвитку готовності студентів до здійснення різних видів педагогічної діяльності (І. Вужина, Н. Волкова, Т. Жаровцева, С. Литвиненко, Г. Троцко, О Шпак та ін.). Окрім того, науковці звертають увагу на формування готовності до особистісного та професійного самовдосконалення майбутніх педагогів, передовсім морально-психологічної готовності (Л. Кондрашова), готовності до професійного саморозвитку (О. Пехота), інноваційної професійної діяльності (І. Богданова,

І. Гавриш), а також готовності до саморегуляції педагогічної діяльності (В. Чайка).

Специфіку професійної підготовки фахівців дошкільної освіти ґрунтовно розкрито в працях А. Богуш, Н. Грами, Н. Ємельянової, Л. Загородньої, Н. Ковальнової, Т. Котик, Н. Лисенко, О. Поліщук, Т. Поніманської, Т. Танько, О. Федій та інших учених. У зазначених дослідженнях окреслено теоретико-методологічні засади підготовки фахівців в умовах сучасних освітніх трансформацій і доведено, що професійно-педагогічна підготовка є цілісною системою змістових, процесуальних та організаційно-методичних компонентів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до реалізації професійної діяльності.

Унаслідок аналізу наукових джерел з'ясовано, що тлумачення та інтерпретація понять, які репрезентують процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів, не мають уніфікованого підходу. Водночас виявлено усталеність підходу, згідно з яким мету та результат професійної підготовки у закладі вищої освіти слід пов'язувати з формуванням готовності до педагогічної діяльності як інтегративного особистісно-професійного утворення. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки спостерігається посилення уваги до теоретичного обґрунтування й практичної імплементації процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів стали предметом наукових розвідок Л. Артемової, А. Богуш, Л. Зданевич, В. Логінової, Л. Плетеницької, Т. Слободянюк, В. Чайки та ін. У працях Т. Атрощенко, Л. Завгородньої, І. Княжевої, Н. Маковецької, В. Нестеренко, З. Онишкової, О. Писарчук, І. Рогальської-Яблонської, Ю. Руденка, К. Щербакової та ін. репрезентовано практико-орієнтовані підходи до формування готовності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти до професійної діяльності. У низці праць розглянуто проблеми розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти в процесі опанування навчальних дисциплін (С. Гаврилюк, М. Гальченко, І. Зязюн, О. Ємчик, В. Іванова, А. Івершинь,

І. Кадієвська, А. Кучерявий, О. Лехновська, О. Літченко, І. Листопад, В. Ляпунова, Л. Міщиха, В. Моляко, В. Москалець, Н. Ничкало, Г. Падалка, І. Синякова, В. Сухомлинський, Р. Скульський, П. Стефаненко, Н. Якса та ін.).

Окремим науковим напрямом у межах педагогічних досліджень є праці, у яких комплексно розкрито специфіку професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, зокрема її теоретико-методологічні засади, змістові й організаційні компоненти, особливості формування готовності до реалізації професійної діяльності в умовах сучасних освітніх трансформацій (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богущ, О. Богінч, С. Гаврилюк, Н. Гавриш, К. Данилишина, І. Дичківська, Л. Зданевич, А. Івершинь, О. Квас, Г. Костишина, К. Крутій, Н. Лисенко, О. Літченко, В. Ляпунова, Л. Машкіна, Н. Ничкало, О. Половіна, Т. Поніманська, О. Сухорукова, В. Чайка, Х. Шапаренко, К. Щербакова, І. Ядешко та ін.).

Наукові засади підготовки педагога й формування його особистості системно представлено в працях Ю. Бабанського (дидактична підготовка); С. Єлканова (професійне самовиховання); Н. Кузьміної, О. Мороза, Л. Спіріна (професійна діяльність); Н. Амеліної, А. Момота, Н. Яковлевої (науково-дослідницька та навчально-дослідницька діяльність). Проблематику активізації пізнавальної діяльності студентів, що є підґрунтям для розвитку й удосконалення їхніх дослідницьких умінь подано в розвідках В. Астахової, І. Бендери, А. Дьоміна, П. Лузана, Н. Ничкало, П. Олійника, О. Пехоти, В. Рябця, С. Сисоєвої, М. Солдатенка та ін.

Дослідники наголошують на доцільності гармонійної інтеграції у професійній підготовці майбутнього вихователя культурологічних, методичних і психолого-педагогічних знань, а також на важливості забезпечення її базового рівня шляхом імплементації державних стандартів і створення умов для персоніфікованої педагогічної освіти.

Для цього потрібно посилити вимоги до змісту професійної підготовки майбутніх вихователів, оскільки дошкільна освіта є визначальною в становленні особистості дитини. Поділяємо позицію Н. Гагаріної стосовно того, що сучасний

вихователь дітей дошкільного віку має бути висококваліфікованим фахівцем, який вивчає досягнення та інновації психолого-педагогічної науки й застосовує різноманітні технології розвитку, виховання й навчання дітей, дбає про саморозвиток, самовдосконалення, самомоделювання і самопроєктування в різних сферах життєдіяльності, зокрема професійній [51].

Сучасні суспільні запити в Україні зумовлюють нагальну потребу в оновленні системи професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема актуалізовано важливість комплексного й системного переосмислення ціннісних орієнтирів і базових функцій освітнього процесу, що сприятиме якісному оновленню його змісту й створенню оптимальних умов для становлення особистості, здатної до професійної самоактуалізації та самореалізації.

Дошкільну освіту визначено надзвичайно значущим етапом у формуванні ключових компетентностей здобувачів дошкільної освіти та їхніх загальнонавчальних і загальнокультурних умінь. Для цього, за твердженням В. Чайки, педагог закладу дошкільної освіти має бути еталоном і прикладом, оскільки його особистість є потужним виховним чинником: педагог впливає на дитину власними особистісними якостями й стилем поведінки [268, с.139]. Окрім того, професійним обов'язком педагога є безперервне особистісне зростання і систематичне самовдосконалення.

У психолого-педагогічному контексті в сучасному закладі дошкільної освіти потрібно відкинути модель «школи для малюків» і трансформувати його на інститут соціалізації, першорядним завданням якого є посередництво між дитиною-мікросвітом і навколишнім соціумом-макросвітом. У такому освітньому середовищі дитина має змогу органічно інтегруватися в ширший соціальний простір, знайти в ньому власне місце, вибудувати конструктивні стосунки з новим колом осіб, відчувати себе компетентною, життєво вправною та емоційно благополучною особистістю.

У процесі аналізу теоретичних засад змісту, методів навчання й виховання дітей дошкільного віку О. Усова наголошує на унікальності кожної дитини, що виявляється в особливостях поведінки, сприйняття довкілля та ставлення до

нього. З огляду на це в педагогічному впливі слід поєднувати засвоєння спільного, важливого для всіх, із цілеспрямованим розвитком індивідуального й неповторного в кожній дитині. Дослідниця зазначає, що індивідуальність не можна формувати стихійно, а слід розвивати в процесі виховання в колективі під керівництвом педагога. Індивідуалізація освітнього процесу в дитячому колективі передбачає врахування потенціалу колективу й можливостей кожної дитини, сприяючи становленню особистісної своєрідності й унікальності конкретної групи дітей [12].

Проблематика становлення творчої індивідуальності посідає чільне місце в педагогічній спадщині Василя Сухомлинського, який розробив новаторський підхід до підтримки індивідуальної самобутності дитини, де емоційні переживання є важливою передумовою розвитку творчих здібностей. За переконанням науковця, людська індивідуальність є унікальною інтеграцією думок, почуттів, вольових проявів і характеру переживань, що розкривається й утверджується в діяльності. Саме від цього, за словами В. Сухомлинського, залежить повнота духовного життя та відчуття щастя людини. Педагог наголошував, що становлення творчої особистості можливе лише за умови індивідуалізованого підходу до кожної дитини, а провідним методом пізнання її своєрідності вважав систематичне педагогічне спостереження, оскільки був переконаний, що спостережливість – це ключова фахова якість вихователя. Унаслідок вивчення проблеми творчої індивідуальності в освіті можна стверджувати, що В. Сухомлинський значною мірою випередив ідеї, які набули особливої актуальності в сучасних умовах. Нині вітчизняну педагогічну думку поступово утверджують в розумінні того, що формування творчої індивідуальності педагога є складним і відповідальним завданням, розв'язання якого дає змогу забезпечити ефективність виховання і навчання дітей [227].

У концептуально-методичному підході до розв'язання проблеми розвитку мовленнєво-творчої діяльності дітей дошкільного віку, що розробила Н. Гавриш, проаналізовано специфіку цієї діяльності, сутнісні ознаки та типологію, а також

обґрунтовано залежність рівня її сформованості від педагогічних умов організації освітньо-виховного процесу [48].

У дослідженні С. Уфімцевої теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови та критерії результативності творчого розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах навчально-виховного комплексу «заклад дошкільної освіти – початкова школа». Учена визначила зміст, форми й методи діяльності педагогічного колективу, спрямовані на розвиток творчості дітей зазначених вікових категорій [248].

За твердженням Н. Дубової, важливо зважати на значущість якісної підготовки педагогічних кадрів і рівень сформованості їхніх знань, умінь і навичок до функціонування в умовах динамічних змін освітнього простору. На її думку, педагог має активно застосовувати сучасні освітні технології для стимулювання пізнавальної активності та творчої діяльності здобувачів освіти, зокрема організувати роботу в парах, малих групах і командах, використовувати ігрові форми навчання, поєднувати традиційні та інноваційні методи педагогічної взаємодії [72]. У дослідженнях В. Савченко та В. Павлюк проаналізовано інтенсивність упровадження інноваційних програм та методи контролю й оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, наголошено на важливості системної модернізації та оновлення методичного забезпечення, що є умовою змістового інноваційного наповнення освітнього процесу [208].

З огляду на результати наукових досліджень І. Красюк та І. Пильнік обґрунтовують доцільність упровадження моделей інноваційної діяльності, їхніх форм і методів для забезпечення гармонійного розвитку особистості. Водночас автори вважають, що пошук нових підходів й ефективних рішень у системі освіти потрібно здійснюватися в умовах її безперервного реформування [118].

Учені М. Боголій, М. Денека та В. Гончарук окреслюють шляхи подолання проблем комунікативної взаємодії між здобувачами освіти й педагогами в процесі засвоєння теоретичних знань і формування практичних умінь [30]; Ю. Коптіла описує особливості творчої самореалізації здобувачів освіти завдяки налагодженій співпраці всіх учасників освітнього процесу в закладах загальної

середньої освіти [116]; Б. Якимчук виокремлює ключові компоненти розвитку творчого потенціалу особистості, а саме когнітивний, пізнавально-емоційний і соціально-психологічний складники [286].

Як бачимо, у традиційній системі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є позитивні напрацювання, однак в умовах сучасних освітніх трансформацій потребує суттєвого оновлення та впровадження інноваційних змін, що дозволить забезпечити створення належних передумов для увідповіднення освітнього процесу із сучасними науковими підходами. Слушною є позиція Н. Гавриш [48], що перед вихователями закладів дошкільної освіти постають складні професійні завдання, виконання яких можливе лише за умови високого рівня фахової компетентності педагогів, підготовлених у закладах вищої освіти із застосуванням новітніх інноваційних технологій, орієнтованих на активне використання інтерактивних форм і методів навчання. З огляду на це інтерактивні технології виконують першорядну функцію в процесі формування фахової компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

На підставі дедуктивного аналізу наукових публікацій Л. Зданевич [84] та Л. Мельник [144] визначено першорядні завдання, на реалізацію яких передусім спрямовано інтерактивні технології в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. У контексті формування фахової компетентності здобувачів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» (нині А2) найбільш значущими завданнями є активізація пізнавального інтересу до систематичного й усвідомленого опанування навчальних дисциплін; максимальне наближення освітнього процесу до реальних умов професійної діяльності вихователя ЗДО; формування готовності до сприйняття та впровадження інноваційних змін у межах виконання професійних функцій; розвиток комунікативної компетентності, умінь установлювати емоційний контакт і підтримувати продуктивну міжособистісну взаємодію; оволодіння ефективними способами самостійного здобуття знань, вироблення практичних умінь і навичок організації майбутньої професійної діяльності.

У розвідках А. Craft та В. Jeffrey наголошено на важливості створення в закладі освіти таких педагогічних умов, які забезпечать формування навичок творчого мислення. Для цього дослідники пропонують упроваджувати в освітній процес так звану «трилементну рамку творчої педагогіки», що сприяє розвитку креативності здобувачів освіти під час засвоєння змісту навчальних дисциплін [290, с. 165]. Для майбутніх вихователів принципово важливим є усвідомлення того, що розвиток творчих здібностей дітей і відчуття їхньої самореалізації відбуваються безпосередньо в процесі практичної діяльності. Під час створення виробів для інших: однолітків, друзів або членів родини – дитина вчиться враховувати почуття, потреби й очікування оточення, поступово набуває досвіду емпатійної взаємодії.

Формування *soft skills* є поступовим і взаємозумовленим процесом: розвиток одних навичок стимулює становлення інших. Зокрема, засвоєння комунікативних і міжособистісних умінь сприяє розвитку емоційного інтелекту. Як слушно зазначає Н. Тілікіна, особистість із високим рівнем емоційного інтелекту здатна досягати успіху в різних сферах життєдіяльності, мобілізувати внутрішні ресурси для формування якостей, що забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію [236]. Така особа вміє усвідомлювати й регулювати власні емоційні стани, розуміти емоції інших, підтримувати внутрішню рівновагу та вибудовувати продуктивні соціальні зв'язки, що зумовлює відчуття життєвого благополуччя й особистісної успішності.

Очевидно, що розвиток емоційного інтелекту є важливою умовою для досягнення позитивних результатів у різних сферах життєдіяльності. Водночас слід підкреслити, що емоційний інтелект важливо формувати впродовж усього життя людини у процесі спілкування в найближчому соціальному середовищі, навчальній і професійній діяльності, оскільки він охоплює міжособистісні складники (толерантність, комунікабельність, щирість, відкритість тощо) і внутрішньоособистісні аспекти (самооцінка, індивідуальні риси, усвідомлення власних почуттів і переживань).

У процесі професійної підготовки майбутніх вихователів доцільно акцентувати увагу на тому, що емоційний інтелект є невіддільним складником успішної життєдіяльності, рівень якої значною мірою залежить від здатності керувати власними емоційними станами. Для дітей дошкільного віку властива висока емоційна насиченість ігрової, художньо-продуктивної, художньо-конструктивної та інших видів діяльності. Здатність дитини до співпереживання, розуміння емоційного стану іншого й прагнення надати допомогу виступає важливим мотиваційним чинником (зокрема під час виготовлення подарунків для близьких, створення виробів для прикрашання власного простору тощо).

Здобувачам освіти важливо усвідомити визначальну роль вихователя у формуванні емоційного інтелекту дошкільників. У ситуаціях, коли дитина не помічає емоційного стану однолітка або не реагує на його труднощі, педагог має цілеспрямовано формувати навички взаємопідтримки, залучати дітей до спільної допомоги, стимулювати розвиток позитивного емоційного відгуку. Особливої уваги потребують емоційно чутливі діти: за наявності труднощів доцільно м'яко спрямовувати їхню увагу на творчу діяльність, що сприяє зниженню психоемоційного напруження та подоланню надмірної тривожності.

У процесі художньо-конструктивної діяльності в дітей потрібно формувати особистісні якості, які надалі сприятимуть переживанню ситуації успіху, зокрема ініціативність, пізнавальну активність, допитливість і самостійність. Водночас дошкільники засвоюють нову лексику та понятійний апарат, актуалізують знання про геометричні фігури, виробляють уміння усвідомлювати й відчувати просторові відношення, удосконалюють мовлення через власні висловлювання в процесі діяльності, а також розвивають навички саморегуляції власних дій.

Комплексні дослідження проблеми цілісної підготовки педагога до педагогічної творчості здійснила С. Сисоєва. Зокрема, дослідниця обґрунтовує, що педагогічна творчість посідає особливе місце з-поміж інших видів творчої діяльності, оскільки саме вона визначає напрями динамічного розвитку творчих

процесів у суспільстві. Носієм педагогічної творчості є педагог, який безпосередньо впливає на становлення особистості кожної людини [219, с. 11].

У процесі розгляду підготовки майбутніх вихователів з позиції формування професійної компетентності й розвитку творчого мислення під час самостійного моделювання, проєктування й конструювання Г. Підкурганна окреслила її як багатовимірний творчий процес [165 с. 10].

Для нашої розвідки важливою є позиція І. Княжевої, у якій наголошено, що педагогічна творчість забезпечує підвищення ефективності професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, оскільки створює простір для творчого самовизначення викладачів і студентів, стимулює здатність до саморозвитку, самовдосконалення і засвоєння творчих способів професійної діяльності [105, с. 3].

Окремі аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів викладено в працях Н. Голоти, у яких досліджено формування художньо-конструктивних умінь; О. Поліщук – готовності студентів до естетичного виховання дітей засобами українського декоративно-ужиткового мистецтва; О. Дронової – підготовці вихователя до роботи з обдарованими дітьми в умовах ЗДО. Предметом вивчення для Г. Підкурганної стала специфіка художньо-педагогічної підготовки, яку, на думку науковиці, слід ґрунтувати на засадах культурологічної та поліхудожньої освіти, реалізовувати на інтегративній основі й вибудовувати за модульним принципом. Учена наголошує, що метою такої підготовки є забезпечення вільного розвитку й самоактуалізації студентів у процесі засвоєння художньо-педагогічних знань, формування професійного мислення та особистісно значущих якостей [165, с. 135].

У процесі аналізу стратегічної мети освітнього процесу закладів вищої освіти І. Бех зазначає, що вона полягає у вихованні студентської молоді, формуванні її ціннісних орієнтацій і життєвих смислів [12]. Дослідник підкреслює, що саме система особистісних цінностей становить внутрішній стрижень особистості, перетворюючи соціальні норми та ідеали на внутрішні регулятори життєдіяльності. Під час професійного становлення майбутнього

педагога доцільно акцентувати увагу на його особистісному зростанні, першорядним складником якого є моральність, що набуває особливої значущості в підготовці фахівців дошкільної освіти, оскільки саме вони першими після батьків залучають дитину до світу людських цінностей і соціальних норм, реалізують завдання морального виховання [12].

Огляд наукових джерел засвідчує, що в теорії та практиці педагогіки вже досить ґрунтовно досліджено різні аспекти готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності та організації їхньої професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти (Л. Артемова, А. Богущ, С. Будак, Н. Голота, С. Дьяченко, Т. Жаровцева, Є. Карпова, О. Кучерявий, Т. Поніманська, Т. Степанова, В. Тарасова та ін.); психологічних складників професійно-педагогічної підготовки (О. Кононко, С. Кулачківська, Д. Ніколенко, Є. Панько).

Проблематику прояву творчості на різних вікових етапах розвитку особистості віддзеркалено в наукових розвідках А. Богущ, Д. Богоявленської, В. Кудрявцева, В. Моляка, Я. Пономарьова, В. Ямницького, де розкрито роль творчої діяльності в особистісному розвитку; О. Асмолова, О. Кононко, В. Кузьменка, у яких викладено закономірності розвитку особистості та індивідуальності в дошкільному віці; Є. Кульчицької, А. Матюшкіна, В. Моляка з обґрунтуванням концепції творчої обдарованості; М. Лейтеса, І. Смолярчук, Б. Теплова, С. Рубінштейна, у центрі дослідницької уваги яких перебував розвиток здібностей у структурі творчої особистості.

У дослідженні І. Мартинюк [143] проаналізовано взаємозв'язок творчого потенціалу особистості й процесів її самореалізації. Предметом наукового пошуку колективу авторів у складі М. Ярославцевої, Т. Март'янової, К. Сердюк і К. Тарасової [288] стала проблема розвитку творчого потенціалу дитини в контексті взаємодії сім'ї та закладу дошкільної освіти.

Окремий напрям наукових пошуків пов'язано з вивченням розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Зокрема, у праці С. Хмельковської [258] досліджено процес формування творчого потенціалу майбутніх педагогів іноземних мов під час фахової

підготовки, тоді як у дослідженні В. Черноуса [272] акцентовано увагу на проблемі реалізації творчого потенціалу майбутніх учителів початкової освіти. Водночас зміст зазначених праць здебільшого зосереджено на розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів, а не на виробленні творчих здібностей дітей у межах їхньої подальшої професійної діяльності.

Розв'язання окресленої проблеми потребує науково обґрунтованих підходів до відбору змісту професійної підготовки фахівців на кожному етапі їхнього навчання. Підготовку вихователів у системі вищої освіти важливо зорієнтувати на формування цілісної системи універсальних знань, умінь і навичок, що відповідають актуальним запитам закладів дошкільної освіти.

У наукових джерелах підкреслено, що рівень компетентності педагога в художньо-практичній діяльності визначає сформованість естетичного сприйняття навколишнього середовища, емоційно-ціннісного ставлення до нього; здатність застосовувати різноманітні техніки декорування, працювати з різними матеріалами й інструментами; виявляти креативність у реалізації творчого задуму. Ефективність залучення здобувачів дошкільної освіти до художньої діяльності, розвиток їхніх творчих здібностей і результативність цієї діяльності загалом, на думку науковців, залежать, з одного боку, від рівня професійної підготовки педагога, а з іншого – від специфіки його педагогічного керівництва діяльністю вихованців.

Отже, узагальнення результатів аналізу сучасних наукових досліджень і нормативних документів дає підстави стверджувати, що проблема підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку є актуальною, проте залишається недостатньо розробленою в теоретичному й практичному аспектах.

1.2. Особливості формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку

У Конституції України, законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Положенні про заклад дошкільної освіти, у Державній національній

програмі «Освіта» («Україна XXI століття») наголошено, що відновлення і поступ українського суспільства значною мірою залежать від рівня творчої активності громадян, їхньої ініціативності та наявності сприятливих умов для розвитку й реалізації індивідуального потенціалу кожної особистості. З огляду на це пошук ефективних шляхів розвитку здібностей та обдарованості, створення умов для актуалізації творчих ресурсів кожної дитини дошкільного віку є одним з пріоритетних завдань сучасної дошкільної освіти.

Проблематику дитячої творчості, що має тривалу історію наукового осмислення вважають однією з центральних у педагогічній науці. Наприкінці XIX – на початку XX ст. питання творчості стали предметом наукового інтересу П. Енгельмейера й Т. Рібо. Згодом С. Грузенберг здійснив одну з перших спроб узагальнення і синтезу різних наукових підходів до вивчення цього феномена.

Активізацію досліджень творчості зумовлено інтенсивним розвитком промисловості на початку XX ст., коли наукову творчість окреслено однією з провідних проблем науки. У 20-х рр. XX ст. В. Бехтерев аналізував природу творчості з позицій рефлексології. На наступному етапі, 30-ті рр. минулого століття, спостерігалось заперечення ролі інтуїції та підсвідомих механізмів у творчому процесі. Вагомий внесок у формування уявлень про творчість, що є результатом усвідомленої діяльності суб'єкта, належить С. Рубінштейну.

У 1960-х рр. і пізніше проведено низку фундаментальних досліджень (А. Брушлинський, Б. Кедров, М. Ярошевський, О. Матюшкін, О. Тихомиров, Я. Пономарьов), у яких творчі процеси розглянуто на експериментально-науковій основі. Особливо значущими є праці Я. Пономарьова, який завдяки системно-структурному підходу, поєднав принцип системності з принципом розвитку в поясненні психологічного механізму творчості.

Наприкінці XX ст. психологія творчості набула найбільш інтенсивного розвитку. Потреба в управлінні науковою і творчою діяльністю в інтересах виробництва спричинила виокремлення відносно самостійного напрямку досліджень, пов'язаного з аналізом технічної творчості. Зокрема, широкого розголосу набули праці американського психолога Д. Росмана, у яких

представлено результати вивчення винахідницької діяльності. Попри значну кількість наукових напрацювань, проблема творчості й донині не має вичерпного й універсального теоретичного пояснення.

Формування креативності молодого покоління нині набуває державного значення, що підтверджено положеннями Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»). Оновлений Базовий компонент дошкільної освіти спрямовує освітній процес на розвиток у дітей творчих здібностей, самостійності, ініціативності й організованості в ігровій діяльності, на формування стійкого інтересу до пізнання навколишнього світу, соціального середовища й самореалізації в ньому [8].

Сучасну систему дошкільної освіти в Україні, зорієнтовану на гуманістичні цінності, зосереджено на врахуванні унікальності й неповторності кожної дитини. Вітчизняні освітні програми для дітей віком від двох до семи років («Дитина», «Я у Світі», «Українське дошкілля», «Соняшник», «Радість творчості» та ін.) ґрунтуються на пріоритеті інтересів, потреб і можливостей дитини дошкільного віку, що зумовлює потребу в удосконаленні теоретичних і методичних підходів до впровадження сучасних засобів творчої діяльності для розвитку креативності відповідно до соціокультурних викликів сьогодення.

У програмі «Впевнений старт» в освітньому напрямі «Образотворча діяльність» наголошено, що малювання сприяє розвитку художнього сприймання, уяви, здатності до фантазування та імпровізації, а конструювання забезпечує формування просторового мислення, творчої активності й ініціативності в доборі матеріалів і способів їх поєднання.

Для реалізації завдань мовленнєвого розвитку в програмі «Впевнений старт» передбачено залучення дітей до складання різних типів розповідей з дотриманням логічної послідовності, причинно-наслідкових зв'язків і літературних норм мовлення [149].

У комплексній програмі «Соняшник» розділ, у якому передбачено розвиток здібностей і творчості, наголошено на потребі в розвитку перцептивної сфери, довільної уваги, спостережливості, наочно-образного мислення, уяви та

фантазії здобувача дошкільної освіти. Значну увагу зосереджено на словесній творчості й образотворчій діяльності, що передбачає самостійний вибір матеріалів, технік і засобів художньої виразності, експериментування та розвиток фантазії. Окремо в програмі зазначено значущість розвитку творчості в ігровій діяльності, зокрема шляхом заохочення імпровізації та творчих проявів у сюжетно-рольових іграх [97].

У програмі «Дитина» для старших дошкільників визначено завдання щодо розвитку конструктивної творчості, креативності в ігровій діяльності й стимулювання словесної творчості, реалізацію якої передбачено завдяки складанню власних висловлювань на основі уяви, пам'яті й сприймання[64]. .

Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчує, що проблематику творчості й розвитку творчих здібностей широко представлено в працях вітчизняних і зарубіжних учених. У науковому дискурсі визначено основні умови, чинники, а також способи виявлення і розвитку творчих здібностей у дітей дошкільного віку.

У науковій літературі поняття «творчість» окреслено як діяльність, спрямовану на створення нових матеріальних і духовних цінностей, що характеризується елементами новизни, удосконалення та розвитку. Творчість розглянуто як вищу форму активності особистості, пов'язану з її пізнавальною і перетворювальною діяльністю, у процесі якої зазнає змін не лише навколишній світ, а й сама людина. Відповідно до поглядів А. Маслоу, креативність є універсальною властивістю кожної людини від народження, однак у процесі дорослішання носії цієї здібності досить часто втрачають її. Особливо яскраво креативність виявляється у дитячому віці, коли творчість є спонтанною та природною, оскільки її не обмежено стереотипними способами дії [68].

У сучасних дослідженнях креативність розглянуто як продукт, процес, здатність та особистісна якість. Творчі здібності окреслюють як індивідуально-психологічні властивості особистості, що забезпечують продуктивність творчої діяльності та виявляються в різних сферах життя. Їх потрібно формувати у

взаємодії природних задатків і соціального середовища, тому вони є важливою передумовою самореалізації й успішного розвитку особистості.

Творчі здібності вважають сукупністю індивідуально-особистісних характеристик людини, що зумовлюють результативність та успішність виконання різних видів діяльності. У психолого-педагогічних дослідженнях творчу особистість розглянуто як індивід, який володіє ґрунтовними знаннями, виявляє прагнення до пошуку нового, нестандартного й оригінального. Для такої особистості творча діяльність є внутрішньою потребою, а не випадковою формою активності, тоді як творчий стиль поведінки – домінантна характеристика її життєдіяльності. Визначальною ознакою творчої особистості вважають наявність творчих здібностей і високий рівень їх розвитку.

За своїм структурним наповненням творчі здібності охоплюють низку взаємопов'язаних компонентів, зокрема розвинену пам'ять, креативність, багатство й різноманітність ідей, нестандартність мислення, пізнавальну активність і допитливість, самостійність і наполегливість, гнучкість розумових процесів, уміння формулювати проблеми й знаходити шляхи їх розв'язання. Розвиток творчої особистості не стихійний процес, тому потребує цілеспрямованого педагогічного керівництва, оскільки на нього впливають умови становлення дитини, особливості соціального й предметного середовища, а також специфіка її навчальної діяльності [68].

Творчі здібності дітей старшого дошкільного віку є складним інтегративним утворенням, що поєднує мотиваційні, пізнавальні, діяльнісні, емоційні та рефлексивні характеристики особистості. Їх розвиток забезпечується взаємодією низки структурних компонентів, кожен із яких виконує специфічну функцію у процесі творчої діяльності дитини. У межах нашого дослідження виокремлено такі основні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-образний та рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає внутрішню спрямованість дитини на здійснення творчої діяльності та визначає її особистісне ставлення до процесу і результату творчості. Саме він виступає рушійною силою творчого

розвитку, оскільки без внутрішньої мотивації будь-яка діяльність втрачає продуктивність і не набуває творчого характеру.

Зміст цього компонента охоплює інтерес до різних видів творчої діяльності (образотворчої, музичної, театралізованої, мовленнєвої), прагнення до фантазування та створення нового, а також емоційно-позитивне ставлення до власних творчих проявів. Важливим є також формування ціннісного ставлення до творчості як значущої сфери діяльності.

У поведінці дітей старшого дошкільного віку цей компонент проявляється в активному залученні до творчих ігор, ініціативності, прагненні самостійно обирати вид діяльності, вигадувати нові сюжети, варіювати способи виконання завдань. Діти виявляють зацікавленість, захоплення процесом творення, прагнуть до самовираження, що свідчить про сформованість внутрішньої мотивації.

Когнітивний компонент творчих здібностей пов'язаний із рівнем розвитку пізнавальних процесів, знань і уявлень дитини про навколишній світ. Він забезпечує змістову основу творчості, оскільки саме знання, образи та уявлення виступають матеріалом для створення нового.

До структури цього компонента входять уявлення про предмети і явища дійсності, накопичений досвід, словниковий запас, а також розвиток уяви як провідного психічного процесу, що забезпечує трансформацію наявного досвіду в нові образи. Особливе значення має здатність до комбінування, узагальнення та перенесення знань у нові ситуації.

Проявами когнітивного компонента є здатність дітей створювати оригінальні образи, поєднувати знайомі елементи в нових комбінаціях, вигадувати сюжети, варіювати відомі дії. Діти активно використовують набутий досвід у творчій діяльності, демонструють гнучкість мислення та здатність до символізації.

Діяльнісний компонент характеризує практичну сторону творчості та відображає здатність дитини реалізувати власний задум у конкретному продукті

діяльності. Він включає систему умінь, навичок і способів дії, необхідних для здійснення творчого процесу.

До його складу входять практичні вміння (малювання, ліплення, конструювання, драматизація), уміння використовувати різноманітні матеріали та засоби, а також здатність до експериментування й пошуку нових способів дії. Важливою складовою є також уміння планувати діяльність і доводити її до завершення.

У поведінці дітей цей компонент проявляється у створенні різноманітних творчих продуктів (малюнків, аплікацій, виробів), участі у театралізованих іграх, імпровізації, варіюванні способів виконання завдань. Діти експериментують із формами, кольорами, матеріалами, демонструючи самостійність і креативність у діяльності.

Емоційно-образний компонент забезпечує емоційне наповнення творчого процесу та пов'язаний із здатністю дитини переживати, відчувати і передавати емоції через образи. Він є важливим чинником виразності творчості та її індивідуалізації.

До цього компонента належать емоційна чутливість, здатність до емпатії, образність мислення, а також уміння передавати настрій і почуття засобами різних видів діяльності. Саме емоції надають творчому продукту індивідуальності та глибини.

Проявами емоційно-образного компонента є виразність дитячих малюнків, інтонаційна насиченість мовлення, здатність передавати настрій персонажів, емоційне включення у творчий процес. Діти активно реагують на художні образи, переживають їх і відтворюють у власній діяльності.

Рефлексивний компонент пов'язаний зі здатністю дитини усвідомлювати, оцінювати та вдосконалювати результати власної діяльності. Він забезпечує саморегуляцію творчого процесу та сприяє його розвитку.

До його структури входять елементарні навички самооцінки, усвідомлення результатів діяльності, здатність порівнювати власні досягнення з результатами інших, а також прагнення до самовдосконалення.

У практичній діяльності цей компонент проявляється в тому, що дитина може оцінити власну роботу, визначити її сильні та слабкі сторони, внести зміни, намагатися зробити краще. Вона виявляє інтерес до результату, прагне його покращити, що свідчить про формування основ рефлексії.

Виділені компоненти творчих здібностей не існують ізольовано, а функціонують як цілісна система, у якій кожен елемент взаємодіє з іншими. Мотиваційно-ціннісний компонент стимулює включення дитини у діяльність; когнітивний забезпечує змістову основу творчості; діяльнісний — реалізацію задуму; емоційно-образний — надає діяльності виразності та індивідуальності; рефлексивний — сприяє оцінюванню та вдосконаленню результату.

Таким чином, творчі здібності дітей старшого дошкільного віку формуються як багатокомпонентна система, у якій поєднуються мотиваційні, пізнавальні, діяльнісні, емоційні та рефлексивні аспекти. Їх розвиток потребує цілеспрямованої педагогічної підтримки та створення умов для активної творчої діяльності дітей.

Ефективний розвиток творчих здібностей можливий за умов створення спеціально організованих педагогічних умов, з-поміж яких чільне місце посідають діагностика рівня творчого розвитку, стимулювання зони найближчого розвитку, створення ситуацій, що потребують максимального напруження інтелектуальних та емоційно-вольових зусиль дитини, а також забезпечення свободи вибору і самостійності в діях [319].

З огляду на позицію Е. Торренса, можна стверджувати, що старший дошкільний вік є сенситивним періодом для інтенсивного формування творчих здібностей. Учений виокремлює чотири ключові показники їх розвитку. Побіжність є першим із них і виявляється в здатності дитини продукувати велику кількість ідей у вербальній і в образній формах. Другим критерієм є оригінальність, яка характеризує своєрідність мислення та унікальність творчих рішень. Третій показник – розробленість, що віддзеркалює вміння деталізувати й удосконалювати власні ідеї. Четвертим критерієм є гнучкість мислення, що виявляється в здатності змінювати напрям думки й розглядати проблему з різних

позицій. Сприятливість вікового етапу обґрунтовано відносною свободою мислення дітей і незначною залежністю від усталених стереотипів [319, с. 51].

У дослідженнях, які представляють результати вивчення творчості в дошкільному дитинстві, підкреслено, що цей період відповідає стадії ранньої творчості. За висновками О. Запорожця, О. Дяченко та інших науковців, дошкільний вік є оптимальним для творчого розвитку, оскільки дитина вже готова до входження в соціальні взаємодії, проте ще не зазнала повного впливу соціальних шаблонів. Близько трирічного віку в дітей формується потреба діяти за зразком дорослого, наслідувати його поведінку й прагнути до рівноправної взаємодії. Для цього етапу характерні підвищена схильність до творчої активності, розвинена спостережливність, жива уява, фантазія і мовленнєва чутливість, що створює підґрунтя для реалізації природного потенціалу дитини в різних видах діяльності.

Результати досліджень дитячої творчості, представлені в розвідках О. Кульчицької та Є. Фльоріної, дають підстави трактувати її як процес створення суб'єктивно нового продукту, значущого передусім для самої дитини [20]. Такий продукт може виявлятися в малюнках, виробках, конструкціях, ігрових сюжетах, оповіданнях, а також у винайденні нових елементів образу, інноваційних із погляду дошкільника. Важливим показником творчості є здатність переносити набуті знання та засоби виразності в нові ситуації, виявляти ініціативу в різних формах діяльності.

За твердженням І. Білої, творча діяльність дитини розгортається у певній послідовності етапів: виникнення відчуття проблемності ситуації; формулювання запитань та уточнень; виокремлення суттєвих елементів проблеми; її усвідомлення; формулювання гіпотези; активний пошук і знаходження рішення [20]. Дослідниця акцентує увагу на значенні зразка в розвитку творчості й визначає такі стадії її формування: наслідування, коли дитина відтворює спосіб дії дорослого; творче наслідування, що передбачає внесення елементів новизни; репродуктивна творчість, за якої запропонована

схема зазнає істотної трансформації; власне творча діяльність, що передбачає створення принципово нових ідей і способів дії [20, с.11].

Процес розвитку творчої особистості можна й потрібно регулювати відповідно до індивідуального творчого потенціалу дитини й комплексу чинників, які його зумовлюють, з-поміж яких першорядне значення мають соціальне, предметне й природне середовище, умови виховання та специфіка навчальної діяльності.

Розвиток творчих здібностей є однією з актуальних проблем сучасної психології. Здібності формуються і виявляються у процесі діяльності, що потребує їх активного застосування. Обдарованість розглянуто як вищий рівень розвитку здібностей, що виявляється в досягненні високих результатів у певному виді діяльності. Вітчизняні дослідники підкреслюють, що початковим етапом становлення здібностей та обдарованості є дошкільний вік, коли відбувається входження дитини в систему соціальних відносин і засвоєння суспільного досвіду [84].

У межах культурно-історичної теорії Л. Виготського інтеріоризацію соціального досвіду в дошкільному віці можливо реалізувати на підставі відтворення зовнішніх зразків діяльності й поведінки, які демонструє дорослий. При цьому наслідування постає складним соціально зумовленим феноменом, що має багаторівневу структуру й залежить від специфіки діяльності й від особливостей взаємодії з довкіллям. Проблему переходу від наслідування до самостійної творчості досі недостатньо вивчено, однак аналіз творчої діяльності дошкільників як закономірного процесу такого переходу дає підстави стверджувати, що він можливий за умов належної організації діяльності й позитивного соціального впливу, у межах якого дитина прагне визнання [84].

Науковці зазначають, що в старшому дошкільному віці особливо інтенсивно виявляються такі творчі якості: швидкість і гнучкість мислення, оригінальність, допитливість і сміливість. На думку дослідників, формування творчо активної особистості є важливим завданням сучасного суспільства, оскільки така особистість здатна ініціювати позитивні зміни, приймати

нестандартні рішення, ефективно долати проблемні ситуації, виявляти винахідливість і розвинену уяву [84].

У сучасних підходах розуміння творчих здібностей окреслено їхній невіддільний зв'язок з культурою та результатами творчої діяльності, що сприяють особистісному становленню і самореалізації людини в пізнавальній, трудовій, науковій і художній сферах. Здібності тлумачать як психологічні передумови успішного оволодіння знаннями, уміннями й навичками, які становлять потенційну можливість, що реалізується лише в діяльності та процесі навчання. Використання терміна «творчі здібності» у науковому й повсякденному мовленні має певну умовність і потребує чіткого контекстуального уточнення.

У психології здійснено спроби класифікувати поняття «здібності», «обдарованість» і «талант» за спільним критерієм – досягненням успіху в діяльності [216, с. 129]. Водночас важливу роль у реалізації здібностей надано характерологічним рисам особистості, зокрема це відповідальність, наполегливість, працелюбність, цілеспрямованість, які безпосередньо не належать до структури здібностей, проте тісно з ними пов'язані [216, с. 130].

Особливої уваги заслуговує підхід С. Сисоевої, відповідно до якого в дослідженнях проблем творчості з позиції навчання й виховання науковці досить часто використовують поняття «творчі здібності» й тлумачать його в широкому значенні. Зокрема, творчі здібності вважають інтегрованим комплексом індивідуальних якостей і властивостей особистості, що віддзеркалює ступінь їхньої відповідності вимогам навчально-творчої діяльності й визначає рівень її результативності. У реальному процесі діяльності окремі здібності функціонують не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку, їх зорієнтовано на поставлену мету, що дозволяє утворити цілісну систему. Рівень інтеграції здібностей у межах конкретної діяльності є індивідуальним, оскільки за однакової продуктивності окремих психічних функцій результати діяльності різних осіб можуть бути принципово різними. Кожній людині також властива

своя міра узгодженості й поєднання здібностей залежно від виду діяльності, у якій їх реалізують [216, с. 129–130].

Дитяча творчість має низку специфічних ознак, виокремлених у працях Дж. Гілфорда й Е. Торренса. До таких характеристик належить насамперед оригінальність, що виявляється у здатності дитини дошкільного віку знаходити нестандартні способи розв'язання проблем, особливо виразно в різних видах діяльності. Важливою ознакою є семантична гнучкість, яка проявляється у підвищеній чутливості до мовлення та схильності до мовленнєвої творчості, зокрема у творенні нових слів, рим і мовних конструкцій. Образна адаптивна гнучкість полягає в умінні по-новому бачити функції об'єктів і відкривати в них несподівані можливості; саме ця форма гнучкості є найбільш типовою для дошкільного віку, оскільки діти здатні помічати в предметах те, що часто залишається поза увагою дорослих. Однією з характеристик є спонтанна гнучкість, що виявляється у здатності генерувати оригінальні ідеї навіть в умовах обмежених можливостей або окреслених меж .

Водночас у працях В. Кузьменка акцентовано увагу на чинниках, які можуть стримувати розвиток творчості й винахідливості дітей. До них належать надмірна орієнтацію дорослих на чітке регламентування способів виконання діяльності, розгорнутий інструктаж, надлишок пояснень і вказівок, засвоєння готових схем перетворення дійсності, відсутність практичної значущості продукту, створеного дитиною, і можливостей його використання в самостійній діяльності. Окрім того, негативно впливає брак проблемних завдань, які могли б стимулювати пошукову активність дітей.

На думку низки вчених, зокрема Д. Богоявленської, Л. Жук, О. Зазимко, Г. Костюка, О. Кульчицької, Н. Нестеренко та інших, основою розвитку творчості є обдарованість. Творчі прояви дитини ґрунтуються на внутрішній мотивації, зумовленій інтересом, здивуванням і задоволенням від самого процесу діяльності. Водночас продукт такої діяльності має суб'єктивну цінність передусім для самої дитини і не набуває суспільної значущості, характерної для результатів творчості дорослих.

Визначальною рисою дитячої обдарованості є гетерохронність її проявів: творчі здібності можуть виявлятися в різні вікові періоди й мати індивідуальну динаміку розвитку. Також спостерігається закономірність, що музичні й поетичні здібності нерідко виявляються раніше за інші. Вагома роль у цьому процесі належить наслідуванню, що є початковою формою творчої активності, за якої дитина відтворює спосіб дії дорослого для досягнення подібного результату. Наступним етапом є творче наслідування, що передбачає внесення елементів новизни у запропоновані зразки дій, їх зміну або доповнення. Репродуктивну творчість характеризує істотна трансформація сформульованої ідеї чи схеми, тоді як власне творчість виявляється у створенні принципово нових способів дії та самостійному генеруванні ідей.

Окрім того, творчість дитини може існувати в реальній, усвідомленій формі й на потенційному рівні. Досить часто її прояви є підсвідомими, коли дитина не здатна раціонально пояснити причини власної зацікавленості певним видом діяльності. Творчо обдарованим дітям також властиві різні форми дисинхронії, зокрема невідповідність між вимогами освітнього середовища й високим рівнем психічного розвитку дитини, якому властиві швидкість і гнучкість мислення, здатність до оперативного оцінювання ситуації, а також високий рівень узагальнення й синтезу.

Розвиток дитячої творчості й винахідливості може суттєво ускладнювати вплив низки педагогічних чинників, до яких належать жорстка зорієнтованість значущих дорослих на регламентований спосіб виконання діяльності, надмірно деталізований інструктаж у роботі з дітьми, перенасиченість поясненнями й указівками, а також засвоєння готових схем перетворення дійсності без можливості їх осмислення. Також негативно впливають відсутність практичної цінності продукту, створеного дитиною, обмеження можливостей використання в самостійній діяльності, недостатній рівень проблемності завдань, що знижує пошукову активність і стримує розвиток креативного мислення [84].

За твердженням І. Білої, передумовою розвитку дитячої творчої діяльності й творчої обдарованості є творчий потенціал – це наукова позиція, яку ми

поділяємо. Під творчим потенціалом дослідниця розуміє сукупність внутрішніх можливостей і засобів, що актуалізуються в процесі розв'язання завдань і досягнення поставлених цілей. Творчі можливості, властиві кожній людині від народження, можуть реалізовуватися в різних сферах діяльності дитини залежно від умов її розвитку [20, с. 124–125].

Вагомою для нашого дослідження є позиція В. Желанової, відповідно до якої творчий потенціал дошкільника слід розглядати як інтегративну особистісну властивість, що віддзеркалює міру готовності й здатності дитини до творчої самореалізації, забезпечує ефективну взаємодію з іншими людьми та високу продуктивність діяльності [20, с. 123].

Проведений аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема структури творчого потенціалу дітей дошкільного віку є недостатньо розробленою. У низці психологічних праць структуру творчого потенціалу ототожнено з основними компонентами понять «творчість» та «обдарованість». Зокрема, компонентами дитячої обдарованості багато вчених вважають провідну роль пізнавальної мотивації, дослідницьку творчу активність, здатність до пошуку оригінальних рішень, прогнозування та створення еталонів.

У працях Л. Гурової, А. Єсаулова, Г. Костюка, Т. Кудрявцева, О. Матюшкіна, Є. Мілеряна, В. Моляка, І. Якиманської підкреслено, що саме творчі завдання як форма творчої діяльності є ефективним засобом вивчення й розвитку творчості. Особливістю таких завдань є різний ступінь поєднання активності й самостійності дитини з педагогічним керівництвом дорослого.

Беручи за основу положення про те, що ключовими ланками творчого процесу розв'язання завдань є етап виникнення задуму й етап його практичної реалізації (С. Василейський, О. Давидчук, Т. Рібо, П. Якобсон та ін.), доцільно аналізувати домінуючі тенденції мислення дітей на всіх етапах творчого пошуку. Формування задуму ґрунтується на порівнянні, аналогізуванні, аналізі й синтезі образів і конструкцій, засвоєних у попередньому досвіді. Окрім того, розумові дії на цьому етапі відкривають широкі можливості для перетворювальної творчої діяльності.

З одного боку, створення задуму можна здійснювати завдяки відтворенню дитиною дій дорослого або відомих способів діяльності, а з іншого – воно може набувати виразно творчих рис, ґрунтуючись на складних перетвореннях уяви та мислення. У такому разі творчість як діяльність передбачає цілеспрямований пошук аналогій, комбінування і реконструювання, що виявляються як у процесі осмислення умов завдання, так і під час формування та апробації задуму.

У процесі розроблення й упровадження методики розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку доцільно дотримуватися низки принципів.

Зокрема, це принцип наочності, оскільки творче мислення й мовлення дошкільника можливо формувати переважно на основі наочно-образного сприймання, тому в навчальних і дослідницьких ситуаціях доцільно використовувати різні види наочності, зокрема іграшки, ілюстрації, картини.

Принцип творчої співпраці передбачає встановлення довірливих взаємин між педагогом і дитиною. Розвиток творчих здібностей є ефективним лише за умови, що дитина виконує завдання із задоволенням, без примусу, а педагог сам володіє креативністю та здатний до творчої взаємодії.

Принцип зацікавленості дитини у творчих завданнях, оскільки увага дошкільника є нестійкою і потребує постійної підтримки шляхом стимулювання інтересу до діяльності.

Принцип урахування індивідуальних особливостей дитини, що реалізується в індивідуальному підході, варіювання змісту й складності завдань, форм організації діяльності, темпу навчання та характеру педагогічної допомоги.

Принцип установки на самостійне творче виконання завдання, коли дитина усвідомлює, що саме вона приймає рішення й обирає спосіб відповіді без підказок дорослого.

Принцип цілеспрямованого створення ситуації успіху та умов для творчого мовленнєвого самовираження. Позитивні емоції, пов'язані з досягненням успіху, стимулюють подальшу активність дитини й сприяють її готовності до виконання нових творчих завдань.

Принцип диференційованого підходу, який слід реалізувати через різні рівні вимог, варіативність змісту і складності завдань, форми організації діяльності, характер допомоги та темп засвоєння програмового матеріалу.

Отже, ефективному розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку сприяє науково обґрунтована організація освітнього процесу, що передбачає врахування індивідуальних творчих нахилів, потенційних можливостей, особистісних характеристик і внутрішнього світу кожної дитини. Визначальними умовами розвитку є створення сприятливого розвивального середовища, урізноманітнення видів дитячої діяльності, варіативне застосування сучасних педагогічних технологій, забезпечення продуктивної взаємодії дитини з однолітками та дорослими, а також цілеспрямований добір творчих завдань, вправ і дидактичних ігор. Важлива роль у цьому процесі належить індивідуалізації педагогічного впливу, організації осередків діяльності за інтересами, упровадженню елементів теорії розв'язання винахідницьких завдань, залученню дітей до спеціально організованих занять, спрямованих на розвиток комунікативних якостей і зниження емоційного напруження, створенню психологічно комфортних умов для самовираження. Урахування освітніх запитів сім'ї, систематичне педагогічне спостереження та аналіз результатів діяльності здобувачів дошкільної освіти забезпечують своєчасне виявлення їхніх інтересів, нахилів і потенційних здібностей. Розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку постає як цілісний, багатокомпонентний педагогічний процес, результативність якого визначає системна взаємодія освітнього середовища, педагогічного супроводу та індивідуального потенціалу дитини.

1.3. Інтеграція художньо-продуктивної та театральної–ігрової діяльності як засіб формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку

Інтеграційні тенденції в системі дошкільної освіти є важливим складником загальних інноваційних трансформацій і характерною ознакою сучасного соціокультурного освітнього простору. Зміст і технології освітньої діяльності

закладів дошкільної освіти формують відповідно до стратегічних орієнтирів розвитку дошкільної галузі. Вони передбачають упровадження інтегративного підходу до конструювання освітнього змісту, спрямованого на формування в дітей дошкільного віку цілісного й системного уявлення про навколишній світ.

Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує стійкий інтерес учених до проблематики інтеграції в освітньому процесі. Зокрема, різні аспекти інтегративного підходу досліджували І. Бех, М. Вашуленко, Н. Гавриш, І. Зязюн, В. Ільченко, І. Кіндрат, О. Савченко та ін. Вагомий внесок у вивчення особливостей реалізації інтегрованого підходу в освітньому процесі закладів дошкільної освіти зробили К. Біла, І. Кіндрат, М. Лазарева та ін.

Термін «інтеграція» увів у науковий обіг Г. Спенсер 1857 р. і розглянув у взаємозв'язку з протилежним за змістом поняттям «диференціація» (від лат. *differentia* – відмінність). Диференціацію зорієнтовано на розмежування складників системи для підвищення ефективності функціонування кожного окремого елемента, а інтеграцію, навпаки, спрямовано на об'єднання компонентів для забезпечення узгодженого й результативного функціонування системи загалом [103].

У загальнонауковому розумінні інтеграція (від лат. *integratio* – поєднання, відновлення) трактують як процес злиття, взаємного зближення і впорядкування елементів у єдину структуру, що забезпечує посилення взаємодії між складниками й цілісне функціонування системи. У дошкільній освіті інтеграцію доцільно розглядати як природний, динамічний процес взаємопроникнення і взаємозв'язку різних освітніх напрямів, змістових ліній і структурних компонентів, що передбачає системне й комплексне пізнання явищ і процесів.

Такий підхід сприяє формуванню в дітей дошкільного віку цілісної системи знань і вмінь, забезпечує узгодженість освітнього впливу та підвищує ефективність освітньої діяльності. Відтак у контексті організації освітнього процесу використання інтегрованого підходу зумовлює застосування поняття «інтегрований» щодо змісту освіти, форм організації занять і методів педагогічної взаємодії.

Найбільш змістовно сутність поняття «інтеграція» розкрито у визначенні, яке запропонувала М. Прокоф'єва. Учена розглядає інтеграцію як складний процес взаємодії елементів, наділених певними властивостями. Цей процес передбачає встановлення, поступове ускладнення та зміцнення істотних зв'язків між компонентами за наявності достатніх підстав, унаслідок чого формується новоутворення – цілісна система з якісно новими характеристиками. Водночас у структурі такого інтегрованого об'єкта зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів, що його утворили [152].

Усвідомлення глибинної сутності інтеграції є надзвичайно важливим, оскільки в практиці організації змістових і процесуальних компонентів освітнього процесу інтеграційні умови нерідко реалізуються лише частково. У таких випадках справжні інтегративні утворення замінено формами, що лише зовні нагадують інтеграцію або виявляють окремі її ознаки.

Під освітнім процесом у закладі дошкільної освіти розуміємо спеціально організований і цілеспрямований процес розвитку особистості дитини, що відбувається внаслідок її активної життєдіяльності в спеціально створених умовах та у взаємодії з педагогами, батьками й однолітками.

Інтегрований підхід в освітньому процесі полягає насамперед в об'єднанні спорідненого за змістом матеріалу з різних освітніх напрямів програми та різних видів дитячої діяльності навколо спільної теми. Такий підхід забезпечує засвоєння дітьми значно більшого обсягу навчального матеріалу за коротший проміжок часу та сприяє формуванню цілісної системи знань. Також він активізує самостійну пізнавальну діяльність дошкільників, стимулює розвиток їхніх творчих здібностей і формування креативної особистості.

Важливою перевагою інтегрованого підходу є створення умов для практичного застосування дітьми знань, умінь і навичок, здобутих у межах різних розділів програми, у реальній діяльності. З огляду на те, що інтегрований підхід до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти закріплено в Державному стандарті дошкільної освіти та передбачено всіма чинними програмами розвитку, педагогічні колективи творчо його осучаснюють.

Інтеграцію розглядають як ефективний засіб розв'язання низки актуальних проблем дошкільної освіти, насамперед підвищення її якості, оскільки вона формує нові умови педагогічної взаємодії, є дієвим механізмом активізації інтелектуально-пізнавальної діяльності й реалізації розвивального навчання, зумовлює використання різноманітних форм організації освітнього процесу, що позитивно впливає на рівень засвоєння навчального матеріалу.

Сучасні наукові дослідження акцентують увагу на важливості організації систематичної та активної мовленнєвої практики дітей дошкільного віку з використанням різних форм дитячої творчості. До таких форм насамперед належать гра-драматизація як одна з провідних форм театралізованої діяльності, художньо-продуктивна діяльність, що охоплює різні види образотворчої та конструктивної творчості. У працях А. Аніщук, А. Богущ, Н. Гавриш, Л. Таніної, О. Ушакової зазначені види діяльності розглянуто як ефективні засоби розвитку творчого потенціалу дітей і особливостей їхнього мовлення. Окрему увагу в наукових студіях зосереджено на вивченні творчої активності дошкільників у театральній-ігровій діяльності, яка за своєю природою є художньо-творчою та передбачає постійну реалізацію креативного складника особистості дитини.

Нормативні засади розвитку театралізованої діяльності дітей віддзеркалено в Базовому компоненті дошкільної освіти в межах освітнього напрямку «Дитина у світі мистецтва», зокрема у змісті, пов'язаному з театралізованою діяльністю. У документі визначено очікувані результати освітньої діяльності педагогів, з-поміж яких формування в дітей уявлень про основні види театрального мистецтва, розвиток умінь аналізувати зміст і характер театральної постановки, створювати сценічний образ із застосуванням різноманітних засобів виразності – мовлення, міміки, жестів, рухів, музики, танцю, співу, а також відтворювати сюжетну послідовність вистави й використовувати власний мистецький досвід у процесі організації театралізованої діяльності [8, с. 21].

Залучення дітей до музичного мистецтва й хореографії сприяє усвідомленню синкретичної природи театру, оскільки інсценізація художнього

твору практично не можлива без музичного оформлення і рухової виразності. У процесі слухання музичних творів дитина фантазує, емоційно реагує, співпереживає і поступово оволодіває здатністю розрізняти ритм, тембр і динаміку музики. Такі вміння дають змогу точніше передавати характер обраного персонажа в театралізованій грі.

Музичний супровід виконує для дитини своєрідну орієнтувальну функцію у створенні образів і рухів, що віддзеркалюють різноманітні явища та події, зокрема політ метелика, розквіт квітки чи зміну пір року. Активізація музичної пам'яті полегшує запам'ятовування тексту художнього твору, а вдало дібрана мелодія в окремих випадках здатна частково компенсувати вербальний текст, передаючи зміст і настрій подій за допомогою музичних засобів виразності, тому в наукових дослідженнях музичну діяльність розглянуто як важливий спосіб самовираження дитини та ефективний чинник розвитку її творчих здібностей у процесі повсякденної життєдіяльності.

Для дитини дошкільного віку сприймання навколишньої дійсності значно доступніше через казку, оскільки її мова є зрозумілою, образною і водночас насиченою елементами таємничості. Казкові персонажі органічно поєднуються зі світом дитячої уяви, сприяючи емоційному зануренню в художній простір. Вагомою є також виховна цінність казкових творів, оскільки вони ненав'язливо демонструють дітям зразки доцільної поведінки в різних життєвих обставинах без прямого повчання та моралізаторства. Динамічний розвиток подій, емоційна напруга й сюжетна інтрига підтримують стійкий інтерес дошкільників до цього жанру. Окрім того, казка важлива у формуванні моральних уявлень, розвитку мовленнєвої виразності, правильності лексико-граматичних конструкцій, звуковимови, зв'язного мовлення, культури спілкування, збагаченні словникового запасу й точності використання художнього слова.

Робота з казковими текстами охоплює кілька напрямів мовленнєвого розвитку дитини, зокрема вдосконалення лексико-граматичних умінь, формування звукової культури мовлення, розвиток діалогічного й монологічного мовлення. Використання казки сприяє активізації словника, засвоєнню значень

нових слів, емоційному розвитку дітей, формуванню їхніх комунікативних умінь і навичок. Дослідники запропонували поетапну організацію використання казки в процесі формування мовленнєвої компетентності дошкільників, що передбачає:

- 1) первинне ознайомлення дітей зі змістом казки, її образними висловами та смисловими відтінками слів;
- 2) словесне осмислення комунікативних ситуацій, відтворення ключових епізодів, вербалізацію власного ставлення до персонажів, складання словесних характеристик героїв із використанням образної лексики;
- 3) інсценізацію казки, під час якої дорослий залучає дітей до розігрування окремих фрагментів сюжету.

З огляду на це драматизацію казкових творів доцільно розглядати як органічний складник життєдіяльності закладу дошкільної освіти й залучати до неї всіх дітей. У наукових працях зазначено, що саме драматизація виступає дієвим засобом розвитку мовленнєвої компетентності, оскільки в процесі інсценізації дитина використовує мовний матеріал казки в тісному поєднанні зі словом, дією та художнім образом.

У наукових працях виокремлено низку ефективних прийомів роботи з казковим матеріалом, зокрема добір означень до головних персонажів, подій або предметів; пошук пестливих, емоційно забарвлених, казкових чи сумних слів; створення довгих і водночас жартівливих слів; аналіз лексем з однаковим написанням, але різним значенням; з'ясування походження слів; добір синонімів; складання казкових історій на основі фразеологізмів [96]. У дослідженнях Н. Луцан запропоновано використовувати під час роботи з казкою такі методи, як складання власних казок за планом і застосування схематичних зображень для переказу змісту. Дослідниця наголошує на важливості попереднього ознайомлення дітей зі схемами й алгоритмом їх використання, після чого пропонує дошкільникам самостійно відтворювати сюжет або впізнавати казку за планом [75].

Театралізована діяльність також неможлива без цілеспрямованого формування в дітей умінь сценічного мовлення, яке дозволяє передавати емоції, переживання та думки через художнє слово. У працях багатьох науковців, зокрема Н. Абрамян, Г. Бондаренко, Л. Виготського, Н. Водолаги, Н. Волошиної, Г. Єскіної, Н. Миропольської, Ю. Самаріної, Р. Черкашина, П. Якобсона, наголошено на значному потенціалі поєднання літературного й драматичного мистецтва. Під час формування в дітей навички виразного мовлення педагог має усвідомлювати глибину й значущість цього виду мистецької діяльності, оскільки, оволодіваючи образним і естетично виразним мовленням, дошкільники пізнають цінність і багатство рідної літературної мови та поступово набувають основ сценічної культури. Творчість дитини дошкільного віку має соціальну природу, відзначається різноманітністю та унікальністю і слугує підґрунтям творчості дорослого митця, оскільки, «творчість, як і «сон наяву», є продовженням і заміщенням дитячої гри».

Проблема залучення театралізованої діяльності як повноцінного й результативного засобу педагогічного впливу на становлення та розвиток особистості дитини привертала увагу як педагогів і психологів минулого, так і сучасних дослідників, зокрема становила науковий інтерес Л. Артемової, Р. Жуковської, О. Кононко, О. Козлюк, І. Луценко, Л. Макаренко, Д. Менжерицької, Г. Михайлової, Г. Марчук, С. Русової, М. Шуть та ін. У їхніх працях акцентовано передусім на педагогічній цінності театралізованої діяльності та на багатовимірному впливі театру на виховання й розвиток дитини.

Театралізована діяльність – потужний чинник мовленнєвого розвитку дошкільників. У процесі сприймання театральних вистав та ознайомлення з художніми творами через театральні форми діти засвоюють зразки нормативного, емоційно насиченого, образного і зв'язного мовлення, у структурі якого функціонують прислів'я, приказки, фразеологізми й метафоричні вислови. Сюжетно-рольова гра дає змогу активізувати розвиток діалогічного та монологічного мовлення. Залучаючись до мовленнєво-творчої діяльності, діти використовують різні типи зв'язних висловлювань відповідно до ігрових і

комунікативних завдань: міркують, пояснюють, відтворюють діалоги персонажів, моделюють власні сюжети та сценарії. Унаслідок цього мовлення стає більш логічним, виразним і граматично впорядкованим. Гра також стимулює розвиток умінь сюжетоскладання. Під час підготовки та презентації театральних дійств у дітей виробляється зв'язне мовлення з виразним емоційним забарвленням, у якому поєднано вербальні й невербальні засоби комунікації, оскільки дошкільники або відтворюють художні мовленнєві зразки, засвоюючи мовну норму в її найбільш досконалому вияві, або створюють власні сюжети й сценарії театральних постановок.

У наукових джерелах театралізовану діяльність називають ігровою реалізацією сюжетів літературних творів (Р. Жуковська, В. Захарченко, Ю. Косенко) або різновидом творчих рольових ігор (Т. Маркова). У творчих рольових іграх, які виникають під впливом художніх текстів, діти поєднують уявлення, отримані з літератури, із власним досвідом сприймання навколишньої дійсності в межах одного ігрового сюжету. При цьому зв'язок із конкретним літературним текстом є менш жорстким, що дає змогу комбінувати фрагменти різних творів і власні життєві враження. Такий процес авторка розглядає як сюжетоскладання – самостійну організацію дітьми літературно-мовленнєвого матеріалу, що слугує основою гри. Цей вид діяльності визначено як «гру для себе», за якої дитина не орієнтується на зовнішній результат чи оцінку глядачів, а повністю занурюється в ігрову роль, не виконуючи водночас функції автора для інших.

Творчий потенціал дітей у театральній-ігровій діяльності реалізується в кількох напрямках:

- продуктивному, що передбачає створення власних сюжетів або оригінальне осмислення запропонованого матеріалу;
- виконавському, пов'язаному з мовленнєвими й руховими проявами, а також елементами акторської майстерності;
- оформлювальному, який охоплює створення декорацій, костюмів та інших атрибутів театральної гри.

Відомо, що в дошкільному віці дитина здатна створювати художні образи, яким властиві оригінальність, варіативність, гнучкість і динамічність. Для глибшого розуміння ролі театралізованих ігор у розвитку креативних якостей дошкільників доцільно розмежувати їхні основні види. Зокрема, театралізовані ігри поділяють на режисерські та ігри-драматизації.

До режисерських ігор відносять настільний театр іграшок, театр картин, стенд-книгу, тіньовий театр, театр на фланелеграфі. Їхня специфіка полягає в тому, що дитина не є безпосереднім учасником подій, а організовує сценічний простір, керує діями персонажів – об'ємних або площинних, передаючи їхні образи за інтонацією та мімікою. Рухова активність дитини в такому разі є дещо обмеженою, оскільки взаємодія відбувається переважно з нерухомими або малорухомими іграшками. На відміну від цього, ігри-драматизації, зокрема пальчиковий театр і театр ляльок бі-ба-бо, передбачають активне включення дитини в рольову діяльність з використанням власних засобів виразності: мовлення, міміки, жестів і пантоміми [44].

Особливого значення у розвитку творчості набувають емоційні переживання, що підтверджено в сучасних дослідженнях пізнавальних процесів – пам'яті, мислення та уяви. Саме емоції виступають потужним стимулом творчої активності, оскільки творчий процес не можливий без емоційного залучення та позитивного переживання. Найбільш емоційно насичені події, незалежно від їхнього позитивного чи негативного забарвлення, краще закарбовуються в пам'яті дітей і спонукають їх до самовираження. У дослідженнях Н. Іщенко акцентовано увагу на закономірному взаємозв'язку між емоціями й пам'яттю: позитивні емоції сприяють засвоєнню змісту заняття, тоді як за домінування негативних переживань у пам'яті зберігається не знання, а негативне ставлення до процесу його набуття [91].

У психолого-педагогічних дослідженнях емоційну сферу розглядають як ключовий регулятор пізнавальної діяльності, узгоджене функціонування якого є передумовою успішної творчості (І. Бех, Л. Виготський, О. Запорожець, К. Ізард, В. Сухомлинський, Н. Трофаїла та ін.). Емоції переживаннями внутрішнього

стану, що мотивує, організовує та спрямовує сприймання, мислення і поведінку особистості. У науковій концепції І. Беха емоційні переживання є основою духовного розвитку людини [6, с. 9], тоді як Н. Трофаїла трактує емоції як специфічну форму взаємодії особистості з довкіллям, спрямовану на пізнання світу і себе в ньому [91, с. 156]. Багатство емоційних станів сприяє розвитку уяви, фантазії та формуванню культури почуттів у дитини.

Залучення дітей до театралізованої діяльності зумовлено літературними, ігровими й особистісними мотивами. У педагогічній спадщині С. Русової обґрунтовано наявність у дітей «драматичного інстинкту» [84] і виокремлено два напрями розвитку мовлення в процесі театралізованих ігор. Якщо діти заздалегідь готують ролі та відтворюють текст дослівно, це сприяє збагаченню їхнього словникового запасу; якщо ж гра відбувається у формі імпровізації без попереднього заучування реплік, активізується словесна творчість. Під впливом художнього твору в дітей формується потреба в самовираженні, спілкуванні й пізнанні себе через створення і проживання різних образів. Саме в процесі щирого емоційного ставлення до художнього персонажа та його втілення в театралізованій діяльності дошкільник демонструє рівень своєї мовленнєвої компетентності, а також знання й уміння, набуті в умовах спеціально організованого навчання.

Існує тісний й багатовекторний взаємозв'язок різних видів мистецтва й художньо-творчої активності дітей – образотворчої, музичної, театралізованої, ігрової, художньо-мовленнєвої тощо, а також на його значущій ролі у формуванні художньо-творчих здібностей дошкільників. Можливі поєднання образотворчої діяльності з музикою вивчала, існує також зв'язок природи з образотворчою діяльністю та інтеграція предметів естетичного циклу.

Результати наукових досліджень засвідчують, що комплексне залучення різних видів мистецтва в освітній роботі з дітьми дошкільного віку, зокрема інтеграція художньо-дизайнерської та театральної-ігрової діяльності, є важливою умовою формування і розвитку складників естетичної культури. Першорядними

компонентами естетичної культури є естетичні почуття та сформований естетичний смак.

Художньо-дизайнерську діяльність розглядають як один з провідних засобів естетичного виховання дітей. У процесі творчості дошкільники віддзеркалюють естетичні характеристики предметів і явищ, які вони усвідомили й виокремили під час сприймання. Створюючи власні художні вироби – малюнки, ліпні вироби, аплікації, різноманітні поробки тощо, діти аргументують власні вподобання: пояснюють, що саме їм імпонує у виконаних роботах, які риси викликають радість, а які, навпаки, зумовлюють негативні емоції. Досить часто естетична оцінка поєднується з моральною, що засвідчує: ставлення до художніх творів є виявом естетичного судження і віддзеркаленням соціальної та моральної спрямованості творчої діяльності дошкільників, що має важливе значення для їхнього морального виховання.

Розглядаючи потенціал соціалізації дітей 6–7 років засобами художньо-перетворювальної діяльності, доцільно підкреслити, що центральним елементом цього процесу є художній образ. У дослідженнях А. Івершинь і К. Бостан здійснено ґрунтовний аналіз особливостей формування художнього образу в дітей передшкільного віку в умовах дизайн-діяльності. Науковці зазначають, що художній образ виконує функцію сполучної ланки в культурному діалозі між створеним об'єктом і тим, хто його сприймає, що є принципово важливим для дизайнерської діяльності [124].

У процесі художньо-дизайнерської діяльності виникають сприятливі умови для розвитку естетичного та емоційного сприйняття мистецтва, що сприяє формуванню естетичного ставлення до навколишньої дійсності й мистецьких явищ. Спостереження за предметами й виокремлення їхніх характерних ознак, які потрібно передати в зображенні, зокрема форми, структури, розміру, кольору, просторового розташування, стимулюють розвиток естетичних почуттів, образних уявлень та уяви дітей. Художня діяльність дошкільників ґрунтується на створенні художнього образу, у якому віддзеркалено найсуттєвіші характеристики об'єкта. У результаті такої діяльності в дітей розвиваються

спостережливість, естетичне сприйняття, емоційна чутливість, художній смак, творчі здібності, а також уміння помічати й оцінювати красу в навколишньому світі та творах мистецтва.

Музично-театралізована діяльність різнобічно впливає на різні сфери життєдіяльності дитини. Передусім вона позитивно позначається на інтелектуальному розвитку, оскільки театральні засоби розширюються уявлення дітей про мистецтво театру та специфіку діяльності людей, залучених до театрального процесу. У такій діяльності дошкільники навчаються порівнювати образи-персонажі різних казкових творів, прогнозувати власні дії та планувати етапи реалізації творчого задуму майбутньої вистави.

Фізичний розвиток дитини в межах музично-театралізованої діяльності реалізується через активне залучення до виконання окремих рухових дій: маніпулювання іграшками й театральними персонажами, імітацію рухів і дій героїв поетичних і казкових творів, використання пластики і жестів у театралізованих іграх. Особливого значення набуває добір рухів до характеру персонажа, що сприяє розвитку координації, моторики та тілесної виразності.

Розвиток комунікативної сфери дитини відбувається завдяки потребі узгоджувати власні дії з діями однолітків, брати участь у спільній творчій діяльності з педагогом за мотивами літературних сюжетів, усвідомлювати колективність театрального дійства як результату спільних зусиль.

Акторські здібності дітей дошкільного віку розглядають як рівень вияву індивідуальних психологічних особливостей, що забезпечують стійку зацікавленість та успішність у художньо-мовленнєвій діяльності, зокрема у виразному переказі літературних творів, ефективному виконанні ролей у театральній-ігровому просторі. Ступінь вияву спеціальних творчих здібностей у дошкільників є різним: поряд із дітьми, схильними до театралізованої діяльності, є й такі, у яких спостерігається обдарованість як особливо високий якісний рівень розвитку здібностей. Талановитість при цьому формується як результат цілеспрямованої та систематичної роботи з розвитку природної обдарованості й зазвичай виявляється у більш зрілому віці.

Для сучасної освіти актуальною є ідея комплексного поєднання різних видів мистецтва. Наголошується, що інтеграція мистецьких напрямів відкриває нові освітні можливості та сучасні способи пізнання дійсності. Такий підхід сприяє розкриттю особистісно-творчого потенціалу дитини й активізує її художньо-творчу діяльність [96].

У процесі занять з образотворчої діяльності доцільно пропонувати дітям зображати, ліпити або конструювати персонажів казок, після створення первинних ескізів. Кожна дитина інтерпретує художній образ індивідуально, що виявляється в графічному вирішенні й у доборі кольорової гами. Окремі заняття можуть передбачати розроблення ескізів декорацій до майбутньої вистави; на цьому етапі доцільно проводити конкурс кращих творчих робіт.

Найбільш захопливим етапом творчої роботи є виготовлення персонажів вистави та художнє оформлення сценічного простору з використанням різноманітних матеріалів. Важливо, щоб дорослі – педагоги та батьки – виявляли педагогічну обережність і не нав'язували дітям власного бачення художніх образів. Максимальна самостійність дітей у створенні персонажів і декорацій має принципове значення для розвитку їхньої творчої уяви. Якщо над образом героя працює дитина, яка виконуватиме цю роль, вона передає власне емоційне й образне бачення персонажа. Над декораціями доцільно працювати в малих групах з розподілом завдань за окремими елементами сценічного оформлення. Таку роботу можна здійснювати поетапно – від графічного задуму до його кольорового вирішення.

Після створення театральних образів – пальчикових ляльок, ляльок на руку або на паличці – діти переходять до опрацювання тексту та рухової партитури. На цьому етапі ключова роль належить педагогу, який спрямовує дітей на формування чіткої дикції, точності рухів та емоційної виразності, допомагаючи відтворити текст і передати характер та настрій художнього твору.

У значній кількості досліджень вивчено вплив мультимедійних технологій на розвиток мисленневих процесів у дітей дошкільного віку, а також проаналізовано чинники й наслідки дії сучасних комп'ютерних засобів на

дитинство загалом. У наукових джерелах зазначено, що застосування мультимедіа істотно підвищує ефективність освітнього процесу. Це зумовлено можливістю подання значного обсягу інформації протягом короткого проміжку часу, використанням динамічних візуальних образів, які утримують увагу дітей та активізують пам'ять, уяву і мислення, а також індивідуалізацією темпу навчання відповідно до пізнавальних можливостей кожної дитини.

Окрім того, подання навчальних завдань в ігровій формі забезпечує позитивний емоційний відгук, що є особливо важливим у дошкільному віці, коли навчальну діяльність органічно поєднано з ігровою. Результати численних досліджень засвідчують, що навчальна мотивація дітей істотно зростає тоді, коли освітні завдання інтегровано в ігрову діяльність і спрямовано на досягнення ігрового результату.

Мультиплікація постає своєрідною універсальною і зрозумілою для різних культур мовою взаємодії між дітьми та дорослими. Її органічно наближено до дитячого світосприймання, оскільки вона ґрунтується на грі, вільному польоті фантазії та відсутності жорстких меж можливого. Саме тому мультиплікацію розглядають як багатофункціональний та ефективний засіб розвитку дитини в умовах сучасного візуально перенасиченого середовища. Її виражальні засоби є природними для дитячого віку стимулами активізації креативності, ініціативності та розкритості мислення.

Особливе місце з-поміж різновидів анімації посідає пластилінова мультиплікація, яка є дієвим інструментом розвитку творчих здібностей і пізнавальної зацікавленості дітей, а також дає змогу виявити індивідуальні схильності дитини до певних видів діяльності. Сучасну анімацію представлено різними формами створення мультфільмів, зокрема мальованою, комп'ютерною, ляльковою, предметною, пластиліновою тощо. Водночас саме пластилінова анімація, що ґрунтується на покадровій зйомці пластилінових образів, є особливо привабливою для дошкільників. Це зумовлено тим, що ліплення належить до найбільш продуктивних видів образотворчої діяльності, а

маніпулювання дрібними об'єктами й персонажами викликає стійкий інтерес і позитивні емоції.

Важливою перевагою ліплення є залучення до роботи обох рук, що забезпечує координацію діяльності правої та лівої півкуль головного мозку. Робота з пластиліном сприяє розвитку дрібної моторики, що невіддільно пов'язано з формуванням мовлення, пам'яті та мисленнєвих процесів у дітей дошкільного віку. У наукових дослідженнях наголошено, що ліплення в дошкільному віці є активною формою художньо-творчої діяльності, важливим показником якої є створення виразного художнього образу. Дитяче ліплення є ефективним засобом розвитку творчої уяви й фантазії, важливим чинником формування мистецько-творчої компетентності [252].

Позитивний вплив ліплення на розвиток творчих здібностей дітей визначило багато дослідників. Зокрема, особливості дитячого ліплення вивчали І. Біла [21], Г. Сухорукова [225] та інші; методику навчання прийомів ліплення розробляли Г. Сухорукова [225] та ін.

Заняття з ліплення створюють широкі можливості для активізації творчого потенціалу дітей, оскільки потребують постійної інтелектуальної напруги, розвитку уяви, самостійності, ініціативності та здатності до прийняття творчих рішень. Водночас цьому виду діяльності властива виразна естетична спрямованість, що виявляється у формі й у змісті створюваних образів [99].

Отже, використання інтегрованих форм організації освітнього процесу є педагогічно доцільним і методично виправданим, оскільки сприяє активізації пізнавальної діяльності дітей, посиленню емоційного та інформаційного сприймання навчального матеріалу, а також забезпечує комплексний розгляд явищ і понять, що відповідає потребі дошкільників у цілісному пізнанні навколишнього світу. Водночас інтегрований підхід дає змогу оптимізувати освітній процес, підвищити рівень узагальнення знань, умінь і навичок, сформованих у різних видах діяльності, що, своєю чергою, позитивно впливає на розвиток логічного й гнучкого мислення, здатності до встановлення взаємозв'язків і формування системного світогляду особистості.

Висновки до розділу 1

Узагальнення результатів теоретичного аналізу психолого-педагогічної, філософської та методичної літератури, а також чинних нормативно-правових документів дає підстави стверджувати, що проблема розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку та професійної підготовки майбутніх вихователів до реалізації цього завдання є складною, багатоаспектною й актуальною в умовах модернізації системи дошкільної освіти. Вона віддзеркалює сучасні суспільні запити щодо формування особистості, здатної до креативного мислення, самостійності, гнучкості й активної взаємодії з навколишнім світом.

Установлено, що сучасну дошкільну освіту слід розглядати як ключовий етап особистісного становлення дитини, у межах якого закладаються основи її ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу та здатності до самореалізації. Науковці визначають старший дошкільний як сенситивний період для розвитку творчих здібностей, оскільки саме в цей час є умови для ефективного формування уяви, фантазії, образного й дивергентного мислення, мовленнєвої творчості, емоційної чутливості та здатності до імпровізації. Творчість дошкільника є переважно суб'єктивною і виявляється у створенні нових для дитини продуктів діяльності, що мають особистісну значущість і виступають засобом її самовираження.

З'ясовано, що творчі здібності дітей старшого дошкільного віку слід визначати як інтегративне особистісне утворення, яке формується в процесі активної діяльності за умови взаємодії природних задатків, індивідуально-психологічних особливостей дитини та соціокультурного середовища. Провідною умовою їх розвитку є організація цілеспрямованої, емоційно насиченої, проблемної та творчо орієнтованої діяльності, що стимулює ініціативу, самостійність, допитливість, гнучкість мислення та здатність до продукування оригінальних ідей.

Доведено, що першорядна роль у процесі розвитку творчих здібностей здобувачів дошкільної освіти належить педагогові, професійна діяльність якого

має ґрунтуватися на гуманістичних цінностях, суб'єкт-суб'єктній взаємодії та підтримці дитячої ініціативи. Педагог постає не лише носієм знань, а й організатором творчого освітнього середовища, фасилітатором, партнером дитини у творчій діяльності та зразком креативного ставлення до дійсності. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що професійна підготовка майбутніх вихователів є цілісною системою організаційних і педагогічних заходів, спрямованих на формування професійної спрямованості, комплексу знань, умінь і навичок, а також готовності до здійснення педагогічної діяльності. Водночас професійну готовність вважають інтегрованим особистісно-професійним утворенням, що є результатом спеціально організованої освіти, самоосвіти й саморозвитку і виступає передумовою формування професійної компетентності педагога.

Установлено, що готовність майбутнього вихователя до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку має складну багатокомпонентну структуру та охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний і операційно-діяльнісний компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент віддзеркалює професійну спрямованість майбутнього педагога, його ціннісне ставлення до дитини та зорієнтованість на її творчий розвиток; когнітивний компонент передбачає систему психолого-педагогічних, методичних і мистецтвознавчих знань; операційно-діяльнісний – сукупність умінь і навичок, потрібних для організації творчої, художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності дошкільників.

З'ясовано, що попри значну кількість наукових праць проблема цілеспрямованої підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку є недостатньо розробленою. Більшість досліджень зосереджено на розвитку творчого потенціалу студентів або окремих аспектах професійної підготовки, тому не забезпечує комплексного підходу до організації педагогічної діяльності вихователя, спрямованої на

творчий розвиток дошкільників. Виявлено також відсутність єдиного підходу до тлумачення ключових понять, пов'язаних із професійною готовністю та творчою підготовкою майбутніх вихователів.

Обґрунтовано, що ефективним засобом формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку є інтеграція художньо-продуктивної та театральної діяльності. Така інтеграція забезпечує синкретичність мистецького пізнання, сприяє цілісному художньо-естетичному сприйманню, активізує емоційну, когнітивну, мовленнєву та рухову сфери дитини, створює умови для самовираження, розвитку уяви, фантазії, дивергентного мислення та індивідуальної творчої ініціативи.

Установлено, що реалізація інтегративного підходу в практиці дошкільної освіти потребує відповідної мистецько-педагогічної підготовки майбутніх вихователів, володіння методами синтезу різних видів мистецтва, здатності до проєктування інтегрованих форм діяльності, а також уміння створювати емоційно насичене, безпечне й творче освітнє середовище. Важливою умовою ефективності цього процесу є поєднання теоретичної підготовки студентів із практичною діяльністю, активне залучення їх до педагогічної практики, моделювання професійних ситуацій, розв'язання творчих педагогічних завдань і створення ситуацій успіху.

Отже, результати теоретичного аналізу підтверджують актуальність і доцільність дослідження проблеми формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності. Узагальнені положення слугують науково-теоретичним підґрунтям для розроблення педагогічних умов, структурно-функціональної моделі, критеріїв і показників сформованості готовності майбутніх вихователів, для організації та проведення подальшого експериментального дослідження, результати якого представлено в наступних розділах дисертації.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Підготовка майбутніх вихователів до формування творчих здібностей старших дошкільників засобами художньо-продуктивної та театральної діяльності

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти в Україні створено належні передумови для розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку, що віддзеркалено як у нормативно-правових документах, що визначали стратегічні орієнтири розвитку освіти, зокрема в чинних актах – законах України «Про освіту» [79], «Про дошкільну освіту» [80], «Базовому компоненті дошкільної освіти» [8].

Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив, що проблема професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в сучасних умовах є предметом наукового осмислення в різних аспектах. Зокрема, у працях науковців розглянуто питання сучасної професійної підготовки майбутніх вихователів у системі дошкільної освіти України (Н. Трофаїла, А. Чаговець, Н. Миськова, І. Підлипняк, Т. Скалозуб, О. Листопад, Р. Куліш, Л. Соловйова-Нікітіна, Н. Суховієнко, М. Олійник, Т. Теличко, Ю. Смолянко); шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти (Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч, З. Борисова, Л. Завгородня, О. Кузіна, І. Луценко, М. Машовець, Г. Сухорукова); особливості професійної підготовки педагогів дошкільної освіти (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, С. Курінна, Л. Поздняк, О. Фунтікова, В. Ядешко).

Окрему групу становлять дослідження, присвячені підготовці педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку в закладах дошкільної освіти, зокрема щодо виховання відповідальності (Р. Кондратенко), доброзичливості (О. Доманюк), упевненості в собі (А. Сіренко), формування довірливого й шанобливого

ставлення до дорослих (І. Савченко, А. Карнаух), розвитку творчої індивідуальності дошкільника (Л. Іщенко, Н. Сиротич), а також розвитку креативного мовлення дітей (М. Рогачко-Островська).

У 2021 р. наказом Міністерства економіки України № 755-21 затверджено професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», у якому систематизовано вимоги до професійної діяльності вихователя та визначено показники відповідності рівня його кваліфікації посадовим обов'язкам у закладі дошкільної освіти. Документ ґрунтується на сучасному компетентнісному підході й окреслює зміст трудових функцій і трудових дій, сукупність загальних і спеціальних компетентностей, важливих для здійснення професійної діяльності вихователя [191].

З огляду на це професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти потребує оновлення відповідно до нових стандартів та орієнтації на формування здатності ефективно розв'язувати складні спеціалізовані професійні завдання в умовах варіативності й невизначеності освітнього середовища на основі теоретико-методичних засад дошкільної освіти. Реалізація цих вимог зумовлює потребу в перегляді й удосконаленні форм і методів організації освітнього процесу в закладах вищої освіти.

Ключовим орієнтиром упровадження освітніх інновацій у підготовці фахівців дошкільної освіти є формування конкурентоспроможного на сучасному ринку праці фахівця, який володіє високим рівнем професійної кваліфікації, розвиненими компетентностями та креативним мисленням, упевнено застосовує набуті знання, уміння й навички, орієнтований на безперервне професійне зростання, готовий до соціальної та професійної мобільності [45].

На підставі положень Національної рамки кваліфікацій О. Кононко визначає комплекс базових якостей майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, серед яких – розсудливість, практична компетентність, комунікативна відкритість, автономність, відповідальність і здатність до інноваційної діяльності. Дослідниця наголошує, що сучасний педагог дошкільної освіти має вміти продуктивно розв'язувати професійні педагогічні ситуації, виявляти

гнучкість і мобільність у прийнятті рішень, діяти адекватно до обставин, спиратися на власний досвід та поєднувати суспільні запити з особистісними цілями. Майбутній вихователь є активним суб'єктом власної життєдіяльності, що виявляється в самосвідомості та передбачає здатність до рефлексії і критичного осмислення власних досягнень і помилок, самотності, яка характеризує його індивідуальність, оригінальність і неповторність, самодіяльності, що виявляється в ініціативності й готовності до самостійних і відповідальних дій [114].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «підготовку» визначено як дію за значенням «підготувати», як сукупність знань, умінь, навичок і досвіду, набутих у процесі навчальної та практичної діяльності. У педагогічному словнику термін «професійна підготовка» витлумачено як комплекс спеціальних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують успішне виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю [37, с. 262].

З огляду на значущість професійної підготовки майбутніх вихователів до всебічного розвитку дітей дошкільного віку доцільно проаналізувати поняття «професійна підготовка». З одного боку, це сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, трудового досвіду й норм поведінки для забезпечення готовності до професійної діяльності; з іншого – професійна підготовка – це система організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на формування професійної спрямованості особистості, її знань, умінь, навичок і готовності до здійснення професійної діяльності.

З-поміж наукових підходів до тлумачення поняття «професійна підготовка» майбутнього педагога найбільш ґрунтовним є визначення О. Абдулліної, яка розглядає її зміст як систему педагогічних знань, практичних умінь і навичок, важливих для виконання професійних функцій учителя. На наш погляд, особливої уваги заслуговують вимоги, які дослідниця формулює для особистості педагога, а саме: ґрунтовна теоретична й практична підготовка, педагогічний такт, знання основ педагогіки, психології та методик навчання,

здатність до безперервного самовдосконалення, любов і повага до дітей у поєднанні з високою педагогічною вимогливістю [46].

Професійною підготовкою вважають опанування цілісної системи професійних знань, що охоплює загальнокультурні уявлення про людину й соціокультурну реальність; психологічні знання про основні характеристики особистості, методи психологічного дослідження, психологічні засади навчання і виховання, здатність практично застосовувати знання в педагогічній діяльності. Вона передбачає й оволодіння педагогічними знаннями про закономірності розвитку особистості, проєктування освітнього процесу, розв'язання практичних завдань навчання і виховання, орієнтування в розвитку педагогічної та психологічної науки, а також сформованість професійно значущих якостей педагога.

У науковому дискурсі професійну підготовку розглядають і як цілісну систему організаційних та педагогічних впливів, спрямованих на формування в особистості професійної спрямованості, комплексу знань, умінь і навичок, стану професійної готовності, яку характеризує усвідомлення власної спроможності до реалізації професійної діяльності та прагнення до її реалізації [228, с. 16].

Професійну підготовку майбутніх вихователів визначають як багатокомпонентну структуру, що передбачає формування в здобувачів педагогічної майстерності, усвідомлення особистісно-ціннісного змісту майбутньої професійної діяльності та розвиток стійкого інтересу до роботи з дітьми дошкільного віку [225, с. 165].

Як бачимо, ефективність розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку значною мірою зумовлено рівнем професійної підготовленості педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти. Це актуалізує потребу у формуванні в системі педагогічної освіти творчих, ініціативних і фахівців із розвиненим творчим мисленням, здатних організувати освітній процес для забезпечення активізації пізнавальної діяльності дитини та створити умови для реалізації її творчих ідей і задумів у різних освітніх напрямках, зокрема у сфері особистісного розвитку, сенсорно-пізнавальної діяльності, взаємодії з природним довкіллям, гри,

соціалізації, мовленнєвого розвитку та художньо-естетичного виховання. Важливо також розвивати задатки, здібності, обдарованість і таланти дітей, а також забезпечувати практичну реалізацію набутих знань, умінь і навичок у різних видах продуктивної діяльності.

Відповідно до таких підходів у Базовому компоненті дошкільної освіти окреслено номенклатуру компетентностей вихованців (додаток Г). Аналіз змісту визначених компетентностей дає підстави виокремити в їхній структурі творчий компонент, що виявляється в емоційно-мотиваційній спрямованості дітей на оволодіння новими знаннями, уміннями й навичками в різних видах життєдіяльності відповідно до визначених освітніх напрямів.

Формування і розвиток творчого потенціалу дітей дошкільного віку значною мірою зумовлюються рівнем організації цього процесу й педагогічного керівництва ним, що актуалізує підвищені вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» (нині А2). Вимоги віддзеркалено в змісті професійної освіти майбутнього фахівця, зокрема у Державному стандарті вищої освіти України, галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 «Дошкільна освіта» (нині А2) [61].

Важливо зазначити, що творчий компонент професійної підготовки фахових молодших бакалаврів дошкільної освіти потрібно реалізувати не ізольовано, а інтегровано в зміст спеціальних компетентностей, формування яких здійснюють упродовж усього періоду навчання.

У професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» (наказ Міністерства економіки України від 19 жовтня 2021 р. № 755-21) поняття «творчість» не виокремлено як самостійну трудову функцію чи окрему компетентність, однак творчий компонент як складник професійної майстерності вихователя імпліцитно представлено в низці вимог і компетентностей, визначених цим стандартом.

Ключові складники професійного стандарту, пов'язані з творчим аспектом діяльності вихователя, можна окреслити так:

1. Професійні компетентності, з-поміж яких особливе місце посідає проєктувальна компетентність, яка передбачає здатність педагога планувати й проєктувати форми, методи та засоби освітнього процесу, ініціювати впровадження нових підходів і педагогічних ідей, зокрема щодо організації освітнього середовища й різних видів діяльності дитини. У межах цієї компетентності безпосередньо практично втілено творчість вихователя.

2. Загальні компетентності також містять виразний творчий компонент. Зокрема, підприємницька компетентність орієнтує педагога на пошук і реалізацію нових ідей, тоді як культурну компетентність пов'язано зі здатністю до творчого самовираження й інтерпретації культурних цінностей у професійній діяльності.

3. Трудова функція «Організація, забезпечення та реалізація освітнього процесу» передбачає здатність вихователя добирати доцільні й результативні форми, методи та засоби освітньої діяльності, які можуть бути інноваційними, творчими й адаптованими до індивідуальних потреб та можливостей дітей дошкільного віку.

4. Компетентність професійного розвитку і самовдосконалення орієнтує педагога на безперервне оновлення професійних знань і вмінь, пошук нестандартних рішень, розвиток рефлексивних умінь, що створює можливості для творчості у виборі методів роботи, реалізації індивідуального підходу та оформленні освітнього середовища [41, с. 124–125].

Безсумнівно, опанування здобувачами освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» (нині А2) змісту зазначених компетентностей з огляду на умови, специфіку, якість і результативність професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти є важливим складником професійної підготовки.

Теоретичні та прикладні аспекти окресленої проблематики ґрунтовно представлено в наукових працях Р. Аронової [4], А. Богуш [30], Г. Беленької [17], І. Дичківської [65], М. Лах [125] та інших дослідників. Узагальнення їхніх підходів дає підстави констатувати спільність наукових поглядів щодо того, що

професійна підготовка фахівців за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» (нині А2) має забезпечувати цілісний культурний, світоглядний, психологічний, методичний і практичний розвиток майбутнього педагога. Особливу увагу дослідники акцентують на важливості формування професійно значущих знань, умінь, навичок, практичного досвіду й особистісних якостей вихователя, його готовності до творчої діяльності, інноваційного пошуку й професійної самореалізації в умовах закладу дошкільної освіти.

У докторському дослідженні Г. Беленької аргументовано доведено, що в структурі професійної підготовки майбутніх вихователів взаємопов'язаними складниками є теорія і методологія, що охоплюють філософські, культурологічні та історико-психологічні засади, психологія, яка розкриває психологічні механізми творчості, педагогіка, зорієнтована на методики й умови розвитку творчості, педагогічна практика, у межах формуються творчі здібності дітей. Усі складники перебувають у тісній взаємодії та є однаково значущими й взаємодоповнювальними [18]. З огляду на це освітні плани професійної підготовки фахівців за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» (нині А2) охоплюють нормативні й вибіркові дисципліни професійного циклу, зміст яких має потенціал для формування в студентів здатності до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку.

Аналіз освітньо-професійних програм 012 «Дошкільна освіта» (нині А2), що реалізуються в різних педагогічних закладах вищої освіти, дав змогу виявити низку типових проблемних аспектів. У дослідженні проаналізовано освітньо-професійні програми Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії та Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

На нашу думку, типовими проблемами реалізації творчого складника в освітньо-професійних програмах підготовки майбутніх вихователів є такі.

1. Переважання теоретичної спрямованості за відсутності чітко вибудованої методики формування творчості.

В освітньо-професійних програмах розвиток творчих здібностей студентів переважно декларовано на рівні загальної мети, проте не конкретизовано в системі практичних завдань, методів і поетапних дій, які забезпечували б реальне формування творчих умінь. Унаслідок цього здобувачі освіти опановують теоретичні уявлення про креативність, способи генерування ідей та особливості творчого мислення, однак не завжди мають змогу застосовувати набуті знання в умовах цілеспрямовано організованої практичної діяльності.

Водночас у змісті навчальних дисциплін досить часто відсутні чітко сформульовані очікувані результати навчання, спрямовані на розвиток творчих компетентностей. За таких умов викладачі й студенти не мають спільного розуміння того, яких саме результатів потрібно досягнути в процесі професійної підготовки. Зорема, замість узагальненого формулювання на кшталт «студент розвиває креативність» доцільно визначати конкретні результати, наприклад: «студент демонструє здатність інтегрувати знання з різних дисциплін для створення нового освітнього продукту».

Суттєвим недоліком є також відсутність індикаторів творчості у змісті навчальних дисциплін. Саме індикатори дають змогу конкретизувати поняття «володіння творчими здібностями» і зробити його вимірюваним. Такими індикаторами можуть бути здатність пропонувати кілька варіантів розв'язання однієї проблеми; створювати нові комбінації знань з різних галузей; застосовувати нестандартні підходи до виконання завдань; ініціювати розроблення авторських програм або проєктів.

Окрім того, в освітньому процесі недостатньо використовують рубрики оцінювання творчих досягнень студентів. За відсутності чітких критеріїв оцінювання творчості здебільшого здійснюють інтуїтивно, що знижує об'єктивність і стійкість результатів. Натомість використання рубрик із виокремленням рівнів сформованості творчих проявів – базового, середнього і високого – та конкретизацією їхніх ознак для кожного рівня сприяло б прозорості оцінювання й забезпеченню змістовного зворотного зв'язку.

Унаслідок окреслених недоліків порушується ефективна взаємодія між викладачем і студентами у процесі оцінювання творчих досягнень, знижується мотивація здобувачів освіти до виконання творчих завдань. За відсутності системної методики й чітких критеріїв такі завдання нерідко студенти сприймають як другорядні або надмірно абстрактні.

2. Фрагментарність представлення творчих компонентів у змісті навчальних дисциплін.

У сучасних освітньо-професійних програмах теми, пов'язані з розвитком творчості, нерідко розподілено між окремими навчальними дисциплінами без належної міждисциплінарної узгодженості, що спричиняє відсутність системності у формуванні творчих компетентностей: студенти опановують окремі знання й уміння, однак не набувають досвіду їх інтеграції в цілісну професійну модель діяльності.

Недостатньо виразно простежується міждисциплінарна інтеграція, зокрема через брак спільних проєктів і завдань, які б забезпечували застосування знань з різних галузей у комплексній творчій діяльності. Унаслідок цього в студентів формується фрагментарне уявлення про творчість, а системний підхід до її реалізації є недостатньо розвиненим.

За таких умов відстеження динаміки розвитку творчих компетентностей ускладнено: викладачі не завжди мають змогу оцінити поступ студента від початкового рівня до вищого, а самі здобувачі освіти не повною мірою усвідомлюють цілісність освітнього процесу та взаємозв'язок між окремими дисциплінами. Відсутність послідовності й інтеграції негативно впливає на мотивацію студентів, знижує їхній інтерес до виконання творчих та міждисциплінарних завдань.

3. Недостатнє використання практичних завдань із відкритим кінцем.

У багатьох освітньо-професійних програмах практичні заняття обмежено переважно відтворювальними діями: студентам пропонують діяти за готовим зразком, алгоритмом або прикладом замість створення власного освітнього продукту, оскільки завдання здебільшого спрямовано на запам'ятовування і

повторення навчального матеріалу; освітній процес зорієнтовано на детально прописані інструкції, які визначають очікуваний результат і конкретний спосіб його досягнення; водночас майже немає завдань з відкритим кінцем, що потребують самостійного вибору шляхів, інструментів і концепції розв'язання.

За таких умов студент діє в межах заздалегідь визначеного сценарію і фактично не розвиває вмінь генерувати власні ідеї, порівнювати альтернативні варіанти чи шукати авторський підхід до виконання завдання.

Типовим прикладом є складання конспекту заняття за зразком викладача. У такому разі структуру роботи (мету, завдання, етапи, методи) задано заздалегідь, а студентові не надається можливість змінювати логіку заняття чи пропонувати інноваційні форми діяльності. Аналогічними є шаблонізовані творчі завдання, наприклад, реалізація ігрового завдання за визначеним сценарієм без можливості змінювати правила гри, адаптувати її перебіг або додавати власні елементи. Поширеними є також проєкти з фіксованим результатом, коли всі студенти виконують однаковий тип роботи, зокрема ту саму презентацію, мінірозробку чи варіант вправи.

Унаслідок цього в студентів формується звичка до механічного виконання завдань: вони звикають діяти за інструкцією, не аналізуючи контексту й не оцінюючи можливих варіантів розв'язання. Такий підхід знижує здатність діяти в умовах невизначеності та нестандартних ситуацій. Коли практична діяльність зводиться до відтворення зразка, у здобувачів освіти послаблюється відчуття творчого пошуку та свободи вибору, що зменшує інтерес до навчання й мотивацію до експериментування.

4. Відсутність системної практики застосування творчих методів.

У багатьох освітньо-професійних програмах творчу діяльність інтегровано фрагментарно й не розглянуто як ключовий складник формування професійних компетентностей. Нерідко вона є епізодичним або другорядним елементом освітнього процесу. Унаслідок цього навчальні плани лише зрідка містять модулі, побудовані на творчих підходах, зокрема дизайн-мисленні, проблемно орієнтованому навчанні чи колективній творчій діяльності. Переважно студенти

виконують завдання з чітко визначеним алгоритмом і відтворюють засвоєні знання, замість того, щоб генерувати нові ідеї або пропонувати альтернативні способи розв'язання проблем.

Відсутність систематичної практики роботи з відкритими завданнями обмежує здатність студентів оцінювати різні варіанти, самостійно формулювати проблеми та знаходити способи їх розв'язання. Унаслідок цього недостатньо розвинено навички, особливо важливі для сучасного професійного середовища: діяти в умовах неповної інформації, ухвалювати нестандартні рішення, коригувати стратегію відповідно до конкретного контексту. Недостатня кількість творчих форматів позбавляє студентів можливості експериментувати, апробувати власні ідеї, припускатися помилок і вдосконалювати запропоновані рішення, що гальмує розвиток інноваційного мислення.

Як бачимо, проблема полягає в недостатній кількості творчих завдань й у відсутності системного підходу, який би цілеспрямовано стимулював розвиток креативності через практичну діяльність. Усунення цієї прогалини передбачає впровадження комплексної стратегії, що охоплює проєктні, дослідницькі та дизайнерські завдання, розроблення рубрик оцінювання творчих досягнень, забезпечення міждисциплінарної інтеграції та поступове ускладнення завдань упродовж навчання.

5. Обмежене використання міжсекторальних партнерств.

Більшість освітніх програм не передбачає активної взаємодії студентів із зовнішніми культурними й соціальними інституціями – музеями, театрами, мистецькими організаціями та іншими соціальними структурами. Здебільшого партнерство обмежено внутрішньою навчальною базою закладу вищої освіти, що надає студентам доступ лише до обмеженого кола ресурсів і практик.

Очевидно, що міжсекторальна співпраця може істотно розширити професійний кругозір студентів, стимулювати креативне мислення та сприяти формуванню практичних умінь. За умов обмеженої взаємодії студенти розробляють проєкти переважно в університетському середовищі, не набуваючи досвіду діяльності в реальному контексті. Відсутність спільних культурних,

освітніх і соціальних проєктів позбавляє їх можливості обмінюватися досвідом із практиками, митцями, педагогами й менеджерами проєктів.

Міжсекторальні партнерства створюють умови для інтеграції знань із різних галузей (мистецтва, педагогіки, соціальних наук, технологій) та їх практичного застосування. Окрім того, вони дають змогу студентам отримати уявлення про сучасні вимоги професійного середовища в культурній, освітній і соціальній сферах.

Обмежене використання міжсекторальних партнерств негативно впливає на розвиток творчого потенціалу студентів і знижує ефективність їхньої практичної підготовки. Подолання цієї прогалини потребує налагодження співпраці з мистецькими, соціальними й освітніми інституціями; організації спільних проєктів, майстер-класів і практичних занять; залучення студентів до реальних кейсів та міждисциплінарних завдань, створення умов для професійного обміну досвідом і творчого натхнення від практиків.

Аналіз змісту освітніх програм за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» (нині А2) та практики їх реалізації засвідчив наявність системних суперечностей, що негативно позначаються на розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів і на їхній готовності до формування творчих здібностей дітей дошкільного віку. Попри нормативне закріплення творчого складника в професійних стандартах, освітніх програмах і науково-методичних підходах, у реальному освітньому процесі його часто реалізують непослідовно, фрагментарно й недостатньо методично забезпечено, що виявляється у переважанні теоретичної підготовки над практичною, недостатній міждисциплінарній інтеграції, обмеженому використанні творчих методів, відкритих завдань і міжсекторальної взаємодії, що унеможлиблює цілісне формування творчих компетентностей фахівців.

Отже, підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх вихователів потребує цілеспрямованого оновлення її змісту, форм і методів на засадах системності, практичної спрямованості, інтегративності та творчої активності здобувачів освіти. Лише за таких умов можливо забезпечити

належний рівень готовності майбутніх педагогів до розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку та результативної реалізації положень Базового компонента дошкільної освіти в сучасних умовах. Саме тому нами була розроблена та впроваджена структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей старших дошкільників засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності

У сучасній педагогічній науці моделювання посідає важливе місце як метод наукового пізнання й конструювання освітніх процесів. Звернення до моделювання у дослідженні професійної підготовки майбутніх вихователів зумовлене потребою цілісно віддзеркалити структуру, зміст, логіку та умови формування їхньої готовності до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку, тому теоретичне осмислення сутності моделювання та його можливостей у педагогічних дослідженнях є важливою передумовою розроблення структурно-функціональної моделі досліджуваного процесу.

Процес моделювання в діяльності викладача закладу вищої освіти досліджували Д. Айстраханов, Ю. Бабанський, Л. Карасьова, О. Борисова, В. Михеєв, Н. Новік; методологічні засади вивчення професійної діяльності педагога викладено в працях О. Ткачової, Т. Ільїної; моделювання як важливий метод педагогічного процесу розглянуто в дослідженнях В. Афанасьєва, С. Архангельського, В. Венікова, Б. Глинського, О. Дахіна, О. Заїр-Бек, А. Зотової, В. Штоффа, Ю. Конаржевського, Н. Кузьміної, Е. Гусинського й Ю. Турчанінової.

У сучасних наукових джерелах моделювання вважають робочим інструментом, що дає змогу прогнозувати й програвати можливості й наслідки різних варіантів нововведень, чітко проектувати внутрішню структуру об'єкта або процесу, сукупність дієвих чинників і на підставі виявлених тенденцій екстраполювати їх на майбутню професійну діяльність. Такого підходу дотримуються Г. Коджаспиров, О. Мармаза, В. Маслов. У науково-педагогічних дослідженнях моделювання широко застосовують як один із провідних методів наукового пізнання, який зорієнтовано на поєднання педагогічного об'єкта й

експеримент із побудовою логічних конструкцій та наукових припущень. Моделювання є методом і підсистемою, тобто самостійною стадією управління, яка має специфічні функції та форми вияву. Сутність моделювання, за визначенням С. Гончаренка, полягає у встановленні подібності явищ, тобто аналогій, адекватності одного об'єкта іншому в певних відношеннях і на цій основі – у перетворенні простішого за структурою та змістом об'єкта на модель складнішого, тобто оригіналу. Механізм моделювання, за твердженням ученого, охоплює такі операції: перехід від природного об'єкта до моделі, побудову моделі, її експериментальне дослідження та перехід від моделі до природного об'єкта, що передбачає перенесення результатів дослідження на відповідний предмет [56].

У межах нашого дослідження моделювання розглянуто як особливий творчий процес. Таке розуміння суголосне з позицією О. Пономарьова [26]. Водночас моделювання тлумачимо і як метод теоретичного та практичного опосередкованого пізнання, за якого суб'єкт замість безпосереднього об'єкта пізнання вибирає або створює схожий з ним допоміжний об'єкт-замінник – модель – і досліджує її.

Для всебічного тлумачення дефініції поняття «модель» узагальнимо її основні функціональні особливості. По-перше, модель виконує функцію заміщення, відтворення, імітації, слугує зразком і забезпечує віддзеркалення певного об'єкта, процесу чи явища. Таке розуміння корелює з позицією І. Зязюна, який зазначає, що педагогічна модель віддзеркалює і відтворює у спрощеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами відповідного об'єкта [11]. Як наголошує Є. Лодатко, модель відбиває лише ті властивості прототипу, які є суттєвими для цілей моделювання, і не охоплює несуттєві характеристики [133]. По-друге, модель виконує функцію інструмента пізнання, який дослідник ставить між собою та об'єктом і за допомогою якого його вивчає [133]. З огляду на це модель можна визначити як систему-репрезентант, аналіз якої слугує способом отримання інформації про іншу

систему [133]. По-третє, модель виконує функцію прогнозування, планування та цілепокладання у професійному розвитку педагога.

Одним з різновидів моделювання є педагогічне моделювання. У педагогічній науці це поняття витлумачено як науково обґрунтоване конструювання, що відповідає заданим вимогам і запланованій побудові майбутньої моделі досліджуваного педагогічного процесу з огляду на властивості, які потрібно вивчити під час педагогічного експерименту. Таке тлумачення подає С. Гончаренко, який мету педагогічного моделювання вбачає у виявленні можливостей удосконалення освітнього процесу, пошуку резервів підвищення його ефективності та якості на основі аналізу моделі [2, с. 213]. У працях Ю. Галатюка й В. Тищука педагогічне моделювання представлено як уміння нестандартно організовувати навчання, тобто пізнавальну діяльність, з будь-якого навчального предмета. На думку дослідників, поєднання різних видів діяльності й організація освітнього процесу в межах одного заняття потребують від педагога творчих зусиль і належної теоретичної підготовки [26].

В основу створення структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності покладено компонентно-функціональний підхід, метод структурного моделювання, принципи системності, інформативності й варіативності, що забезпечило взаємозв'язок компонентів моделі, цілісність функціональних і причинно-наслідкових зв'язків.

Практичну реалізацію експериментального дослідження з формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності здійснено на основі розробленої структурно-функціональної моделі. Модель інтегрує критерії, показники й рівні сформованості відповідної готовності та віддзеркалює логіку поетапного формування у процесі професійної підготовки студентів.

У структурі моделі виокремлено три взаємопов'язані блоки: цільовий, теоретико-методологічний і процесуально-технологічний. Кожен з них виконує специфічні функції в процесі формування готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності.

Розглянемо основні складники структурно-функціональної моделі.

Соціальне замовлення полягає в потребі суспільства у вихователях закладів дошкільної освіти, здатних на основі інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності ефективно формувати творчі здібності дітей старшого дошкільного віку відповідно до сучасних суспільних запитів і вимог державного стандарту дошкільної освіти.

Цільовий блок визначає загальну спрямованість процесу формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності, що охоплює мету й завдання дослідження. Метою є формування готовності майбутніх вихователів до зазначеного виду професійної діяльності. Основними завданнями є такі: теоретичне обґрунтування структури готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку; визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості такої готовності; добір та апробацію діагностичного інструментарію для її оцінювання; експериментальну перевірку ефективності інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності у професійній підготовці студентів; здійснення якісного й кількісного аналізу результатів дослідження.

Цільовий блок структурно-функціональної моделі визначає концептуальні орієнтири формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності.

Теоретико-методологічний блок зумовлено тим, що успішність, ефективність і результативність цілеспрямованої роботи значною мірою

залежать від вихідних теоретичних положень, тобто наукових підходів і принципів, покладених в основу організації досліджуваного процесу. Саме цей блок визначає загальну логіку, зміст і спрямованість формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності. У ньому передбачено методологічні підходи, а саме системний, середовищний, комунікативний, особистісно орієнтований і діяльнісний, принципи систематичності, цілеспрямованості, адаптивності, суб'єктності, інтерактивності й результативності. Урахування зазначених підходів і принципів дало змогу сформувавши цілісне бачення проектування процесу формування готовності майбутніх вихователів до зазначеного виду професійної діяльності.

У межах цього блоку розглянуто зміст і структуру готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку, педагогічні умови реалізації структурно-функціональної моделі. До таких умов належать формування позитивної мотивації до організації художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності як засобу формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку; створення освітнього середовища, орієнтованого на творчість; забезпечення системності та послідовності професійної підготовки; застосування практико-діяльнісних методів і технологій. Сукупність зазначених умов забезпечує педагогічну доцільність, послідовність і результативність процесу підготовки.

Цільовий і теоретико-методологічний блоки в єдності визначають концептуальний план організації та здійснення процесу формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності. Їх взаємозв'язок забезпечує узгодженість між метою, завданнями, змістом, методологічними засадами та педагогічними умовами реалізації моделі.

Процесуально-технологічний блок містить етапи, форми, методи та засоби навчання, діагностичний інструментарій, потрібний для реалізації й перевірки ефективності запропонованої моделі. У блоці конкретизовано основні напрями практичного втілення структурно-функціональної моделі в освітній процес та окреслено послідовність формування готовності майбутніх вихователів.

Перший етап – початковий – передбачає набуття здобувачами освіти первинних знань про творчість, усвідомлення ними важливості формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку і значущості інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності як ефективного засобу розвитку творчості. На цьому етапі закладаються мотиваційні, ціннісні та когнітивні передумови подальшого професійного становлення майбутніх вихователів.

Другий етап – основний – спрямований на формування у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти готовності до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності. На цьому етапі відбувається розвиток професійно важливих якостей, знань, умінь і навичок, потрібних для результативності такої діяльності, практичне засвоєння інтегрованих форм і методів роботи.

Третій етап – підсумковий – характеризується завершенням процесу формування готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. На цьому етапі важливо оцінити рівень сформованості відповідної готовності, узагальнити результати проведеної роботи, виявити досягнення й труднощі, простежити динаміку розвитку готовності здобувачів освіти.

У межах процесуально-технологічного блоку виокремлено групові та парні форми організації навчання. З-поміж методів навчання виокремлено інтерактивні методи, віртуальні екскурсії, проєктну технологію і тренінги. Засоби навчання – навчальні посібники, навчально-методичні комплекси, дидактичні матеріали та

інші ресурси, що забезпечують результативне засвоєння змісту підготовки та сприяють формуванню потрібних професійних умінь і навичок.

Інструментарій, призначений для діагностування та моніторингу сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку, представлено мотиваційно-ціннісним, когнітивним, практично-діяльним і рефлексивно-оцінювальним критеріями, показниками й рівнями сформованості (високим, середнім і низьким) зазначеної готовності. Така система забезпечує об'єктивне оцінювання ефективності запропонованої структурно-функціональної моделі та дає змогу простежити динаміку розвитку готовності в здобувачів освіти.

Прогнозований результат сформульовано відповідно до соціального замовлення і пов'язано з позитивною динамікою зростання рівня готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності.

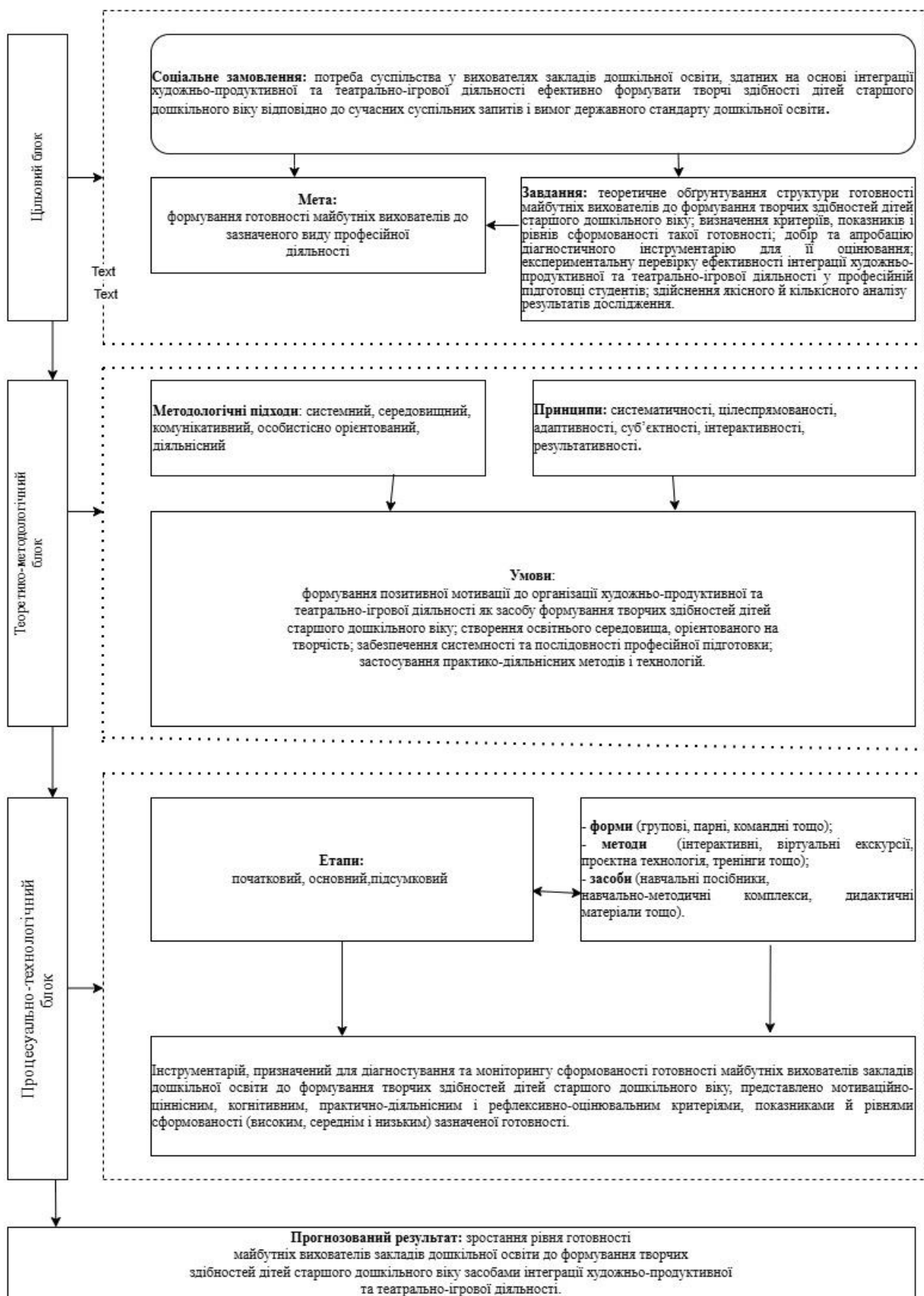


Рис. 1. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей старших дошкільників засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральньо-ігрової діяльності

Отже, спроектовану структурно-функціональну модель, яку теоретично схарактеризовано через цільовий, теоретико-методологічний і процесуально-технологічний блоки, спрямовано на підготовку висококваліфікованих вихователів, готових до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності. Її реалізація створює належні передумови для цілісної, системної та результативної професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, забезпечує поетапне формування їхньої професійної готовності та підвищує ефективність підготовки до творчої педагогічної діяльності в сучасному освітньому середовищі.

2.2. Готовність майбутніх вихователів до формування творчих здібностей старших дошкільників засобами художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності

Нині перед системою вищої педагогічної освіти постає завдання створення інтегративної моделі підготовки майбутніх фахівців, яка передбачає формування в них професійної мобільності та відповідних умінь. Як зазначає Т. Квітка, такі фахівці мають оперативно реагувати на динамічні зміни в практичній і науковій діяльності, уміти використовувати інструментарій окремих дисциплін у комплексному взаємозв'язку з іншими предметними галузями для розв'язання завдань і проблем у пізнавальній та професійній сферах [104, с. 53].

У сучасних дослідженнях професійну готовність педагога розглядають як закономірний результат цілеспрямованої професійної підготовки, процесів самовизначення, освіти, самоосвіти, виховання і самовиховання. Аналізоване поняття тлумачать як психічний, активно-дієвий стан особистості, інтегративну якість і систему взаємопов'язаних властивостей, що регулюють професійну діяльність педагога й забезпечують її ефективність [46].

Для розмежування понять «готовність» і «компетентність» заслуговує на увагу позиція Ю. Сенька, який зазначає, що результатом професійної підготовки випускника вищої педагогічної школи є його готовність до реалізації

педагогічної діяльності, тоді як результатом професійної педагогічної освіти є професійна компетентність. На думку науковця, готовність до професійної діяльності як новоутворення особистості майбутнього педагога становить основу його професійної компетентності, тому й готовність, і компетентність розглядають як різні рівні професійної педагогічної майстерності. Професійна педагогічна компетентність є своєрідною зоною найближчого або віддаленого розвитку педагогічної готовності. Водночас автор підкреслює, що між цими поняттями не існує лінійної послідовності типу «спочатку готовність, потім компетентність» [77].

Уважаємо методологічно виваженим визначення поняття «професійна підготовка», запропоноване Т. Танько. Дослідниця трактує професійну підготовку як систему організаційних і педагогічних заходів, спрямованих на формування в особистості професійної спрямованості, комплексу знань, умінь і навичок, а також професійної готовності. При цьому професійну готовність розглянуто як суб'єктивний стан особистості, яка усвідомлює власну здатність і підготовленість до виконання певного виду професійної діяльності та виявляє прагнення до її реалізації [227]. На думку Л. Зданевич, професійна підготовка майбутнього вихователя є спеціально організованим освітнім процесом, зорієнтованим на формування в здобувачів вищої освіти високого рівня готовності до ефективної професійної діяльності у сфері дошкільної освіти [83].

У наукових працях поняття «готовність» інтерпретують багатогранно: як новоутворення особистості (Л. Виготський, Д. Ельконін); як психічний стан (А. Капська, В. Сластьонін); як наявність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн); як якість особистості (К. Платонов); як синтез властивостей особистості (В. Крутецький); як сукупність мотиваційних, когнітивних, емоційних і вольових характеристик; як складну інтегровану якість особистості (В. Ширінський). Окрім того, у науковій літературі виокремлюють різні види готовності, з-поміж яких психологічна, науково-теоретична, практична, психофізіологічна, фізична (В. Сластьонін); тривала й короткочасна (Н. Левітов, А. Пуні, М. Дьяченко, Л. Кандибович).

Узагальнення теоретичних положень дає підстави визначати готовність як цілісну, відносно стійку особистісну структуру, що охоплює комплекс взаємопов'язаних мотиваційно-ціннісних, когнітивно-інтелектуальних та операційно-діяльнісних детермінант безперервного професійного розвитку педагога, які забезпечують ефективну реалізацію процесів самоосвіти, самовиховання та самоактуалізації у професійній діяльності.

У працях М. Данилка готовність окреслено як результат професійної підготовки особистості, зокрема до педагогічної діяльності, яку формують унаслідок цілеспрямованого особистісного розвитку [60]. Психологічну готовність визначають суттєвою передумовою цілеспрямованої діяльності, що виявляється у стійкому позитивному ставленні до професії, наявності професійно значущої мотивації, відповідних здібностей, рис характеру, а також знань, умінь і навичок, релевантних вимогам професійної діяльності. Короткочасна готовність, або стан готовності, дослідники розглядають як динамічний функціональний прояв довготривалої готовності, що забезпечує її актуалізацію та підвищує ефективність професійної діяльності.

У концепції К. Платонова психологічну готовність розглянуто як стійкий або тимчасовий психічний стан, зумовлений потребою в діяльності. Відповідно, професійну готовність визначено як суб'єктивне усвідомлення особистістю власної здатності й підготовленості до виконання професійної діяльності, а також прагнення до її здійснення [213]. У межах цього підходу Б. Ломов доповнює тлумачення готовності, розглядаючи в її структурі цільовий компонент, що виконує системоутворювальну функцію [213].

За сучасних умов педагогічної діяльності вихователь має перебувати в постійному пошуку нових ідей, підходів і рішень, оскільки лише творчий педагог здатний забезпечити повноцінний розвиток творчої особистості дитини. У психолого-педагогічному дискурсі творчість уважають не прерогативою обраних, а потенційною властивістю особистості, що може розвиватися за відповідних умов. Педагог, творчо переосмислюючи запозичені ідеї, методи й технології, поступово формує свій професійний стиль й авторську педагогічну

систему. З огляду на це творчість є особливим видом діяльності з оригінальністю, унікальністю і неповторністю результату. З огляду на це сучасний заклад дошкільної освіти потребує фахівця з розвиненим нестандартним мисленням, здатного ефективно організувати освітній процес і забезпечувати розвиток творчої особистості дитини.

У наукових дослідженнях професійну підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти представлено як багатокomпонентну систему, спрямовану на формування в здобувачів фахових компетентностей, професійно значущих особистісних якостей, усвідомлення ціннісних засад педагогічної діяльності та оволодіння педагогічною майстерністю.

Проблема підготовки майбутніх вихователів традиційно перебуває в полі зору науковців. Аналіз поняття «професійно-педагогічна готовність» дає підстави стверджувати, що готовність майбутнього вихователя до взаємодії з дітьми дошкільного віку є цілісним особистісним утворенням, яке поєднує мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, професійно та соціально значущі якості особистості, професійну спрямованість та обсяг професійно-педагогічних знань, умінь і навичок [99].

У межах нашого дослідження доцільно уточнити зміст понять «підготовка», «професійна підготовка» та «професійна підготовка майбутніх вихователів». У довідникових джерелах поняття «підготовка» витлумачено як сукупність знань, умінь, навичок і досвіду, набутих у процесі навчальної та практичної діяльності [36]. Під професійною підготовкою розуміють систему організаційних і педагогічних заходів, спрямованих на формування професійної спрямованості особистості, відповідних знань, умінь, навичок і професійної готовності [233].

У наукових працях, де розглянуто проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців, наголошено на подвійній природі цього поняття. З одного боку, воно охоплює комплекс спеціальних знань, умінь, навичок і особистісних якостей, потрібних для успішної реалізації професійної діяльності; з іншого – постає як система педагогічних та організаційних впливів, спрямованих на

забезпечення готовності особистості до професійної діяльності [238, с. 90]. Також професійно-педагогічну підготовку визначають як сукупність організаційних і педагогічних засобів, що забезпечують формування професійного складника особистості й оволодіння потрібними знаннями, уміннями й навичками, що є підґрунтям професійної готовності [7, с. 5].

Результати застосування міждисциплінарного підходу у професійній підготовці, за твердженням Т. Квітки, мають виявлятися в системності, розширенні й поглибленні обсягу знань, узагальненості та комплексності умінь, у створенні умов для всебічного розвитку особистості. Центральним елементом міждисциплінарного підходу є інтеграція, яка характеризується органічним взаємопроникненням дисциплін, забезпечує новий якісний результат і сприяє формуванню цілісної системи освіти [103].

У сучасних умовах професійну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти доцільно розглядати як об'єкт міждисциплінарного дослідження, що, на думку К. Балаєвої, має відносну цілісність, самостійність і внутрішню замкненість у процесі підготовки педагогічних кадрів [9, с. 198].

На думку В. Докучаєвої, виявлення форм і засобів інтеграції науки, синтез наукових знань, осмислення проблем і перспектив інтеграційних процесів є однією з найактуальніших потреб сучасності [66, с. 11–12]. Інтеграція є провідною тенденцією розвитку суспільства, науки й освіти. Теоретичний аналіз умов ефективного здійснення інтеграційних процесів у навчанні має важливе значення, оскільки передбачає перехід від ізольованого вивчення окремих наук до дослідження взаємодії різних аспектів, а згодом – до аналізу цілісності об'єкта, який слід розглядати з різних позицій.

В освітньому процесі інтеграцію Н. Падун та А. Падун розглядають як аспект розвитку, що передбачає об'єднання раніше розрізнених частин у єдине ціле. Сутність цього процесу полягає в якісних перетвореннях кожного елемента, який входить до системи [152, с. 28].

Також заслуговує на увагу й позиція Т. Квітка, який тлумачить інтеграцію в педагогіці як цілеспрямований процес установаження та реалізації структурно-

органічних зв'язків між елементами педагогічної системи навколо професійної спрямованості студента, що забезпечує ефективне функціонування цієї системи. Учений наголошує, що педагогічні системи можуть бути органічними за своєю суттю і штучними за структурою, а встановлення інтеграційних зв'язків у них потребує значних зусиль фахівців [103].

Для організації інтегративного навчання заклади освіти мають переходити до нових освітніх форм: упроваджувати нові дисципліни, варіативні форми навчання та змінювати тижневий і річний обсяг навчального часу. Водночас І. Козловська визначає педагогічну інтеграцію як вищу форму вияву єдності цілей, принципів, змісту й форм організації освітнього процесу, що реалізується в кількох розділах освіти, спрямовується на інтенсифікацію системи підготовки студентів і формування укрупнених педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних компонентів освітнього процесу [108, с. 31].

Значущою є позиція Т. Квітки, яка наголошує, що інтеграція навчальних дисциплін має сенс лише за певних умов: по-перше, об'єкти дослідження дисциплін збігаються або є близькими; по-друге, в інтегрованих дисциплінах застосовують однакові чи подібні методи дослідження; по-третє, такі дисципліни ґрунтуються на спільних закономірностях і теоретичних концепціях [103].

У межах цього дослідження, педагогічну інтеграцію доцільно розглядати як методологічний принцип організації освітнього процесу, що ґрунтується на взаємодії різних форм досягнення дійсності та створює умови для формування багатовимірної картини світу й усвідомлення людиною своєї ролі в ньому. Як зазначають Т. Коженівська та А. Лісневська, принцип інтеграції має виявлятися у відборі й структуруванні змісту освіти та в організації різних форм навчальних занять [107].

Актуальність упровадження інтегрованого підходу в підготовку майбутніх вихователів дошкільної освіти підкреслює К. Крутій, зазначаючи, що він забезпечує взаємозв'язок і взаємодію всіх компонентів освітнього процесу відповідно до цілей і завдань навчання. Завдяки цьому посилюється цілісність освітнього процесу, організованого на засадах інтеграції, тобто на основі

взаємопов'язаності, взаємопроникнення і взаємодії окремих освітніх галузей [119].

У дослідженні інтерактивних технологій навчання продуктивним є підхід Н. Волкової, яка визначає їх як сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активну взаємодію учасників освітнього процесу на засадах співпраці та співтворчості й спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей [41, с. 14].

У навчально-методичному посібнику С. Сисоєвої інтерактивні технології визначено як таку організацію освітнього процесу, за якої студент не може залишатися пасивним, оскільки його постійно залучають до колективної, взаємодоповнювальної діяльності, що передбачає участь усіх суб'єктів навчального пізнання [216, с. 73]. За позицією науковців, інтерактивні технології забезпечують глибоке оволодіння змістом навчання і засвоєння всіх рівнів пізнання, зокрема знання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу й оцінювання.

У дослідженні К. Коновалової з формування професійної культури майбутніх вихователів наголошено, що першорядною ознакою інтерактивного навчання є активна й постійна взаємодія всіх учасників освітнього процесу [109, с. 142]. Близькою є позиція Л. Зданевич, яка підкреслює, що інтерактивні методи навчання дають змогу здобувачам активно й спільно взаємодіяти в освітньому процесі, що сприяє динамічній і змістовно насиченій діяльності [83, с. 85].

Прикладом практичного застосування інтерактивних технологій є методи «Асоціативний кущ», «Дошка запитань», «Діаграма Ейлера–Венна» та ін. Зокрема, стратегія «Асоціативний кущ» дає змогу виявити рівень розуміння студентами базового поняття теми – «інтеграція». Робота за цією стратегією передбачала такі етапи: запис ключового поняття в центрі «куща»; постановку запитання до студентів: «Які асоціації у вас виникають із цим поняттям?»; фіксацію всіх слів-асоціацій у процесі «мозкового штурму»; установлення зв'язків між словами – формування гілок «куща»; виявлення аспектів проблеми, що потребують додаткового опрацювання; виокремлення слів-асоціацій, які

викликали запитання; доповнення або корекцію інформації в процесі роботи з позначенням змін іншим кольором – так званий «кущ, що росте».

Для розвитку практичних навичок розв'язання ситуацій взаємодії між учасниками освітнього процесу ефективним є метод case study, який поєднує аналіз реальних або наближених до реальності ситуацій із пошуком ефективних способів їх розв'язання [176]. У процесі підготовки використано різні типи кейсів: ситуації-ілюстрації, ситуації-вправи, оцінні та проблемні ситуації. Студентам аналізували конфлікти й інциденти, моделюючи реальні взаємини, що виникають у професійній діяльності вихователя.

Популярності в освітньому процесі набуває й використання віртуальних екскурсій. Науковий інтерес до цього питання виявлено в працях О. Коваленко, Т. Марусей, В. Камінської [37], а технічні можливості та методичні засади створення віртуальних екскурсій представлено в дослідженнях В. Лобової, С. Лобова, С. Чернякової та О. Подліняєвої [138].

Інформаційно-комунікаційні технології надають сучасним здобувачам освіти широкі можливості для поглиблення знань і представлення власних компетентностей. Завдяки ІКТ майбутні вихователі можуть ефективніше опрацьовувати зміст різних навчальних дисциплін, а також застосовувати цифрові засоби для візуалізації та презентації результатів навчання. Особливої популярності набули онлайн-екскурсії, які дають змогу ознайомлюватися з різними об'єктами світу в режимі реального часу або у форматі попередньо створеного цифрового маршруту [32, с. 67].

Термін «віртуальний» у сучасному науковому вжитку пов'язано з явищами, створеними за допомогою комп'ютерних технологій, які відтворюють або моделюють реальні об'єкти, процеси чи середовища. Розвиток цифрових технологій зумовив появу в мережі Інтернет музейних ресурсів, що спочатку містили базову інформацію про музеї, а згодом їх доповнено віртуальними експозиціями й інтегрованими віртуальними турами. Сьогодні обсяг і різноманіття таких онлайн-матеріалів постійно зростають, що розширює можливості їх використання в освітньому процесі [277, с. 259].

За визначенням дослідників, віртуальні екскурсії є інноваційною формою навчання, яка організовує освітню взаємодію в музеях, на виставках та інших значущих для навчання і виховання локаціях [105, с. 4]. Уточнюючи це положення, О. Подліняєва розглядає віртуальну екскурсію як заздалегідь спланований тур з панорамними зображеннями, поєднаними активними зонами переходу з маршрутом, озвученням, відео- та аудіоелементами, поясненнями й додатковою інформацією [172, с. 101].

З педагогічного погляду віртуальні екскурсії доцільно розглядати як організаційну форму навчання, що забезпечує відтворення реальних об'єктів і сприяє самостійному спостереженню, аналізу фактів та розвитку дослідницьких умінь. У наукових джерелах поняття співвідносять із віртуальними подорожами, інтерактивними турами та іншими цифровими форматами пізнавальної діяльності [131, с. 41]. Аналіз праць дає змогу виокремити низку переваг і недоліків віртуальних екскурсій порівняно з реальними маршрутами.

Переваги використання віртуальних екскурсій в освітньому процесі:

1. Ефект присутності та візуалізації.

Віртуальні панорами й 3D-тури дають змогу студентам відчувати ефект присутності у вибраному просторі, розглядати об'єкти під різними кутами та наближати окремі деталі. Така форма навчання підвищує рівень залученості й пізнавального інтересу, поєднуючи різні способи подання інформації: відео, графіку, анімацію, текстові матеріали та гіперпосилання.

2. Доступність.

Віртуальні екскурсії є доступними незалежно від місця перебування здобувачів освіти та їхніх фінансових можливостей. Їх можна використовувати в межах різних навчальних дисциплін, сприяючи ефективному опрацюванню інформації та презентації результатів навчання. Онлайн-формат також забезпечує можливості для групової взаємодії та врахування індивідуальних і вікових особливостей студентів.

3. Інтерактивність.

Мультимедійні засоби суттєво розширюють традиційні можливості наочності, даючи змогу оперативно оновлювати навчальні матеріали відповідно до сучасних освітніх потреб. Інтерактивні функції, зокрема огляд на 360°, масштабування і переміщення між панорамами, стимулюють активне дослідження та взаємодію зі змістом.

4. Інформативність.

Віртуальні тури забезпечують доступ до різнопланової інформації про об'єкти, зокрема текстових описів, мультимедійних матеріалів і гіперпосилань. Можливість зберігати матеріал і повторно його переглядати полегшує засвоєння складних понять, явищ і процесів.

5. Економність та екологічність.

Віртуальні екскурсії дають змогу скоротити витрати, пов'язані з організацією реальних поїздок, а також зменшують фізичне навантаження на культурні та природні об'єкти, що сприяє їх збереженню.

6. Універсальність і гнучкість.

Викладачі мають змогу адаптувати зміст екскурсій відповідно до мети й завдань навчання, а студенти – переглядати матеріал багаторазово в зручний для них час. Це забезпечує гнучкість організації освітнього процесу.

7. Мотиваційний ефект.

Інтерактивні елементи й цифрові технології підвищують навчальну та пізнавальну активність студентів, сприяють творчому самовираженню, розвитку інтересу до навчання та подоланню психологічного бар'єра «музейної відчуженості».

8. Безпека.

Віртуальні екскурсії не залежать від погодних умов, територіальної віддаленості об'єктів чи інших зовнішніх обмежень, а дають змогу ознайомлюватися з віддаленими локаціями без ризику фізичних труднощів або небезпеки.

Переваги віртуальних екскурсій для формування творчості студентів:

1. Стимулювання уяви та образного мислення. Віртуальні екскурсії дають змогу студентам ознайомлюватися з творами мистецтва, архітектурними й природними об'єктами, інтерпретувати їх та вибудовувати власні асоціативні зв'язки. Така діяльність сприяє формуванню здатності по-новому осмислювати звичні явища, що є важливим показником творчого мислення.

2. Інтеграція знань і забезпечення міждисциплінарних зв'язків. Екскурсії до музеїв сучасного мистецтва, історичних пам'яток та інших культурних об'єктів уможливають поєднання знань із педагогіки, естетики, культурології, історії та інших галузей. Міждисциплінарний підхід створює підґрунтя для синтезу нових ідей і розвитку творчого мислення майбутніх педагогів.

3. Розширення можливостей для виконання творчих завдань. Після перегляду віртуальних екскурсій студенти можуть розробляти авторські сценарії виховних занять на основі побаченого матеріалу, створювати власні віртуальні маршрути, зокрема для дітей дошкільного віку, а також виконувати письмові чи мультимедійні рефлексивні завдання. Така робота сприяє розвитку самостійності мислення, уміння творчо інтерпретувати інформацію та проєктувати власний освітній продукт.

4. Розвиток дослідницьких умінь. У процесі роботи з матеріалами віртуальних екскурсій студенти аналізують побачене, добирають додаткову інформацію, порівнюють факти й пропонують інноваційні способи подання навчального матеріалу. Це формує вміння працювати з джерелами, здійснювати відбір змісту та створювати власні освітні продукти.

5. Актуалізація емоційно-творчого компонента. Віртуальні екскурсії, особливо з елементами театралізації або технологій віртуальної реальності, викликають емоційний відгук у здобувачів освіти. Емоції у цьому процесі є важливим чинником творчої активності, оскільки стимулюють натхнення, уяву та потребу в самовираженні.

Очевидно, що віртуальні екскурсії мають значний потенціал для формування творчості майбутніх педагогів, оскільки поєднують емоційне

сприйняття, пізнавальну активність, міждисциплінарну інтеграцію і практичну творчу діяльність.

Уважаємо, що важливим засобом формування й розвитку креативної особистості майбутнього педагога є також проєктна технологія, оскільки процес проєктування має творчий, інноваційний і дослідницько-пошуковий характер та спрямований на практичне застосування набутих знань. Сутність проєктної технології, за визначенням Т. Сілакової, полягає у функціонуванні сукупності дидактичних засобів (змісту, творчих і дослідницько-пошукових методів, прийомів), завдяки яким освітній процес відповідає структурно-організаційним вимогам навчального проєктування [221]. Основними етапами проєктування є моделювання, прогнозування та аналітичне оцінювання.

Проєктна технологія стимулює інтерес студентів до дослідження певних проблем, оскільки знання, здобуті в процесі навчання, вони одразу можуть застосовувати на практиці. Її основними завданнями є розвиток умінь самостійно здобувати знання шляхом розв'язання пізнавальних і практико-орієнтованих завдань, формування комунікативних умінь, удосконалення дослідницьких прийомів, зокрема пошуку інформації, аналізу різних поглядів, продукування нестандартних ідей, формулювання гіпотез і висновків, а також розвиток дивергентного й проєктного мислення.

На думку Н. Голуб і Л. Проценко, проєктна технологія дає змогу студентам знаходити творчі підходи до розв'язання навчальних завдань, розвивати креативне мислення та формувати ініціативність, важливу для майбутньої педагогічної діяльності [55, с. 137].

Проєктна діяльність сприяє засвоєнню знань і формуванню вмінь та навичок самостійного розв'язання завдань, оскільки студенти конструюють, планують і виконують завдання різного рівня складності, що активізує механізми саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації і зрештою сприяє становленню творчої особистості й креативної індивідуальності майбутнього педагога [255]. Метою застосування проєктної технології у фаховій підготовці майбутніх педагогів є створення творчого, оригінального й самобутнього

освітнього продукту, що характеризується суб'єктивною або об'єктивною новизною.

У сучасній вищій освіті тренінги розглядають як інтерактивні педагогічні технології, що активно сприяють формуванню креативного мислення, комунікативних умінь і дослідницьких навичок. Їхнє основне призначення полягає у створенні ситуацій, що стимулюють творчий процес, коли студенти розв'язують відкриті проблеми, а не виконують визначені алгоритми дій [122].

Особливе значення мають тренінги, розроблені на основі гуманістичних концепцій психології, визначені як особистісно центровані методи, в основі яких ідеї А. Маслоу, К. Роджерса, Е. Фромма, практики психотерапії, зокрема арттерапії, психодрами й тілесно орієнтованої терапії, де розкриття творчого потенціалу пов'язано з активізацією емоційних станів – радості, страху, гніву або натхнення. Такі переживання постають своєрідним поштовхом до самопізнання та розвитку внутрішньої енергії, потрібної для творчої діяльності [146].

З-поміж прийомів, рекомендованих для таких тренінгів, виокремлюють вправи для подолання психологічних бар'єрів і поведінкових стереотипів; експресивні методи, зокрема музику, вокал, танець, пантоміму, ремесла; техніки релаксації та медитації; дихальні й тілесні вправи для усвідомленого контролю рухів; колективні ігри, що сприяють спільній творчості; прийоми стимулювання образного та асоціативного мислення; практики, спрямовані на розвиток концентрації уваги та саморегуляції.

На особливу увагу заслуговує тренінг із використанням масок, який запропонували Н. Рождественська та О. Толшин. Учасники по черзі одягають різні типи масок (від нейтральних до клоунських чи характерних) і виконують завдання, що передбачають вираження емоційного стану через пластичні образи, примірювання соціальних ролей, зокрема професора, військового, продавця, а також демонстрацію різних емоцій, зокрема радості, страху, любові й гніву [122].

Додатково студенти можуть створювати власні маски для себе або для партнерів, моделювати вираз обличчя і пози тіла, досліджувати м'язові реакції та контролювати рухи. За спостереженнями авторів, така діяльність активізує

творче мислення, розвиває навички імпровізації, стимулює невербальне самовираження і сприяє глибшому пізнанню власної особистості.

Безсумнівно, упровадження тренінгових технологій у вищій освіті сприяє комплексному розвитку майбутніх педагогів, формує їхню здатність до творчого підходу в навчанні, активізує дослідницькі навички, розвиває емоційно-експресивну сферу особистості, що дає підстави розглядати тренінги як ефективний інструмент підготовки педагогів, здатних до інноваційної та креативної професійної діяльності.

Методика польського науковця А. Горальського є цікавим підходом до розроблення тренінгових програм, спрямованих на стимулювання творчого потенціалу студентів [263]. Її основу становить групова діяльність, що охоплює такі послідовні етапи: ознайомлення учасників між собою; формування робочих груп; спостереження за явищами природи й навколишнього світу; виконання дій, відмінних від звичних; створення нових об'єктів або ідей; розвиток інтуїтивного мислення; удосконалення мовних засобів для глибшого розуміння реальності; подолання труднощів у виборі способів розв'язання проблем; усвідомлення моральних цінностей; формування алгоритму творчої діяльності.

Окреслені етапи можна реалізувати завдяки спеціально дібраним психологічним вправам і технікам, зокрема це вправи на уявлення образів і подій, комунікативні практики, рухливі ігри, завдання для розв'язання проблемних ситуацій, експерименти з фізичними станами, вправи на завершення речень або оповідань, створення сценаріїв життєвих подій, надання звичайним предметам чи явищам нових значень, організація дискусій і дебатів, вправи для розвитку просторового мислення, зокрема малювання й креслення, тренування відчуття простору, часу й форми, прослуховування музичних творів і відтворення наявних методів та механізмів.

Для підтримання позитивної мотивації студентів важливо враховувати зміст і актуальність навчального матеріалу, ефективні способи організації навчальної діяльності, усвідомленість власних дій і результатів, своєчасне оцінювання творчих досягнень із колективним визначенням критеріїв успіху.

Науковці також зазначають, що мотивація студентів до пізнавальної діяльності не однорідна й залежить від індивідуальних особливостей, соціального оточення, рівня розвитку студентського колективу, інноваційності освітнього процесу, якості взаємодії між студентом і викладачем.

Основні риси творчості, зокрема креативність, гнучкість мислення, відкритість, фантазія та уява, формуються саме в умовах активної діяльності. Їх розвиток можливо стимулювати доповненням до змісту дисциплін завдань, що потребують творчого підходу, поєднанням індивідуальної, групової та фронтальної роботи, набуттям практичного досвіду виконання творчих завдань. Особливо ефективним для розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів є інтеграційний підхід, що забезпечує поєднання знань з різних дисциплін у цілісну систему, що створює підґрунтя для продукування нових ідей і педагогічних інновацій.

З огляду на це інтерактивні технології (тренінги, проєктні методи, рольові ігри, кейс-метод, «мозковий штурм») забезпечують активне залучення студентів до освітнього процесу, стимулюють уяву, ініціативність, комунікативні й дослідницькі вміння, що сприяє організації креативного навчання.

Віртуальні екскурсії постають сучасним інструментом розвитку творчого потенціалу студентів, оскільки поєднують візуальний, емоційний і пізнавальний аспекти навчання. Вони надають можливість ознайомлюватися з культурними та природними об'єктами, аналізувати їх у власному контексті, формувати індивідуальні асоціації та створювати нові педагогічні сценарії.

Процес розвитку творчих компетентностей відбувається через стимулювання уяви й образного мислення, що допомагає бачити звичне з іншої позиції; міждисциплінарну інтеграцію знань, яка поєднує різні галузі для продукування нових ідей; виконання відкритих творчих завдань, що сприяє самостійності у прийнятті рішень; рефлексію й емоційне переживання, які активізують пізнавальну діяльність і забезпечують глибше засвоєння матеріалу.

Отже, комплексне поєднання інтеграційного підходу, інтерактивних технологій, тренінгових методик, проєктної діяльності та віртуальних екскурсій

створює дієві умови для розвитку творчих компетентностей майбутніх вихователів, забезпечує їхню готовність до педагогічної творчості й інноваційної професійної діяльності.

2.3. Критерії, рівні та показники готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей старших дошкільників засобами художньо-продуктивної та театральньо-ігрової діяльності

Психолого-педагогічні основи розвитку особистості викладено в працях І. Беха, В. Бажанюка, О. Вовчик-Блакитної, О. Дусавицького, В. Котирла, В. Кузьменка, С. Кулачківської, С. Ладивір, М. Іванчук, Т. Піроженко, Ю. Приходька, Ю. Швалба та інших учених. Проблематику психологічної готовності різних категорій педагогів до професійної діяльності ґрунтовно досліджували Л. Карамушка й О. Тарновська, а в післядипломній педагогічній освіті – О. Бондарчук, Л. Карамушка, Н. Коломінський та ін. Попри достатню кількість спеціальних досліджень питання готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральньо-ігрової діяльності досі належно не представлено, що вимагає поглибленого теоретичного аналізу процесу формування цієї готовності у майбутніх фахівців.

Професійна підготовка вихователів закладів дошкільної освіти стала об'єктом численних наукових досліджень. Зокрема, увагу вчених зосереджено на питаннях готовності студентів до педагогічної діяльності та організації професійно-педагогічної підготовки, що віддзеркалено в працях Н. Абашкіної, О. Браславської, А. Грітченка, І. Зязюна, В. Коваля, О. Комар, В. Кузя, А. Ліненка, М. Мартинюка, Є. Починок, С. Сисоєвої, С. Совгіри, Т. Танько, С. Ткачук, Г. Троцько, Л. Хомич, С. Шандарук, Т. Яцули та ін. Окремі дослідження презентують шляхи вдосконалення змісту підготовки педагогів дошкільної освіти в умовах неперервної освіти, зокрема ці аспекти подано в працях Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богущ, Т. Жаровцевої, А. Залізняка, Л. Зданевич, Н. Гавриш, Н. Голоти, Г. Грами, Л. Загородньої, Н. Денисенко,

Є. Карпової, І. Княжевої, І. Луценко, Н. Лисенко, І. Мардарової, М. Машовець, В. Нестеренко, Г. Підкурғанної, Т. Поніманської, І. Рогальської та ін.

Відповідно до завдань нашого дослідження важливим етапом є оцінювання рівня готовності майбутніх вихователів до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку, оскільки це дає змогу виявити наявні потреби та окреслити напрями подальшого наукового пошуку.

З огляду на це заслуговує на увагу підхід Л. Рибалко, яка розглядає готовність як інтегровані особистісні новоутворення в мисленні, свідомості й самосвідомості, що охоплюють інтелектуальні, психічні та фізичні якості майбутнього педагога. На думку дослідниці, такі новоутворення забезпечують продуктивність педагогічної діяльності та виявляються в прагненні розвивати власний потенціал, оволодівати навичками професійно-педагогічної самореалізації, формувати адекватну самооцінку й акмеологічну позицію, що уможлиблює досягнення високого рівня професійного розвитку в різних видах діяльності [197].

У науковому дискурсі готовність розглянуто як результат професійної підготовки, що формується в процесі цілеспрямованого розвитку особистості та виявляється у здатності до педагогічної діяльності [3]. Саме так її трактують М. Данилко й Н. Мацкевич [58]. У наукових джерелах виокремлено різні види готовності, зокрема психологічну, науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну й фізичну, що віддзеркалено в працях В. Сластьоніна; короткочасну і тривалу, які стали предметом розгляду Н. Левітова, А. Пуні, М. Дьяченка, Л. Кандибовича [77, с. 124].

У «Педагогічному словнику професійної освіти» поняття «критерій» окреслено як ознаку або мірило, яке дає змогу визначити чи класифікувати об'єкти й оцінити їхні якості [188, с. 154]. Близьке за змістом визначення подає С. Гончаренко, розглядаючи критерій як ознаку, яка дає змогу здійснити оцінку будь-якого об'єкта, тобто як мірило [56, с. 245], тобто критерій є об'єктивною, матеріалізованою ознакою, що дає змогу оцінити ступінь досягнення визначеної

мети та кількісно або якісно схарактеризувати явище. Поняття «показник» є вужчим за змістом і представлене як складник або конкретний вияв критерію.

Подібний підходу застосовує С. Карпенчук, яка трактує критерій як мірило, ознаку, на основі якої оцінюють певну якість [102, с. 275]. В українській педагогічній термінології критерій також визначено як засіб переконання, мірило [56]. У юридичних і психологічних довідниках цей термін (від грецького *kriterion* – засіб судження) означає мірило для визначення або оцінювання об'єкта чи явища; ознаку, що слугує підставою для класифікації; основу для прийняття рішень, оцінювання або класифікації; стандарт чи міру, відповідно до якої визначають прогрес і ступінь досягнення поставленої мети [116].

Порівняльний аналіз наукових підходів дає підстави виокремити такі основні характеристики критерію:

- об'єктивність, що уможлиблює визначення рівня досягнення певної мети;
- оцінну функцію, оскільки критерій виступає підставою для аналізу явищ, дій або процесів;
- сукупність якісних і кількісних характеристик, які забезпечують ефективне оцінювання конкретного об'єкта.

У підходах до стандартизації якості критерій також називають мірою віддзеркалення цілісності властивостей об'єкта, що забезпечують його функціонування; методологічний інструмент управління якістю освіти; еталон, що репрезентує найвищий рівень досліджуваного явища; засіб вибору або вимірювання альтернатив [285].

Поняття «показник» невіддільно пов'язано з поняттям «критерій». За Новим тлумачним словником української мови, показник – це свідчення, доказ або ознака чогось; наочні дані про результати певної діяльності чи процесу; інформація про досягнення конкретних результатів [147].

Зауважимо, що критерій є ширшим поняттям порівняно з показником і постає як узагальнена характеристика педагогічного явища або об'єкта, що може охоплювати кілька конкретних показників. Показники є складниками критерію, віддзеркалюючи конкретні прояви досліджуваної ознаки, що узгоджується з

визначенням, поданим в енциклопедичному словнику, де критерій розглянуто як принцип оцінювання ефективності, тоді як показник відбиває кількісний вияв певної характеристики явища, засвідчуючи взаємозв'язок і взаємозумовленість критеріїв та показників.

У науковому дискурсі Ю. Бабанський виокремлює три аспекти поняття «показник»: а) ознака, свідчення або доказ чогось; б) наочні дані, що віддзеркалюють результати певної діяльності, зокрема навчально-пізнавальної роботи студентів, або певного процесу; в) явище чи подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг конкретного процесу [16].

Критерії мають відповідати низці вимог: вони повинні бути об'єктивними, наскільки це можливо в педагогічній практиці; забезпечувати однозначність оцінювання досліджуваної ознаки; бути адекватними й валідними, тобто спрямованими на виявлення саме тих характеристик, які становлять предмет дослідження. Водночас критерії мають залишатися нейтральними щодо досліджуваних явищ, а їх сукупність повинна максимально повно охоплювати всі істотні властивості процесу або об'єкта. За твердженням С. Іванової, критерії мають представляти динаміку оцінюваної якості в просторі й часі та розкриватися через показники, інтенсивність вияву яких дає змогу визначати рівень сформованості відповідного критерію [88, с. 153].

На основі аналізу наукових підходів до розроблення критеріїв і показників у дослідженні запропоновано систему критеріїв для оцінювання сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку в процесі професійної підготовки. До цієї системи належать такі критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практично-діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний.

Відповідно до визначених критеріїв виокремимо й схарактеризуємо рівні сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності.

Критерії	Рівні		
	Високий	Середній	Низький

Мотиваційно-ціннісний критерій	вихователь виявляє стійкий інтерес до інноваційних підходів, має особисту мотивацію до творчої педагогічної діяльності, розглядає мистецтво і театр як необхідні засоби розвитку дитини	інтерес до використання мистецьких і театральних методів проявляється ситуативно, педагог визнає їх значення, але не завжди усвідомлює системний вплив на розвиток дитини	відсутність сформованої мотивації, розуміння творчості як додаткової або другорядної складової освітнього процесу
Когнітивний критерій	педагог володіє глибокими знаннями з педагогіки творчості, методики інтеграції художньо-продуктивної і театральної-ігрової діяльності; орієнтується в сучасних концепціях (arts integration, Reggio, STREAM)	знання є фрагментарними; вихователь має загальне уявлення про інтеграційні технології, але не завжди може застосувати їх на практиці	обмежені знання про інтеграційні методи, поверхнєве розуміння ролі мистецтва і театру у формуванні творчих здібностей
Практично-діяльнісний критерій	самостійно створює та реалізує інтегровані заняття, ефективно комбінує художньо-продуктивну та театральну діяльність, варіює методи відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей	вихователь може організувати інтегровану діяльність за готовими зразками або методичними рекомендаціями, але має труднощі у творчому комбінуванні методів	педагог не здатен організувати цілісний інтегрований процес, застосовує методики фрагментарно, потребує постійної допомоги
Рефлексивно-оцінювальний критерій	педагог систематично аналізує власну практику, відстежує динаміку розвитку творчості у дітей, здатен коригувати педагогічний процес	аналіз діяльності проводиться епізодично; вихователь може оцінити загальний результат, але недостатньо враховує	відсутність системної рефлексії; педагог не бачить зв'язку між власною діяльністю та розвитком творчих

		індивідуальні досягнення дітей	здібностей дошкільників
--	--	-----------------------------------	----------------------------

Мотиваційно-ціннісний критерій характеризує такі аспекти: усвідомлення майбутніми вихователями значущості розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку; наявність ціннісного ставлення до мистецтва й театру як ефективних засобів педагогічної діяльності; внутрішню мотивацію до творчої педагогічної практики; здатність інтегрувати художньо-продуктивну та театральну-ігрову діяльність в освітній процес.

У психологічному словнику [182] мотив витлумачено як спонукальну причину дій і вчинків людини, зумовлених її об'єктивними потребами. Мотивація навчальної діяльності є співвіднесенням цілей, яких прагне досягти студент, із внутрішньою активністю особистості. У процесі навчання вона виявляється в усвідомленні студентом цілей і завдань навчання як особистісно значущих і потрібних [7, с. 151].

До мотивів навчання належать зовнішні, пов'язані з престижем професії, успіхом, можливістю розширення соціальної взаємодії, а також внутрішні, що зумовлюються пізнавальною потребою й емоційним задоволенням від процесу пізнання [45]. У межах сучасної психологічної термінології дослідники послуговуються поняттями внутрішньої та зовнішньої мотивації, або інтринсивної та екстринсивної мотивації. Відповідно до розмежування джерела мотивації, її зміст, ознаки та вплив на особистість визначають по-різному.

Внутрішня мотивація є конструктом, що описує такий тип детермінації поведінки, за якого чинники, що ініціюють і регулюють її, виникають у межах особистісного «Я» та повністю пов'язані із самою діяльністю. За таких умов діяльність не потребує зовнішніх заохочень чи винагород, оскільки цінність становить сам процес активності людини, тобто така діяльність є самоціллю, а не лише засобом досягнення іншої мети.

У класифікації типів мотивації, запропонованій П. Якобсоном, виокремлено кілька різновидів, пов'язаних із результатами навчання. Перший тип – умовно «негативна» мотивація, що зумовлюється усвідомленням певних

незручностей або неприємностей, які можуть виникнути, якщо студент не буде навчатися, зокрема докорів батьків, викладачів чи однолітків. Така мотивація здебільшого не забезпечує високих результатів навчання. Другий тип – «позитивна» мотивація, яку також пов'язано з мотивами, зовнішніми щодо самої освітньої діяльності. В одному випадку її визначають значущі для особистості соціальні прагнення, наприклад, почуття обов'язку перед близькими, в іншому – вузькоособистісними мотивами, зокрема схваленням оточення або прагненням досягти особистого благополуччя. Третій тип становить мотивація, що лежить в основі власне освітньої діяльності, оскільки безпосередньо пов'язана з цілями навчання, задоволенням допитливості, подоланням труднощів та інтелектуальною активністю. Саме цей тип мотивації є найбільш продуктивним у професійній підготовці майбутніх вихователів [34].

Узагальнюючи результати психологічних і педагогічних досліджень, В. Чирков здійснює порівняльний аналіз специфіки внутрішньої та зовнішньої мотивації, виокремлюючи їхній вплив на навчальну діяльність особистості [34]. Результати цього аналізу засвідчують, що за умов домінування внутрішньої мотивації у студентів формується стійке й тривале прагнення до навчально-професійної діяльності, що не залежить від зовнішніх заохочень або контролю.

Студенти з переважанням внутрішньої мотивації переважно схильні обирати складніші й проблемні навчальні завдання, що потребують самостійного мислення, аналізу й нестандартних підходів; демонструють вищі результати під час виконання творчих завдань, які вимагають креативності, інтеграції знань і застосування інноваційних рішень. Їхня навчальна діяльність характеризується підвищеним рівнем творчої активності й супроводжується позитивними емоційними переживаннями, зокрема інтересом, задоволенням і відчуттям особистісної значущості результатів власної праці.

Окрім того, внутрішня мотивація позитивно впливає на якість засвоєння навчального матеріалу: студенти глибше осмислюють теоретичні положення, успішніше інтегрують нові знання в сформовану систему, у них активізуються мнемічні й когнітивні процеси, що сприяє зростанню рівня навчальної автономії,

формуванню адекватної самооцінки та підвищенню впевненості у власних інтелектуальних і професійних можливостях.

За умов домінування зовнішньої мотивації навчальна поведінка студентів, навпаки, стає не стійкою й значною мірою залежить від наявності зовнішніх стимулів, зокрема оцінювання, контролю або заохочення. У разі їх відсутності чи послаблення навчальна активність істотно знижується. Зовнішньо мотивовані студенти здебільшого орієнтуються на виконання найпростіших завдань, які забезпечують швидке досягнення бажаного результату без значних інтелектуальних зусиль.

У таких умовах спостерігається зниження якості й темпу виконання творчих завдань, обмеження виявів ініціативності та самостійності. Зовнішньо мотивовані студенти можуть успішно виконувати стандартні, алгоритмізовані завдання, однак їхня діяльність супроводжується зниженням рівня креативності й спонтанності, а також появою негативних емоційних станів, зокрема напруження, тривожності або байдужості до результатів навчання.

Результати аналізу, подані у працях В. Чиркова, підтверджують доцільність цілеспрямованого формування внутрішньої мотивації студентів як провідного чинника їхньої успішної навчальної й творчої діяльності, зокрема у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічної галузі.

Внутрішня мотивація є провідним чинником готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності, оскільки ґрунтується на глибокій особистісній зацікавленості в сфері педагогічної праці та формується в процесі усвідомлення соціальної, професійної, особистісної значущості діяльності вихователя, а також розуміння її цінності для власного саморозвитку й гармонійного розвитку дитини дошкільного віку. За таких умов майбутній фахівець сприймає педагогічну діяльність як виконання професійних обов'язків і як сферу творчої самореалізації та особистісного зростання.

У структурі готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку внутрішня мотивація виявляється у стійкому інтересі до творчої педагогічної діяльності, орієнтації на інноваційні

підходи й прагненні самостійно засвоювати методи і прийоми інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності. Така мотивація зумовлює активну позицію студента в процесі професійної підготовки, спонукає його до пошуку нових педагогічних рішень, експериментування з формами і засобами організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Для майбутніх вихователів внутрішня мотивація виявляється насамперед у позитивному емоційно-ціннісному ставленні до художньо-творчої та театральної-ігрової діяльності як важливих складників розвитку особистості дитини; у прагненні до творчого експериментування з різними видами мистецької діяльності, зокрема образотворчою, музично-ритмічною та театралізованою, що сприяє збагаченню професійного досвіду майбутніх фахівців і розширенню їхнього педагогічного інструментарію.

Важливим показником сформованості внутрішньої мотивації є усвідомлення майбутніми вихователями ролі інтегрованих форм організації діяльності як ефективного засобу розвитку уяви, фантазії, емоційної сфери й образного мислення дітей старшого дошкільного віку. Інтеграцію художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності розглядають як цілісний педагогічний механізм, що створює сприятливі умови для виявлення індивідуальних творчих здібностей кожної дитини.

Окрім того, внутрішня мотивація зумовлює потребу майбутніх вихователів у творчому самовираженні, самовдосконаленні та безперервному професійному зростанні; стимулює прагнення до рефлексії власної діяльності, критичного осмислення педагогічного досвіду та свідомого підвищення рівня професійної компетентності. Така мотивація є основою формування стійкої готовності майбутнього вихователя до творчої педагогічної діяльності, забезпечує його активне залучення до розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку та сприяє становленню інноваційного стилю професійного мислення, що відповідає сучасним вимогам дошкільної освіти.

Зовнішня позитивна мотивація у структурі готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей

старшого дошкільного віку формується під впливом соціального схвалення, заохочення та позитивного оцінювання результатів навчально-професійної діяльності студентів. Її джерелами є викладачі закладів вищої освіти, керівники педагогічної практики, представники адміністрації закладів дошкільної освіти, студентське середовище, яке створює відповідний мотиваційний фон для професійного становлення майбутніх фахівців. Така мотивація сприяє підтриманню стійкого інтересу студентів до опанування теоретичних засад і практичних методик інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності в освітньому процесі закладу дошкільної освіти; стимулює активну навчальну позицію майбутніх вихователів, орієнтує їх на якісне виконання творчих завдань, участь у колективних та індивідуальних проєктах, на усвідомлене залучення до різних форм освітньої й позааудиторної діяльності.

У професійній підготовці майбутніх вихователів зовнішня позитивна мотивація виявляється через систему конкретних заохочувальних чинників. Зокрема, важливе мотиваційне значення має отримання високих оцінок за виконання творчих завдань, розроблення інтегрованих занять, проєктів і сценаріїв театралізованих ігор, що засвідчує визнання рівня професійної підготовленості студентів. Не менш значущим є публічне схвалення результатів діяльності майбутніх вихователів під час проходження педагогічної практики, оскільки воно сприяє підвищенню їхньої самооцінки та професійної впевненості.

Додатковими виявами зовнішньої позитивної мотивації є участь студентів у конкурсах, фестивалях, виставках, майстер-класах та інших заходах мистецького спрямування, де вони мають змогу продемонструвати власні творчі здобутки, обмінятися досвідом і здобути професійне визнання. Важлива роль належить позитивному зворотному зв'язку щодо результатів роботи з дітьми старшого дошкільного віку, отриманому від керівників практики, педагогів-наставників і батьків вихованців, що посилює відчуття професійної значущості виконуваної діяльності.

Зовнішню негативну мотивацію в системі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти пов'язано з домінуванням

мотивів уникнення небажаних наслідків навчально-професійної діяльності. Її сутність полягає в орієнтації студентів не стільки на досягнення позитивного результату, скільки на запобігання можливим санкціям, зокрема отриманню низької оцінки, критичним зауваженням викладачів або керівників педагогічної практики, негативному оцінюванню рівня професійної підготовленості. За своєю природою така мотивація є переважно ситуативною і не забезпечує стійкого інтересу до творчої педагогічної діяльності.

У процесі підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку зовнішня негативна мотивація може виявлятися у прагненні студентів формально виконувати завдання, пов'язані з інтеграцією художньо-продуктивної та театральної діяльності із зосередженням на дотриманні мінімальних вимог освітньої програми. За таких умов освітня діяльність є репродуктивною, а творче осмислення змісту і методів педагогічної роботи відходить на другий план.

Характерним виявом зовнішньої негативної мотивації є орієнтація майбутніх вихователів на формальний результат, що зумовлює зниження якості виконання творчих завдань, обмеження ініціативності та небажання виходити за межі стандартних методичних рішень. Студенти, керовані страхом отримати негативну оцінку, нерідко уникають творчого експериментування, застосування нестандартних форм організації театральної діяльності та інноваційних підходів до розвитку творчих здібностей дітей.

Важливим психологічним чинником зовнішньої негативної мотивації є страх припуститися помилки під час організації художньо-продуктивної або театральної діяльності з дітьми старшого дошкільного віку. Такий страх обмежує свободу педагогічного вибору, формує невпевненість у професійних можливостях і негативно впливає на готовність майбутніх вихователів до самостійної творчої діяльності в реальному освітньому середовищі.

Зовнішня негативна мотивація може короткочасно активізувати навчально-професійну діяльність студентів і забезпечувати виконання обов'язкових завдань, однак її домінування має низку негативних наслідків.

Зокрема, вона гальмує розвиток творчого потенціалу майбутніх вихователів, знижує рівень їхньої пізнавальної активності та ініціативності, формує настанову на уникнення ризику й відповідальності. Унаслідок цього така мотивація не сприяє становленню справжньої професійної готовності до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральньо-ігрової діяльності, що зумовлює потребу в її цілеспрямованому педагогічному коригуванні під час фахової підготовки.

Для оцінювання рівнів сформованості готовності студентів до розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку за мотиваційно-ціннісним критерієм застосовано такі інструменти: опитувальник «Мотивація професійної діяльності педагога» – адаптована версія методики К. Замфір у модифікації А. Реана [311, 303], що дає змогу визначити рівні внутрішньої чи зовнішньої мотивації, спрямованість на творчість; анкета «Ставлення до мистецьких і театральних методів» дозволила оцінити ціннісне ставлення студентів до зазначених педагогічних засобів.

Когнітивний критерій характеризує рівень засвоєння майбутніми вихователями теоретичних основ творчості, знань про інтегровані методики й педагогічні технології в роботі з дітьми. Для оцінювання сформованості готовності студентів до розвитку творчих здібностей старших дошкільників засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральньо-ігрової діяльності розроблено авторський тест «Знання про творчість та інтеграцію», у якому представлено відкриті й закриті запитання та створено умови для комплексного оцінювання рівня теоретичних знань і розуміння педагогічних концепцій.

Практично-діяльнісний критерій віддзеркалює здатність студентів застосовувати набуті знання на практиці під час організації інтегрованих занять. Для його діагностування використовувалася методика case study, у межах якої студентам запропоновано педагогічні ситуації для аналізу й ухвалення рішень, зокрема: «Як ви діятимете, якщо діти не беруть участі в театральній грі?», що дало змогу оцінити їхню практичну компетентність, уміння прогнозувати педагогічні наслідки та добирати ефективні способи взаємодії з дітьми.

Рефлексивно-оцінювальний критерій характеризує здатність студентів до самоаналізу, оцінювання власної діяльності та осмислення процесу розвитку творчих навичок дітей. Для визначення рівня його сформованості застосовано такі інструменти: опитувальник «Рівень рефлексивності» (А. Карпов) [171], що дає змогу діагностувати здатність до самоспостереження й критичного аналізу власних дій; анкету самооцінки педагогічної діяльності, розроблену автором, яка містить запитання на кшталт: «Чи аналізую я вплив своїх занять на розвиток дітей?»; методичку «Щоденник рефлексії», у межах якої студенти після проведених занять фіксували, що вдалося, з якими труднощами вони зіткнулися та які інтеграційні методи виявилися найбільш ефективними.

Такий підхід дав змогу оцінити рівень рефлексивної компетентності студентів і їхню здатність до критичного осмислення власної педагогічної діяльності, що є важливим складником розвитку професійної майстерності та креативності майбутніх вихователів.

Отже, готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності доцільно розглядати як результат професійної підготовки, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практично-діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний компоненти, і виявляється у наявності внутрішньої мотивації до творчої педагогічної діяльності, достатнього рівня теоретичних знань, здатності до практичного застосування інтегрованих методик, адекватної самооцінки та готовності до рефлексивного й творчого виконання професійних завдань.

Критерії та показники виступають важливим методологічним інструментарієм для об'єктивного визначення рівня сформованості готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. Виокремлення мотиваційно-ціннісного, когнітивного, практично-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального критеріїв дає змогу комплексно схарактеризувати досліджуване явище, виявити його структурні компоненти та простежити динаміку професійного становлення здобувачів

освіти. Запропонована система критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності, відповідний діагностичний інструментарій забезпечують цілісність педагогічної діагностики, достовірність оцінювання та створюють підґрунтя для подальшої експериментальної перевірки ефективності розробленої методики професійної підготовки майбутніх вихователів

Висновки до розділу 2

Аналіз сучасного стану дошкільної освіти в Україні засвідчив, що нормативно-правова й стратегічна база створює належні передумови для розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку. Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти, професійні стандарти та інші нормативні документи визначають загальні орієнтири педагогічної діяльності, які прямо чи опосередковано спрямовано на формування в дітей здатності до творчого мислення, самостійності, ініціативності та самовираження. Саме ці документи становлять концептуальну основу професійної підготовки майбутніх вихователів, окреслюють вимоги до рівня їхньої компетентності й визначають межі впровадження освітніх інновацій у практику закладів дошкільної освіти.

Установлено, що професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є багатокомпонентною системою, яка охоплює формування фахових компетентностей, професійно значущих особистісних якостей, педагогічної майстерності, ціннісних орієнтацій і готовності до творчої професійної діяльності. У її змісті передбачено розвиток внутрішньої мотивації, здатності до самостійного педагогічного вибору, відповідального ухвалення рішень у складних професійних ситуаціях, активного залучення до освітнього середовища та творчої самореалізації. У сучасних умовах вищої педагогічної освіти таку підготовку важливо зорієнтувати на формування цілісної педагогічної особистості, здатної інтегрувати теоретичні знання з практичним досвідом і творчо реалізовувати їх у роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Водночас аналіз освітньо-професійних програм, наукових джерел і практики професійної підготовки дав підстави констатувати наявність низки системних суперечностей, що стримують розвиток творчого потенціалу майбутніх вихователів. З'ясовано, що творчий складник у підготовці студентів нерідко є фрагментарним, недостатньо методично конкретизованим і переважно декларативним. У багатьох випадках творчість представлено на рівні загальних положень, однак не забезпечено відповідною системою практичних завдань, очікуваних результатів навчання, індикаторів сформованості творчих компетентностей і чітких критеріїв оцінювання, тому ускладнено об'єктивне визначення рівня професійної готовності студентів, знижено їхню мотивацію до активної участі у творчій, проєктній та інноваційній діяльності.

Типовими проблемами, що негативно впливають на розвиток творчого потенціалу студентів, є недостатня методична конкретизація розвитку творчих умінь, фрагментарність міждисциплінарної інтеграції, обмежене використання відкритих практичних завдань, відсутність системної практики застосування творчих методів і технологій, недостатня взаємодія з міжсекторальними партнерами – культурними, мистецькими й соціальними інституціями. Сукупність цих чинників істотно звужує можливості для формування в майбутніх вихователів здатності до творчого розв'язання професійних завдань, педагогічного проєктування, експериментування та інноваційного пошуку.

Доведено, що одним із провідних шляхів подолання окреслених проблем є інтеграційний підхід, який забезпечує органічне поєднання знань, умінь і способів діяльності, набутих у межах різних навчальних дисциплін. Теоретичний аналіз засвідчив, що міждисциплінарна інтеграція сприяє цілісному розвитку особистості студента, формуванню системного мислення, здатності бачити педагогічні явища у взаємозв'язках і творчо застосовувати набуті знання у нових професійних ситуаціях. Установлено, що інтерактивні методи, зокрема тренінги, рольові ігри, case study, «мозковий штурм», проєктна діяльність, віртуальні екскурсії, активізують пізнавальну діяльність, стимулюють уяву, ініціативність, дослідницьку активність, комунікативні вміння і творче мислення.

Обґрунтовано, що в розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів важливим є поєднання емоційного, когнітивного й практичного складників навчальної діяльності, оскільки така єдність створює умови для формування креативних компетентностей, уміння самостійно розробляти педагогічні продукти, їх адаптації до потреб дітей, упровадження інноваційних методик і творчого використання інтегрованих форм роботи. Проектна та дослідницька діяльність дає змогу поєднати творчу ініціативу з практичною реалізацією ідей, розвиває навички співпраці, самостійного ухвалення рішень і відповідальності за результати професійної діяльності, що має принципове значення для майбутньої роботи вихователя закладу дошкільної освіти.

У процесі дослідження з'ясовано, що готовність майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності має складну структуру й охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практично-діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент віддзеркалює внутрішню готовність студента до творчої педагогічної діяльності, його професійні смисли та ціннісне ставлення до творчості як важливої умови розвитку дитини. Когнітивний компонент характеризує обсяг, глибину й системність знань щодо сутності творчості, особливостей творчого розвитку дітей, методик інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності. Практично-діяльнісний компонент виявляється у здатності організовувати інтегровані заняття, творчі проекти й різні форми педагогічної взаємодії з дітьми. Рефлексивно-оцінювальний компонент пов'язано з умінням аналізувати, коригувати й удосконалювати власну професійну діяльність.

На цій основі визначено критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. Запровадження мотиваційно-ціннісного, когнітивного, практично-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального критеріїв, виокремлення високого, середнього й низького рівнів сформованості готовності створює підґрунтя для комплексної педагогічної діагностики, дає змогу

об'єктивно оцінювати стан професійної підготовки студентів і відстежувати динаміку їхнього професійного зростання. Добір відповідного діагностичного інструментарію забезпечує наукову обґрунтованість оцінювання та підвищує достовірність результатів експериментального дослідження.

Важливим результатом розділу стало теоретичне обґрунтування та розроблення структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності. Модель побудовано відповідно до соціального замовлення, мети, завдань, методологічних підходів, принципів, педагогічних умов, етапів, форм, методів, засобів і діагностичного інструментарію. Її структура забезпечує цілісність процесу професійної підготовки, послідовність формування готовності студентів та орієнтацію на прогнозований результат – позитивну динаміку зростання рівня їхньої професійної готовності.

Отже, результати другого розділу дають підстави стверджувати, що ефективна підготовка майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку можлива лише за умови системного, цілісного та практико-орієнтованого підходу. Такий підхід має передбачати інтеграцію творчих компетентностей у зміст фахових дисциплін, активне використання інтерактивних, проєктних і міждисциплінарних методів навчання, упровадження відкритих практичних завдань, чітких критеріїв та рубрик оцінювання творчих досягнень, розширення співпраці з культурними, мистецькими й соціальними інституціями.

Реалізація окреслених положень підвищує якість професійної підготовки майбутніх вихователів, створює підґрунтя для формування фахівця з розвиненим творчим мисленням, інноваційною позицією, професійною мобільністю та здатністю ефективно діяти в умовах сучасного освітнього середовища. Саме такий педагог здатний повноцінно реалізовувати положення Базового компонента дошкільної освіти, забезпечувати гармонійний розвиток творчого

потенціалу дітей старшого дошкільного віку та формувати в них ті якості, які надалі становитимуть основу їхньої успішної самореалізації.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНОЇ ТА ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Організація і методика дослідження готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей старших дошкільників засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності

Для перевірки гіпотези дослідження щодо ефективності запропонованих заходів, спрямованих на підвищення рівня готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності, упродовж 2023–2025 рр. проведено педагогічний експеримент (Додаток А).

Загалом експериментальною роботою охоплено 238 здобувачів вищої освіти, з них 118 осіб – в експериментальній групі та 120 осіб – у контрольній. Експериментальну роботу організовано в природних умовах без порушення логіки освітнього процесу. Добір здобувачів вищої освіти до обох груп здійснено за приблизно однаковими параметрами віку, успішності й рівня фахової підготовки.

На констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи виявлено вихідний рівень готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей у контрольній та експериментальній групах. Для цього зібрано й проаналізовано дані за кожним із чотирьох показників оцінювання досліджуваної готовності.

Для визначення ступеня вияву мотиваційно-ціннісного показника готовності майбутніх вихователів використано опитувальник «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір у модифікації А. Реана) (Додаток Б) та анкету «Ставлення до мистецьких і театральних методів» (Додаток В).

Опитувальник містить три анкети, які дали змогу виявити мотиваційний комплекс особистості, зокрема внутрішню мотивацію, зовнішню позитивну мотивацію та зовнішню негативну мотивацію, визначити загальний рівень мотивації здобувачів вищої освіти. Обробку результатів здійснено так: респондент оцінював кожне твердження за шкалою від 1 до 10, де 1 – «це для мене характерно дуже незначною мірою», а 10 – «це для мене характерно дуже значною мірою». Показник рівня мотивації здобувачів вищої освіти розраховано як середнє арифметичне балів, отриманих за відповідями на всі запитання анкети. Отримані результати інтерпретовано так:

8–10 балів – високий рівень мотивації;

5–7 балів – середній рівень мотивації;

0–4 бали – низький рівень мотивації.

В анкеті «Ставлення до мистецьких і театральних методів» передбачено 10 запитань. Обробку результатів здійснено так: позитивну відповідь оцінено в 1 бал, нейтральну – у 0,5 бала, негативну – у 0 балів. Високі показники за анкетною засвідчили значущість для здобувачів вищої освіти мистецьких і театральних методів як складника мотиваційного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до їх використання у процесі формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. За результатами анкетування рівень ціннісного ставлення оцінено так:

8–10 балів – високий ступінь цінності;

5–7 балів – середній ступінь цінності;

0–4 бали – низький ступінь цінності.

З огляду на це мотиваційно-ціннісний показник МЦ розраховано за такою формулою:

$$\text{МЦ} = \frac{\left(\frac{\text{ВМ} + 3\text{НМ} + 3\text{ПМ}}{3}\right) + \text{МТМ}}{2}, \text{ де}$$

МЦ – оцінка, що відповідає рівню сформованості мотиваційно-ціннісного компонента;

ВМ – оцінка, що відповідає рівню внутрішньої мотивації здобувача вищої освіти (ЗВО);

ЗНМ – оцінка, що відповідає рівню зовнішньої негативної мотивації ЗВО;
 ЗПМ – оцінка, що відповідає рівню зовнішньої позитивної мотивації ЗВО;
 МТМ – оцінка, що відповідає ступеню цінності для ЗВО художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності для подальшого впровадження цих видів діяльності у виховний процес.

Отже, результати можна оцінити так:

$0 < \text{МЦ} < 4$ балів – низький рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента;

$4 \leq \text{МЦ} \leq 7$ балів – середній рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента;

$7 < \text{МЦ} \leq 10$ балів – високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента.

Результати дослідження першого показника МЦ – сформованість мотиваційно-ціннісного компонента рівня готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей представлено в таблиці 3.1.

Середній бал рівня обчислено за формулою:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^{n_1} x_i}{n_1}, \text{ де}$$

x_i – числове значення рівня сформованості мотиваційного компонента i – го студента; n – кількість ЗВО в групі.

Стандартне відхилення розраховано за формулою:

$$S = \sqrt{\frac{1}{n_1 - 1} \sum_{i=1}^{n_1} (x_i - \bar{x})^2}, \text{ де}$$

\bar{x} – середнє значення; x_i – значення випадкової величини; n – кількість ЗВО в групі.

Таблиця 3.1.

Результати розподілу майбутніх вихователів за рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента (початковий зріз)

Група	Кількість осіб	Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента (МЦ)						X	S
		високий		середній		низький			
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%		
ЕГ	118	11	9,3	65	55,1	42	35,6	4,99	1,83
КГ	120	14	11,6	74	61,7	32	26,7	5,33	1,66

У таблиці 3.1 продемонстровано, що відсоткові показники рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента в експериментальній і контрольній групах розподілилися відносно рівномірно. Низький рівень зафіксовано приблизно у 26,7–35,6% здобувачів вищої освіти, середній – у 55,1–61,7%, високий – в 11–14%.

Якісний аналіз експериментальних даних засвідчив, що значна частина здобувачів вищої освіти має достатньо виражену мотивацію до інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності як засобу формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку, що дало підстави розглядати наявний мотиваційний потенціал як важливий ресурс у процесі підвищення рівня їхньої готовності до відповідної професійної діяльності. Водночас отримані результати свідчать про потребу в цілеспрямованій роботі для зміцнення цієї мотивації, для розвитку позитивного ставлення до мистецьких і театральних методів у тих здобувачів, у яких воно виражене недостатньо.

Попри усвідомлення важливості використання мистецьких і театральних методів для розвитку творчих здібностей дошкільників, 65,7% здобувачів вищої освіти контрольної групи і 61,4% експериментальної групи зазначили, що не готові витратити додатковий час на підготовку творчих занять. Окрім того, 63,3% здобувачів вищої освіти контрольної групи та 60,4% експериментальної групи вважають формування творчості важливим складником професійної діяльності вихователя, однак при цьому не виявляють достатнього прагнення

самостійно вдосконалювати власні творчі вміння й ініціювати творчі ігри та театралізовані заняття під час проходження практики.

Результати початкового зрізу засвідчили наявність суперечності між усвідомленням значущості формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку та недостатньою готовністю здобувачів вищої освіти до активної практичної реалізації цього напрямку у власній професійній підготовці.

Порівняльні результати в контрольній та експериментальній групах за першим показником мотиваційно-ціннісного критерію на початковому етапі дослідження подано на гістограмі (рис. 2).

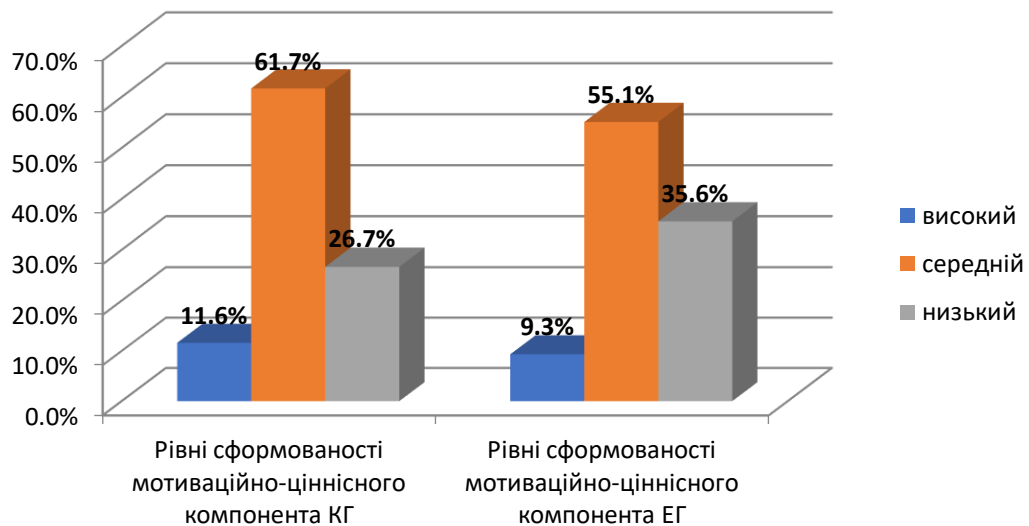


Рис. 2. Результати початкового зрізу сформованості мотиваційно-ціннісного компонента (МЦ).

Для визначення рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної ігрової діяльності за когнітивним критерієм розроблено тест «Знання про творчість та інтеграцію» (авторський тест із відкритими та закритими запитаннями).

Запропонований тест містить 5 закритих запитань, 1 відкрите запитання та 4 ситуаційні завдання; 10 – максимальна кількість балів, яку міг набрати респондент.

Отримані результати інтерпретовано так:

- $0 \leq K \leq 3$ бали – низький рівень сформованості когнітивного критерію;
- $4 \leq K \leq 7$ балів – середній рівень сформованості когнітивного критерію;
- $8 \leq K \leq 10$ балів – високий рівень сформованості когнітивного критерію.

Низький рівень засвідчує фрагментарні знання здобувачів вищої освіти про сутність творчості, особливості інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності, недостатнє розуміння можливостей їх використання у формуванні творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. Середній рівень характеризує наявність базових знань і часткового розуміння змісту інтеграції різних видів діяльності, однак відповіді не завжди достатньо повні, аргументовані й методично обґрунтовані. Високий рівень передбачає глибоке розуміння теоретичних основ творчості, усвідомлення педагогічного потенціалу інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності, вміння логічно обґрунтовувати відповіді та пропонувати доцільні способи практичного застосування методів у роботі з дітьми.

Середній бал і стандартне відхилення для показника K обчислено на основі суми балів, набраних здобувачами вищої освіти за виконання всіх завдань тесту.

Зазначений тест дав змогу перевірити рівень засвоєння майбутніми вихователями теоретичних знань про творчість, інтеграцію художньо-продуктивної та театральної діяльності, їхнє розуміння педагогічних можливостей використання цих видів діяльності у формуванні творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Результати дослідження другого показника K – сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності – представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Результати розподілу майбутніх вихователів за рівнем сформованості когнітивного компонента (початковий зріз)

Група	Кількість осіб	Рівні сформованості когнітивного компонента (К)						X	S
		високий		базовий		низький			
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%		
ЕГ	118	7	6	93	79	18	15	5,22	1,37
КГ	120	9	8	94	78	17	14	5,28	1,46

У таблиці 3.2. засвідчено, що відсоткові показники за рівнем сформованості когнітивного компонента розподілено відносно рівномірно.

Кількісний аналіз результатів тесту «Знання про творчість та інтеграцію» в експериментальній і контрольній групах засвідчив приблизно рівномірний розподіл здобувачів вищої освіти за рівнями сформованості когнітивного критерію. Низький рівень в експериментальній групі виявлено у 15% здобувачів вищої освіти, у контрольній – у 14%; середній рівень в експериментальній групі мали 79% здобувачів, у контрольній – 78%; високий рівень в експериментальній групі зафіксовано у 7% респондентів, у контрольній – у 9%. Середній бал в експериментальній групі становив 5,22; у контрольній – 5,28. Отримані середні значення перебувають у межах середнього рівня, що засвідчує наявність у здобувачів вищої освіти загальних теоретичних уявлень про сутність творчості, інтеграцію видів діяльності та їхній вплив на розвиток дітей старшого дошкільного віку, проте ці знання є фрагментарними й переважно репродуктивними. Майбутні вихователі здебільшого орієнтуються в основних поняттях і можуть наводити окремі приклади інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності, однак відчувають труднощі у глибшому розумінні педагогічного ефекту такої інтеграції та в аргументованому обґрунтуванні її впливу на розвиток творчих здібностей дітей.

Водночас незначна частка респондентів із високим рівнем сформованості когнітивного критерію – 9% у контрольній групі та 7% в експериментальній – засвідчує, що окремі здобувачі вже на цьому етапі навчання демонструють підвищений рівень теоретичної підготовки, здатність до педагогічного аналізу та усвідомленого застосування інтегрованих форм художньо-продуктивної й театральної діяльності для формування творчих здібностей дітей. Наявність низького рівня сформованості когнітивного критерію в 14% студентів контрольної групи та 15% експериментальної групи не є критичною, а віддзеркалює природну нерівномірність засвоєння професійних знань на цьому етапі навчання в закладі вищої освіти й підтверджує важливість подальшого цілеспрямованого формування когнітивного компонента готовності у процесі вивчення фахових дисциплін і проходження педагогічної практики.

Якісний аналіз продемонстрував, що найбільший відсоток правильно виконаних завдань – 67,2% в експериментальній групі та 68,9% у контрольній – припадав на завдання, спрямовані на відтворення теоретичних знань щодо сутності інтеграції різних видів художньо-продуктивної та театральної діяльності для розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку, що дає підстави стверджувати про сформованість у майбутніх вихователів базових уявлень про інтегративний підхід як методологічну основу розвитку творчості. Водночас розв'язання ситуаційних завдань викликало більші труднощі в здобувачів вищої освіти як контрольної, так і експериментальної груп. Це вказує на складність перенесення теоретичних знань у практику освітньої діяльності, зокрема в усвідомленні перспектив використання художньо-продуктивної та театральної діяльності як цілісного педагогічного засобу розвитку творчого мислення, уяви та емоційно-комунікативної сфери дітей.

Найменша частка здобувачів вищої освіти впоралася із завданням, яке передбачало опис прикладу інтегрованого заняття, що поєднує мистецтво і театр, пояснення його впливу на розвиток творчих здібностей дітей: 5,9% випадків в експериментальній групі та 7,5% – у контрольній. Під час виконання цього завдання більшості студентів вдалося описати зміст і структуру інтегрованого

заняття, однак обґрунтувати його вплив на розвиток творчих здібностей дітей вони не змогли. Це свідчить про недостатню сформованість уміння встановлювати змістові й функціональні зв'язки між педагогічними засобами та очікуваними результатами розвитку дитини.

Порівняльні результати в контрольній та експериментальній групах за когнітивним критерієм на початковому етапі подано на гістограмі (рис. 3).

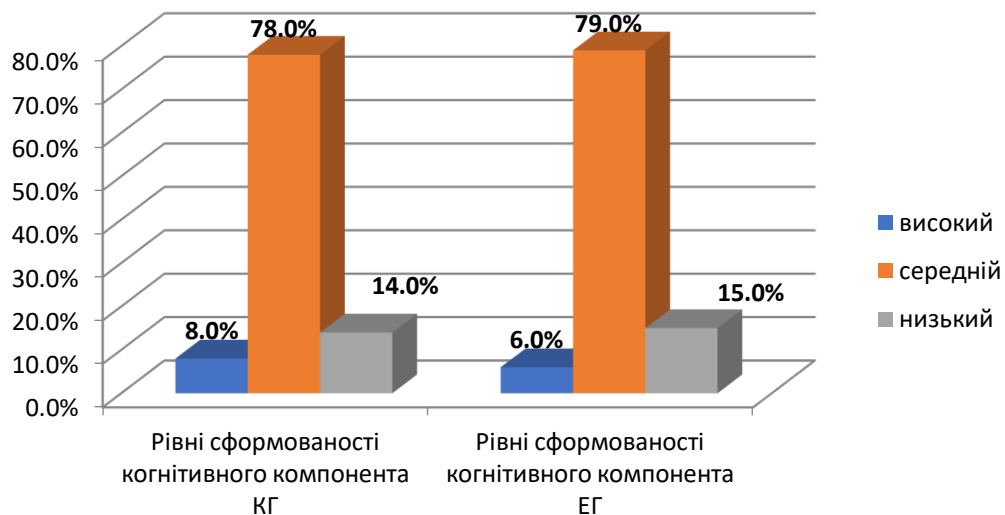


Рис. 3. Результати початкового зрізу сформованості когнітивного компонента (К).

Наступні вимірювання спрямовано на виявлення ступеня сформованості третього показника готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театрално-ігрової діяльності – практично-діяльнісного критерію, який характеризує здатність застосовувати набуті знання в організації інтегрованих занять.

Для цього використано метод case study [208], у межах якого здобувачам вищої освіти запропоновано педагогічні ситуації, наприклад: «Діти не долучаються до театралнової гри. Як ви будете діяти?» (додаток Г).

Під час оцінювання практично-діяльнісного компонента кожен здобувач мав виконати три ситуаційні завдання.

Перше завдання «Театралізована казка з малюванням персонажів» (CS1), спрямоване на розвиток у дітей творчого мислення, емоційної виразності та

навичок співпраці через інтеграцію образотворчої діяльності й театральної гри, оцінено так:

$0 \leq CS1 \leq 3$ бали – низький рівень: здобувач не забезпечує інтеграції видів діяльності, не стимулює творчість і самовираження дітей;

$4 \leq CS1 \leq 7$ балів – середній рівень: здобувач організовує діяльність, однак обмежено залучає дітей до творчого процесу або неповною мірою інтегрує всі види діяльності;

$8 \leq CS1 \leq 10$ балів – високий рівень: здобувач організовує інтегровану діяльність, стимулює креативність дітей, заохочує самостійні ідеї та емоційне вираження.

Друге завдання «Створення інтерактивного лялькового театру» (CS2), зорієнтоване на розвиток уяви, дрібної моторики, комунікації та емоційної виразності дітей через інтеграцію ліплення, конструювання й театральної гри, оцінено так:

$0 \leq CS2 \leq 3$ бали – низький рівень: здобувач організовує діяльність формально, не забезпечує цілісної інтеграції видів діяльності, не стимулює творчі прояви дітей;

$4 \leq CS2 \leq 7$ балів – середній рівень: здобувач організовує діяльність, однак не повністю інтегрує її складники або надмірно контролює процес замість стимулювання творчості дітей;

$8 \leq CS2 \leq 10$ балів – високий рівень: здобувач цілісно організовує діяльність, стимулює індивідуальні й групові творчі прояви, інтегрує художній та театральний складники.

Третє завдання «Імпровізаційна історія з костюмами та декораціями» (CS3), спрямоване розвиток у дітей фантазії, мовленнєвої активності та навичок спільної творчої роботи, оцінено так:

$0 \leq CS3 \leq 3$ бали – низький рівень: діяльність здобувача є однотипною, обмежує креативність дітей і не передбачає інтеграції елементів театру та творчості;

$4 \leq CS3 \leq 7$ балів – середній рівень: здобувач частково контролює процес, обмежено залучає дітей до ухвалення творчих рішень;

$8 \leq CS3 \leq 10$ балів – високий рівень: здобувач створює умови для активного самовираження дітей, стимулює креативне мислення та співпрацю.

Формула практично-діяльнісного показника має такий вигляд:

$$\text{ПДП} = \frac{\sum_{i=1}^3 CS_i}{n}, \text{ де}$$

CS_i – оцінка рівня виконання студентом відповідного ситуаційного завдання.

Результати дослідження третього показника ПДП (практично-діяльнісного показника) готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності представлено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Результати розподілу майбутніх вихователів за рівнем сформованості практично-діяльнісного компонента (початковий зріз)

Група	Кількість осіб	Рівні сформованості практично-діяльнісного компонента (ПДП)						X	S
		високий		середній		низький			
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%		
ЕГ	118	16	13,6	69	58,5	33	27,9	5,29	1,64
КГ	120	20	16,6	68	56,7	32	26,7	5,30	1,72

Із таблиці 3.3 видно, що відсоткові показники за рівнем сформованості практично-діяльнісного компонента розподілено відносно рівномірно в експериментальній і контрольній групах. Високий рівень зафіксовано приблизно у 13,6–16,6% здобувачів вищої освіти, середній – у 56,7–58,5%, низький – у 26,7–27,9%. Водночас у контрольній групі кількість здобувачів вищої освіти з високим

рівнем сформованості компонента дещо більша. При цьому середній бал в експериментальній групі становив 5,29, а в контрольній – 5,30.

Кількісний аналіз результатів виконання ситуаційних завдань в експериментальній і контрольній групах також засвідчив загалом рівномірний розподіл здобувачів за рівнями сформованості практично-діяльнісного компонента. Перше ситуаційне завдання на високому рівні виконали 20 здобувачів контрольної групи та 16 здобувачів експериментальної групи; середнього рівня досягли по 100 осіб у кожній групі; низький рівень зафіксовано лише у 2 здобувачів експериментальної групи.

За результатами виконання другого ситуаційного завдання розподіл між контрольною та експериментальною групами такий: на високому рівні завдання виконали 13 здобувачів контрольної групи та 14 здобувачів експериментальної групи; середнього рівня досягли 90 здобувачів контрольної групи та 88 здобувачів експериментальної групи; низький рівень виявлено у 17 здобувачів контрольної групи та 16 здобувачів експериментальної групи.

За результатами виконання третього ситуаційного завдання високий рівень зафіксовано у 9 здобувачів контрольної групи та 7 здобувачів експериментальної групи; середній рівень в експериментальній групі мали 78 здобувачів, у контрольній – 79; низький рівень в експериментальній групі виявлено у 33 здобувачів, у контрольній – у 32.

Якісний аналіз результатів виконання першого ситуаційного завдання демонструє, що більшість здобувачів вищої освіти успішно виконали його. Це дає підстави стверджувати, що здобувачі експериментальної і контрольної групи володіють базовими вміннями організації інтегрованої образотворчої діяльності. Переважання середнього рівня, зафіксоване більш ніж у половини здобувачів вищої освіти в обох групах, віддзеркалює їхню здатність пояснювати дітям завдання, організувати процес малювання та елементарну театралізацію. Водночас менш ніж п'ята частина респондентів виконала це завдання на високому рівні, що вказує на використання театралізації переважно як окремого

елемента без достатньо глибокого залучення дітей до творчих дій та емоційного осмислення образу персонажа.

Виконання другого ситуаційного завдання засвідчило зростання складності для здобувачів вищої освіти у координації групової взаємодії та стимулюванні спільної творчості дітей, оскільки понад 15 % респондентів продемонстрували низький рівень його виконання. При цьому переважна більшість здобувачів досягла середнього рівня, що можна пояснити зосередженням передусім на процесі виготовлення ляльок або декорацій за недостатньої уваги до театрального складника та імпровізації під час вистави. Зазначимо, що надмірний контроль за діями дітей у процесі проведення такого виду активності обмежує прояви їхньої самостійності й креативності.

Найскладнішим було ситуаційне завдання «Імпровізаційна історія з костюмами та декораціями»: лише близько 6% здобувачів вищої освіти змогли виконати його на високому рівні, що засвідчує складність організації імпровізаційної діяльності для майбутніх вихователів, оскільки вона вимагає вміння створювати відкрите творче середовище, у якому діти можуть самостійно обирати костюми, реквізит, декорації та розігрувати власну історію.

Результати початкового зрізу за практично-діяльним компонентом засвідчили, що здобувачі вищої освіти загалом володіють базовими вміннями організації інтегрованої художньо-продуктивної та театрально-ігрової діяльності, однак відчують труднощі в реалізації складніших творчих завдань, пов'язаних із розвитком дитячої ініціативи, імпровізації та самостійного творчого вибору, що підтверджує важливість цілеспрямованого формування практично-діяльного компонента готовності в професійній підготовці.

Порівняльні результати в контрольній та експериментальній групах за третім показником – практично-діяльним компонентом – на початковому етапі дослідження подано на діаграмі (рис. 4).

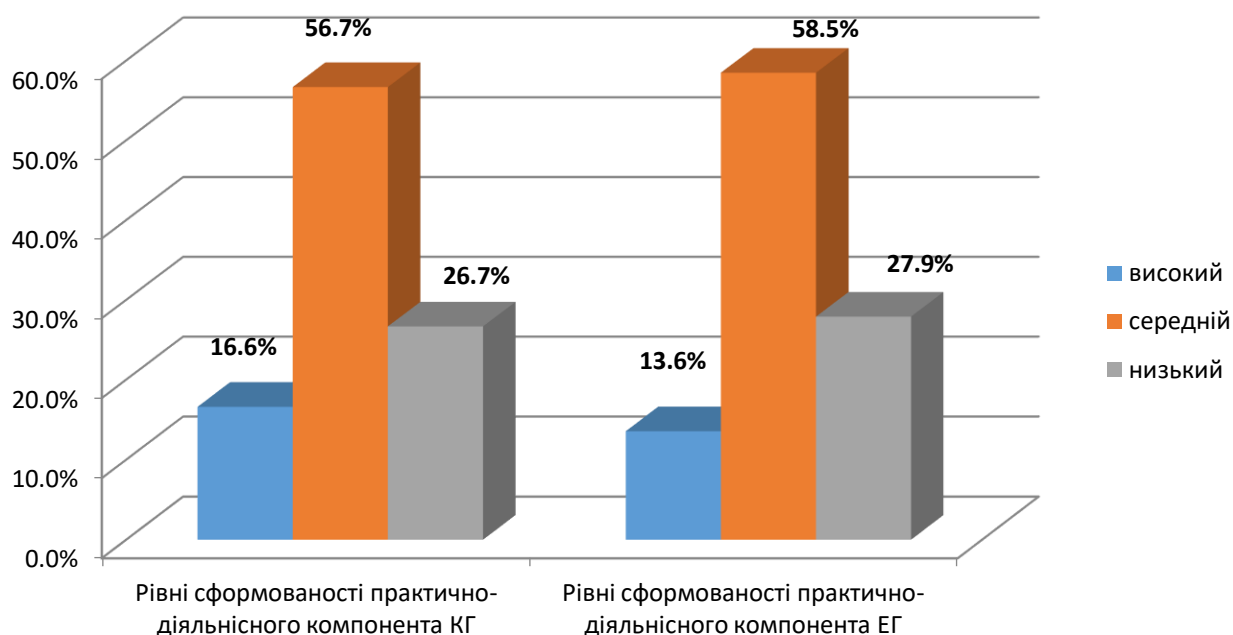


Рис. 4. Результати початкового зрізу сформованості практично-діяльнісного компонента (ПДП).

Для оцінювання сформованості рефлексивно-оцінювального компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності використано опитувальник «Рівень рефлексивності» А. Карпова, анкету самооцінки педагогічної діяльності (Додаток Д) та методичку «Щоденник рефлексії» (Додаток Е).

Опитувальник «Рівень рефлексивності» А. Карпова застосовувано для вивчення рівня розвитку рефлексивності здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей, який спрямовано на вимірювання здатності особистості до усвідомлення, аналізу й осмислення власних дій, думок і переживань. Рефлексивність розглянуто як важливу професійно значущу якість майбутнього вихователя, що забезпечує ефективність педагогічної діяльності, здатність до саморозвитку й конструктивної взаємодії з дітьми, батьками й колегами.

Під час опитування респондентам запропоновано дати відповіді на 20 тверджень з вибором одного із семи варіантів відповідно до ступеня згоди з кожним із них. Оцінювання здійснено за семибальною шкалою: від 7 –

«абсолютно неправильно» до 1 – «абсолютно правильно». Участь у дослідженні була добровільною, а відповіді – анонімні.

Для зручності кількісного аналізу й подальшої інтерпретації результатів сумарний показник переведено в десятибальну шкалу за формулою:

$$P = (\Sigma \text{ балів} / 140) \times 10, \text{ де:}$$

P – узагальнений показник рефлексивності за десятибальною шкалою;

Σ балів – сума балів за всіма твердженнями.

Після підрахунку сумарного показника за опитувальником і переведення результатів в узагальнену десятибальну оцінку виокремлено такі рівні розвитку рефлексивності:

$0 < P < 4$ бали – низький рівень розвитку рефлексивності, що характеризується недостатньою сформованістю здатності до самоаналізу та усвідомлення власних педагогічних дій. Здобувачі вищої освіти з низьким рівнем рефлексивності схильні діяти імпульсивно, рідко аналізують власні помилки, відчують труднощі в прогнозуванні наслідків педагогічного впливу. Це свідчить про потребу в цілеспрямованому розвитку професійної рефлексії.

$4 \leq P < 8$ балів – середній рівень розвитку рефлексивності, який віддзеркалює достатній, проте нестійкий рівень сформованості рефлексивних умінь. Здобувачі вищої освіти здатні аналізувати власну діяльність, оцінювати її результати й усвідомлювати відповідальність за прийняті рішення, проте не завжди здійснюють це послідовно й систематично. Такий рівень є характерним для більшості майбутніх педагогів і засвідчує наявність потенціалу до подальшого професійного зростання.

$8 \leq P \leq 10$ балів – високий рівень розвитку рефлексивності, що засвідчує сформовану здатність до глибокого аналізу власної професійної діяльності. Здобувачі вищої освіти з високим рівнем рефлексивності усвідомлено оцінюють власні дії, емоційні стани та специфіку взаємодії з іншими, виявляють здатність до самокорекції й саморозвитку. Такий рівень є показником професійної зрілості та готовності до педагогічної діяльності у сфері дошкільної освіти.

Для додаткового вивчення сформованості рефлексивно-оцінювального компонента використано методику «Щоденник рефлексії», відповідно до якої здобувачі вищої освіти після занять фіксували, що їм вдалося, які труднощі виникали, відзначали найбільш ефективні методи інтеграції. Завдяки цьому виявлено рівень сформованості рефлексивних умінь майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, зокрема здатність до самоаналізу педагогічної діяльності, усвідомлення результатів взаємодії з дітьми та готовність до професійного самовдосконалення.

Оцінювання здійснено на підставі аналізу письмових рефлексивних записів студентів за сукупністю визначених критеріїв. Кожен критерій оцінено від 0 до 2 балів. Максимальна кількість балів становила 10 (таблиця 3.4).

Таблиця 3.4.

Критерії оцінювання щоденника рефлексії (РЩ)

Критерій	Бали		
	0 балів	1 бал	2 бали
Усвідомлення педагогічної мети та завдань	мета заняття не усвідомлена або не відображена в записі	мета визначена формально, без зв'язку з розвитком дитини	чітке усвідомлення педагогічної мети та її значення для творчого розвитку дітей
Аналіз власних педагогічних дій	відсутній аналіз власних дій; запис має описовий характер	частковий аналіз окремих дій без узагальнення	глибокий аналіз власних методів, прийомів і педагогічних рішень
Оцінка реакції та діяльності дітей	реакція дітей не аналізується	згадується окремі реакції дітей без інтерпретації	системний аналіз поведінки, емоцій і творчої активності
Самооцінка результатів педагогічної діяльності	відсутня самооцінка результатів	оцінка поверхова, без аргументації	аргументована самооцінка досягнутих результатів і труднощів
Спрямованість на самовдосконалення	відсутні висновки щодо	наміри до самовдосконалення	чітко визначені напрями

	подальшого розвитку	сформульовані загально	професійного зростання та шляхи їх реалізації
--	---------------------	------------------------	---

Загальний бал визначено шляхом додавання балів за всіма критеріями; мінімальне значення становило 0 балів, максимальне – 10 балів. Отримані результати інтерпретовано так:

0–3 бали – низький рівень рефлексії, що засвідчує відсутність системного самоаналізу педагогічної діяльності, труднощі в усвідомленні власних дій та їхнього впливу на розвиток дітей;

4–7 балів – середній рівень рефлексії виявляється в частковому усвідомленні педагогічних рішень, здатності до елементарного аналізу результатів діяльності, однак рефлексія має епізодичні прояви;

8–10 балів – високий рівень рефлексії віддзеркалює сформовану професійну рефлексію, здатність до глибокого аналізу педагогічної діяльності, усвідомлення її результатів і готовність до постійного самовдосконалення.

Анкета самооцінки педагогічної діяльності є авторською розробкою і містить три блоки запитань: усвідомлення власної педагогічної діяльності, оцінювання власних професійних умінь і рефлексія результатів діяльності. Її використання дало змогу оцінити здатність здобувачів вищої освіти до рефлексії.

Під час роботи з анкетною респондентам запропоновано ознайомитися з наведеними твердженнями й оцінити, наскільки вони відповідають їхній педагогічній діяльності й особистим переконанням, за такою шкалою: 1 – «зовсім не згоден», 2 – «швидше не згоден», 3 – «частково згоден», 4 – «швидше згоден», 5 – «повністю згоден».

Алгоритм підрахунку балів охоплював два етапи. На першому етапі обчислено сумарний бал шляхом підрахунку загальної кількості балів за всіма 15 твердженнями: мінімальний показник – 15 балів, максимальний – 75 балів. На другому етапі отримані результати переведено в десятибальну шкалу.

Для уніфікації результатів і подальшого аналізу сумарний показник переведено в десятибальну шкалу за формулою:

$$AC = (\Sigma \text{ балів} / 75) \times 10, \text{ де:}$$

AC – узагальнений показник самооцінки педагогічної діяльності (0–10);

Σ балів – сума балів за всіма твердженнями.

Отримане значення округлено до цілого числа за правилами математичного округлення. Інтерпретацію результатів здійснено так:

2–3 бали – низький рівень рефлексії, що засвідчує недостатнє усвідомлення власної педагогічної діяльності, слабо виражену рефлексію і відсутність стійкої мотивації до професійного самовдосконалення. Самоаналіз у цьому разі є фрагментарним або формальним.

4–7 балів – середній рівень рефлексії, для якого властива частково сформована здатність до самооцінки й рефлексії. Здобувач вищої освіти усвідомлює значущість творчого розвитку дітей та аналізує власну діяльність, однак цей процес відбувається несистемно й потребує подальшого впорядкування.

8–1 балів – високий рівень рефлексії віддзеркалює сформовану професійну позицію, високий ступінь рефлексії, здатність до критичного аналізу власної діяльності й виражену готовність до постійного професійного самовдосконалення. Він є показником педагогічної зрілості особистості.

Отже, сформованість рефлексивно-оцінювального компонента готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності розраховано за такою формулою:

$$PO = (P + PЦ + AC) / 3, \text{ де}$$

P – оцінка, що відповідає рівню сформованості рефлексивно-оцінювального компонента;

PЦ – показник рівня розвитку рефлексивності;

AC – показник самооцінки педагогічної діяльності;

PO – показник рівня сформованості рефлексивних умінь.

Результати дослідження четвертого компонента – рефлексивно-оцінювального – у структурі готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку подано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Результати розподілу майбутніх вихователів за рівнем сформованості рефлексивно-оцінювального компонента (початковий зріз)

Група	Кількість осіб	Рівні сформованості рефлексивно-оцінювального компонента (РО)						X	S
		високий		середній		низький			
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%		
ЕГ	118	1	1	98	83	19	16	5,54	1,46
КГ	120	3	2,5	97	80,8	20	16,7	5,39	1,49

За даними таблиці 3.5 можна дійти висновку, що за рівнем сформованості четвертого – рефлексивно-оцінювального – компонента студентів розподілено відносно рівномірно в експериментальній і контрольній групах. Низький рівень зафіксовано приблизно у 16–16,7% здобувачів вищої освіти, середній – у 80,3–80,8%, високий – у 1–2,5%.

Отримані результати засвідчують переважання середнього рівня сформованості рефлексивно-оцінювального компонента в обох групах, що дає підстави констатувати наявність у більшості здобувачів вищої освіти базової здатності до самоаналізу, оцінювання власної педагогічної діяльності й осмислення її результатів. Водночас незначна частка студентів із високим рівнем розвитку цього компонента засвідчує недостатню сформованість глибокої професійної рефлексії, що потребує цілеспрямованої педагогічної роботи.

Порівняльні результати в контрольній та експериментальній групах за четвертим показником – рефлексивно-оцінювальним компонентом – на початковому етапі дослідження подано на діаграмі (рис. 5).

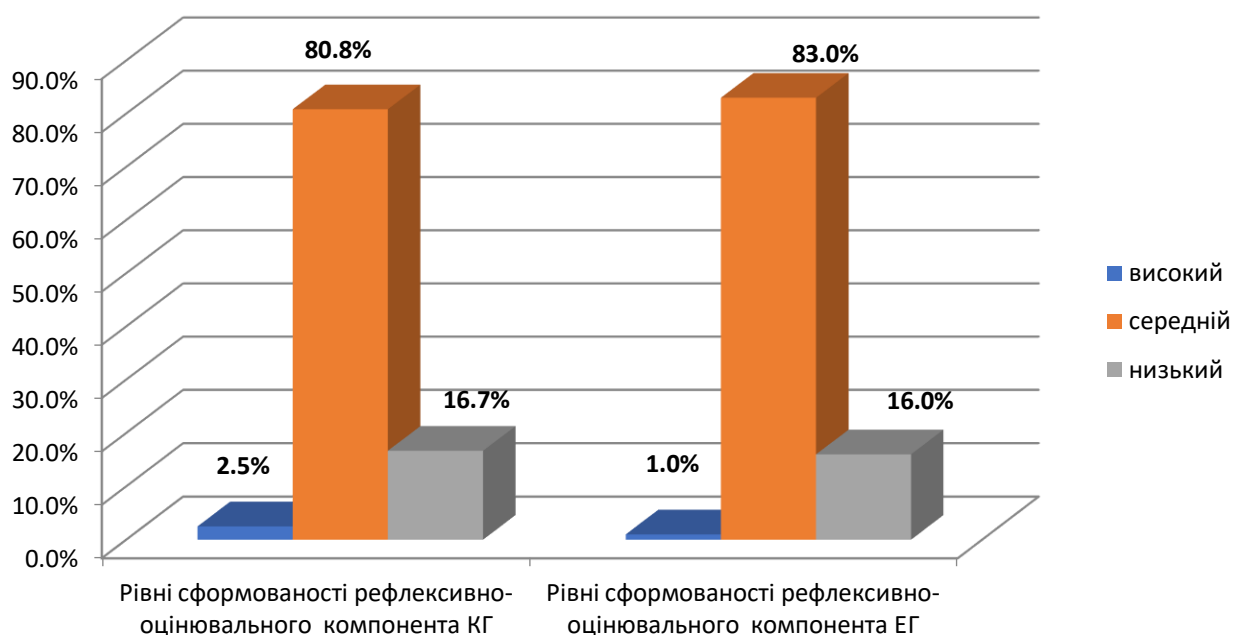


Рис. 5. Результати початкового зрізу сформованості рефлексивно-оцінювального компонента РО.

Результати проведеної роботи дали змогу визначити загальний рівень готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності у здобувачів вищої освіти, які брали участь в експериментальному дослідженні. У таблиці 3.6 та на рис. 5 представлено дані початкового зрізу щодо рівня готовності майбутніх вихователів на констатувальному етапі експериментальної роботи.

Таблиця 3.6.

Результати розподілу майбутніх вихователів за рівнем готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності (початковий зріз)

Група	Кількість осіб	Рівні готовності майбутніх вихователів						X	S
		низький		середній		високий			
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%		
ЕГ	118	33	27,97	68	57,63	17	14,4	5,26	1,54

КГ	120	32	26,67	69	57,5	19	15,83	5,33	1,55
----	-----	----	-------	----	------	----	-------	------	------

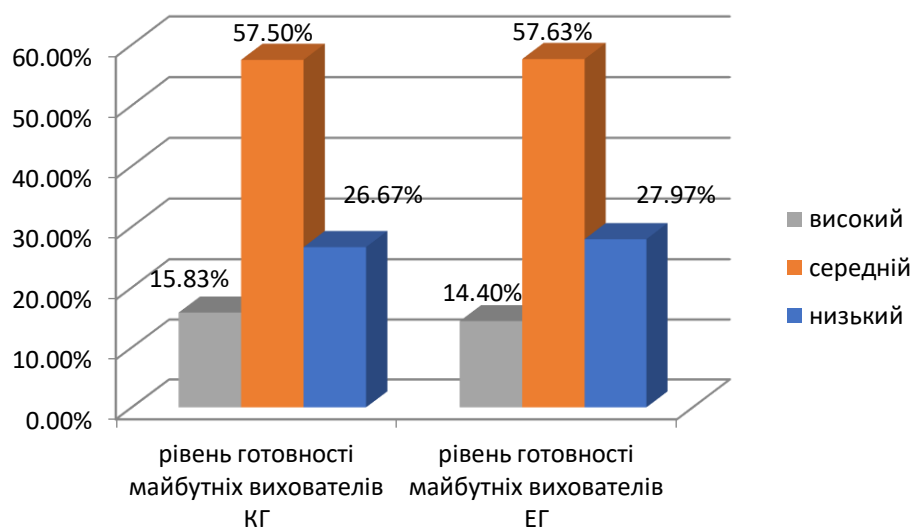


Рис. 6. Результати початкового зрізу рівня готовності майбутніх вихователів на констатувальному етапі.

Установлено, що загальний рівень готовності майбутніх вихователів в експериментальній і контрольній групах був приблизно однаковим. У контрольній групі частка здобувачів вищої освіти із середнім і високим рівнями готовності виявилася вищою, що підтвердило коректність добору учасників для проведення експериментальної роботи.

Середній бал і стандартне відхилення в досліджуваних групах також практично збігалися, що дало підстави говорити про їхню подібність за рівнем сформованості готовності на момент проведення початкового зрізу. Для статистичного підтвердження цього було використано критерій Стюдента, який враховує середні значення і показники середньоквадратичного відхилення. Такий вибір зумовлено тим, що, відповідно до положень Д. Новікова, у педагогічних дослідженнях критерій Стюдента застосовується для перевірки статистичної достовірності відмінностей між двома середніми показниками за умови нормального розподілу отриманих даних. Близькість розподілу до нормального виявлено під час зіставлення значень середньоквадратичних відхилень у вибірках кожної групи [144].

Застосування критерію Стьюдента дало змогу встановити, чи є статистично значущою різниця в рівні готовності майбутніх вихователів експериментальної та контрольної груп.

Критерій Стьюдента обчислюється за формулою:

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1 - 1} + \frac{S_2^2}{n_2 - 1}}}, \text{ де}$$

\bar{x} – середній бал першої групи;

\bar{y} – середній бал другої групи;

S_1 – середньоквадратичне відхилення у першій групі;

S_2 – середньоквадратичне відхилення у другій групі;

n_1 – кількість осіб у першій групі;

n_2 – кількість осіб у другій групі.

Розглянемо нульову гіпотезу H_0 , яка полягає у відсутності статистично значущих відмінностей у результатах щодо рівня готовності здобувачів вищої освіти контрольної та експериментальної груп.

Як альтернативну гіпотезу H_1 приймаємо припущення про наявність статистично значущих відмінностей у результатах щодо рівня готовності здобувачів вищої освіти контрольної та експериментальної груп.

Якщо різниця в рівнях готовності здобувачів вищої освіти контрольної та експериментальної груп є істотною, тобто розрахункове значення t перевищує табличне значення t , то, відповідно до критерію Стьюдента, нульова гіпотеза відхиляється, а приймається альтернативна гіпотеза.

На підставі даних, поданих у таблиці 3.7, зроблено висновок про прийняття нульової гіпотези після завершення констатувального етапу експериментальної роботи, що засвідчує статистичну незначущість відмінностей між контрольною та експериментальною групами.

Таблиця 3.7.

Порівняння критерію Стюдента студентів експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі експерименту

Компоненти	Порівняння t у студентів ЕГ та КГ При $p < 0,05$ ($t_{\text{табл.}} = 1,96$) і $p < 0,01$ ($t_{\text{табл.}} = 1,96$)
Мотиваційно-ціннісний	1,49 Зона незначущості
Когнітивний	0,34 Зона незначущості
Практично-діяльнісний	0,054 Зона незначущості
Рефлексивно-оцінювальний	- 0,79 Зона незначущості
Рівень готовності	0,33 Зона незначущості

Отже, констатувальний етап експериментального дослідження засвідчив статистичну однорідність контрольної та експериментальної груп за вихідними показниками готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності. Це забезпечило коректність подальшого порівняння результатів експериментальної роботи та дало змогу розглядати виявлені зміни як наслідок цілеспрямованого впровадження розроблених педагогічних умов і методик.

Водночас результати діагностування дали підстави виявити недостатній рівень сформованості досліджуваної готовності за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, практично-діяльнісним і рефлексивно-оцінювальним компонентами.

Отримані дані підтверджують, що така готовність не формується спонтанно в межах традиційної професійної підготовки, а потребує спеціально організованого, методично виваженого й науково обґрунтованого педагогічного впливу. Саме це зумовлює доцільність упровадження в освітній процес закладів вищої освіти розроблених педагогічних умов і методик, спрямованих на

підвищення ефективності підготовки майбутніх вихователів до зазначеного виду професійної діяльності.

3.2. Упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей старших дошкільників засобами інтегрованої діяльності

Методична частина дослідження передбачає добір діагностичних методик, визначення критеріїв і показників оцінювання рівнів готовності, розроблення і проведення експериментальної роботи, спрямованої на перевірку ефективності запропонованих педагогічних умов і методів.

Експериментальну роботу здійснено в кілька етапів: констатувальний, формувальний і контрольний. Кожен з них спрямовано на виявлення динаміки змін у рівнях готовності студентів та оцінювання впливу інтегрованих форм діяльності на їхнє професійне становлення.

Метою експерименту була перевірка ефективності авторської програми формування професійної готовності майбутніх вихователів до розвитку творчих здібностей дітей шляхом інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності.

Відповідно до мети сформульовано такі завдання експерименту:

1. Упровадити навчально-методичну програму для студентів експериментальної групи.
2. Визначити зміни в мотиваційному, когнітивному й практично-діяльнісному компонентах готовності після завершення експерименту.
3. Порівняти результати експериментальної та контрольної груп.
4. Проаналізувати якість упровадження методик за допомогою спостереження, аналізу продуктів діяльності й самооцінювання.

Учасниками експерименту були студенти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (Додаток А).

Для реалізації першої педагогічної умови, а саме формування позитивної мотивації до організації художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності як засобу формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку, у закладах вищої освіти створено позитивне емоційне середовище, оскільки воно є важливим чинником формування творчого потенціалу студентів і підвищення ефективності їхньої навчальної діяльності. У межах експерименту впроваджено низку заходів, спрямованих на створення атмосфери довіри, психологічної безпеки й мотиваційної підтримки.

Підтримання атмосфери довіри та безпеки є одним з ключових складників позитивного емоційного середовища, що сприяє розвитку творчих компетентностей студентів. Основна мета цього напрямку – створення таких умов, за яких студенти почуваються упевнено, можуть вільно висловлювати власні ідеї, не боятися помилятися в процесі навчально-творчої діяльності.

Узагальнення результатів досліджень проблеми психологічної безпеки особистості, яке здійснила Т. Пухарева, дає підстави виокремити кілька важливих положень. По-перше, психологічна безпека, що суб'єктивно переживається як захищеність особистості від внутрішніх і зовнішніх загроз, є інтегративним психологічним явищем, що забезпечує оптимальне функціонування особистості. Відчуття психологічної безпеки сприяє позитивному розвитку особистості, її психологічному здоров'ю, задоволенню потреб на фізичному, особистісному, соціальному й духовному рівнях, реалізації інтересів і життєвих цілей, тобто психологічна безпека особистості є інтегративною характеристикою суб'єкта й віддзеркалює ступінь задоволення базової потреби в безпеці, визначається інтенсивністю переживання психологічного благополуччя або неблагополуччя.

По-друге, психологічну безпеку особистості можна диференціювати залежно від її виявлення в певній сфері життєдіяльності, оскільки вона з різним ступенем виразності спостерігається у взаєминах з близькими й незнайомими людьми, у сімейних стосунках, у професійній сфері, у діяльності груп тощо.

По-третє, існують різні форми забезпечення особистістю психологічної безпеки, які умовно можна поділити на активні й пасивні.

До пасивних форм забезпечення психологічної безпеки можна віднести механізми психологічного захисту, окремі стратегії поведінки в конфлікті, зокрема уникнення та пристосування. З позиції забезпечення інформаційно-психологічної безпеки до таких форм належать уникнення, ігнорування тощо. До активних форм забезпечення психологічної безпеки належать стратегії власної поведінки, вольові якості, активне залучення знань і досвіду, здатність до виправданого ризику.

По-четверте, небезпеку для особистості можуть становити зовнішні чинники й власні індивідуальні якості, зокрема агресивність, конфліктність, ригідність, занижена самооцінка, схильність до невиправданого ризику, недисциплінованість, показна сміливість тощо, а також спрямованість особистості, її життєві цілі й способи їх досягнення.

По-п'яте, психологічну безпеку особистості може підтримувати завдяки цілеспрямованому впливу, а саме через формування таких рис, які допомагають людині самостійно впоратися із загрозами. До них належать розвиток випереджальної свідомості, вольова саморегуляція поведінки, стресостійкість, толерантність, життєстійкість. Такі особистісні якості доцільно розглядати як засіб захисту власних інтересів, фізичного й психологічного здоров'я.

По-шосте, можна говорити про специфіку психологічної безпеки особистості в кожному віковому періоді та на певному етапі соціалізації. Насамперед йдеться про внутрішні психологічні загрози, пов'язані з проходженням людиною вікових криз, особливостями їх подолання або ж дестабілізуючим впливом на особистість і життєвий шлях загалом. Динаміку психологічної безпеки зумовлено також об'єктивними життєвими обставинами, з якими стикається людина, зокрема економічними й політичними кризами, побутовими конфліктами, сімейними негараздами, природними й техногенними катастрофами тощо.

У цьому контексті викладач закладу вищої освіти може активно використовувати відкрите спілкування як один із провідних способів створення безпечного освітнього середовища. Такий підхід передбачає заохочення студентів до висловлення власних ідей, постановки запитань, обговорення думок без страху негативного оцінювання. У процесі формувального експерименту це реалізовано через обговорення навчальних тем у форматі «мозкового штурму», проведення дискусійних панелей у малих групах, а також створення онлайн-платформ для обміну думками, де кожен студент міг висловити свої пропозиції. У результаті студенти почувалися вільніше, підвищувалася їхня активність на заняттях, формувалася культура відкритого спілкування та взаємоповаги.

Для забезпечення емоційно позитивного середовища викладачі систематично виявляли толерантність до помилок. Помилки розглядали не як невдачу, а як важливу частину освітнього процесу й можливість для особистісного та професійного розвитку. У процесі проведення експерименту помилки проаналізовано спільно зі студентами у форматі обговорення того, що саме можна поліпшити, без осуду й негативних оцінок. Водночас увагу зосереджено на позитивних аспектах виконаних завдань, навіть якщо результат не був ідеальним. Студентів заохочували до експериментування, пошуку нестандартних рішень і творчого ризику, де помилка є природним складником пізнавального процесу. Це сприяло зниженню рівня тривожності, підвищенню готовності студентів брати участь у творчих і дослідницьких завданнях.

У процесі формувального експерименту впроваджено також групову підтримку. Сутність цього підходу полягала в стимулюванні взаємодії та взаємопідтримки між студентами, що створювало відчуття команди та психологічної захищеності. Реалізували цей підхід через роботу в малих групах над проєктами й творчими завданнями, виконання колективних вправ, у межах яких студенти взаємно оцінювали й підтримували одне одного; через організацію спеціальних сесій, де кожен учасник отримував конструктивний зворотний зв'язок від інших. Унаслідок цього студенти активніше співпрацювали, підвищувалася їхня мотивація, розвивалася соціальна відповідальність. Вони

почувалися безпечніше, не боялися припускатися помилок і більш охоче долучалися до навчально-творчої діяльності. Саме така підтримка атмосфери довіри й безпеки є важливою передумовою розвитку творчого потенціалу та професійних компетентностей студентів у процесі експериментальної педагогічної роботи.

Ефективність формування позитивного емоційного середовища значною мірою залежить від особистості викладача. У процесі експерименту викладач виступав організатором освітнього процесу й особистісним та професійним зразком для студентів, що виявлялося у кількох напрямках. По-перше, важливе значення мала демонстрація натхнення, коли викладач виявляв власну зацікавленість і захоплення змістом навчального матеріалу, що мотивувало студентів до активної участі в освітньому процесі. По-друге, застосування гумору й підтримання позитивного емоційного настрою під час занять сприяло зниженню напруження, подоланню психологічних бар'єрів і створенню атмосфери відкритості. По-третє, важлива роль належала естетичному смаку та інноваційності викладача, що виявлялися у використанні прикладів творчих робіт, якісних презентацій і сучасних підходів до навчання, здатних надихати студентів на експериментування й самостійний пошук рішень. По-четверте, особливу увагу зосереджено на самовираженні студентів, оскільки викладач заохочував їх до висловлення власних думок, демонстрації творчих здібностей і продукування оригінальних ідей, що сприяло формуванню культури творчого мислення.

Центральною фігурою особистісно орієнтованого навчання є особистість, її самобутність і самоцінність, оскільки суб'єктивний досвід кожної людини спочатку виявляється, а згодом узгоджується зі змістом навчання [13, с. 100–101]. Сутність особистісно орієнтованого навчання і шляхи його реалізації викладено в працях Г. Ахметжанової, О. Копилової, П. Сікорського, І. Якиманської. До технологій особистісно орієнтованого навчання сформульовано низку істотних вимог, з-поміж яких – вибір змісту й способів навчання, діалогічність, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку

дорослих учнів, діяльнісно-творчий підхід до навчання, надання дорослим учням потрібного простору дій для ухвалення самостійних рішень [87, с. 120].

З огляду на зазначене, результативність діяльності викладача, який працює з дорослими здобувачами освіти, значною мірою залежить від його особистісних якостей, зокрема від спрямованості психічних процесів і властивостей. Особливого значення набуває здатність до емпатії, яку І. Зязюн розглядає як основу оновлення гуманістичних засад освіти, що зумовлено утвердженням в сучасних умовах принципово нового підходу до освітніх технологій, зорієнтованого на розв'язання проблем розвитку особистості в межах парадигми гуманізації освіти. Гуманістична концепція заперечує безособистісний підхід до науки й людини, її спрямовано на пошук істини через осмислення сенсу людського буття, самоактуалізацію творчості, свободу вибору, цілісність, інтегративність мислення і переживань, здатність особистості до саморозвитку [6, с. 12]. З огляду на це викладач має розвивати педагогіку партнерства як важливий інструмент реалізації принципу гуманізації освіти [12, с. 33].

Відповідно, викладач повинен володіти сукупністю особистісно і професійно значущих якостей, з-поміж яких – емпатія як здатність відчувати емоційний стан іншої людини й співпереживати їй; толерантність, що виявляється в умінні розуміти й сприймати людину такою, якою вона є; доброзичливість, автентичність, конкретність, ініціативність, безпосередність, відкритість, здатність обґрунтовувати власні вчинки, рефлексія. Розвиток цих якостей сприяє формуванню особистісної культури викладача, естетики педагогічної дії та забезпечує його здатність продуктивно орієнтуватися в різних педагогічних ситуаціях.

Окрім того, важливою передумовою впливу викладача на розвиток особистісних якостей майбутніх вихователів є наявність відповідних професійних здібностей. Передусім ідеться про комунікативні здібності, основною ознакою яких є потреба в спілкуванні, готовність легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції в співрозмовника й отримувати задоволення від взаємодії. Не менш вагомими є перцептивні здібності, що охоплюють

професійну проникливість, педагогічну інтуїцію, здатність сприймати й розуміти іншу людину. Важливим є динамізм особистості, що виявляється у здатності активно впливати на іншого; емоційна стабільність як уміння володіти собою і зберігати самоконтроль; оптимістичне прогнозування, яке передбачає здатність бачити перспективи розвитку особистості з орієнтацією на її позитивний потенціал. Особливого значення в контексті нашого дослідження набуває креативність як здатність до творчості, спроможність генерувати нестандартні ідеї, відходити від традиційних схем і оперативно розв'язувати проблемні ситуації.

Сукупність зазначених особистісних якостей і професійних здібностей викладача створює підґрунтя для формування позитивного емоційного середовища, яке є першорядною педагогічною умовою розвитку творчого потенціалу студентів і підвищення ефективності їхньої професійної підготовки.

Згідно з класифікацією, запропонованою О. Леонтєвим, комунікативні вміння охоплюють низку професійно значущих умінь, потрібних для ефективної взаємодії викладача зі студентами [51, с. 34]. До них належать уміння керувати власною поведінкою, уміння соціальної перцепції, уміння адекватно моделювати особистість дорослого здобувача освіти та його психічний стан за зовнішніми ознаками, уміння презентувати себе у спілкуванні, уміння мовленнєвої взаємодії, установлювати вербальний і невербальний контакт, гностичні уміння, пов'язані з усвідомленням, систематизацією й перенесенням інформації.

Взаємодія викладача зі студентами вимагає сформованого нестандартного мислення, оскільки освітній процес постає як система неповторних педагогічних ситуацій, які постійно змінюються і потребують від викладача гнучкого, винахідливого, інтенсивного й концептуально насиченого професійного мислення. Формування такого мислення є значно складнішим процесом, ніж просте оволодіння знаннями. Проблему його розвитку ґрунтовно викладено в теорії та практиці педагогічної освіти. Вагомі аспекти професійного мислення розроблено з позицій підготовки викладача в системі неперервної педагогічної освіти, зокрема в працях Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, О. Щербакова.

Важливим джерелом розвитку творчої індивідуальності педагога В. Сухомлинський уважав книгу. На його думку, особиста бібліотека вчителя є своєрідним віддзеркаленням його творчої індивідуальності, духовного багатства та професійної самобутності [226, с. 83]. Не менш вагома роль у розвитку творчих здібностей педагога, за переконанням ученого, належить його науково-дослідницькій діяльності. У межах нашої експериментальної роботи сформовано список літератури, з яким студенти ознайомилися у процесі виконання самостійної роботи. Вони мали можливість самостійно обирати книги для читання із запропонованого викладачем переліку, за власною ініціативою пропонувати інші видання для опрацювання. Такий підхід сприяв розширенню читацького досвіду студентів, розвитку їхньої пізнавальної самостійності та формуванню індивідуальної освітньої траєкторії.

Другою педагогічною умовою ефективної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності є створення освітнього середовища, орієнтованого на творчість.

Значний внесок у розроблення проблеми організації творчого розвивального освітнього середовища зробили К. Вентцель, Д. Дьюї, Н. Йорданський, М. Монтессорі, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель, С. Шацький та інші теоретики й практики освіти. У науковому дискурсі відомі різні підходи до побудови творчого розвивального освітнього середовища, запропоновані Г. Альтшуллером, Е. де Боно, Дж. Гілфордом, М. Гнатком, А. Добряковим, В. Моляком, К. Приходченко, Дж. Рензулі, В. Рибалкою, Н. Роджерс, С. Сисоєвою, Е. Торрансом та іншими дослідниками. Закономірності й особливості організації творчого розвивального освітнього середовища закладу вищої педагогічної освіти в сучасних умовах викладено також у працях відомих українських філософів, педагогів і психологів, зокрема А. Авдієвського, В. Андрущенка, І. Беха, Н. Бібік, А. Богуш, В. Бондаря, М. Євтуха, І. Зязюна, В.

Кременя, В. Кузя, В. Лугового, С. Максименка, О. Савченко, В. Синьова, О. Сухомлинської, О. Чебикіна, М. Шкіля та ін.

У педагогічних поглядах французького філософа, письменника й композитора Жана-Жака Руссо теорія творчого розвивального середовища посідає особливе місце. Свою концепцію він виклав у педагогічному романі-трактаті «Еміль, або Про виховання» [90], який уважав однією з найважливіших власних праць, оскільки саме в ньому його педагогічні ідеї найбільш повно розкрито через систему художніх образів. Учений є засновником теорії природного й вільного виховання, що враховує закономірності фізичного, розумового й морального розвитку дитини. Через усю його послідовно проходить ідея творчого розвитку, згідно з якою людина від природи отримує лише можливості для розвитку, певні задатки та передумови, що вдосконалюються у процесі виховання. На переконання мислителя, саме в цьому полягає один з провідних принципів розвивального навчання [90].

Проблему створення креативного освітнього середовища в закладах вищої освіти останнім часом активно розробляють в наукових дослідженнях. Зокрема, Н. Дерев'янку розглядає креативне освітнє середовище як особливий вид простору, якому властиві протяжність, структурованість і взаємодія особистості із середовищем закладу освіти, результатом чого стає культурний розвиток. Ідеться також про внутрішню організацію освітньої реальності закладу, той внутрішній порядок, який формує ієрархію інформаційних потоків, систему комунікативних просторів і педагогічних відносин [60].

За твердженням Л. Петришин, креативне середовище є організаційно-педагогічною умовою, що розвивається і самоорганізовується, слугує засобом багатофакторної детермінації формування креативної особистості та виступає провідним чинником продуктивної творчої діяльності й активних виявів креативної компетентності майбутнього фахівця. На думку дослідниці, основними вимогами до такого середовища є підтримка особистісного простору креативно-творчого студента, мотивація до креативної діяльності, наявність

невизначеності й проблемності творчого процесу, а також прийняття багатоваріантних способів розв'язання проблемних ситуацій [156].

У нашому дослідженні важливою є також позиція О.Боровець, який визначає організаційно-педагогічні умови, що сприяють формуванню креативності студентів в освітньому середовищі. На думку автора, такі умови передбачають наявність навчально-методичних комплексів дисциплін, інструктивно-методичних матеріалів, контрольних і творчих завдань, спрямованих на індивідуалізацію та диференціацію навчання, забезпечення контролю і самоконтролю якості набутих знань, виявлення помилок та вироблення рекомендацій щодо їх усунення. У креативному освітньому середовищі навчально-методичні комплекси мають виконувати інформаційну, комунікативну, глосарієву, розвивальну, пізнавальну, організаційну і творчу функції [31].

Створення творчого простору є важливим складником експериментальної педагогічної роботи, оскільки саме воно сприяє розвитку креативного мислення, самовираження та дослідницьких компетентностей студентів. У межах експерименту впроваджено різні форми організації такого простору, які давали студентам змогу вільно експериментувати, співпрацювати, обмінюватися ідеями та апробувати власні творчі рішення.

Важливим складником сучасного освітнього середовища закладу вищої освіти є мультимедійні навчальні лабораторії, що виступають ефективним засобом підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку в умовах цифровізації освіти. Їх запровадження зумовлене потребою в розвитку цифрової компетентності студентів і формуванні готовності до інтеграції сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічну практику.

Метою функціонування мультимедійних навчальних лабораторій є розвиток цифрової та медіакомпетентності майбутніх вихователів, формування в них умінь доцільно використовувати мультимедійні засоби в освітньому процесі

закладу дошкільної освіти, поєднувати цифрові технології з художньо-продуктивною та театральньо-ігровою діяльністю дітей.

Для реалізації зазначеної мети мультимедійні навчальні лабораторії оснащуються інтерактивними дошками, мультимедійними проєкторами й аудіосистемами, що дає змогу студентам створювати та апробувати інтерактивні заняття для дітей старшого дошкільного віку. За допомогою цих засобів майбутні вихователі навчаються розробляти мультимедійні казки, ігри-драматизації, візуальні опори для театралізованої діяльності, поєднуючи зображення, звук, рух і слово. Така форма роботи сприяє активізації уяви, емоційного сприймання і творчої активності студентів і дітей.

Ефект від упровадження мультимедійних навчальних лабораторій полягає у формуванні в майбутніх вихователів уміння цілеспрямовано використовувати цифрові технології як засіб розвитку творчих здібностей дітей, а не лише як технічний супровід освітнього процесу. Студенти розвивають медіаграмотність, критичне ставлення до цифрового контенту, здатність добирати якісні й педагогічно доцільні ресурси, а також готовність до інноваційної діяльності в умовах сучасного закладу дошкільної освіти.

Креативні майстерні є важливим складником практико-орієнтованої підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, оскільки забезпечують формування практичних і творчих умінь, необхідних для ефективної роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Їх створення та функціонування спрямовані на розвиток професійної креативності студентів, уміння працювати з різними матеріалами й засобами, а також на оволодіння технологіями організації художньо-продуктивної та театральньо-ігрової діяльності в умовах закладу дошкільної освіти.

Метою креативних майстерень є формування у майбутніх вихователів здатності до творчого проєктування освітнього процесу, виготовлення дидактичних та ігрових матеріалів власноруч, розвитку уяви, естетичного смаку і практичних умінь, що забезпечують активне залучення дітей до різних видів творчої діяльності.

Одним із ключових напрямів роботи креативних майстерень є артстудія, у межах якої студенти навчаються створювати дидактичні матеріали, театральні ляльки, іграшки, елементи декорацій та атрибути для ігор-драматизацій. У процесі художньо-продуктивної діяльності майбутні вихователі опановують різні техніки образотворчого мистецтва, зокрема малювання, аплікацію, ліплення, конструювання з різноманітних матеріалів, навчаються добирати безпечні й екологічні матеріали, адаптувати вироби до вікових можливостей дітей. Така діяльність сприяє розвитку образного мислення, художньої уяви та здатності створювати розвивальне предметно-ігрове середовище.

Вагоме місце у підготовці майбутніх вихователів посідає майстерня сенсорних ігор, оснащена пісочними столами, тактильними панелями, маніпуляційними й розвивальними іграшками. У межах цієї майстерні студенти навчаються організовувати сенсорні заняття, спрямовані на розвиток дрібної моторики, тактильного сприймання, координації рухів і пізнавальної активності дітей. Вони здобувають досвід створення сенсорних ігор, що поєднують елементи художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності, зокрема ігор із піском, доповнених сюжетно-рольовими та драматизаційними компонентами.

Результатом функціонування креативних майстерень є активізація творчої діяльності студентів, розвиток їхньої уяви, дрібної моторики та здатності до нестандартного педагогічного мислення. Практична спрямованість роботи в майстернях забезпечує формування професійної готовності майбутніх вихователів до діяльності в закладах дошкільної освіти, сприяє набуттю досвіду організації різних видів творчої діяльності дітей та підвищує рівень адаптації студентів до реальних умов професійної практики.

Простір для рольових ігор і симуляцій є важливим складником практико-орієнтованої підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та спрямований на розвиток комунікативних, педагогічних і соціокультурних компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності. Його організація дає змогу максимально наблизити освітній процес у закладі вищої

освіти до реальних умов роботи вихователя, забезпечуючи безпечне середовище для апробації професійних дій і моделей поведінки.

Метою створення простору для рольових ігор та симуляцій є формування у майбутніх вихователів умінь ефективної педагогічної взаємодії з дітьми, батьками й колегами, розвиток умінь професійного спілкування, педагогічного такту, емоційної врівноваженості та здатності оперативно ухвалювати рішення в різних освітніх ситуаціях.

Важливим елементом такого простору є макети дитячих кімнат та ігрових зон, що відтворюють предметно-просторове середовище закладу дошкільної освіти. Вони дають змогу студентам відпрацьовувати організацію різних видів діяльності дітей: ігрової, художньо-продуктивної, театральної-ігрової, пізнавальної та комунікативної. У межах цих макетів майбутні вихователі навчаються раціонально розміщувати ігрові осередки, добирати дидактичні матеріали, організовувати безпечний і розвивальний простір, а також прогнозувати поведінку дітей у різних педагогічних ситуаціях.

Значну роль у підготовці студентів відіграє використання сценаріїв рольових ігор, що моделюють взаємодію вихователя з дітьми, батьками та педагогічним колективом. У процесі таких ігор студенти відпрацьовують проведення занять, ігор-драматизацій, бесід із батьками, розв'язання конфліктних і проблемних ситуацій, організацію свят і театралізованих заходів. Це сприяє розвитку педагогічної комунікації, уміння враховувати індивідуальні та культурні особливості учасників освітнього процесу, а також формуванню засад професійної етики.

Особливу цінність мають симуляції освітніх занять із використанням автентичних матеріалів і методичних карток. У процесі таких симуляцій студенти моделюють фрагменти занять із художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності, застосовуючи реальні дидактичні посібники, ігрові атрибути, наочні матеріали та методичні рекомендації, що дає змогу майбутнім вихователям відпрацьовувати алгоритм проведення занять, удосконалювати

навички їх планування, організації та оцінювання результатів діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Результативність використання простору для рольових ігор і симуляцій виявляється у підвищенні впевненості студентів у власних професійних можливостях, формуванні готовності до реальної педагогічної діяльності, у розвитку здатності до спонтанного мовлення й адекватного професійного реагування. Такий простір сприяє розвитку рефлексивних умінь, зниженню рівня тривожності перед педагогічною практикою та забезпечує формування цілісної професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Інтерактивні куточки для міждисциплінарної взаємодії є важливим компонентом освітнього середовища закладу вищої освіти, спрямованим на розвиток у майбутніх вихователів комунікативних, організаційних і командних умінь для ефективно професійної діяльності. Їх створення важливе для формування цілісного бачення освітнього процесу в закладі дошкільної освіти й здатності інтегрувати знання з різних галузей науки й мистецтва.

Метою функціонування інтерактивних куточків для міждисциплінарної взаємодії є формування готовності майбутніх вихователів до спільної професійної діяльності, розвитку вмінь фахової комунікації та організації взаємодії з фахівцями різного профілю задля забезпечення гармонійного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Однією з провідних форм роботи в межах інтерактивних куточків є реалізація спільних проєктів зі студентами спеціальностей психології, музичного мистецтва та фізичної культури. Така міждисциплінарна співпраця дає змогу майбутнім вихователям усвідомити роль кожної галузі знань у розвитку дитини, навчитися враховувати психологічні особливості дошкільників, специфіку музично-ритмічного й рухового розвитку, інтегрувати ці складники з художньо-продуктивною та театральньо-ігровою діяльністю. У процесі спільної роботи студенти розподіляють ролі, координують дії, планують етапи реалізації проєкту та спільно відповідають за кінцевий результат.

Важливим напрямом діяльності інтерактивних куточків є розроблення мінісценаріїв свят, ігор та інтегрованих занять, що поєднують елементи різних навчальних дисциплін. Майбутні вихователі спільно з представниками інших спеціальностей створюють сценарії театралізованих свят, музично-рухових ігор, сенсорних і художньо-продуктивних занять, у яких органічно інтегровано знання з педагогіки, психології, музики й фізичного виховання. Підхід сприяє розвитку творчого мислення, здатності сприймати освітній процес як цілісну систему й адаптувати його до потреб і можливостей дітей старшого дошкільного віку.

Завершальним етапом міждисциплінарної взаємодії є обговорення й презентація результатів діяльності у форматі мініконференцій. Під час таких заходів студенти презентують розроблені проекти, сценарії та методичні напрацювання, аргументують обрані педагогічні рішення, аналізують ефективність інтеграції різних видів діяльності й отримують зворотний зв'язок від викладачів і колег. Це сприяє розвитку вмінь публічного виступу, академічної комунікації, рефлексії та самооцінювання власної професійної діяльності.

Результатом упровадження інтерактивних куточків міждисциплінарної взаємодії є формування в майбутніх вихователів умінь працювати в команді, ефективно взаємодіяти з фахівцями різних галузей та інтегрувати знання з педагогіки, психології, мистецтва і фізичної культури в цілісний освітній процес. Підготовка забезпечує готовність до комплексного розв'язання професійних завдань, підвищує якість організації освітньої діяльності.

Третьою педагогічною умовою є забезпечення системності та послідовності підготовки. Проблему формування системних знань у дидактиці розглядають як першорядну вимогу до результату освітнього процесу та як показник його ефективності, що представлено в працях В. Галузинського, В. Логінової, І. Харламова та інших науковців. Відповідно до цієї наукової позиції в дослідженнях подано визначення сутності дидактичної категорії «системність знань», зокрема в працях Т. Борікової, Л. Занкова, Л. Зоріної, І. Морєва, А. Усової та інших; окреслено способи її формування, що віддзеркалено в працях В. Кузьміна, І. Лернера, В. Онищука, С. Шевченка та ін.

В енциклопедичних словниках поняття «система» тлумачать як цілісність, у межах якої всі елементи настільки невіддільно взаємопов'язані, що стосовно навколишнього середовища та інших систем вони утворюють певну єдність. Термін «система» здавна використовують для позначення широкого кола об'єктів різного походження, зокрема таких, як сонячна система, система числення, виробнича система тощо [56].

У ХХ ст. системність почали розглядати як властивість об'єктів пізнання. Із погляду сучасної науки навколишній світ і діяльність людини є системними. Системність вважають загальною властивістю об'єктивно наявної єдності світу, його структурованості та взаємозв'язку. Вона виявляється в системній організації матеріального світу й у системності пізнавальної та практичної діяльності людини. Системність пізнавальної діяльності полягає в тому, що знання є структурованими й становлять ієрархічно організовану систему взаємопов'язаних моделей світу. Системність практичної діяльності виявляється у використанні взаємопов'язаних процедур, спрямованих на перетворення навколишнього середовища й самої людини, в урахуванні різних аспектів діяльності та можливих наслідків. Основними виявами системності є системність матеріального світу, пізнання та практичної діяльності [98].

У дослідженнях А. Алексюка, Б. Ананьєва, В. Бондаря, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лозової, В. Синьова, М. Шеремета наголошено, що сучасний розвиток освіти потрібно здійснювати через формування системних знань, важливих для становлення цілісного й системного мислення. Такі знання можна здобути лише на основі інтеграції гуманітарних, фундаментальних і технічних наук за умови орієнтації на сучасний рівень розвитку наукового знання.

На значення системи знань у засвоєнні навчального матеріалу особливу увагу зосереджував К. Ушинський. Учений уважав, що лише система, розумна й така, що впливає із самої сутності предметів, дає людині повну владу над її знаннями. На його переконання, голова, наповнена уривчастими, не пов'язаними між собою знаннями, подібна до комори, у якій усе перебуває без ладу і де сам

господар нічого не може знайти; натомість голова, у якій є лише система без знань, схожа на крамницю з написами на всіх ящиках, які порожні [248].

Системність передбачає організацію навчання як цілісної й взаємопов'язаної структури знань, умінь і навичок, у якій кожен компонент підготовки логічно доповнює інший. У підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти системність забезпечує поєднання теорії та практики, тобто формування професійних компетентностей на основі наукових знань; інтеграцію навчальних дисциплін, зокрема педагогіки, психології, методик розвитку дітей, художньо-продуктивної діяльності; зв'язок навчання з практичною діяльністю в закладах дошкільної освіти, зокрема у старших і підготовчих групах.

Послідовність означає чітку логіку етапів підготовки, за якої кожен наступний рівень спирається на раніше засвоєний зміст і забезпечує поступове ускладнення професійних дій.

Етапами підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності є такі:

1. Теоретичний етап забезпечує засвоєння знань із педагогіки, психології та методик розвитку дітей, а також формування уявлень про вікові особливості дошкільників, принципи виховання, навчальні та ігрові стратегії.

2. Етап практичного відпрацювання вмінь передбачає виконання творчих вправ, залучення до художньо-продуктивної діяльності та рольових ігор, використання дидактичних матеріалів, інтерактивних ігор і театралізованих занять; спостереження за поведінкою дітей у групі та її аналіз.

3. Етап проєктної та колективної діяльності. вимагає створення навчально-ігрових програм, постановок казок, інтерактивних матеріалів, робота в групах над спільними творчими проєктами, що інтегрують знання з різних дисциплін.

4. Етап самостійної та рефлексивної роботи охоплює ведення портфоліо, підготовку власних методичних розробок, аналіз власних педагогічних дій і вивчення ефективності застосованих прийомів.

Для забезпечення системності й послідовності підготовки важливо дотримуватися таких принципів:

1. Принцип логічної структури освітнього процесу, реалізація якого передбачає чітке структурування змісту професійної підготовки відповідно до логіки формування знань, умінь і навичок майбутніх вихователів. Кожна навчальна тема ґрунтується на раніше засвоєному матеріалі, що забезпечує наступність навчання і запобігає фрагментарному засвоєнню знань. Теоретичні відомості з педагогіки, психології, методики художньо-продуктивної й театраль-но-ігрової діяльності подано у взаємозв'язку, із поступовим переходом від загальних понять до конкретних методичних прийомів роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

Складні навчальні завдання, пов'язані з проектуванням інтегрованих занять або організацією театралізованої діяльності, поетапно розподілено на простіші компоненти: аналіз вікових особливостей дітей, добір художнього матеріалу, визначення ігрових ролей, планування етапів діяльності та прогнозування очікуваних результатів. Такий підхід сприяє усвідомленому й глибокому оволодінню професійними діями.

Проблема відбору та структурування змісту професійної освіти посідає важливе місце в сучасній дидактиці, оскільки є дискусійним і його широко подають у науково-методичній літературі. У пошуку оптимальних підходів до структурування знань, які можуть забезпечити підвищення якості засвоєння навчального матеріалу, важливо враховувати рекомендації щодо формування змісту професійної освіти у вигляді стрункої логічної системи, здатної розвивати пізнавальні здібності студентів та їхній інтелект [2, с. 7]. З огляду на це особливого значення набуває виокремлення в змісті навчального матеріалу головного з наукового й освітнього погляду; розуміння логічної структури змісту освіти як системи, у якій послідовність і взаємозв'язок елементів навчального матеріалу утворюють цілісність.

За логікою структурування змісту освіти, яку запропонувала А. Усова, у його основу покладено систему наукових понять, без яких неможливо

сформулювати жоден закон і вивчити жодну теорію [6]. У наукових дослідженнях Л. Зоріної провідною дидактичною одиницею у процесі відбору й структурування змісту освіти визначено наукову теорію. Дослідниця підкреслює, що мінімальний зміст основ теорії, до складу якого входять основні поняття, закони, факти та наслідки, має формувати цілісне уявлення про відповідну наукову теорію [7, с. 10]. Не втрачають актуальності й наукові концептуальні підходи до відбору змісту освіти, сформульовані в межах таких педагогічних теорій і систем: теорія проблемного викладу навчального матеріалу В. Розумовського, у якій пояснено механізм здобуття достовірних знань і специфіку його циклічності [8, с. 14]; теорія розвивального навчання на високому рівні труднощів В. Давидова, що розкриває інтелектуальні можливості здобувачів освіти, створює умови для їх реалізації та визначає напрями подальшого вдосконалення професійної майстерності [10, с. 25]; система побудови «опорних конспектів» і «опорних сигналів» В. Шаталова, характерною ознакою якої є структурна різноманітність форм [11], та ін.

2. Принцип регулярного повторення та закріплення знань. Для забезпечення міцності й стійкості засвоєних знань в освітньому процесі систематично використовували вправи на повторення та узагальнення матеріалу. Повторення здійснювали в різних формах: через виконання інтерактивних завдань, аналіз педагогічних ситуацій, участь у мініпроектах, виконання творчих завдань і колективні обговорення, що давало змогу відтворювати теоретичні положення та застосовувати їх у нових навчальних і практичних контекстах.

Поступове ускладнення завдань забезпечувало перехід від репродуктивної діяльності до продуктивної й творчої. На початковому етапі студенти виконували типові вправи за зразком, згодом – частково-пошукові завдання, а на завершальних етапах самостійно розробляли інтегровані заняття, сценарії ігор-драматизацій і театралізованих вистав для дітей старшого дошкільного віку.

У науково-педагогічних дослідженнях принцип регулярного повторення та закріплення знань розглядають як один із базових дидактичних принципів, що

забезпечує системність, міцність та усвідомленість засвоєння навчального матеріалу здобувачами вищої освіти.

Представники класичної педагогіки, зокрема Я. Коменський і К. Ушинський, наголошували, що знання без повторення є нестійкими й швидко втрачаються. На думку К. Ушинського, повторення має бути не механічним, а осмисленим, пов'язаним з активною розумовою діяльністю студента. Саме завдяки систематичному поверненню до вивченого матеріалу, за його переконанням, відбувається формування міцних уявлень, понять і навичок.

У педагогічній концепції Я. Коменського повторення розглянуто як важливий елемент природовідповідного навчання, що відповідає закономірностям розвитку пам'яті й мислення. Учений зазначав, що поступове та регулярне закріплення знань сприяє їх переходу в довготривалу пам'ять і створює підґрунтя для подальшого навчання.

Із позицій психології, представлені у працях Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, повторення подано як умову інтеріоризації знань, тобто переходу зовнішніх дій у внутрішній план мислення. Зокрема, Л. Виготський підкреслював, що повторення, організоване в межах зони розвитку, сприяє закріпленню знань й розвитку вищих психічних функцій.

У концепції поетапного формування розумових дій П. Гальперіна повторення виконує функцію поступового вдосконалення орієнтовної основи діяльності. Його розглядають не як просте дублювання інформації, а як процес уточнення, поглиблення й систематизації знань.

Сучасні науковці у сфері дидактики вищої школи, зокрема В. Бондар, І. Зязюн, С. Гончаренко, підкреслюють, що принцип регулярного повторення в закладах вищої освіти набуває особливої значущості в умовах компетентнісного підходу. На їхню думку, повторення слід інтегрувати в структуру навчальних дисциплін і спрямувати на формування професійних компетентностей, а не лише на відтворення теоретичних положень.

На думку І. Зязюна, повторення знань у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців слід здійснювати через їх застосування у практичних,

проблемних і творчих завданнях. Саме така форма повторення забезпечує трансформацію знань у професійні вміння та навички. У працях С. Гончаренка принцип закріплення знань розглянуто як важливу умову цілісності освітнього процесу. Учений підкреслює, що повторення сприяє формуванню системного мислення студентів і запобігає фрагментарності знань.

У дослідженнях самостійної роботи студентів наголошено, що регулярне повторення є важливим механізмом розвитку навчальної автономії. Самостійне повернення до навчального матеріалу сприяє формуванню навичок самоаналізу, самоконтролю та самокорекції результатів навчання. Науковці також підкреслюють, що здатність до систематичного повторення є показником сформованості навчальної культури студента й важливою передумовою його готовності до безперервної освіти й професійного саморозвитку.

3. Принцип інтеграції теорії та практики. Важливим аспектом підготовки майбутніх вихователів стало поєднання теоретичних курсів із практико-орієнтованими формами навчання. Лабораторно-практичні заняття, рольові ігри, тренінги та проєктна діяльність доповнювали теоретичний матеріал і сприяли формуванню професійних умінь застосовувати здобуті знання в реальних умовах освітнього процесу закладу дошкільної освіти.

Особливу увагу зосереджено на спостереженні за діяльністю вихователів і дітей у закладах дошкільної освіти. Такі спостереження дали змогу студентам аналізувати особливості організації художньо-продуктивної та театральної ігрової діяльності, оцінювати ефективність використаних методів і прийомів, співвідносити теоретичні положення з реальною педагогічною практикою.

У працях В. Сухомлинського наголошено, що педагогічна теорія набуває справжньої цінності лише тоді, коли вона перевірена й осмислена через практику. Учений підкреслював, що без постійного звернення до живого педагогічного досвіду теоретичні знання залишаються формальними і не здатні повноцінно впливати на розвиток особистості педагога. Науковець практику розглядає як джерело збагачення та переосмислення педагогічної теорії.

Одним із перших ідею єдності педагогічної науки і практичної діяльності обґрунтував К. Ушинський, указуючи на важливість опори навчання майбутніх педагогів на реальні виховні ситуації. На його думку, засвоєння педагогічних закономірностей слід супроводжувати їх застосуванням у конкретних умовах, що забезпечує усвідомленість знань і формування професійного досвіду.

У сучасних наукових дослідженнях принцип інтеграції теорії та практики розглянуто з позиції компетентнісного підходу. Зокрема, О. Савченко, Н. Бібік, І. Зязюн зазначають, що професійну підготовку педагога потрібно спрямувати на засвоєння теоретичних знань і на формування здатності застосовувати їх у різних педагогічних ситуаціях. За такого підходу теоретичні знання є основою свідомої практичної діяльності, а практика – засобом перевірки й поглиблення цих знань.

На думку І. Зязюна, інтеграція теорії та практики є передумовою формування педагогічної майстерності, оскільки дає змогу майбутньому фахівцеві поєднувати наукове мислення з творчим пошуком у професійній діяльності. Учений також підкреслював роль рефлексії як механізму, що забезпечує осмислення практичного досвіду й трансформацію його в особистісно значущі знання.

У підготовці вихователів дошкільної освіти Л. Артемова, Н. Гавриш, Т. Поніманська акцентують увагу на тому, що інтеграція теоретичної підготовки з практичною діяльністю сприяє глибшому розумінню вікових і психологічних особливостей дітей, формуванню вмінь організовувати різні види дитячої діяльності. Дослідниці підкреслює, що саме через практичне застосування теоретичних знань майбутній вихователь опановує ефективні методи навчання, виховання та розвитку дошкільників.

Із позицій діяльнісного підходу, представленого у працях О. Леонтьєва та С Рубінштейна, інтеграцію теорії та практики розглянуто як умову активного засвоєння знань, за якої навчання відбувається через виконання професійно орієнтованих дій. Із цієї позиції теоретичні знання не передають в готовому вигляді, а формують та уточнюють у процесі діяльності, що є особливо важливим для розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів.

4. Принцип розвитку самостійності та рефлексії, реалізацію якого спрямован на формування в майбутніх вихователів здатності до самостійного планування, організації та оцінювання власної професійної діяльності. Студентів систематично залучали до самоаналізу виконаних завдань, визначення досягнень і труднощів, до окреслення шляхів подальшого професійного зростання.

Ведення щоденників педагогічних спостережень, портфоліо навчальних і творчих робіт, творчих зошитів сприяло розвитку рефлексивних умінь, усвідомленню індивідуального стилю педагогічної діяльності та накопиченню досвіду інтеграції художньо-продуктивної й театральної-ігрової діяльності в роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Рефлексія як психологічне поняття традиційно перебуває в центрі уваги дослідників, оскільки відкриває можливості для глибшого осмислення людської свідомості, самосприйняття та механізмів внутрішньої саморегуляції. До вивчення цього феномена зверталися численні науковці, зокрема С. Рубінштейн, А. Карпов, І. Семенов, Д. Леонтьєв, Є. Осін, А. Аверіна, С. Степанов, Є. Ковшов, Л. Подкоритова, Т. Сізікова, Т. Палько, О. Бережнова, О. Еннс, А. Широких, Г. Ожиганова, О. Огурцов, М. Цветкова, С. Толстая, О. Бондаренко, С. Марасова, Р. Павелків, Л. Найдьонова, Г. Шигабетдінова та ін.

У сучасній психологічній науці рефлексію розглядають як важливий феномен, що означає внутрішню діяльність людини, спрямовану на усвідомлення й аналіз власних думок, емоцій, переживань і досвіду. Саме цей процес дає змогу особистості осмислювати свій внутрішній світ, аналізувати власну поведінку, цінності, цілі та життєві ситуації [2, с. 5].

Зазначимо, що студентський вік є важливим етапом особистісного становлення, пов'язаним із розв'язанням значущих питань самовизначення та професійної ідентичності. У теорії Е. Еріксона період ранньої дорослості, який частково збігається зі студентськими роками, характеризується суперечністю між прагненням до близькості та переживанням ізоляваності. У цей період формується відносно стійке ядро Я-концепції, що охоплює відкритість до нового досвіду, раціональність, особисту відповідальність і почуття власної гідності

[12]. За спостереженнями Б. Лівехуда, у віковому проміжку від 20 до 40 років людина отримує доступ до внутрішніх духовних ресурсів, які визначають її здатність до саморозвитку. Така здатність є важливим чинником формування духовно-моральної спрямованості життя особистості й свідчить про її зрілість та внутрішню гармонійність [40].

У межах психологічного аналізу рефлексії Н. Пеньковська визначає її як фундаментальну здатність особистості усвідомлено ставитися до власної свідомості, мислення, умов і способів здійснення життєдіяльності. У трактуванні В. Давидова рефлексія постає як уміння суб'єкта виокремлювати, аналізувати й співвідносити з предметною ситуацією власні дії. Її тлумачать як компонент теоретичного мислення і загальну системну властивість теоретичного способу пізнання, що забезпечує здатність особистості усвідомлювати й аналізувати власні дії у взаємозв'язку з конкретною ситуацією діяльності.

У процесі розвитку самостійності майбутнього фахівця важливе значення має теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана, праці яких належать до кола досліджень позитивної психології. Самодетермінацію трактують як відчуття свободи щодо зовнішніх впливів і внутрішніх чинників особистості. Під цим поняттям розуміють здатність людини самостійно обирати, ухвалювати рішення та відчувати себе джерелом власної поведінки, а не лише об'єктом зовнішніх підкріплень, стимулів чи інших детермінант [7].

У сучасних наукових дослідженнях увагу зосереджено на оволодінні студентами професійними знаннями, уміннями й навичками і на розвитку особистості студента. Цей підхід представлено в працях В. Бочелюк, Л. Долинської, Ю. Долинської, М. Левченка, С. Максименка, О. Мешко, В. Моляка, О. Мороза, О. Пенькової, Н. Побірченко, М. Савчина та ін.

У науковій літературі джерелом самопроєктування студентів В. Безруков, А. Сластьонін, С. Тюнников, Г. Щедровицький та інші дослідники вважають здатність безперервно віддзеркалювати світ, відбирати й інтегрувати інформацію, накопичувати досвід самоосвіти й на цій основі виробляти вміння самоорганізації. Зовнішні чинники, зокрема зміна параметрів системи

професійної підготовки фахівців, створюють сприятливі умови для перебудови студентом особистісних структур, що становить основу самопроєктування. Цю категорію доцільно розглядати як усвідомлену діяльність, спрямовану на вдосконалення особистості відповідно до вимог професії, яка ґрунтується на предметно-методичній, особистісній і професійно-психологічній позиціях.

Проблему підвищення ефективності організації та організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів віддзеркалено в низці наукових досліджень. На теоретичному й методологічному рівнях питання організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів розглядали А. Алексюк, Л. Барановська, Р. Гуревич, М. Данилов, Б. Єсіпов, В. Козаков, І. Лернер, Л. Підкасистий, М. Сметанський, А. Усова, Т. Шамова та ін.

Одним з актуальних аспектів формування й організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів є визначення дидактичних умов ефективності цього процесу, тобто чинників освітнього процесу, які сприяють підвищенню якості навчання. До таких умов належать забезпечення професійної спрямованості навчального матеріалу, проблемність змісту навчання, організація педагогічної взаємодії в різних освітніх системах, використання різноманітних дидактичних технологій, дотримання загальних принципів навчання. Важливою передумовою впровадження самостійної роботи студентів є належне наукове та методичне забезпечення. Водночас у сучасній педагогіці недостатньо дослідженим є поєднання технології навчання в малих групах, проблемного навчання, кейс-методу та новітніх інформаційних педагогічних технологій з інтеграцією знань як дидактичних умов організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності [4; 17].

Організація самостійної навчальної діяльності студентів набуває особливого значення в умовах оновлення цілей і завдань навчання та оптимізації освітнього процесу, оскільки саме вона сприяє формуванню активної, творчої особистості, здатної самостійно здобувати знання, удосконалювати раніше сформовані вміння та моделювати різні професійні ситуації.

Четвертою педагогічною умовою є застосування практико-діяльнісних методів і технологій – тренінгів креативності, майстер-класів, мистецьких воркшопів, артпроектів, рольових імпровізацій, педагогічної практики в закладах дошкільної освіти з подальшим рефлексивним аналізом.

Реалізацію цієї педагогічної умови в експериментальному дослідженні спрямовано на забезпечення переходу майбутніх вихователів від теоретичного осмислення проблеми формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку до безпосереднього практичного виконання професійних дій в умовах, максимально наближених до реальної педагогічної діяльності.

У межах формувального етапу експерименту ця умова передбачала систематичне використання комплексу практико-діяльнісних методів і технологій для розвитку творчого потенціалу студентів, формування їхньої професійної готовності до інтеграції художньо-продуктивної та театральньо-ігрової діяльності в роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Одним з провідних засобів реалізації четвертої педагогічної умови на формувальному етапі експерименту стали тренінги креативності, які були цілеспрямованими й орієнтованими на розвиток образного мислення, уяви, гнучкості, варіативності та оригінальності педагогічних рішень майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Зміст і структура тренінгових занять вибудовували з огляду на професійні завдання вихователя та специфіку формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної й театральньо-ігрової діяльності.

У процесі тренінгових занять студентів залучали до виконання вправ на розвиток дивергентного мислення, що передбачали пошук альтернативних способів використання звичних предметів у педагогічній діяльності. Зокрема, той самий об'єкт пропонували використати як елемент художньо-продуктивної діяльності, театральний реквізит, ігровий атрибут або дидактичний матеріал. Такі вправи сприяли формуванню в студентів уміння бачити нові функції предметів, виходити за межі шаблонних рішень і знаходити нестандартні підходи до організації освітнього процесу.

У структурі тренінгових занять значну увагу було зосереджено на вправах, спрямованих на імпровізацію сюжетів і образів. Під час виконання майбутні вихователі створювали короткі ігрові сценки, театралізовані мініетюди й образні композиції, використовуючи мінімальний набір засобів і матеріалів. Студенти імпровізували ролі, змінювали сюжетні лінії, доповнювали елементами художньо-продуктивної діяльності, що сприяло розвитку спонтанності, емоційної виразності та здатності швидко адаптуватися до змінних педагогічних ситуацій.

Окрему групу становили вправи на трансформацію казкових та ігрових ситуацій, що передбачали переосмислення відомих казок і сюжетів шляхом зміни персонажів, умов дії, фіналу або жанру. Майбутні вихователі пропонували альтернативні варіанти розвитку подій, інтегрували в казковий сюжет елементи образотворчої, музичної та рухової діяльності, розробляли ігри-драматизації, зорієнтовані на активну участь дітей. Такі завдання сприяли формуванню здатності до творчої інтерпретації навчального матеріалу й розвитку педагогічної уяви.

Систематичне виконання зазначених вправ сприяло подоланню стереотипів педагогічного мислення, зниженню страху перед помилками та підвищенню впевненості студентів у власних творчих можливостях. У результаті тренінгової роботи в майбутніх вихователів формувалася готовність до творчого експериментування, гнучкого планування та варіативної організації художньо-продуктивної й театральної-ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку з урахуванням їхніх індивідуальних потреб та інтересів.

Важливу роль в експериментальній роботі відігравали майстер-класи й мистецькі воркшопи, організовані за участю викладачів фахових дисциплін і практиків закладів дошкільної освіти, що забезпечувало поєднання науково-методичного й практичного досвіду в підготовці майбутніх вихователів. Їх спрямовано на формування практичної готовності студентів до реалізації художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності як інтегрованого засобу розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

У процесі майстер-класів майбутні вихователі опанували практичні техніки художньо-продуктивної діяльності, зокрема створення ігрових атрибутів, декорацій, театральних ляльок різних типів – пальчикових, рукавичних, настільних; елементів костюмів і масок із доступних та безпечних матеріалів. Особливу увагу зосереджено на доборі матеріалів, їхніх естетичних і функціональних ознаках; на можливостях використання виготовлених виробів у різних видах діяльності дітей. Студенти вчилися адаптувати складність виробів до вікових можливостей дошкільників, забезпечуючи умови для їхньої активної участі в процесі створення ігрових образів.

Мистецькі воркшопи передбачали практичне опанування методів організації театральної-ігрової діяльності з дітьми старшого дошкільного віку. У межах таких занять студенти ознайомилися з прийомами підготовки ігор-драматизацій, театралізованих етюдів, інсценізацій літературних творів, із методами залучення дітей до створення сюжету, розподілу ролей і колективної творчості. Практики поділилися власним педагогічним досвідом, демонстрували фрагменти занять і вистав, акцентуючи увагу на особливостях керівництва дитячою театральною діяльністю.

Суттєвим аспектом проведення майстер-класів і воркшопів було поєднання різних видів мистецької діяльності в одному освітньому просторі. Майбутні вихователі навчалися інтегрувати художньо-продуктивну діяльність із театральної-ігровою, музичною та руховою, створюючи цілісні заняття й творчі проекти. Такий підхід сприяв формуванню в студентів уміння комплексно планувати освітній процес, урахувати емоційні, пізнавальні й творчі потреби дітей старшого дошкільного віку.

Окрему увагу під час майстер-класів зосереджено на адаптації мистецьких методів до вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку, зокрема на врахуванні рівня розвитку дрібної моторики, мовлення, уяви та емоційної сфери. Студенти вчилися добирати оптимальні форми організації діяльності, тривалість занять, способи мотивації дітей і підтримки їхньої творчої ініціативи.

Майстер-класи й мистецькі воркшопи стали ефективним засобом практичної підготовки майбутніх вихователів, сприяли формуванню умінь творчо поєднувати різні види мистецької діяльності, адаптувати їх до умов закладу дошкільної освіти й забезпечувати розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Для розвитку педагогічної виразності та сценічної культури майбутніх вихователів на формувальному етапі експерименту активно використовували постановочну діяльність, яку розглядали як ефективний засіб формування професійно значущих умінь і навичок, потрібних для організації театральної-ігрової діяльності з дітьми старшого дошкільного віку. Її реалізовували в процесі підготовки й проведення мінівистав, ігор-драматизацій, театралізованих етюдів і композицій, що поєднували елементи художньо-продуктивної, мовленнєвої, музично-ритмічної та рухової діяльності.

У процесі підготовки до постановок студенти створювали сценарії, добирали літературний матеріал, адаптували тексти до вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку, до розподілу ролей і планування етапів театралізованої діяльності, розвивали вміння керувати ігровим процесом, стимулювати дитячу ініціативу та створювати умови для колективної творчості, що сприяло формуванню в майбутніх вихователів цілісного уявлення про організацію театральної-ігрової діяльності в закладі дошкільної освіти.

Під час реалізації мінівистав та ігор-драматизацій студенти працювали над розвитком мовленнєвих умінь, зокрема над удосконаленням дикції, інтонаційної виразності, темпу мовлення та навичок виразного читання. Вони навчалися передавати характер персонажів за допомогою слова, жесту й міміки, що є важливою передумовою ефективного педагогічного спілкування з дітьми. Така діяльність сприяла формуванню впевненості у власному мовленні та здатності підтримувати емоційний контакт з аудиторією.

Важливе місце у постановочній діяльності посідала робота над розвитком емоційної виразності та пластики рухів. Студенти виконували вправи на координацію рухів, пантоміму, відтворення емоційних станів і характерів

персонажів рухами й жестами, що дало змогу формувати вміння використовувати невербальні засоби комунікації, які є важливим чинником педагогічної взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку.

Значущим компонентом постановочної діяльності була імпровізація, що передбачала спонтанне реагування на зміну ігрової ситуації, варіативне виконання ролей і творче доповнення сценарію. Виконання імпровізаційних завдань допомагало студентам долати психологічні бар'єри, розвивати гнучкість мислення, здатність швидко ухвалювати педагогічні рішення та адаптуватися до непередбачуваних умов освітнього процесу.

Участь у постановочній діяльності в межах експериментального дослідження забезпечила розвиток педагогічної виразності, сценічної культури й професійної впевненості. Набуті вміння й навички стали важливою основою для ефективної організації театральної-ігрової діяльності та сприяли формуванню готовності до творчої педагогічної діяльності в закладах дошкільної освіти.

Окрему увагу під час формувального етапу експерименту зосереджено на реалізації інтегрованих артпроектів, які поєднували художньо-продуктивну, театральну-ігрову й пізнавальну діяльність та стали ефективним засобом формування професійної готовності майбутніх вихователів до розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. Артпроекти спрямовано на створення цілісного творчого продукту, у якому гармонійно поєднано різні види мистецької діяльності й освітні завдання.

У процесі реалізації артпроектів студенти самостійно визначали тему й мету діяльності, виходячи з освітніх потреб дітей старшого дошкільного віку, вікових і психологічних особливостей дошкільників, вимог освітніх програм закладів дошкільної освіти. Тематика проектів охоплювала казкові сюжети, народні традиції, природні явища, соціально-моральні цінності, що давало змогу інтегрувати пізнавальний зміст із художньо-творчою діяльністю.

Розроблення змісту та структури артпроекту стало наступним етапом, під час якого студенти планували послідовність дій, визначали етапи реалізації, добирали форми й методи роботи, прогнозували можливі результати та способи

презентації. Особливо зважали на інтеграцію художньо-продуктивної діяльності, зокрема на створення декорацій, атрибутів, малюнків й аплікацій, із театральньо-ігровою діяльністю, що охоплювала інсценізації, рольові ігри й драматизації, а також із пізнавальним складником, представленим бесідами, спостереженнями й дослідницькими завданнями.

У межах артпроектів студенти розподіляли ролі і обов'язки, що сприяло формуванню навичок командної роботи та взаємної відповідальності. Кожен учасник проекту відповідав за окремий напрям діяльності – сценарний, художній, організаційний або виконавський, водночас зберігаючи цілісне бачення спільного результату. Така організація роботи розвивала в майбутніх вихователів уміння співпрацювати, домовлятися, враховувати думку інших і знаходити спільні творчі рішення.

Важливим аспектом реалізації артпроектів був добір матеріалів і засобів діяльності, у якому враховано принципи безпечності, доступності й педагогічної доцільності. Студенти вчилися використовувати різноманітні природні й вторинні матеріали, що сприяло розвитку екологічного мислення та творчого підходу до організації освітнього середовища в закладі дошкільної освіти.

Завершальним етапом артпроектів є презентація результатів діяльності у формі показу театралізованих вистав, ігор-драматизацій, виставок творчих робіт або інтегрованих занять. Презентацію супроводжував рефлексивний аналіз, у процесі якого студенти оцінювали досягнуті результати, визначали труднощі й окреслювали перспективи вдосконалення педагогічної діяльності.

Реалізація артпроектів у межах експериментального дослідження сприяла формуванню в майбутніх вихователів навичок проектного мислення, відповідальності за спільний результат, здатності до колективної творчості та готовності до інтеграції різних видів діяльності в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, що є важливою умовою формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Завершальним етапом реалізації четвертої педагогічної умови в експериментальній роботі стала педагогічна практика в закладах дошкільної

освіти, яку розглянуто як ключовий етап професійного становлення майбутніх вихователів і перевірки ефективності сформованих у них знань, умінь і навичок у реальних умовах освітнього середовища. Під час проходження практики студенти отримали можливість безпосередньо реалізовувати інтеграцію художньо-продуктивної та театральної діяльності в роботі з дітьми старшого дошкільного віку, адаптуючи творчі методи до конкретних умов закладу та індивідуальних особливостей вихованців.

У процесі педагогічної практики майбутні вихователі самостійно планували й проводили заняття, ігрові та театралізовані заходи, створювали дидактичні й ігрові матеріали, організовували художньо-продуктивну діяльність дітей, залучали їх до ігор-драматизацій, інсценізацій казок і творчих імпровізацій. Це сприяло закріпленню вмінь проєктувати освітній процес на основі інтегрованого підходу, формуванню здатності до гнучкого коригування педагогічних дій відповідно до реакцій і потреб дітей.

Особливістю експериментальної роботи стало обов'язкове проведення рефлексивного аналізу результатів педагогічної практики, який представлено як важливий засіб професійного усвідомлення та самовдосконалення. Рефлексію спрямовано на осмислення студентами власного педагогічного досвіду, оцінювання рівня сформованості творчих умінь, аналіз успішності використання методів інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності, на виявлення труднощів, що виникали у процесі взаємодії з дітьми.

Рефлексивний аналіз здійснено в різних формах, зокрема через групові дискусії за участю викладачів і керівників практики, підготовку індивідуальних звітів, ведення щоденників педагогічних спостережень, презентацію результатів власної практичної діяльності. У щоденниках студенти фіксували спостереження за творчою активністю дітей, описували застосовані методи й прийоми, аналізували власні емоційні реакції і педагогічні рішення. Презентації результатів практики сприяли обміну досвідом між студентами, формуванню навичок професійної комунікації та аргументованого представлення досягнень.

Отже, педагогічна практика з обов'язковим рефлексивним аналізом виступила завершальним етапом реалізації четвертої педагогічної умови, у межах якого було забезпечено цілісне поєднання теоретичних знань і практичного досвіду, поглиблено розуміння студентами значущості інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності для розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку й сформовано професійну готовність майбутніх вихователів до творчої організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

3.3. Експериментальна перевірка ефективності методики підвищення готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтегрованої діяльності

Після завершення формувального етапу експериментальної роботи проведено контрольний зріз рівня готовності майбутніх вихователів, результати якого демонструють загальні підсумки експерименту. Під час контрольного зрізу застосовано ті самі методики дослідження рівня готовності, що й на початковому етапі, що забезпечило можливість об'єктивного порівняння отриманих результатів та виявлення динаміки змін за кожним із визначених показників.

Розглянемо результати узагальнювального етапу експерименту за кожним показником окремо.

1. Мотиваційно-ціннісний показник (сформованість мотиваційного компонента). Аналіз сформованості мотиваційного компонента засвідчив наявність позитивної динаміки в обох групах, проте найбільш виразні зміни зафіксовано в експериментальній групі. Отримані результати дають підстави стверджувати, що в процесі експериментального навчання переважна більшість студентів експериментальної групи усвідомила, що розвиток творчості дітей дошкільного віку є одним із важливих завдань професійної діяльності вихователя. Лише 3 здобувачі вищої освіти експериментальної групи, що становить 2,5%, залишилися на низькому рівні сформованості цього компонента,

виявивши низький рівень внутрішньої і зовнішньої мотивації та не продемонструвавши істотних змін у ставленні до мистецької сфери.

Мотиваційна структура експериментальної групи зазнала помітних позитивних змін, що відображено на рисунку 6. Її можна оцінити як таку, що наблизилася до оптимальної, оскільки більше половини здобувачів цієї групи виявили переважання внутрішньої мотивації: у 51 здобувача зафіксовано співвідношення $BM > ЗПМ > ЗНМ$, ще у 22 здобувачів – $BM = ЗПМ > ЗНМ$. Водночас найменш сприятливе співвідношення мотиваційних типів, а саме $ЗНМ > ЗПМ > BM$, не виявлено в жодного здобувача експериментальної групи. Це дає підстави зробити висновок, що в мотиваційній сфері майбутніх вихователів відбулися суттєві зміни, пов'язані з посиленням внутрішніх спонукань до професійної діяльності, підвищенням рівня її особистісного прийняття та формуванням більш усвідомленої, стійкої й автономної професійної мотивації.

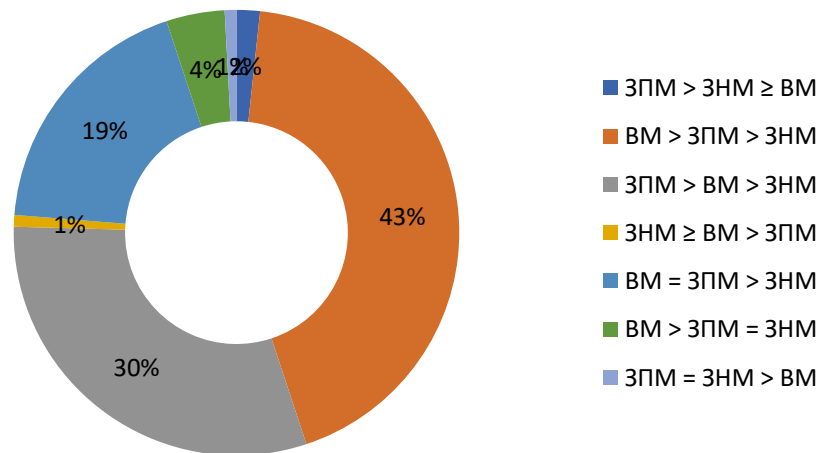


Рис. 7. Розподіл ЗВО експериментальної групи за типами мотиваційних співвідношень внутрішньої, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації (контрольного зріз).

У контрольній групі також зафіксовано позитивні зміни: показники професійної мотивації зросли на 4,5%, а рівень обізнаності щодо використання мистецьких і театральних методів у роботі з дітьми – на 5%. Водночас 40% здобувачів вищої освіти й надалі виявляють нейтральне ставлення до

використання мистецьких і театральних методів у роботі з дітьми дошкільного віку, а 20,8% – зберігають відносно низький рівень професійної мотивації.

У контрольній групі зовнішня негативна мотивація втратила домінуючі позиції (рис. 7), а найменш сприятливе співвідношення мотиваційних типів (ЗНМ > ЗПМ > ВМ) зафіксовано лише у 3 здобувачів вищої освіти. Загалом мотиваційна структура групи стала більш збалансованою та виявила тенденцію до посилення внутрішньої мотивації, хоча інтенсивність цих змін була помітно нижчою порівняно з експериментальною групою. Кількість оптимальних мотиваційних співвідношень зросла до 31 здобувача вищої освіти: у 16 осіб зафіксовано співвідношення ВМ > ЗПМ > ЗНМ, а у 15 – ВМ = ЗПМ > ЗНМ.

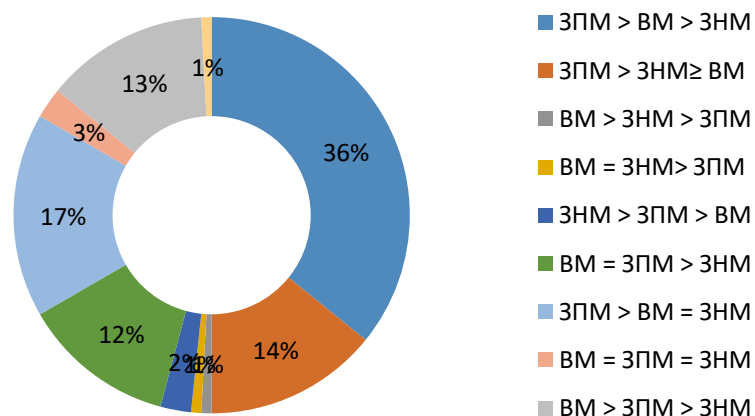


Рис. 8. Розподіл ЗВО контрольної групи за типами мотиваційних співвідношень внутрішньої, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації (контрольного зрізу).

Також змінилися результати оцінювання ступеня значущості для майбутніх вихователів використання мистецьких і театральних методів у формуванні творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку: у контрольній групі показник становив 5,62, а в експериментальній – 7,03. Розподіл рівнів значущості художньо-продуктивної і театральної діяльності для здобувачів вищої освіти з подальшим упровадженням цих видів діяльності в освітній процес подано на рис. 8. Низький ступінь значущості зафіксовано лише у 3 здобувачів експериментальної групи та 48 – контрольної. Більше половини

здобувачів контрольної групи мають високий і середній ступінь значущості, тоді як в експериментальній групі такий рівень виявлено у 97,5% респондентів.

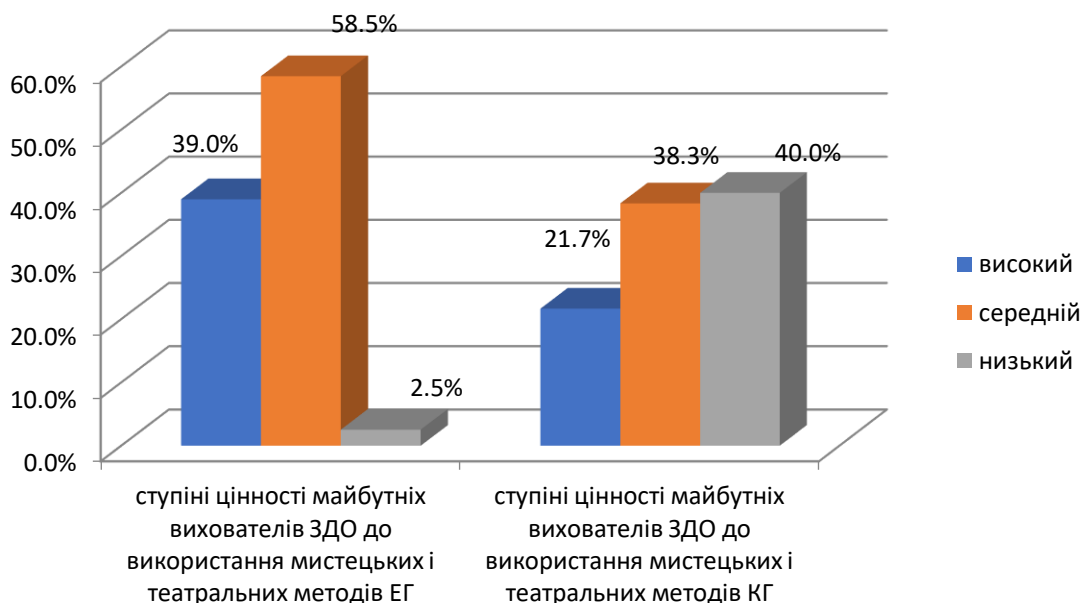


Рис. 9. Розподіл здобувачів вищої освіти контрольної та експериментальної груп за ступенем цінності художньо-продуктивної й театрално-ігрової діяльності для її подальшого впровадження в освітній процес (контрольний зріз)

Отже, у студентів експериментальної групи простежено істотну позитивну динаміку сформованості мотиваційно-ціннісного компонента, що засвідчує якісне підвищення рівня їхнього ціннісного ставлення до використання мистецьких і театральних методів у роботі з дітьми як важливого складника педагогічного процесу. Це підтверджує ефективність упроваджених педагогічних умов і доцільність їх використання у професійній підготовці майбутніх вихователів. Кількісний аналіз отриманих результатів подано в таблиці 3.8 та на рис. 9.

Таблиця 3.8.

**Результати розподілу майбутніх вихователів за рівнем сформованості
мотиваційно-ціннісного компонента (контрольний зріз)**

Група	Кількість осіб	Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента (МЦ)						X	S
		високий		середній		низький			
		К -ть	%	К -ть	%	К -ть	%		
ЕГ	118	39	33,1	76	64,4	3	2,5	6,88	0,91
КГ	120	21	17,5	72	60	27	22,5	5,61	1,49

Порівняльні результати в контрольній та експериментальній групах за першим компонентом мотиваційно-ціннісного критерію на контрольному зрізі представлено на гістограмі (рис. 10).

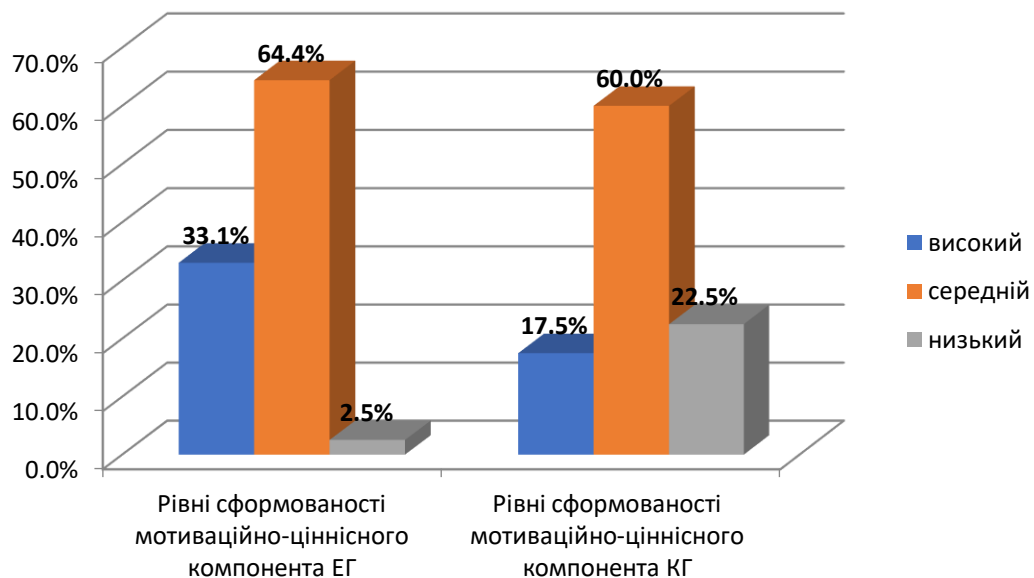


Рис. 10. Результати контрольного зрізу сформованості мотиваційно-ціннісного компонента МЦ

Порівняння результатів експериментальної та контрольної груп за даними початкового й контрольного зрізів засвідчило позитивну динаміку сформованості мотиваційно-ціннісного компонента в обох групах, однак більш виразною вона була в експериментальній групі. Зокрема, кількість здобувачів вищої освіти з високим рівнем сформованості цього компонента збільшилася в експериментальній групі на 28 осіб, а в контрольній – на 7 осіб. Водночас

кількість студентів із низьким рівнем зменшилася відповідно на 39 і 5 осіб. Це свідчить про перехід здобувачів вищої освіти з нижчих рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента на вищі. Наочно результати порівняння подано в таблиці 3.9 та на гістограмі (рис. 11).

Таблиця 3.9.

Порівняльні результати розподілу майбутніх вихователів за рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента (початковий та контрольний зріз)

Група	К –ть осіб	Рівні сформованості МЦ початковий зріз			Рівні сформованості МЦ контрольний зріз		
		високий	середній	низький	високий	середній	низький
ЕГ	118	9,3%	55,1%	35,6%	33,1%	64,4%	2,5%
Приріст					+23,8%	+9,3%	-33,1%
КГ	120	11,6%	61,7%	26,7%	17,5%	60%	22,5%
Приріст					+5,9%	-1,7%	-4,2%

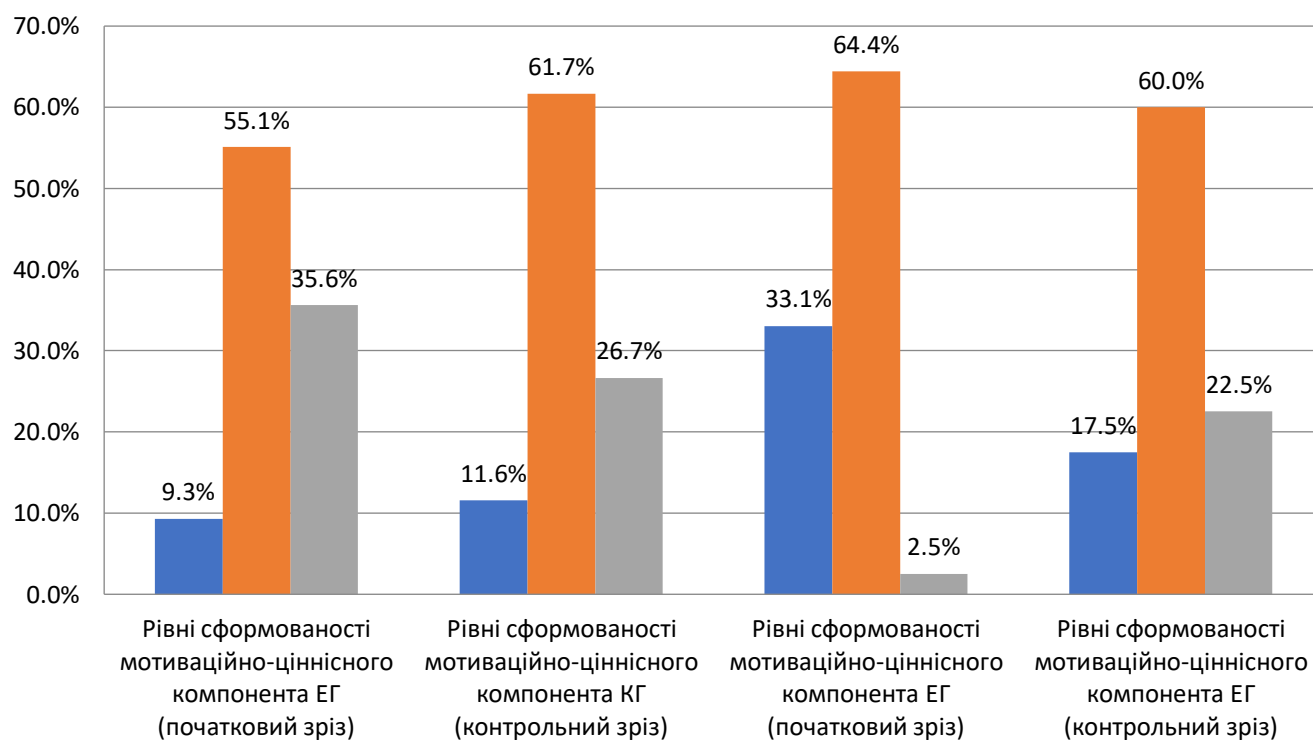


Рис. 11. Порівняльні результати початкового й контрольного зрізу по мотиваційно-ціннісного компоненту (МЦ).

2. Сформованість когнітивного компонента. Аналіз сформованості когнітивного компонента засвідчив позитивну динаміку. Розглянемо якісні зміни, зафіксовані в експериментальній і контрольній групах.

У процесі виконання різних типів творчих завдань у студентів експериментальної групи розвивалися мисленнєві якості та інтелектуальні вміння. Позитивні зміни в когнітивному структурному компоненті підтверджено виконанням авторського тесту «Знання про творчість та інтеграцію».

Приріст середнього бала за рівнем знань про творчість та інтеграцію в експериментальній групі виявився відносно значним (+1,69). Водночас спостереження засвідчили якісні зміни в когнітивних здібностях респондентів. Відсоток правильно виконаних завдань зріс на 50,%. Якщо на початковому етапі здобувачі вищої освіти правильно виконували переважно завдання теоретичного блоку, то на контрольному етапі значна кількість студентів успішно впоралася також із завданнями ситуаційного та творчого характеру. Частка правильно виконаних теоретичних завдань становила 92,37%, із ситуаційними завданнями впоралися 67,79% респондентів, а творчо-прикладне завдання правильно виконали 31,36% здобувачів вищої освіти. Наведені показники дають підстави стверджувати, що в експериментальній групі відбулися виразні позитивні зміни у сформованості когнітивного компонента.

У контрольній групі також зафіксовано позитивні зміни. За результатами тесту «Знання про творчість та інтеграцію» збільшився відсоток правильно виконаних завдань. Студенти цієї групи продемонстрували кращі результати у відповідях на теоретичні питання: 67,5% респондентів правильно відповіли на них. Зберігалися труднощі з виконанням творчо-прикладного завдання: лише 8% здобувачів вищої освіти виконали його частково, а 2,5% – успішно.

Отже, узагальнені дані дають змогу зробити висновок про позитивну динаміку сформованості когнітивного компонента в обох групах, однак більш виразні якісні зміни зафіксовано у студентів експериментальної групи.

Кількісний аналіз отриманих результатів подано в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10.

**Результати розподілу майбутніх вихователів за рівнем сформованості
когнітивного компонента (контрольний зріз)**

Група	Кількість осіб	Рівні сформованості когнітивного компонента (К)						X	S
		високий		середній		низький			
		К -ть	%	К -ть	%	К -ть	%		
ЕГ	118	38	32,2	76	64,4	4	3,4	6,91	1,53
КГ	120	13	10,8	98	81,7	9	7,5	5,56	1,44

Порівняльні результати контрольної та експериментальної груп за другим, когнітивним, компонентом на контрольному зрізі подано на гістограмі (рис. 12).

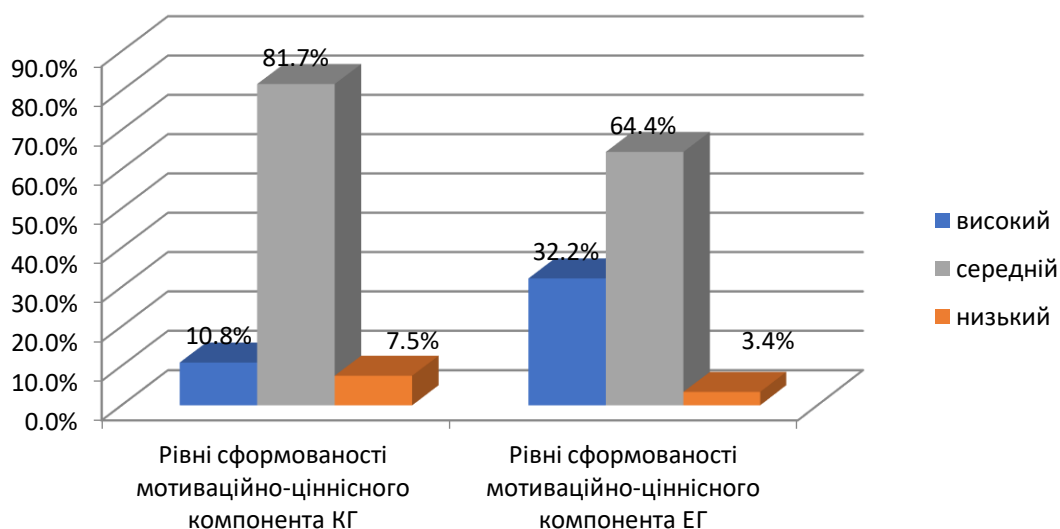


Рис. 12. Результати контрольного зрізу сформованості когнітивного компонента (К).

Порівняння результатів експериментальної та контрольної груп за даними початкового й контрольного зрізів засвідчило позитивну динаміку сформованості когнітивного компонента в обох групах, однак більш виразною вона була в експериментальній групі. Зокрема, кількість здобувачів вищої освіти з низьким рівнем сформованості когнітивного компонента зменшилася в експериментальній групі на 14 осіб, а в контрольній – на 8 осіб. Водночас кількість студентів із високим рівнем сформованості цього компонента зроста відповідно на 31 і 4 особи. Це свідчить про перехід здобувачів вищої освіти з

нижчих рівнів сформованості когнітивного компонента на вищі. Наочно результати порівняння подано в таблиці 3.11 та на гістограмі (рис. 13).

Таблиця 3.11.

Порівняльні результати розподілу майбутніх вихователів за рівнем сформованості когнітивного компонента (початковий та контрольний зріз)

Група	К-ть осіб	Рівні сформованості К початковий зріз			Рівні сформованості К контрольний зріз		
		високий	середній	низький	високий	середній	низький
ЕГ	118	6%	79%	15%	32,2%	64,4%	3,4%
Приріст					+26,2%	-14,6%	-11,6%
КГ	120	8%	78%	14%	10,8%	81,7%	7,5%
Приріст					+2,8%	+3,7%	-6,5%

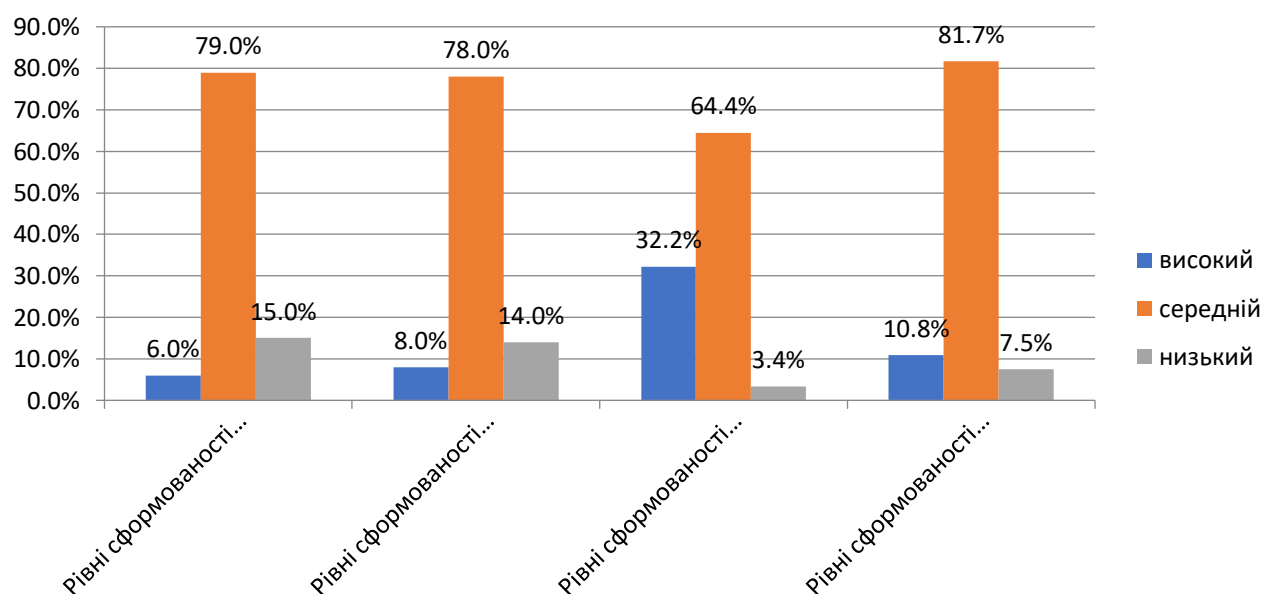


Рис. 13. Порівняльні результати початкового й контрольного зрізу по когнітивному компоненту (К).

3. Аналіз сформованості практично-діяльнісного компонента засвідчив позитивну динаміку. Розглянемо зміни, зафіксовані в експериментальній і контрольній групах.

Позитивні зміни у сформованості практично-діяльнісного компонента підтверджено результатами виконання всіх трьох ситуаційних завдань.

Із першим ситуаційним завданням успішно впоралися всі здобувачі вищої освіти експериментальної групи. Водночас кількість студентів, які успішно виконали друге Case study, збільшилася на 11 осіб, а третє Case study – на 27 осіб порівняно з результатами початкового зрізу (рис. 14).

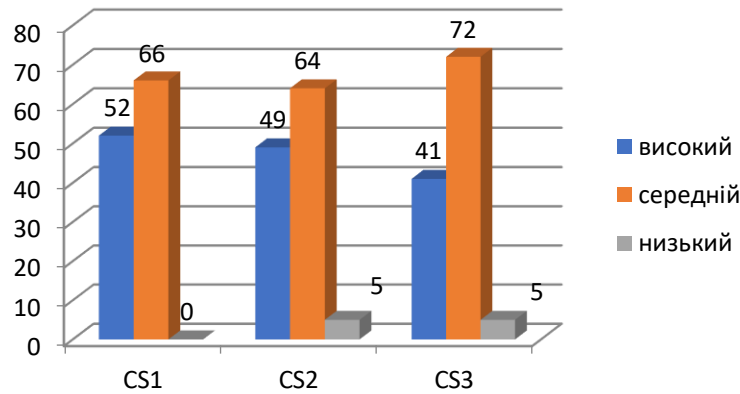


Рис. 14. Розподіл ЗВО експериментальної групи за рівнями виконання ситуаційних завдань для оцінювання практично-діяльнісного компонента (контрольний зріз).

У контрольній групі також зафіксовано позитивну динаміку, хоча вона була менш виразною, ніж в експериментальній групі. За результатами виконання ситуаційних завдань кількість здобувачів вищої освіти, які успішно впоралися з другим і третім завданнями, збільшилася відповідно на 5 і 8 осіб (рис. 15).

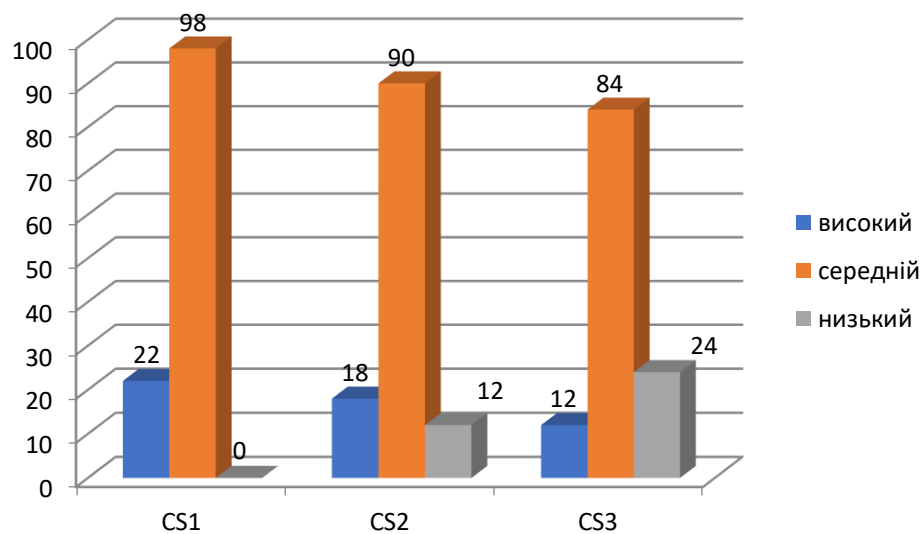


Рис. 15. Розподіл ЗВО контрольної групи за рівнями виконання ситуаційних завдань для оцінювання практично-діяльнісного компонента (контрольний зріз).

Узагальнення результатів виконання ситуаційних завдань засвідчило позитивну динаміку сформованості практично-діяльнісного компонента. Більш виразні якісні зміни спостерігалися у студентів експериментальної групи.

Кількісний аналіз отриманих результатів подано в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12.

Результати розподілу майбутніх вихователів за рівнем сформованості практично-діяльнісного компонента (контрольний зріз)

Група	Кількість осіб	Рівні сформованості практично-діяльнісного компонента (ПДП)						X	S
		високий		середній		низький			
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%		
ЕГ	118	52	44,1	61	51,7	5	4,2	7,1	1,47
КГ	120	24	20	72	60	24	20	5,6	1,57

Порівняльні результати в контрольній та експериментальній групах за третім компонентом ПДП (контрольний зріз) представлено гістограмою (рис. 16).

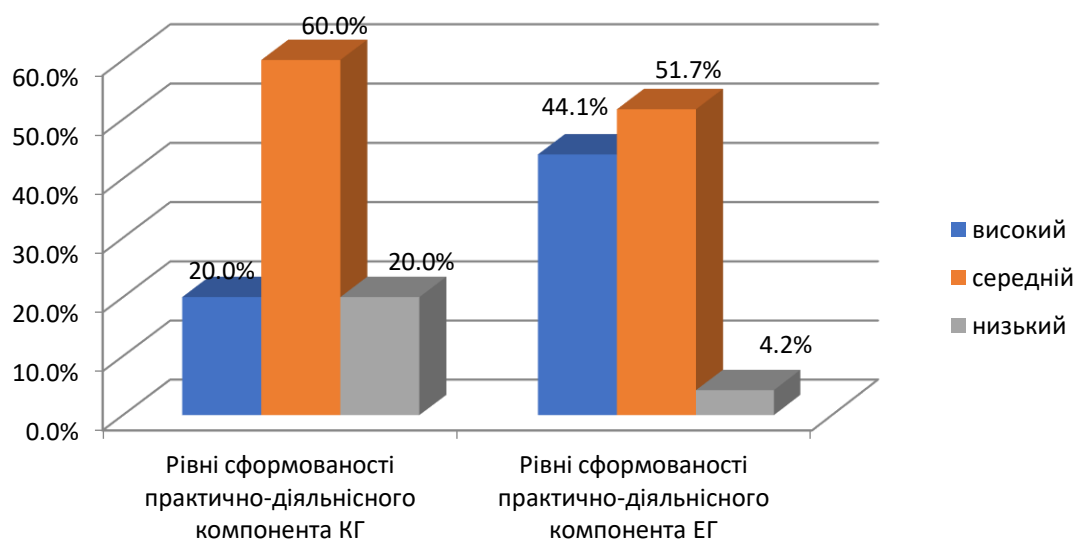


Рис. 16. Результати контрольного зрізу сформованості практично-діяльнісного компонента (ПДП)

Порівняння результатів експериментальної та контрольної груп за даними початкового й контрольного зрізів засвідчило позитивну динаміку сформованості практично-діяльнісного компонента в обох групах, однак більш

виразною вона була в експериментальній групі. Зокрема, кількість здобувачів вищої освіти з низьким рівнем сформованості практично-діяльнісного компонента зменшилася в експериментальній групі на 28 осіб, а в контрольній – на 8 осіб. Кількість студентів з високим рівнем сформованості компонента зросла відповідно на 36 і 4 особи. Це свідчить про перехід здобувачів вищої освіти з нижчих рівнів сформованості практично-діяльнісного компонента на вищі. Наочно результати порівняння подано в таблиці 3.13 та на гістограмі (рис. 17).

Таблиця 3.13.

Порівняльні результати розподілу майбутніх вихователів за рівнем сформованості практично-діяльнісного компонента (початковий та контрольний зріз)

Група	К –ть осіб	Рівні сформованості ПДП початковий зріз			Рівні сформованості ПДП контрольний зріз		
		високий	середній	низький	високий	середній	низький
ЕГ		13,6%	58,5%	27,9%	44,1%	51,7%	4,2%
Приріст					+30,5%	-6,8%	-23,7%
КГ		16,6%	56,7%	26,7%	20%	60%	20%
Приріст					+3,4%	+3,3%	-6,7%

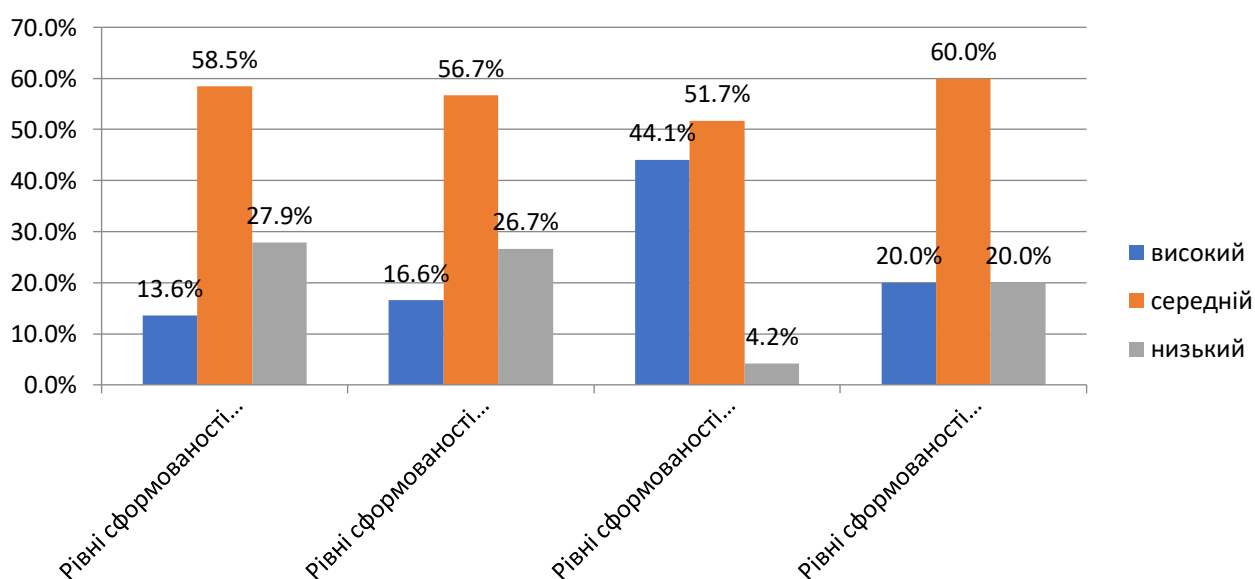


Рис. 17. Порівняльні результати початкового й контрольного зрізу практично-діяльнісного компонента (ПДП)

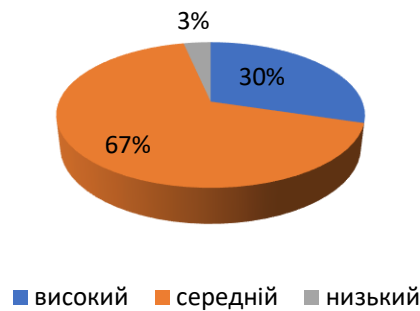
4. Аналіз сформованості рефлексивно-оцінювального компонента засвідчив позитивну динаміку. Розглянемо якісні зміни, зафіксовані в ЕГ і КГ.

На початку експериментальної роботи здобувачі ЕГ мали труднощі з організацією власної діяльності та діяльності інших. Рефлексивні завдання викликали значні ускладнення, оскільки процеси самоаналізу й самооцінювання були для них недостатньо сформованими. У ході виконання різних організаційно-діяльнісних завдань студенти навчилися ставити цілі, аналізувати результати їх досягнення та оволоділи навичками рефлексивного мислення. У процесі взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу вони в різному ступені виявляли комунікативні й організаторські здібності.

На контрольному етапі було здійснено аналіз заповнених здобувачами вищої освіти опитувальників «Рівень рефлексивності» А. В. Карпова, що дало змогу зафіксувати підвищення рівня рефлексивності у здобувачів ЕГ на 26%. Це свідчить про сформованість здатності до глибокого самоаналізу, усвідомлення власних емоційних станів і поведінкових стратегій, а також про готовність до самостійної корекції та професійного саморозвитку в цієї групи здобувачів вищої освіти. Низькі показники було зафіксовано лише у 3% здобувачів ЕГ (рис. 18).

У КГ рівень рефлексивності також підвищився на 10%, проте для 9% здобувачів й надалі характерним залишався низький рівень рефлексії, що засвідчує потребу в цілеспрямованому розвитку рефлексивних умінь.

рівень розвитку рефлексивності у ЕГ



рівень розвитку рефлексивності у КГ

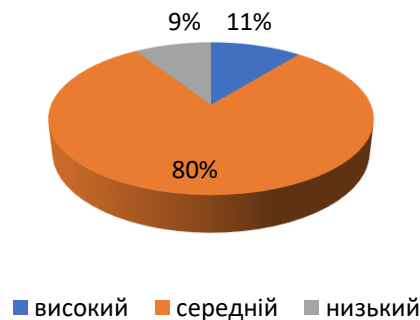


Рис. 18. Розподіл ЗВО експериментальної групи за рівнями розвитку рефлексивності (Р) (контрольний зріз).

Використання методики «Щоденник рефлексії», відповідно до якої здобувачі вищої освіти після занять фіксували, що їм вдалося, які труднощі виникали, визначали ефективні методи інтеграції, дало змогу виявити рівень сформованості рефлексивних умінь майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, зокрема здатності до самоаналізу педагогічної діяльності, усвідомлення результатів взаємодії з дітьми та готовності до професійного самовдосконалення.

Для всебічного розуміння сутності змін у рефлексивно-оцінювальному компоненті було також здійснено якісний аналіз виконання студентами ЕГ рефлексивних завдань. У респондентів простежено позитивні зміни в оволодінні навичками самоаналізу та самооцінювання, що виявилось в умінні глибоко аналізувати власну діяльність, спрямовану на досягнення результату, а також критично осмислювати окремі етапи її реалізації. Це дає підстави стверджувати, що студенти оволоділи необхідними способами рефлексивного мислення.

У КГ також зафіксовано позитивну динаміку, хоча вона була менш виразною, ніж в ЕГ. Водночас респонденти КГ, як і раніше, відзначали

недостатню сформованість конкретних навичок і способів організації діяльності інших, хоча значення цього показника знизилося до 74,3%. Це свідчить про те, що відповідні вміння найбільш ефективно формуються в умовах, наближених до реальної професійної діяльності.

Кількісний аналіз отриманих результатів подано в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14.

Результати розподілу майбутніх вихователів за рівнем сформованості рефлексивно-оцінювального компонента (контрольний зріз)

Група	Кількість осіб	Рівні сформованості рефлексивно-оцінювального компонента (РО)						X	S
		високий		середній		низький			
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%		
ЕГ	118	27	27,12	87	69,49	4	3,39	6,72	1,48
КГ	118	13	10,83	80	36,44	11	9,17	5,67	1,48

Порівняльні результати в контрольній та експериментальній групах за компонентом РО (контрольний зріз) представлено гістограмою (рис. 19).

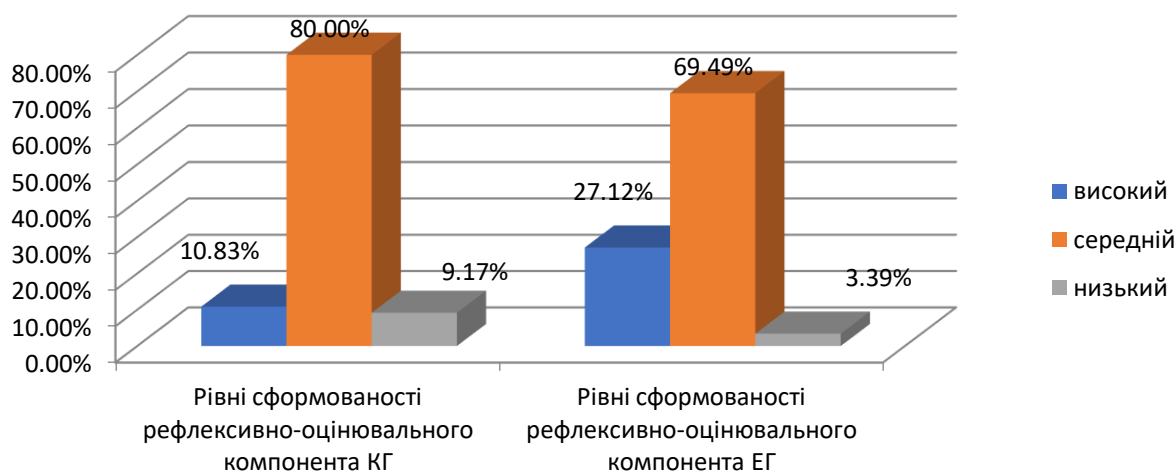


Рис. 19. Результати контрольного зрізу сформованості рефлексивно-оцінювального компонента РО

Результати дослідження засвідчили позитивну динаміку сформованості рефлексивно-оцінювального компонента в обох групах. Кількість здобувачів з низьким рівнем його сформованості зменшилася в експериментальній групі на

15 осіб, а в контрольній – на 9 осіб. Водночас кількість студентів із високим рівнем сформованості цього компонента зросла відповідно на 31 і 12 осіб. Наочно результати порівняння подано в таблиці 3.15 та на гістограмі (рис. 20).

Таблиця 3.15.

Порівняльні результати розподілу майбутніх вихователів за рівнем сформованості рефлексивно-оцінювального компонента (початковий та контрольний зріз)

Група	К-ть осіб	Рівні сформованості РО початковий зріз			Рівні сформованості РО контрольний зріз		
		високий	середній	низький	високий	середній	низький
ЕГ	118	1%	83%	16%	27,12%	69,49%	3,39%
Приріст					+26,12	-13,51	-12,61
КГ	120	2,5%	80,8%	16,7%	10,83%	80%	9,17%
Приріст					+8,33	-0,8	-7,53

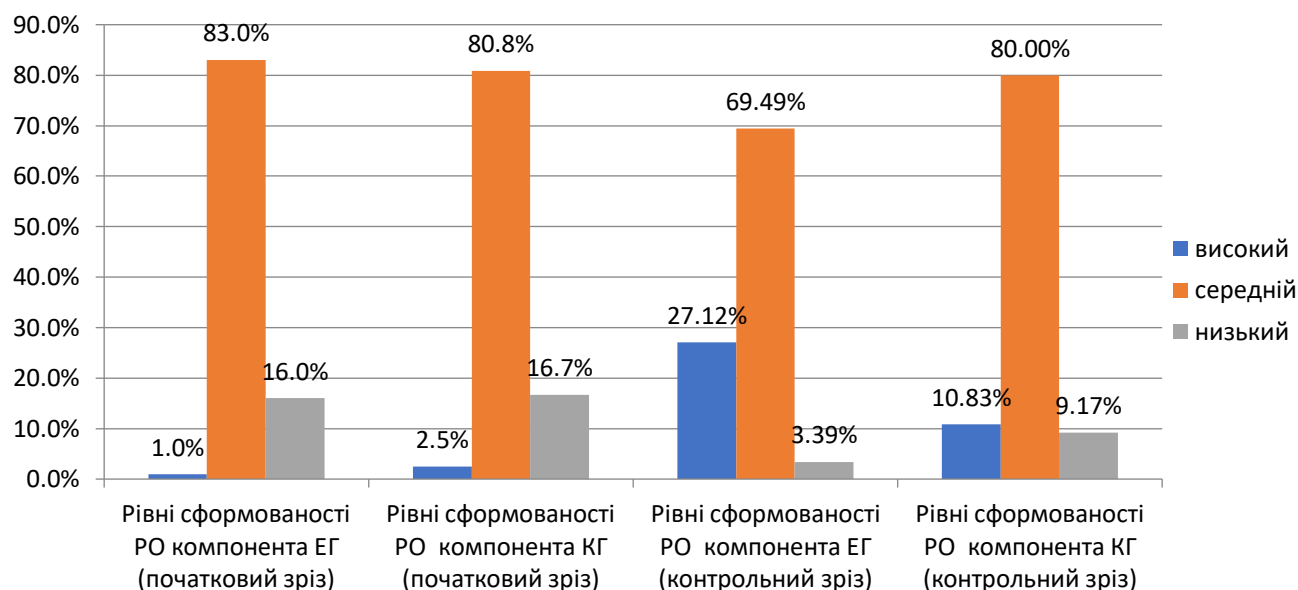


Рис. 20. Порівняльні результати початкового й контрольного зрізу за рефлексивно-оцінювального компонентом (РО).

У таблиці 3.16 та на гістограмі (рис. 21) відображено зведені результати щодо рівнів готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами

інтеграції художньо-продуктивної й театральної-ігрової діяльності за підсумками експериментальної роботи.

Таблиця 3.16.

Рівні готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей після проведення експерименту (контрольні зрізи)

Група	Кількість осіб	Рівні сформованості творчої компетентності						X	S
		високий		середній		низький			
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%		
ЕГ	118	56	47,5	59	50	3	2,5	6,9	1,28
КГ	120	24	20	72	60	24	20	5,61	1,46

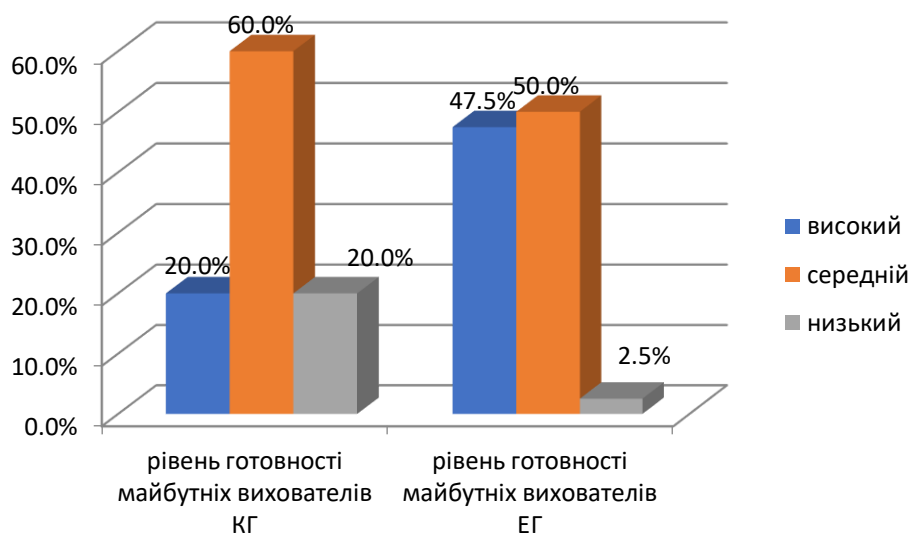


Рис. 21. Рівні готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей після експериментальної роботи (контрольний зріз).

У результаті експериментальної роботи в експериментальній групі зафіксовано позитивні зміни за всіма показниками готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. Це узгоджується з концептуальними положеннями дослідження та підтверджує правильність обраного напрямку організації педагогічного процесу.

Якісні зміни виявилися в тому, що представники експериментальної групи усвідомлюють значущість творчості у професійній діяльності, виявляють

стійкий інтерес до неї, демонструють натхнення творчим пошуком під час виконання різних видів творчих завдань, а також ініціативність у подоланні стереотипних підходів. У здобувачів вищої освіти експериментальної групи простежуються допитливість, ерудованість, вдумливість, кмітливість, логічність мислення, здатність до аналізу й синтезу. Вони вміють виокремлювати головне серед другорядного, бачити ієрархію явищ, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, визначати структуру й будову об'єкта, а також втілювати набуті знання в духовні та матеріальні форми й будувати на їх основі педагогічну діяльність.

Майбутні педагоги експериментальної групи демонструють здатність до генерації ідей, оригінальність, гнучкість, швидкість і розробленість мислення, нестандартність, винахідливість, готовність до творчого пошуку, самобутність, проникливість, прогностичність і здатність до педагогічного передбачення. Крім того, вони виявляють комунікативність, рішучість, здатність до взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу та навколишнім світом, уміння організувати діяльність інших, а також володіють навичками самоорганізації, самоаналізу, самооцінювання та способами рефлексивного мислення.

Узагальнення даних контрольного зрізу дає підстави стверджувати ефективність розробленої моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної ігрової діяльності, що реалізовувалася на основі визначених організаційно-педагогічних умов її ефективного функціонування.

Порівняльний аналіз результатів початкового й контрольного зрізів дає змогу зробити висновок, що внаслідок проведеної експериментальної роботи кількість здобувачів вищої освіти з низьким рівнем готовності в експериментальній групі зменшилася на 30 осіб, тоді як кількість студентів із високим рівнем готовності зросла на 39 осіб.

Наявність низького рівня готовності в окремих представників експериментальної групи (2,5%) пояснюється складністю самого процесу формування творчості, який потребує значного часу та систематичної

педагогічної підтримки. Особливо це стосується когнітивного компонента, оскільки він безпосередньо пов'язаний із внутрішніми ресурсами особистості, її інтелектуальними властивостями та якостями.

У контрольній групі також відбулися позитивні, проте менш виразні зміни. Порівняння отриманих результатів дало підстави констатувати, що в експериментальній групі спостерігається стійка тенденція до зростання кількості здобувачів вищої освіти з високим і середнім рівнями готовності до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. У контрольній групі кількість студентів із низьким рівнем готовності зменшилася на 8 осіб, а кількість здобувачів із високим рівнем за підсумками контрольного зрізу збільшилася на 7 осіб. Це дає підстави стверджувати, що готовність майбутніх вихователів у здобувачів контрольної групи також формується у процесі навчання, однак значно повільнішими темпами.

Виявлені відмінності в якості сформованості готовності в здобувачів контрольної та експериментальної груп дають змогу зробити висновок, що визначені організаційно-педагогічні умови сприяють насамперед досягненню оптимального рівня сформованості досліджуваної якості.

На підставі порівняльного аналізу результатів зрізів за кожним показником рівня готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку можна зробити висновок про позитивні результати та загальну ефективність проведеного дослідження, спрямованого на реалізацію умов ефективної підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності.

Наочно результати зіставлення відображені в таблиці 3.17. та гістограмі (рис. 22).

Таблиця 3.17.

**Порівняльні результати розподілу майбутніх вихователів за рівнями
готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей
(початковий та контрольний зріз)**

Група	К-ть осіб	Рівні готовності до формування творчих здібностей (початковий зріз)			Рівні готовності до формування творчих здібностей (контрольний зріз)		
		високий	середній	низький	високий	середній	низький
ЕГ		14,4%	57,63%	27,97%	47,5%	50%	2,5%
Приріст					+33,1%	-7,63%	-25,47%
КГ		15,83%	57,5%	26,67%	20%	60%	20%
Приріст					+4,17%	+2,5%	-6,67%

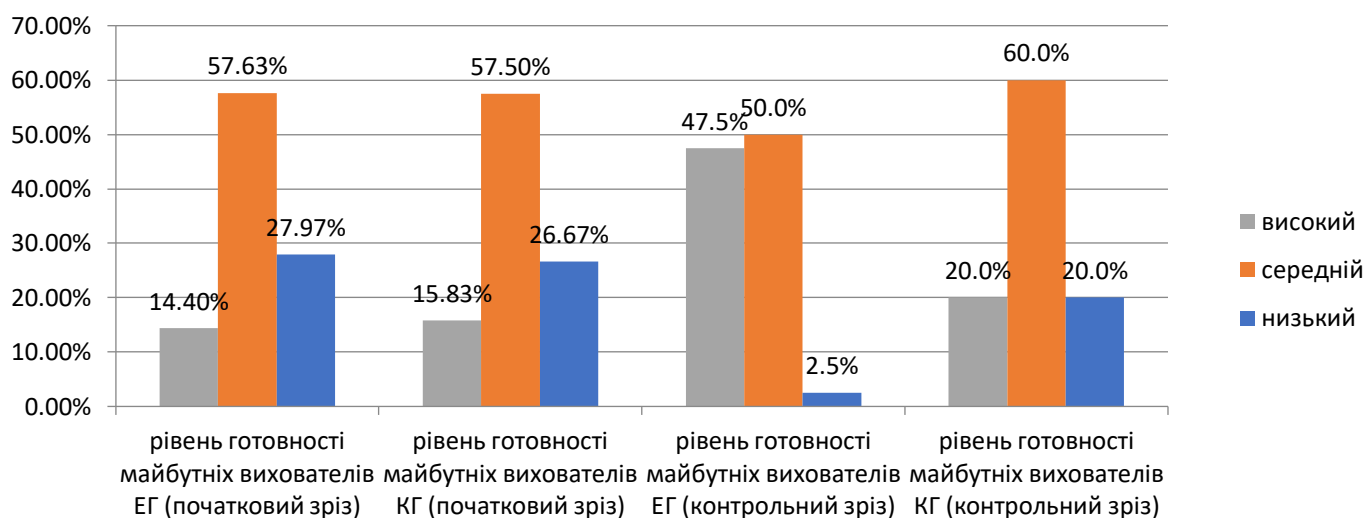


Рис. 22. Порівняльні результати початкового й контрольного зрізу за рівнем сформованості рівня готовності

Результати констатувального та формувального етапів експерименту засвідчили позитивну динаміку рівня готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку, що свідчить про ефективність організації досліджуваного процесу.

З метою перевірки висунутої гіпотези, а також кількісного підтвердження наукової обґрунтованості, об'єктивності й достовірності результатів дослідження було застосовано методи математичної статистики з використанням

електронних таблиць Excel, що входять до складу Microsoft Office. Повторно використано критерій Стьюдента, який дав змогу визначити наявність статистично значущих відмінностей у рівнях готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку в експериментальній і контрольній групах, а також встановити, чи є ці відмінності наслідком цілеспрямованого педагогічного впливу.

Нульову гіпотезу (H0) сформульовано так: статистично значущі відмінності в рівнях готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку в контрольній та експериментальній групах відсутні.

Альтернативну гіпотезу (H1) сформульовано так: між результатами контрольної та експериментальної груп наявні статистично значущі відмінності в рівнях готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Підвищення рівня готовності до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку могло бути зумовлене або випадковими чинниками, або впливом спеціально організованої педагогічної діяльності. Якщо емпіричне значення критерію Стьюдента перевищує його критичне значення ($t_{\text{емп}} > t_{\text{крит}}$), то виявлені відмінності не можна пояснити випадковими причинами. У такому разі нульову гіпотезу відхиляють, а альтернативну – приймають.

На підставі даних, поданих у таблиці 3.18, було зроблено висновок про прийняття альтернативної гіпотези після завершення формувального етапу експериментальної роботи. Це доводить статистичну значущість відмінностей, зафіксованих між експериментальною та контрольною групами, і підтверджує ефективність упроваджених педагогічних умов.

Таблиця 3.18.

Порівняння критеріїв оволодіння прогнозуванням у студентів ЕГ і КГ після проведення формувального експерименту

Компоненти	Порівняння t у ЗВО ЕГ на констатувальному	Порівняння t у ЗВО КГ на констатувальному	Порівняння t у ЗВО ЕГ та КГ після
------------	---	---	-----------------------------------

	етапі і після формульованого етапу експерименту При $p < 0,05$ ($t_{\text{табл.}}=1,96$) і $p < 0,01$ ($t_{\text{табл.}}=2,58$)	етапі і після формульованого етапу експерименту При $p < 0,05$ ($t_{\text{табл.}}=1,96$) і $p < 0,01$ ($t_{\text{табл.}}=2,58$)	формульованого етапу експерименту При $p < 0,05$ ($t_{\text{табл.}}=1,96$) і $p < 0,01$ ($t_{\text{табл.}}=2,58$)
Мотиваційно- ціннісний (МЦ)	Зона значущості 10,08	Зона незначущості 1,44	Зона значущості 7,9
Когнітивний (К)	Зона значущості 8,91	Зона незначущості 1,48	Зона значущості 7,03
Практично- діяльнісний (ПДП)	Зона значущості 8,93	Зона незначущості 1,54	Зона значущості 7,53
Рефлексивно- оцінювальний (РО)	Зона значущості 6,15	Зона незначущості 1,48	Зона значущості 5,45
Рівень готовності	Зона значущості 8,92	Зона незначущості 1,48	Зона значущості 7,23

Сформульовану в дослідженні гіпотезу можна вважати підтвердженою. Це дає підстави стверджувати, що підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку здійснюється більш ефективно за таких умов:

1) розроблено й упроваджено модель ефективної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності, яка є цілісною системою ієрархічно взаємопов'язаних блоків – цільового, методологічного, діагностичного, змістового, процесуального та результативного – і дає змогу об'єднати в єдину систему специфіку творчої професійної діяльності майбутніх вихователів;

2) реалізовано комплекс організаційно-педагогічних умов, що забезпечує ефективне функціонування цієї моделі, а саме:

- створення інтегрованого творчо-розвивального освітнього простору;

- залучення студентів до самостійної творчої діяльності в межах підготовки до майбутньої професії;
- використання інтерактивних технологій, а також діалогічних методів і прийомів навчання;
- інтеграція значущої інформації до змісту нормативної та варіативної частин програм підготовки.

Отже, результати експериментальної роботи підтвердили ефективність розробленої моделі та визначених організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності й засвідчили правомірність висунутої гіпотези дослідження.

Висновки до розділу 3

Для перевірки гіпотези дослідження щодо ефективності підвищення рівня готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності впродовж 2023–2025 рр. років проведено педагогічний експеримент. Дослідно-експериментальною роботою охоплено 238 здобувачів вищої освіти, із яких 118 осіб увійшли до експериментальної, а 120 – до контрольної групи. Експеримент здійснено на базі Центральноукраїнського державного університету імені В. Винниченка, Полтавського педагогічного університету імені В. Г. Короленка та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії в природних умовах освітнього процесу за умови зіставності груп за віком, рівнем академічної успішності та фахової підготовки.

На констатувальному етапі встановлено, що рівні сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, практично-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального компонентів готовності майбутніх вихователів у контрольній та експериментальній групах були загалом співмірними. Результати діагностики

мотиваційно-ціннісного компонента засвідчили переважання середнього рівня професійної мотивації за наявності помітної частки студентів із низьким рівнем і незначної кількості – з високим. Аналіз когнітивного компонента показав, що більшість здобувачів вищої освіти володіють загальними уявленнями про сутність творчості та інтеграцію видів діяльності, однак ці знання є фрагментарними, переважно репродуктивними й недостатніми для глибокого розуміння педагогічного потенціалу інтеграції художньо-продуктивної й театральної-ігрової діяльності.

Діагностика практично-діяльнісного компонента засвідчила наявність труднощів у застосуванні студентами набутих знань під час розв'язання педагогічних ситуацій, проектування інтегрованих занять та організації творчої взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку. Аналіз рефлексивно-оцінювального компонента виявив недостатню сформованість умінь самоаналізу, самооцінювання і свідомої корекції власної педагогічної діяльності. Отримані результати підтвердили важливість цілеспрямованого формувального впливу й упровадження спеціально розроблених педагогічних умов.

Під час формувального етапу експерименту впроваджено комплекс педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. Перша педагогічна умова передбачала створення позитивного емоційного середовища в закладах вищої освіти через толерантне ставлення до помилок, підтримку ініціативи, заохочення експериментування та нестандартних педагогічних рішень. Друга умова полягала у створенні творчо орієнтованого освітнього середовища, зокрема завдяки використанню мультимедійних навчальних лабораторій і цифрових ресурсів, що забезпечувало розвиток креативного мислення та цифрової компетентності майбутніх вихователів. Третя умова реалізовувалася через системність і послідовність професійної підготовки, інтеграцію змісту фахових дисциплін, а також поєднання теоретичної та практичної складових навчання. Четверта умова передбачала застосування практико-діяльнісних методів і технологій, зокрема тренінгів креативності, майстер-класів, мистецьких

воркшопів, рольових імпровізацій, артпроектів і педагогічної практики з рефлексивним аналізом.

Порівняльний аналіз результатів початкового та контрольного зрізів засвідчив виразну позитивну динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів в експериментальній групі за всіма визначеними компонентами. У студентів експериментальної групи зафіксовано істотне зростання кількості осіб із високим рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, практично-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального компонентів, а також відповідне зменшення частки здобувачів із низьким рівнем. У контрольній групі також простежено позитивні зміни, однак вони були менш виразними, що підтверджує результативність цілеспрямованого педагогічного впливу, реалізованого в експериментальній групі.

Математико-статистична обробка результатів дослідження із застосуванням критерію Стьюдента підтвердила статистичну значущість виявлених відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп після завершення формувального етапу. Це дає підстави вважати висунуту гіпотезу підтвердженою.

Отже, результати експериментальної роботи засвідчили ефективність розроблених педагогічних умов і доцільність їх упровадження в систему професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з метою формування їхньої готовності до розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз наукових досліджень засвідчив, що професійна підготовка майбутніх вихователів є цілісною системою організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на формування професійної спрямованості, комплексу знань, умінь, навичок і готовності до здійснення педагогічної діяльності. Професійну готовність доцільно розглядати як інтегроване особистісно-професійне утворення, що формується внаслідок спеціально організованої освіти, самоосвіти й саморозвитку та виступає передумовою становлення професійної компетентності педагога.

Доведено, що першорядна роль у процесі розвитку творчих здібностей здобувачів дошкільної освіти належить педагогові, професійна діяльність якого має ґрунтуватися на гуманістичних цінностях, суб'єкт-суб'єктній взаємодії та підтримці дитячої ініціативи. Педагог має стати не лише носієм знань, а й організатором творчого освітнього середовища, фасилітатором, партнером дитини у творчій діяльності та зразком креативного ставлення до дійсності. З огляду на це особливої актуальності набуває проблема професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

З'ясовано, що творчі здібності дітей старшого дошкільного віку слід визначати як інтегративне особистісне утворення, що формується в процесі активної діяльності за умови взаємодії природних задатків, індивідуально-психологічних особливостей дитини та соціокультурного середовища. Провідною умовою їх розвитку є організація цілеспрямованої, емоційно насиченої, проблемної та творчо орієнтованої діяльності, що стимулює ініціативність, самостійність, допитливість, гнучкість мислення і здатність до продукування оригінальних ідей.

2. Професійну готовність майбутнього вихователя до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності визначено як інтегративну якість особистості, що поєднує морально-психологічну, теоретичну й практичну готовність до здійснення відповідної педагогічної діяльності.

У процесі дослідження з'ясовано, що готовність майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності має складну структуру й охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практично-діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент віддзеркалює внутрішню налаштованість студента на творчу педагогічну діяльність, його професійні смисли та ціннісне ставлення до творчості як важливої умови розвитку дитини. Когнітивний компонент характеризує обсяг, глибину й системність знань про сутність творчості, особливості творчого розвитку дітей, методику інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності. Практично-діяльнісний компонент виявляється в здатності організовувати інтегровані заняття, творчі проекти й різні форми педагогічної взаємодії з дітьми. Рефлексивно-оцінювальний компонент пов'язано з умінням аналізувати, коригувати й удосконалювати власну професійну діяльність.

На цій основі визначено критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. Уведення мотиваційно-ціннісного, когнітивного, практично-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального критеріїв, виокремлення високого, середнього й низького рівнів сформованості готовності створює підґрунтя для комплексної педагогічної діагностики, дає змогу об'єктивно оцінювати стан професійної підготовки студентів і відстежувати динаміку їхнього професійного зростання. Добір відповідного діагностичного інструментарію забезпечує наукову обґрунтованість оцінювання та підвищує достовірність результатів експериментального дослідження.

3. На формувальному етапі експерименту впроваджено розроблені педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності.

У процесі дослідження встановлено, що формування позитивної мотивації студентів до організації художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності можна забезпечити створенням емоційно сприятливого освітнього середовища. Запровадження атмосфери довіри, підтримки й толерантного ставлення до помилок сприяло зниженню рівня тривожності студентів, підвищенню їхньої впевненості у власних можливостях й активізації участі в творчих видах діяльності. Помилки проаналізовано як ресурс навчання, що стимулювало розвиток рефлексії та готовності до педагогічного експериментування.

Доведено, що другою умовою ефективної підготовки є створення творчо орієнтованого освітнього середовища, яке забезпечує можливості для самовираження, співпраці та обміну ідеями. Використання різноманітних форм організації освітнього простору, зокрема мультимедійних навчальних лабораторій, сприяло розвитку креативного мислення та цифрової компетентності студентів, формуванню їхньої готовності до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності.

З'ясовано, що третьою умовою є системність і послідовність професійної підготовки, яка є важливою передумовою формування готовності майбутніх вихователів. Інтеграція змісту фахових дисциплін, поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю, зорієнтованість освітнього процесу на формування цілісних професійних компетентностей дають змогу забезпечити функціонування цієї умови.

Четвертою педагогічною умовою є застосування практично-діяльнісних методів і технологій, зокрема тренінгів креативності, майстер-класів, мистецьких воркшопів, постановочної діяльності, артпроектів, рольових імпровізацій, педагогічних практик у закладах дошкільної освіти із рефлексивним аналізом. Доведено, що поєднання теоретичної та практичної

підготовки, зокрема завдяки організації майстер-класів і мистецьких воркшопів за участю викладачів і практиків закладів дошкільної освіти, забезпечує інтеграцію науково-методичних знань і практичного досвіду, що підвищує ефективність професійної підготовки майбутніх вихователів.

4. Для перевірки гіпотези дослідження щодо ефективності запропонованих педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності упродовж 2023–2025 рр. проведено педагогічний експеримент. У дослідженні взяли участь 238 здобувачів вищої освіти, яких розподілено на експериментальну (118 осіб) і контрольну (120 осіб) групи. Експеримент проведено в природних умовах освітнього процесу за принципом зіставності груп.

Результати констатувального етапу засвідчили, що рівні сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, практично-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального компонентів готовності майбутніх вихователів у контрольній та експериментальній групах приблизно однакові з переважанням середнього рівня, що засвідчило недостатню сформованість цілісної професійної готовності.

На формувальному етапі впроваджено комплекс педагогічних умов, що передбачали створення позитивного емоційного середовища, орієнтованого на підтримку та мотивацію студентів; організацію творчо спрямованого освітнього простору із використанням сучасних цифрових засобів; забезпечення системності й послідовності професійної підготовки на основі інтеграції теоретичного та практичного компонентів; застосування практично-діяльнісних методів і технологій (тренінги креативності, майстер-класи, мистецькі воркшопи, рольові імпровізації, педагогічна практика з рефлексивним аналізом).

Результати контрольного зрізу засвідчили позитивну динаміку рівнів сформованості всіх компонентів готовності майбутніх вихователів в експериментальній групі порівняно з контрольною. Зокрема, в експериментальній групі спостерігалось істотне зростання кількості студентів із високим рівнем та зменшення частки осіб із низьким рівнем сформованості

мотиваційно-ціннісного, когнітивного та практично-діяльнісного компонентів. У контрольній групі також відбулися позитивні зміни, однак вони були менш вираженими.

Отже, результати експериментального дослідження підтверджують ефективність розроблених педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності й засвідчують правомірність висунутої гіпотези.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в розробленні інноваційних методик формування творчих здібностей дітей дошкільного віку, розширенні використання цифрових технологій у підготовці майбутніх вихователів, удосконаленні діагностичного інструментарію та вивченні зарубіжного досвіду реалізації інтегрованого підходу.

Список використаних джерел

1. Авдєєва І. М., Мельникова І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи: навч. посіб. К. : Професіонал, 2007. 304 с.
2. Аніщук А. М. Педагогічні умови оптимізації процесу мовленнєвого самовираження дошкільників різної статі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ін-т проблем виховання АПН України. К., 2008. 21 с.
3. Аніщук А. М. Розвиток у дітей старшого дошкільного віку почуття совісті як регулятора міжособистісних взаємин. Наук. зап. Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2014. № 4. С. 71–75.
4. Аронова Р.С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у педагогічних коледжах. Педагогіка формування творчої особистості у вищих освітніх школах. 2014. Вип. 37. С.74–82.
5. Артемова Л. В. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю. *Дошкільне виховання*. 2002. № 2. С. 7–9.
6. Атрощенко Т. О., Бобирєва О. С. Теоретичний аналіз феномену педагогічної творчості майбутніх вихователів ЗДО. *Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences: papers of participants of the I International Scientific and development of sciences*, Cambridge, March 19, 2021. Cambridge-Vinnitsia: P. C. Publishing House & European Scientific Platform, 2021. С. 122–124
7. Багрій В. Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 6. С. 10-14. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Znpkhist_2012_6_4.pdf (дата звернення: 21.04.2020).
8. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.21 р, №33. [Електронний ресурс]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf. Дата звернення: Лютий 08, 2021.

9. Балаєва К. С. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності: монографія. Чернівці: Місто, 2018. 296 с.
10. Банашко Л.В., Севастьянова О. М., Кришук Б.С., Тафінцева С. І. Концепція педагогічної компетентності. Сайт Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. URL: <https://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>.
11. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С.52–58.
12. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. К.: Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
13. Бешевець Л.В. Особистісно орієнтований підхід у процесі формування професійної відповідальності майбутніх педагогів. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. пр. Кривий Ріг, 2004. № 8. С. 100–101.
14. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. Національний пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Інститут педагогіки і психології. К. : Світич, 2006. 304 с.
15. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук, спец. 13.00.08 – дошкільна педагогіка. К., 2012. 38 с.
16. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: дис. докт. пед. наук: 13.00.08. К., 2012. 493 с.
17. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» / за заг. ред. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 012. № 4. С. 114–119.
18. Беленька Г. В., Богініч О. Л., Борисова З. Н. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: монографія. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.

19. Белкіна Е., Науменко Т. Світ мистецтва і дитина. *Дошкільне виховання*. 2000. № 1. С. 4–5.
20. Біла І. М. Психологія дитячої творчості [Текст]. Київ : Фенікс, 2014. 200 с.
21. Біла І. М. Творча конструкторологія в розумовій діяльності дошкільників. *Обдарована дитина*. 2010. № 9. С. 56–63.
22. Білоусова Н. М. Формування особистості дитини в різних видах діяльності. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Педагогічні науки*. Чернігів, 2002. Вип. 10. С. 19–21.
23. Бобирєва О. С. Загальнонаукові підходи до фахової компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: науковий збірник*. Дрогобич, 2020. Вип. 27. Том 1. С. 174–177. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203392>
24. Бобирєва О. С. Інноваційна компетентність майбутніх фахівців дошкільної освіти як складова професіоналізму. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: зб. тез наукових робіт учасників VI Всеукр. наук.-практ. конф., м. Мукачево 13–14 травня 2021 р.* Мукачево: МДУ, 2021. С. 16–18.
25. Бобирєва О. С. Інноваційна культура вихователя закладу дошкільної освіти: до сутності поняття. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі: зб. тез доповідей IV Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Мукачево 5 листопада 2021 р.* Мукачево : МДУ, 2021. С. 326–329
26. Бобирєва О. С. Методика використання педагогічного моделювання у формуванні фахової компетентності майбутніх вихователів. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторах: зб. тез V Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., м. Мукачево, 04 листопада 2022 р.* Мукачево: МДУ, 2022. С. 58–62.
27. Бобирєва О. С. Методичні аспекти використання інтерактивних технологій у формуванні фахової компетентності майбутніх вихователів

закладів дошкільної освіти. Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології: зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 5–6 лютого 2021 р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2021. С. 100–103.

28. Бобирєва О. С. Методичні засади формування фахової компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти. Проблеми, досвід та вдосконалення методичної роботи у закладах освіти: матеріали Усеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 24 листопада 2021 р. Харків: Харківська гуманітарно-педагогічна академія, 2021. С. 44–48.

29. Боголій М. О, Денека М. Т., Гончарук В. А. Основи філологічного мислення: проблема підготовки освітніх кадрів. *Академічні візії*. 2023. № 20. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8022908> (дата звернення: 18.01.2024).

30. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 310 с.

31. Боровець О. В. Яковишина Т. В. Умови формування креативності у здобувачів вищої освіти. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/76/part_1/16.pdf

32. Браславська О.В., Рожі І.Г. Роль віртуальних екскурсій на уроках географіїю *Освітні й наукові виміри географії та туризму : матеріали III Всеукраїнської науково-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю*, 17 квіт. 2024 р., Полтава, 2024. С. 67–70.

33. Бреславська Г. Проектна технологія у професійній підготовці майбутніх учителів. Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи : зб. наук. пр. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2013. Т.1. С. 188–193.

34. Бугерко Я. М. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі. Дисертація на здобуття ступеня кандидата педагогічних наук. Одеса.2009. 255с.

35. Васютіна, Т. М. Дидактичні можливості музейної педагогіки та віртуальних екскурсій у навчанні молодших школярів. *Педагогіка початкової освіти: наукові праці*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2020.
36. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
37. Використання віртуальних екскурсій у професійній діяльності педагога: метод. реком. / уклад. В. В. Камінська. Луцьк: Волинський ІППО, 2020. 52 с.
38. Виховуємо креативність. URL: <http://prolisok.it-we.net/vixovuyemo-kreativnis>
39. Водолага Н. В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності : дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2001. 218 с.
40. Волкова В.А., Чесняк Т.О. Роль театралізованої діяльності у розвитку творчих здібностей старших дошкільників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. Вип. 43 (96), 2015. с. 82–88. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2015/43/13.pdf> (дата звернення 26.06.2024).
41. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
42. Волкова Н. П. Інтерактивні технології як засоби формування особистості конкурентоздатного фахівця. *Scientific issue of knowledge, education, law, management*. 2017. №3 (19). С. 268–282.
43. Волкова Н. П. Педагогіка: Навч. посіб. Вид. 2-те, перероб., доп. К. : Академвидав, 2007. 616 с.
44. Все про театр і дитячу театралізовану діяльність / [уклад. Л. Макаренко]. Київ : Шкіл. світ, 2008. 128 с.

45. Гаврилюк С. М. Формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до творчої професійної діяльності в сучасному дошкільному навчальному закладі. Педагогічний альманах. 2015. Вип. 25. С. 144–151.
46. Гаврилюк С. М., Демченко І. І., Попиченко С. С. Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти: колективна монографія / за заг. ред. В. М. Кушнір. Умань: Візаві, 2019. 247с.
47. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві [Текст]: автореф. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: спец. 13.00.02. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. 32 с.
48. Гагаріна Н. Моніторингові дослідження в дошкільній освіті. Післядипломна освіта в Україні. 2010. № 2. С. 39–41.
49. Гагаріна Н. П. В.О. Сухомлинський про організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів. Педагогічний альманах. 2010. Вип. 8. С. 240–246.
50. Гагаріна Н. П. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (діагностичний аспект): навчально-методичний посібник. Кіровоград : КЗ «КОІППО освіти імені Василя Сухомлинського», 2014. 68
51. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Г21 Спілкування в педагогічному процесі : навчальний посібник. Житомир : ТОВ «Видавничий дім “Бук-Друк”», 2021, 100 с.
52. Гербер С. М., Попович О. М. Особливості підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до організації конструктивної діяльності. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: зб. тез доповідей II Міжнар. наук.-практ. конф., 25-26 жовтня 2018 р., Мукачево / Ред. кол. : Т.Д. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2018. С. 88–89.
53. Гін А. О. Прийоми педагогічної техніки : Свобода вибору. Діяльність.Зворотній зв'язок. Ідеальність: посібник для вчителя. Х. : Основа, 2015. С. 68.

54. Гнедко Н., Войтович І. Методика використання засобів віртуальної наочності у навчальному процесі: навч.-метод. посібн. Рівне: О.Зень, 2014. 308 с.
55. Голуб Н. М., Проценко Л. І. Роль методу проектів у фаховій підготовці майбутніх учителів української мови (до методики викладання у вищій школі). Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. 2012. № 7. С. 136–139.
56. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доп. і виправлене. Рівне: «Волинські обереги», 2011. 552 с.
57. Горбунова Н. Театралізована діяльність дошкільників. *Дитячий садок*. 2015. №38 (326). С. 3–15.
58. Данилко М.Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх вчителів фізичної культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вихов. і спорту: спец.24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення». Луцьк, 2000. 19 с.
59. Данилко М.Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх вчителів фізичної культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вихов. і спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення». Луцьк, 2000. 19 с.
60. Дерев'янюк Н.В. Виставка як умова створення креативного освітнього середовища в процесі підготовки майбутніх дизайнерів. *«Молодий вчений»*. № 2 (42). 2017. С. 479–483.
61. Державний стандарт вищої освіти України галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 012 Дошкільна освіта <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf>
62. Дитина в дошкільні роки: комплексна освітня програма / автор. колектив; наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя: ТОВ — ЛПСІ ЛТД, 2016. 160с.
63. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років /наук. кер. проекту В.О.Огнев'юк; авт. кол.: Г.В.Беленька, О.Л. Богініч, Н.І.

Богданець Білоскаленко [та ін.]; наук. ред.: Г. В. Беленька, М. А. Машовець; Мін. осв. І науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.

64. Дичківська І. М. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика: монографія. Рівне: Видавець О. Зень, 2017. 372 с.

65. Дичківська І. М. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика [Текст] : монографія; Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. Рівне : Зень О. [вид.], 2017. 371 с.

66. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні основи проектування інноваційних педагогічних систем: дис. ... доктора. пед. наук: 13.00.01 / Луганський нац. пед. ун-тет ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2007. 481 с.

67. Долинська Л. В. Загальна психологія К. : Либідь, 2005. 416 с.

68. Долинська Л. В., Огороднійчук З. В., Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія. К. : Просвіта, 2001. 464 с.

69. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв. Запоріжжя: ЛПІС, 2010. 324 с.

70. Дубич К. В. Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Рівне, 2007. 267 с.

71. Дубова Н. В. Інноваційні підходи до реалізації змісту підготовки майбутніх педагогів професійної освіти. *Modern engineering and innovative technologies*. 2023. № 29–03. С. 119–123. DOI: <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2023-29-03-041> (дата звернення: 18.01.2024).

72. Енциклопедичний довідник .: Укладачі: А. В. Кудрицький . Видавець: Головна редакція УРЕ . Рік видання: 1985 . Кількість сторінок: 760 с.

73. Енциклопедія освіти К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

74. Єніна Л. Сутність формування творчих здібностей старших дошкільників у театралізованій діяльності. *Вісн. Ін -ту розвитку дитини* : зб.

наук. пр. Сер. «Філософія, педагогіка, психологія». Київ : Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 2. С. 57–61.

75. Єфименко Т. І. Художньо-мовленнєва діяльність у ЗДО: технології розвитку. К.: Освіта України, 2020. 188 с.

76. Желан А. В. Формування музичної компетентності майбутніх вихователів днз під час навчання у ВНЗ. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 4. С. 186–191.

77. Желанова В. В. Готовність майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника: сутність та структура. *Науковий вісник ужгородського університету. серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Випуск 1 (38). С.123 – 125.

78. Закон України «Про вищу освіту». URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

79. Закон України «Про освіту» URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

80. Закон України Про дошкільну освіту URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20>

81. Захарченко В. Г. Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри. дис....канд.пед.наук: 13.00.01. К., 1997. 186 с.

82. Зданевич Л. В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2014. 44 с.

83. Зданевич Л. Особливості використання бліц-гри як інтерактивної форми проведення практичного заняття з майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Сер. Педагогічні науки*. 2018. № 1(60). С. 83–88.

84. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
85. Зязюн І. А. Структурні компоненти свободи особистості в умовах динаміки її освіченості та вихованості. Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології : зб. наук. праць / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. Харків : НТУ «ХП», 2007. 644 с.
86. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2005. Вип. 25. С. 13–18.
87. Зязюн І.А. Емоційно-почуттєве в освітніх технологіях і педагогічній творчості. *Єдність раціонального та емоційнопочуттєвого: наук.-метод. зб. Х.*, 1996. С. 9–12.
88. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісн. Житомирськ. держ. у-ту*. 2010. Вип. 52. Пед. науки. С. 152 – 156.
89. Інноваційні технології навчання в діяльності інженера-педагога : навчальний посібник для інженера-педагога : у 2 ч. / [Коваленко О. Е., Штефан Л. В., Лисенко С. А., та ін.]; за ред. О. Е. Коваленко, Л. В. Штефан. Х. : Цифрова друкарня №1, 2013. Ч. 1 : Теоретичні основи. 195 с.
90. Історія зарубіжної педагогіки: конспект лекцій / Упорядники: Л.В. Маляр, М.І. Кухта. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2020. 64 с.
91. Іщенко Л. В. «Основи формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку»: методичний інструментарій. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. 62 с.
92. Іщенко Л. Вдосконалення змісту підготовки майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 163–168.

93. Іщенко Л. Критеріальний підхід до підготовки майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності старших дошкільників. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць. №3(57). травень 2017. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. С. 229–232.
94. Кадемія М. Ю., Сисоєва О. А. Інтерактивні засоби навчання: навчально-методичний посібник. Вінниця: ТОВ «Планер», 2010. 217 с.
95. Калаур С. М., Олексюк Н. С. Доцільність використання акмеологічного підходу для самореалізації майбутнього фахівця. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)* / за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. №4. С. 83–86.
96. Калініна Л.А. Формування творчої особистості дитини дошкільного віку засобами театраль-но-сценічної діяльності. Науковий вісник МНУ імені В. Сухомлинського, 2016. Випуск 1.45 (106). *Педагогічні науки*. С.46–49. URL:http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/13_8.pdf (дата звернення 03.11.2024).
97. Калуська Л. В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку “Соняшник”. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 144 с.
98. Канівець Т.М. Основи педагогічного оцінювання: [навчально-методичний посібник. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. 102 с.
99. Каньоса Н. Г. Теорія та технології розвитку дитячої художньої творчості дошкільників : навч.-метод. посіб. Кам’янець-Подільський : Зволейко Д. Г., 2015. С. 47.
100. Каньоса Н. Г., 2. Ціннісно-сміслова регуляція особистості у сфері професійних досягнень. Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика», 28, 2020, Київ: Міленіум, 254–264.

101. Кардашов В. М. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2007. 296 с.
102. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навчальний посібник. Київ : Вища школа, 1997. 304 с.
103. Квітка Т. В. Міждисциплінарна інтеграція при вивченні диференціальних рівнянь здобувачами вищої освіти. Фізико-математична освіта. 2018. Вип. 2 (16). С. 51–57.
104. Княжева І.А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04; 13.00.08. Одеса, 2014. 45 с.
105. Коваленко О. В. Використання віртуальних екскурсій як сучасних форм організації навчального процесу. *Наук. журн. Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Т. 1. № 9. С. 94–97.
106. Коврей Д., Бобирєва О. Фахова компетентність майбутніх вихователів: теоретичні підходи до її формування на засадах компетентнісного підходу. *Social Work and Education*. Vol. 8, No. 4. Ternopil-Aberdeen, 2021. С. 505–514. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.4.7>
107. Коженівська Т. Лісневська А. Встановлення міждисциплінарних зв'язків фахових дисциплін як складова міждисциплінарної інтеграції. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки. 2014. Вип. 132. С. 102–105.
108. Козловська І. Теоретико-методологічні основи інтеграції знань у навчальному процесі: основи дидактичної інтегративності. *Молодь і ринок*. 2012. № 11. С. 31–35.
109. Коновалова К. І. Використання інтерактивних технологій навчання у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: матеріали III Міжнар. конгресу (Одеса, 18–21 травня, 2017 р.)*.

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. Одеса: Вид. дім «Гельветика», 2017. С. 404–405.

110. Коновалова К. І. Формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Катерина Ігорівна Коновалова; Державний заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2018. 310 с.

111. Коновальчук І. І. Методологічні засади підготовки магістрів дошкільної освіти до організації інноваційної діяльності. Нові технології навчання: зб. наук. праць / ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». К., 2019. Вип. 92. С. 109–115.

112. Коновальчук І. І. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу освіти у формуванні комунікативної готовності дітей до школи. Андрогогічний вісник : Наук. електрон. журнал. Вип. 8. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. С. 95–102.

113. Коновальчук І. І. Технологія організації інноваційної діяльності закладів дошкільної освіти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Вип. 4 (95). 2018. С. 92–97.

114. Кононко О. Л. Формування у майбутнього фахівця базових якостей особистості. Горизонти освіти. Психологія. Педагогіка. № 1. 2014. С.49–54.

115. Коптіла Ю. М. Розвиток творчої особистості учня в сучасному освітньому просторі закладу загальної середньої освіти. Народна освіта. 2019. № 2. С. 67–70. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5810 (дата звернення: 18.01.2024).

116. Костенко В.А. Критерії та показники професійної компетентності молодого інспектора відділу нагляду і безпеки кримінально-виконавчих установ. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби. Хмельницький : НАДПСУ, 2007. №41/2. С. 111–114.

117. Красюк І., Пильнік І. Інноваційний підхід до навчання майбутніх педагогів – стратегія сучасної української школи. Педагогічні науки: теорія,

історія, інноваційні технології. 2021. № 3 (107). С. 153–165. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/11/17.pdf> (дата звернення: 18.01.2024).

118. Кремень В. Г. Якісна освіта: вимоги XXI. Дзеркало тижня. 2006. 24 червня, № 24 (603). С. 14.

119. Крутій К. Л. Інтеграція в дошкільній освіті як інноваційне явище, або що треба знати про інтеграцію? URL: <http://ukrdeti.com/wp-content/uploads/2017/08/>

120. Крутій К. Л., Кулинич О. П., Погрібняк Н. В. Конспекти занять із художньо-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. Запоріжжя : ЛПС ЛТД, 2009. 200 с.

121. Кузь В.Г. Нова освітня парадигма – нові освітні технології. Педагогіка і психологія. 2011. № 2. С. 28–35.

122. Кузьмінський А. І., Ткаченко О. В. Тренінгові технології у професійній підготовці майбутніх педагогів. Київ: Видавництво НПУ. 2018

123. Кулачківська С. Є., Ладивір С. О. Я – дошкільник. Вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку. К. : Нора-прінт, 1996. 107 с.

124. Лакуста О. Система управління процесом підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до соціалізації дітей дошкільного віку. Науковий пошук молодих. Вип. 2. 2018 С. 117–123.

125. Лах М. Р. Формування готовності майбутніх педагогів до впровадження інноваційних технологій навчання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. ІваноФранківськ, 2016. 22 с.

126. Левківський М.В. Історія педагогіки: Навч.метод. посібник. Вид. 4-те., Навч. пос. – К.: Центр уч-бової літератури, 2011. 190 с.

127. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї. Одеса: ОКФА, 1995. 80 с.

128. Ліненко А.Ф. Готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності. Педагогіка і психологія. 1995. № 1. С. 125–132.

129. Ліпатова, М., Щербина, С. В. Віртуальна екскурсія як інноваційна форма навчання української мови як іноземної на довузівському етапі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 1. 2014. (214–236), с. 214–236.
130. Лісовська Т. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти у вищих навчальних закладах. *Педагогічні науки. Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського*. 2016. №2 (53). С. 101– 108.
131. Лобова В., Лобов С., Лобов Є. Аналіз цифрових інструментів для створення віртуальних екскурсій в освітньому процесі коледжів. *Освіта. 68 Інноватика. Практика*. 2023. Т. 11, № 5. С. 39–44. DOI: 10.31110/2616 650X-vol11i5-006.
132. Логвиненко Т. О. Розвиток мовлення дошкільників у комунікативно-ігровій діяльності. Полтава, 2020. 140 с.
133. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічне вимірювання: that is that? *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. У 2-х т. 2011. Вип. 3. Т. 1. С. 339–344.
134. Лупак Н. М. Інтерактивна модель навчання – важливий засіб створення сприятливого освітнього середовища. *Підготовка майбутніх учителів до реалізації державного стандарту початкової загальної освіти*. 2013. С. 80–82.
135. Любива В. В. Важливість розвитку творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу в умовах модернізації вищої освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 2. С. 122 – 127. URL:: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2015_2_27. (дата звернення: 22.10.2024р.).
136. Ляпунова В. А. «Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності дітей у дошкільних навчальних закладах», дис. ... д-ра. пед. наук, Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького, Мелітополь, Україна, 2017.

137. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. К. : Форум, 2002. Т. 2 : Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. 333 с.
138. Малієнко Ю. Навчальні віртуальні екскурсії як шлях подолання освітніх втрат в умовах війни. *Музейна педагогіка в науковій освіті: освітні втрати в умовах війни : збірник матеріалів доповідей учасників Міжнар. круглого столу (м. Київ, 8 червня 2023 р.)*. Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2023. С. 81–85.
139. Манько В. М. Дидактичні умови формування у здобувачів професійнопізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. Соціалізація особистості: зб. наук. праць Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. К. : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.
140. Мартиненко С. А. Професійна компетентність, як складова професіоналізму особистості: психолого-педагогічний аспект. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 40(2). С. 128–132.
141. Мартинюк І. О. Творчий потенціал і самореалізація особистості. Психологія і педагогіка життєтворчості . Київ, 1996. 792 с.
142. Масич В. В. Теоретичні і методичні засади формування продуктивно-творчої компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук. Харків, 2017. 579 с.
143. Мельник Л. В. Впровадження інтерактивних технологій у навчальну діяльність ВНЗ у рамках реалізації задач Болонського процесу. *Педагогічні науки*. 2008. Вип. 48. С. 260–263.
144. Методи математичної статистики в педагогічних дослідженнях. Навчально-методичний посібник для аспірантів. Чернівці, 2019. 72 с.
145. Мирончук Н.М. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності на засадах проблемно-ситуаційного підходу. *Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІПТО НАПН України*. К. : ІПТО НАПН України, 2016. Випуск 11. 136 с. С. 15–20.

146. Нейролінгвістика [Електронний ресурс] : наук.-допом. бібліогр. список літ. / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Бібліотека ; уклад. Л. Дейнека. Електронний ресурс. Луцьк, 2019.
147. Новий тлумачний словник української мови. Том 3 (П-Я) / Уклад. В.В. Яременко, О.М. Сліпущко. Київ : Акотін, 2001. 927 с.
148. Онищук І. А. Теоретико-методичні засади розвитку культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художній діяльності, монографія, Львів: Камула, 2019.
149. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / [Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]; За заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. – К. : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
150. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / Н.В. Гавриш, Т.В. Панасюк, Т.О. Піроженко, О.С. Рогозянський, О.Ю. Хартман, А.С. Шевчук. За заг. наук. ред. Т.О. Піроженко. К.: Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
151. Павлова Н.С. Компетентнісно-орієнтовані завдання у професійній підготовці майбутніх вчителів інформатики початкової школи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2016. Вип. 135. С. 120–123.
152. Падун Н. О., Падун А. О. Інтегроване навчання як міждисциплінарна проблема. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2017. Вип. 2. С. 26–31.
153. Педагогічні здібності: витоки і сучасний стан дослідження у психолого-педагогічній літературі URL: <https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c95afc40-dff1-44a4-bff8-9c6d2f611b9b/content>
154. Перец М. Використання інтерактивних технологій у вищому навчальному закладі: теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2005. № 3. С. 54–59.

155. Перхайло Н. А. Підготовка здобувачів до професійної діяльності: соціально-педагогічний аспект. Наукові записки. Серія «Психологопедагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. № 4. С. 215–219.

156. Петришин Л.Й. Креативне середовище як педагогічна умова формування креативності майбутніх соціальних педагогів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2013. №2. С. 61–71.

157. Печенко І. П. Сучасний дошкільний заклад як провідна інституція соціалізації особистості у дошкільному дитинстві. *Рідна школа*. 2008. № 6. С. 65–67.

158. Писарев Л. И. Развитие дошкольного образования в Германии. *Педагогика*. 2011. № 6. С. 112–119.

159. Писарчук О. Т. Особливості формування освітньо-розвивального середовища дошкільних освітніх закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2012. № 2. С. 44–51.

160. Писарчук О. Формування освітньо-розвивального середовища як компонент професійної підготовки майбутніх вихователів до інноваційної діяльності. *Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування : колективна монографія*. Тернопіль : [Осадца Ю. В.], 2019. С. 155–169.

161. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід / За загальною редакцією Г.В. Беленької, О.А.Половіної: монографія. К. : 244 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/10180/1/T_Shunkar_MK2015.pdf

162. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / Пехота О. М., Будає В. Д., Старєва А. М. та ін.; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. К.: А.С.К., 2003. 240 с.

163. Підготовка фахівця з дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу: навч. посіб. / за ред. Т.І. Поніманської. [2-е вид., доп.]. К. : Видавничий дім «Слово», 2010. 304 с.
164. Підкурманна Г. О. Художньо-педагогічна підготовка студентів у світлі новітніх тенденцій методологічної та функціонально-структурної перебудови. Соціалізація особистості : збірник наук праць / під ред. Капської А. Й. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. С. 131–143.
165. Підкурманна Г.О. Теоретико-методологічні та методичні основи художньо-педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного виховання педагогічного університету : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 40 с.
166. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
167. Підлипняк І. Ю. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. Наук. пр. Уманського держ. Пед. ун-ту ім. Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.). Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. Вип. 44. С. 28–34.
168. Піроженко Т. О. Психічний розвиток дитини дошкільного віку: досвід роботи сучасного дошкільного навчального закладу. Запоріжжя: МПС ЛТД, 2003. 168 с.
169. Піроженко Т.О. Чи не спрощуємо можливості дитини? : Використання сюжетних малюнків для збагачення мовлення. Дошкільне виховання. 2003. № 5. С. 10–11.
170. Пісоцька Л. С. Розвиток творчого потенціалу майбутніх педагогів засобами інтерактивних технологій. Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. 5. С. 199–204.
171. Плохута І. С. Розвиток діагностувальної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. Дисертація на

здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – «Освітні, педагогічні науки». яНаціональний університет оборони, Київ, 2023. 331с.

172. Подліняєва О.О. Особливості використання сучасних медіа в освіті: віртуальна екскурсія. *Наук. журнал Фізико-математична освіта*. 2016. Вип. 4(10). С. 100–104.

173. Половіна О. Дитина у світі мистецтва. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2021/02/22/Dytyna%20u%20sviti%20mystetstva.pdf>

174. Половіна О. Як сформувати мистецько-творчу компетентність у дітей? URL: [https:// www.pedrada.com.ua/article/2951-yak-sformuvati-mistetsko-tvorchu-kompetentnst-u-dtey](https://www.pedrada.com.ua/article/2951-yak-sformuvati-mistetsko-tvorchu-kompetentnst-u-dtey)

175. Полякова Г. М. Показники педагогічної творчості вчителя. *Психолог*. 2006. №35. С. 3–5.

176. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти*. 2004. №3. С. 10–15.

177. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К. Вид: А.С.К, 2004, 192 с.

178. Пометун О. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 46–49.

179. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. К. : «Академвидав», 2008. 456 с.

180. Поніманська Т. І. Змістовний компонент підготовки майбутніх вихователів до гуманістичного виховання дітей. *Педагогічні науки*. 2004. Вип. 37. С. 287–290.

181. Поніманська Т. І., Дичківська І. М. Дошкільна педагогіка. Практикум: Навч. посіб. К. : «Академвидав», 2004. 372 с.

182. Приходько Ю. О., Юрченко, В. І. Психологічний словник-довідник : Навч. посіб. К. : Каравела. 2012. 328 с.

183. Про затвердження професійного стандарту “Вихователь закладу дошкільної освіти”. Наказ Міністерства економіки України № 755-21 від

19.10.2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogostandartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>

184. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>

185. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч. I. Від народження до трьох років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.]; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2015. 204 с.

186. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / Аксьонова О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В. [та ін.]; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2015. 452с.

187. Прокопів Л. Шляхи формування творчої самореалізації дітей шестилітнього віку. Актуальні проблеми дошкілля. 2012. С. 122–134.

188. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. Гончаренко, та ін; за ред. Н. Ничкало. –К.: Вища шк., 2000. – 380 с.

189. Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.

190. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: [монографія] / О. А. Дубасенюк та ін. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 421 с.

191. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», 19 жовтня, 2021. URL: <https://document.vobu.ua/doc/7529>.

192. Психологія вищої школи : підручник / О. І. Власова, В. А. Семиченко, С. Ю. Пашенко, Я. Г. Невідома / за ред. О. І. Власової. К. : ВПЦ "Київський університет", 2015. 405 с.

193. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія. Київ : Вища шк., 1997. 180 с.

194. Резван О. О. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. для здобувачів ВНЗ. Харків : ХНАДУ, 2013. 171 с.

195. Рибалка В. В. Психологія і педагогіка праці особистості : посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 136 с.
196. Рибалка В. В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості : термінологічний словник. Київ, Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 424 с.
197. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійнопедагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". Харків, 2008. 42 с.
198. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід: монографія. Київ: Міленіум, 2008. 400 с.
199. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук / Інна Петрівна Рогальська. Луганськ, 2009. 45 с.
200. Роганова М. В. Від ціннісного ставлення до природи до духовного розвитку дитини дошкільного віку. Теорія та методика навчання і виховання. 2018. Вип. 44. С. 93–109.
201. Рогачко-Островська М. Модель підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку. Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського. Сер. Педагогічні науки. 2018. № 4(63). С. 114–119.
202. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Х.: Вид. група «Основа», 2005. 96 с.
203. Романюк І. М. Використання ігрових технологій у вищій школі. Вісник Національного університету оборони України. Зб-к. наук. праць. К. : НУОУ, 2013. Вип. 6 (37). С. 131–136.
204. Русова С. Ф. Вибрані твори. [упор. : О.В. Проскура]. К. Освіта, 1996. 304 с.
205. Рустанович-Варфоломєєва З. А. Карєрні орієнтації та можливості самореалізації студентської молоді. Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка : у 3 т. Т. 3. К. Главник, 2005. С. 198–210.

206. Савко Л., Русин Н. М. Сучасні підходи до організації педагогічної взаємодії педагога дошкільної освіти з сім'єю. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: зб. тез доповідей II Міжнар. наук.-практ. конф., 25-26 жовтня 2018 р., Мукачево / Ред. кол. : Т.Д. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2018. С. 341–343.

207. Савченко В., Павлюк В. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2021. № 1. С. 20–27. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2021.228558> (дата звернення: 18.01.2024).

208. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. К.: А.С.К., 2011.

209. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ. 2007: Академвидав. 424 с.

210. Сватенкова Т. І., Тимошенко О. А. Методологічні та теоретичні проблеми психології. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 143 с.

211. Семенова К. Віртуальна шкільна екскурсія як інноваційний вид туристично-екскурсійної діяльності в закладах загальної середньої освіти. *Дидаскал : часопис : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю «Трансформації вищої педагогічної освіти: світовий і український контекст», (16–17 лист. 2021 р.)* / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2021. № 22. С. 95–98.

212. Семенчук Ю. О. Використання технологій інтерактивного навчання здобувачів-економістів термінологічної лексики. Іноземні мови. 2010. № 1. С. 31–35

213. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Психологічна структура педагогічної діяльності. Ч. 2. Київ: Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2001. 230 с.

214. Середницька А. Національні пріоритети розвитку дошкільної освіти. Дошкільне виховання. 2006. № 9. С. 3–5.

215. Сиротич Н. Б. Методологічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Наукові записки

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка. 2010. № 1. С. 15–20.

216. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. : НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К. : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

217. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : Підручник. К.: Міленіум, 2006. 344 с.

218. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість: монографія. К.: Каравела, 1998. 150 с.

219. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: монографія / Нац. акад. пед. наук України, Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ: Едельвейс, 2014. 399 с.

220. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.

221. Сілакова Т. Т. Проектні технології підготовки студентів. Вісник національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка і психологія». 2017. No 11. URL: <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12571>(дата звернення: 29.01.2023).

222. Сільченко Л. М. Інтерактивні технології навчання в дії. Педагогічна майстерня. 2013. № 11. С. 35–41

223. Сім'я і дитячий садок: умови, шляхи та засоби гуманізації дошкільних закладів / упор. О. Кононко. К., 1994. 84 с

224. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006, 221с.

225. Слюсарук-Літвін С. С. Готовність майбутніх вихователів до педагогічної діяльності як результат професійної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2019. Вип. 72, т. 2. С. 162–166.

226. Сухомлинський В.О. Моя педагогічна система. Рад. школа. 1988, №.6. С.87– 91; №7. С.79– 84; №8. С.87– 91; №9. С.86– 91.

227. Сухорукова Г. Дитяче експериментування як засіб розвитку творчості в образотворчій діяльності. URL: <https://ird.npu.edu.ua/files/suxorykova.pdf>

228. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: автореф. дис. ... д. пед. наук: спец. 13.00.04. Харків, 2004. 41 с.

229. Тарасова В. В. Формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Віталія Віталіївна Тарасова; Харківський нац. пед. ун-тет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2012. 19 с.

230. Теличко Т. В. Організація дослідно-експериментальної роботи та аналіз результатів з формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. Випуск 77. С. 194–198.

231. Теличко Т. В. Педагогічні умови формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу. Науковий вісник Ужгородського університету. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота. 2020. Вип. 1(26). С. 124–127.

232. Теличко Т. В. Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу: дис. на здобуття ступеня доктора філософії: 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» / Тетяна Віталіївна Теличко. Мукачівський державний ун-т. Мукачево, 2021. 294 с.

233. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / Чернишова Є. Р., Гузій Н. В., Ляхоцький В. П. та ін.; за наук. ред. Є. Р. Чернишової. Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.

234. Тишук Л. Творчість вихователя: як її розвивати? Дошкільне виховання. 2012. № 10. С. 15–18.

235. Тілікіна Н. В. Навички XXI століття та умови їх формування і розвитку для молоді. URL: <https://dismp.gov.ua/navychky-khkh-stolittia-ta-umovy-ikh-formuvannia-i-rozvytku-dlia-molodi/>.

236. Ткач Т. В. Освітній простір особистості: психологічний аспект : монографія. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К. Запоріжжя, 2008. 272 с.

237. Тлумачний словник української мови: понад 12500 статей (близько 40000 слів) / за ред. В. С. Калашника. Київ: Прапор, 2005. 992 с.

238. Трофаїла Н. Д. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів у системі дошкільної освіти України. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. № 65, т. 1. С. 89

239. Трофименко А. О. Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів іноземних мов : монографія. Кам'янець-Подільський, 2011. 198 с.

240. Трошкін О. В. Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Донецьк, 2004. 225 с.

241. Троян Н. І., Попович О. М. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з педагогічно занедбаними дітьми. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: зб. тез доповідей II Міжнар. наук.-практ. конф., 25-26 жовтня 2018 р., Мукачево / Ред. кол. : Т. Д. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2018. С. 397–399.

242. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. Управління школою. Х., 2004. №13. С. 22–24.

243. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. ВНЗ. К. : Кондор, 2013. 628 с.

244. Українська мозаїка: книга для читання в дошкільному закладі і родинному колі / упоряд. Н. І. Вакуленко, Л. В. Гураш, О. П. Долинна, О. В. Низковська. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 512 с.

245. Улюкаєва І. Г. Вплив зарубіжного досвіду на становлення вітчизняної дошкільної освіти (кінець XIX – початок XX ст.). Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. № 4. С. 297–303.
246. Устинова Н. В. Розвиток творчого потенціалу вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. Київ, 2006. 21 с.
247. Уфімцева С. В. Особливості творчого розвитку дошкільника і молодшого школяра [Текст]. *Рідна школа*. 2006. № 2. С. 65–67.
248. Ушинський К.Д. Твори: в 6-ти т. Т. 5. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. Київ: Рад. школа, 1955. 430 с.
249. Федорова М.А. Дошкільна лінгводидактика. Житомир, ФОП Левковець, 2022. 313 с.
250. Філософський енциклопедичний словник. К. : Абрис, 2002. 742 с.
251. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2006. 352 с.
252. Формування художньо-продуктивної компетенції дітей дошкільного віку: метод. посіб. / упоряд. Т. М. Корж, М. Д. Нельзіна, А. М. Батуринець. Біла Церква : КВНЗ КОР «Академія неперервної освіти», 2016. С. 7.
253. Фролова О. О. Застосування інтерактивних технологій у процесі підготовки майбутніх судноводіїв до професійно орієнтованого спілкування. Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами : матеріали 2-ої Всеукр. наук.-метод. конф., 18 листопада 2016 р. : у 2 ч. Херсон, 2016. Ч. 2. С. 182–187.
254. Фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методологічні аспекти : монографія; наук. ред. проф. Л. О. Хомич ; КПІ ДВНЗ «КНУ», МОН України. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2016. 392 с.

255. Хайє Лян. Розвиток творчої індивідуальності студентів факультетів мистецтв засобами проектних технологій. Вісник національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка і психологія». 2017. № 10. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/alex,+%D0%9B%D1%8F%D0%BD_%D0%A5%D0%B0%D0%B9%D1%94.PDF.pdf(дата звернення: 01.02.2023).

256. Хмельковська С. В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2005. 221 с.

257. Хомич Л. О. Аксиологічні основи професійної підготовки майбутнього вчителя. Аксиологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога : [монографія]. Київ–Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2010. 143 с.

258. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972. 128 с.

259. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навчальний посібник / За заг. ред. З. Н. Борисової. К.: Вища школа, 2004. 373 с.

260. Хрипков Є. М. Педагогічні умови як складова наукових знань. Шлях освіти. 2011. №2. С. 11–15.

261. Цехмістер О. Поліхудожній розвиток змалку. Дошкільне виховання. 2006. № 4. С. 12–13.

262. Цитмбал С. В., Вознюк О. В., Кубіцький С. О. Синергетичний та акмеологічний аспекти формування професійної компетентності здобувачів. Нові технології навчання. Київ, 2005. Вип. 40. С. 80–90.

263. Цюман Т. П. Технологія організації та проведення тренінгу. К. : Навч. книга, 2002. С. 42–67.

264. Чаговець А. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Обрії. 2015. № 1. С. 99–102.

265. Чайка В. М. Проблеми змісту підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до інноваційної педагогічної діяльності. Наукові записки ТНПУ. 2012. № 2. С. 33–39.

266. Чайка В. Психолого-педагогічні умови підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти до саморегуляції професійної діяльності в процесі навчання у закладах вищої освіти. Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування : колективна монографія. Тернопіль : [Осадца Ю. В.]. 2019. С. 137– 154.

267. Чекан О. І. Застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності вихователя дошкільного навчального закладу: навч. посіб. Київ: Слово, 2015. 184 с.

268. Чекан О. І. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2014. 21 с.

269. Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи: підручник. Вінниця : Глобус-Прес, 2010. 408 с.

270. Чорноус В. П. Реалізація творчого потенціалу особистості майбутнього педагога в процесі професійної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. С 143–147.

271. Шапаренко Х. А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. Х., 2008. 20 с.

272. Шахрай В. Потенціал театрального мистецтва у формуванні соціальної компетентності школярів. 2010. № 1. С. 12–15.

273. Швай Р. І. Розвиток образного мислення як крок до творчості. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія Педагогічна, № 27, 2021. с. 45–47.*

274. Швець Т. А. Критерії та показники формування професійної майстерності майбутніх вихователів. 2017. С. 93–97.

275. Швець Т. А. Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів: автореф. дис. Херсон, 2016. 20 с.

276. Швець Т.А. Професійна майстерність майбутніх вихователів. Херсон, 2011. С. 408–411.
277. Шwirка В. Віртуальна екскурсія як засіб патріотичного виховання шкільної молоді. Вісник ЛНУ ім. Т.Шевченка: *Педагогічні науки*. 2015. №7. Ч.2. С. 257–264.
278. Шевченко О. Запорука формування конкурентоспроможної особистості. *Освіта. Технікуми, коледжі*. К., 2004. № 4 (10). С. 33–34.
279. Шик М. П. Формування професійних навичок майбутніх вихователів. 2005. С. 108–115.
280. Шмир М. Ф. Активізація навчально-пізнавальної діяльності здобувачів. Херсон, 2016. С. 63–66.
281. Шостак Т. О. Використання віртуальних екскурсій в умовах дистанційної освіти як інформаційна складова шкільного географічного краєзнавства: дисертаційна робота. Кривий Ріг: КДПУ. 2024. 70 с.
282. Штер Н. Світ знання. Deutschland. 2001. №1. С. 40–44.
283. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років. Київ, 2019. 488 с.
284. Якимчук Б. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. № 2. С. 167–178. URL: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2020-52-2-167-178> (дата звернення: 18.01.2024).
285. Якість вищої освіти: теорія і практика: навч.-метод. посіб. / А. Василюк, М. Дей, В. Базелюк та ін. ; за наук. ред.: А. Василюк, М. Дей. Київ ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. 176 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/717657/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%8F%D0%BA%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C%20%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%BE%D1%97%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8.pdf (Дата звернення 13.09. 2022).

286. Ярославцева М. І., Март'янова Т. О., Сердюк К. С., Тарасова К. М. Взаємодія сім'ї та закладу дошкільної освіти з питань розвитку творчого потенціалу дитини . *World science: problems, prospects and innovations : The 5th International scientific and practical conference (January 27-29, 2021)*. Toronto, 2021. P. 1277–1283.
287. Ярославцева М. Структурні компоненти професійної самореалізації. 2014. С. 229–239.
288. Яценко Е. Механізм інтерактивного педагогічного впливу. 2005. С. 40–45.
289. Bottrill P. Reseash Note: Children Thinking and Learning through Design Activity at Age Six. *Early Child Development and Care*. 1996. Vol. 121. P. 147–163.
290. Craft, A., Jeffrey, B. Creativity in Education. Continuum. London, 2001. Pp.159–174.
291. De Dono E. Edward De Bono's Thinking Course. BBC Books, 2004. 158 p.
292. De Dono E. Six Thinking Hats. Penguin Books Ltd, 2004. 192 p.
293. Feldman D. H., Csikszentmihalyi M., Gardner H. Changing the world: A framework for the study of creativity. Yale. Yale Press, 1994. P. 3–4.
294. Gruilord J. P. Psyshometrik approach to creativity. University of Southern California, 1986. 227 p.
295. Herz D. Professional education for international organizations: preparing students for international public service / D. Herz, M. Schattenmann, S. L. Dortants. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008. 240 p.
296. Jameson K. Pre-school and infant-art. Studio vista London, 1973. 155 p.
297. Jolly A. Die Entwicklung des Primaten - verhaltens Stuttgart, 1975.
298. Kellogg Z.A., Kellogg W.N. The ape and the child N.Y., 1967. 341 p.
299. Klinkberq Z. Unterrichtsprozeß und didaktische Fraquestellunq Studien und Versuche Volk und Wissen Volkseiqener Verlaq, Berlin, 1982. 256 p.
300. Kolb D. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. 2015


301. Koopmans M. Nonlinear change and the black box problem in educational research. *Nonlinear Dynamics, Psychology and the Life Sciences*, 2014, 18(1), P. 5–22.
302. Koopmans M., Stamoivlasis, D. Complex dynamical systems in education: Concepts, methods and applications. Cham, Switzerland, 2016: Springer International.
303. Korthagen F. In search of the essence of a good teacher. *Teaching and Teacher Education*. 20(1). 2004
304. Luckens. Die Entwicklungsstufen beim Zeichnen. *Zeit. f. Kinderfors. Chung*, 11. 1897 z.
305. Maslow A. H. *Motivation and personality*. N. Y.: Harper & Brothers, 1954. 411 p.
306. Maslow A. *The farther reaches of human nature*. Harmondsworth, 1976. 137 p.
307. Mellou E. Can Creativity Be Nurtured in Young Children?. *Early Child Development and Care*. 1996. Vol. 119. P. 119–130.
308. Memorandum on Life-Long Learning. Working Group Education and Training Statistics Meeting, November 13–14, 2000. URL: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
309. Miller K. Caring for the little Ones: Creative Activities for infants and Toddlers. *Child Care Information Exchange*. 1997. № 113. P. 35–37.
310. Miller N. E., Dollard J. *Social Learning and imitation*. N. Haven: Yale Univ Press, 1941. 347 p.
311. Modern researches in psychology and pedagogy : Collective monograph. Riga : Izdevnieciba “Baltija Publishing”, 2020. 420 p
312. *New Webster’s Dictionary and Thesaurus of the English language*: Lesicon Publication, 1993. 1150 p.
313. Overholser J. Socrates in the classroom. *College Teaching*. 1992. № 40(1). P. 14–19. URL: <http://www.sandiego.edu/cee/programs/preceptors/programinfo.php>.

314. Paraskevas A., Wickens E. Andragogy and the Socratic method: The adult learner perspective. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. 2003. Vol. 2(2). P. 6.
315. Persival F., Ellington H. A. A Handbook of Educational Technology. London: Kogan Page Ltd. 1984. P. 12.
316. Richards J. C. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 270 p.
317. Robert B. Dilts Strategius of Genius. Volume I: Aristotle, Sherlock Holmes, Walt Disney, Wolfgang Amadeus Mozart. Meta Publications, Capitolo (California/USA). 1994. 320 p.
318. Schön D. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. 1983
319. Seiple G. The Socratic method of inquiry. Dialogue, 28. Albany: SUNY Press. 1985. P. 16–22.
320. Torrance E. P. Guiding creative talent. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1962. 278 p.
321. Torrance E.P. Education and creative potential. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1963. 167 p.
322. Torranse E. Thinking creative in action and movement (Research Ed.). Bensenville II: Shoats Testing Service, 1980. 88 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А. С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 68-59-02
e-mail: rector@sspu.edu.ua, www.sspu.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02125510

№ 12.2025 № 2736 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної – ігрової діяльності»
на здобуття ступеня доктор філософії
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Зубалій Алли Олександрівни

Упродовж 2023-2025 рр. в освітній процес Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, зокрема систему підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта, було впроваджено найбільш вагомий результат дисертаційного дослідження Зубалій Алли Олександрівни на тему: «Підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної – ігрової діяльності».

Автором сформований пакет практичних матеріалів, спрямований на підвищення професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності, реалізацію педагогічних умов ефективного формування готовності майбутніх вихователів: формування позитивної мотивації для організації художньо-продуктивної та театральної – ігрової діяльності як засобу формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку, створення освітнього середовища, орієнтованого на творчість, системність і послідовність підготовки, застосування практико-діяльнісних методів та технологій.



Навчально-методичні напрацювання дисертантки використовувалися під час викладання навчальних дисциплін здобувачам вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Зокрема, вони були інтегровані у лекційні та практичні заняття навчальних дисциплін «Художня праця та основи дизайну», «Дитяча література», «Дошкільна лінгводидактика». Зміст матеріалів забезпечував поєднання теорії та практики підготовки, реалізовував особистісно орієнтований підхід до формування дослідницьких і проектних компетентностей.


Схвально оцінюємо розроблений критерійно-діагностичний інструментарій, зокрема сукупність методик для визначення рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної – ігрової діяльності. Упровадження результатів дослідження Зубалій А.О. мало позитивний вплив на підготовку майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної – ігрової діяльності.

Ураховуючи наукову цінність і практичну значущість напрацювань А.О. Зубалій, зроблено висновок про доцільність їх подальшого використання у діяльності закладів вищої педагогічної освіти України.

Результати дослідження були обговорені на засіданні кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (протокол № 6 від 12 грудня 2025 року).

Проректор (наукової роботи) _____
Завідувач кафедри _____

 Ольга КУДРИНА
 Наталія ПАВЛУЩЕНКО





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені В. Г. КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003, тел. (0532) 52-58-67
 E-mail: allmail@pnpu.edu.ua код ЄДРПОУ 31035253

04.12.2025 № 2946/01-50/02 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Зубалій Алли Олександрівни

на тему: «Підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної – ігрової діяльності», поданого на здобуття ступеня доктор філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження Зубалій Алли Олександрівни на тему: «Підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної – ігрової діяльності» впроваджувалися в освітній процес факультету педагогічної та мистецької освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка впродовж 2023-2025 навчальних років.

Упровадження результатів дослідження здійснювалося в межах підготовки здобувачів спеціальності 012 Дошкільна освіта. Наукові напрацювання дисертантки, у тому числі розроблений діагностичний інструментарій, методика формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної – ігрової діяльності, використовувалися викладачами кафедри дошкільної освіти в процесі здійснення освітньої діяльності, зокрема, в процесі викладання навчальних дисциплін: «Технології формування мистецько-творчої компетентності у дітей

дошкільного віку», «Дошкільна лінгводидактика» за оновленим змістом лекційних занять та шляхом впровадження інтерактивних методів навчання.

Грунтовна розробка та впровадження теоретичних та методичних засад дослідження забезпечили удосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, зокрема у контексті формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної – ігрової діяльності.

Основні положення і результати наукового дослідження Зубалій Алли Олександрівни на тему: «Підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної – ігрової діяльності» обговорено та схвалено на засіданні кафедри дошкільної освіти (протокол № 7 від 25 листопада 2025 року).

Проректор із наукової роботи



Василь ФАЗАН



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
 ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
 вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,
 тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45
 E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

Від 17.11.25 № 567 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Зубалій Алли Олександрівни

на тему: «Підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності», поданого на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження Зубалій Алли Олександрівни на тему: «Підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності» впроваджувалися в освітній процес факультету дошкільної освіти та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії впродовж 2023 – 2025 навчальних років.

Упровадження результатів дослідження здійснювалося в межах підготовки здобувачів спеціальності 012 Дошкільна освіта. Авторські напрацювання дисертантки було використано у викладанні дисциплін: «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю».

Визначено педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності.

Результати, висновки та рекомендації дисертаційного дослідження, що були використані в освітньому процесі, забезпечили теоретичну та практичну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та сприяли набуттю та закріпленню професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, пов'язаних зі готовністю майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності.

Результати дисертаційного дослідження мають значний науково-практичний потенціал та сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності.

Основні положення і результати наукового дослідження Зубалій Алли Олександрівни на тему: «Підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної діяльності» обговорено та схвалено на засіданні кафедри дошкільної та спеціальної освіти, психології і фахових методик (протокол № 4 від 17 листопада 2025 року).

Проректор з наукової роботи,
 доктор педагогічних наук, професор,
 заслужений діяч науки і техніки України



Олександр ГАЛУС



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 23906, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@cnru.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125415

28 грудня 2023 року № 95-Н
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до
формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами
інтеграції художньо-продуктивної та театральної – ігрової діяльності»
на здобуття ступеня доктор філософії
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Зубалій Алли Олександрівни

Упродовж 2023-2025 рр. в освітній процес Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Зубалій Алли Олександрівни на тему: «Підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної – ігрової діяльності». Зокрема, результати, висновки дослідження були використані при викладанні освітніх компонентів «Художня праця та основи дизайну», «Дошкільна лінгводидактика» здобувачам вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Дисертанткою проводилась апробація педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної-ігрової діяльності.

Викладачі університету високо оцінили теоретичні висновки, зроблені дисертанткою в науковому дослідженні, зібраний методичний матеріал, аналіз джерельної бази дослідження.

Вагомість наукової розвідки Зубалій А.О. не викликає жодних сумнівів, актуальність підтверджується. Обґрунтовані в дослідженні положення, узагальнення і висновки важливі для визначення стратегічних орієнтирів розвитку вищої освіти.

Матеріали дисертаційного дослідження були обговорені та схвалені на засіданні кафедри дошкільної та початкової освіти (протокол № 4 від 19 листопада 2025р.).

Проректор з наукової роботи



Марія ФОКА

Додаток Б**Тести для визначення рівня мотивації майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театральної – ігрової діяльності****Тест на визначення внутрішньої мотивації**

Максимальна кількість балів 10

Інструкція:

Ознайомтеся з наведеними твердженнями та оберіть варіант відповіді, який найбільше відповідає Вашим переконанням.

Варіанти відповідей:

- так — 1 бал
 - частково — 0,5 бала
 - ні — 0 балів
1. Я відчуваю щирий інтерес до розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.
 2. Мені подобається поєднувати художньо-продуктивну та театральну-ігрову діяльність у роботі з дітьми.
 3. Я отримую задоволення від процесу творчої взаємодії з дітьми.
 4. Вважаю формування творчості важливою складовою професійної діяльності вихователя.
 5. Я прагну самостійно вдосконалювати свої творчі вміння.
 6. Мене надихає можливість бачити результати творчого розвитку дітей.
 7. Я із задоволенням ініціюю творчі ігри та театралізовані заняття.
 8. Творча діяльність з дітьми сприяє моєму особистісному розвитку.
 9. Я відчуваю внутрішню потребу застосовувати творчі методи в роботі.
 10. Вважаю свою майбутню професію можливістю творчої самореалізації.

Тест на визначення зовнішньої позитивної мотивації

Максимальна кількість балів 10

Інструкція:

Оберіть відповідь, яка найбільш точно відображає Ваше ставлення до наведених тверджень.

Варіанти відповідей:

- так — 1 бал
 - частково — 0,5 бала
 - ні — 0 балів
1. Мене мотивує позитивна оцінка моєї творчої роботи з боку викладачів.
 2. Я прагну досягти професійного успіху завдяки творчому підходу у роботі з дітьми.
 3. Похвала та визнання стимулюють мене впроваджувати творчі методи.
 4. Мені важливо, щоб результати моєї діяльності були помічені керівництвом.
 5. Участь у конкурсах і творчих проектах підвищує мою мотивацію.
 6. Позитивні відгуки батьків дітей стимулюють мою професійну активність.
 7. Я прагну бути успішним фахівцем у сфері дошкільної освіти.
 8. Матеріальні та моральні заохочення впливають на моє бажання працювати творчо.
 9. Високий професійний рейтинг мотивує мене розвивати творчі компетентності.
 10. Я активно залучаюся до творчої діяльності за умови її схвалення.

Тест на визначення зовнішньої негативної мотивації

Максимальна кількість балів — 10

Інструкція:

Оцініть наведені твердження та оберіть відповідний варіант відповіді.

Варіанти відповідей:

- так — 1 бал
 - частково — 0,5 бала
 - ні — 0 балів
1. Я застосовую творчі методи, щоб уникнути зауважень з боку викладачів.
 2. Мене спонукає до діяльності страх негативної оцінки.
 3. Я виконую творчі завдання, щоб уникнути критики.
 4. Побоювання отримати низьку оцінку змушує мене працювати активніше.
 5. Я залучаюся до творчої діяльності через вимоги навчальної програми.
 6. Страх професійної неспішності стимулює мою активність.
 7. Я виконую творчі завдання, щоб уникнути покарань або осуду.
 8. Небажання мати негативну репутацію впливає на мою поведінку.
 9. Моя активність зростає під тиском контролю.
 10. Я прагну виконувати вимоги, щоб уникнути негативних наслідків.

Інтерпретація результатів

- **8–10 балів** — високий рівень мотивації
- **5–7 балів** — середній рівень мотивації
- **0–4 бали** — низький рівень мотивації

Домінування **ВМ** свідчить про високий рівень готовності до творчої педагогічної діяльності.

Переважає **ЗПМ** — про орієнтацію на соціальне визнання.

Переважає **ЗНМ** — про ситуативну, нестійку мотивацію.

Анкета «Ставлення до мистецьких і театральних методів»

Мета анкети: виявити ставлення студентів спеціальності дошкільної освіти до використання мистецьких і театральних методів у роботі з дітьми дошкільного віку як складової мотиваційного компонента професійної готовності до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Інструкція для респондентів: ознайомтеся з наведеними твердженнями та оберіть один варіант відповіді, який найбільше відповідає Вашій позиції.

Варіанти відповідей:

- повністю погоджуюсь — **1 бал**
- частково погоджуюсь — **0,5 бала**
- не погоджуюсь — **0 балів**

Анкетні твердження

1. Використання мистецьких і театральних методів є важливим у розвитку творчих здібностей дошкільників.
2. Мене цікавлять театралізовані форми роботи з дітьми.
3. Я вважаю художньо-продуктивну діяльність ефективним засобом розвитку особистості дитини.
4. Застосування театральних ігрових методів підвищує мою професійну зацікавленість.
5. Я прагну використовувати мистецькі методи у майбутній професійній діяльності.
6. Робота з мистецьким і театральним матеріалом приносить мені задоволення.
7. Я готовий(а) витратити додатковий час на підготовку творчих занять.
8. Інтеграція художньо-продуктивної та театральної ігрової діяльності є для мене професійно значущою.
9. Я вважаю, що мистецькі методи сприяють самовираженню дітей.
10. Використання творчих методів відповідає моїм професійним цінностям.

Система оцінювання

Максимальна кількість балів — **10**

Критерії оцінювання мотиваційного компонента

Рівень сформованості мотивації	Кількість балів	Характеристика
Високий	8–10	Стійка позитивна мотивація, глибокий інтерес до мистецьких і театральних методів, орієнтація на творчу самореалізацію
Середній	5–7	Ситуативний інтерес, часткова готовність до використання мистецьких методів
Низький	0–4	Нестійке або нейтральне ставлення, низька професійна зацікавленість

Інтерпретація результатів

Високі показники за анкетною свідчать про сформованість мотиваційного компонента готовності майбутніх вихователів ЗДО до використання мистецьких і театральних методів у процесі формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Додаток Г

Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності (А. В. Карпова)

З метою вивчення рівня розвитку рефлексивності студентів педагогічних спеціальностей було використано методику А. В. Карпова, спрямовану на вимірювання здатності особистості до усвідомлення, аналізу та осмислення власних дій, думок і переживань. Рефлексивність розглядається як важлива професійно значуща якість майбутнього вихователя, що забезпечує ефективність педагогічної діяльності, здатність до саморозвитку та конструктивної взаємодії з дітьми, батьками й колегами.

Процедура проведення дослідження

Респондентам пропонувалося відповісти на 20 тверджень опитувальника, обираючи один із семи варіантів відповіді відповідно до ступеня згоди з кожним твердженням. Оцінювання здійснювалося за 7-бальною шкалою від «абсолютно невірно» до «абсолютно вірно». Участь у дослідженні була добровільною, а відповіді — анонімними.

Алгоритм підрахунку балів

Підрахунок результатів здійснювався в кілька послідовних етапів.

Етап 1. Оцінювання відповідей за кожним твердженням

Кожній відповіді присвоювався бал від 1 до 7 відповідно до обраного варіанту. Твердження опитувальника поділяються на прямі та зворотні.

Прямі твердження (1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20) оцінювалися без змін.

Зворотні твердження (2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17) підлягали реверсивному перерахунку балів.

Для зворотних тверджень застосовувалася така схема перерахунку: 1 → 7; 2 → 6; 3 → 5; 4 → 4; 5 → 3; 6 → 2; 7 → 1.

Етап 2. Обчислення сумарного показника

Після перерахунку балів за всіма твердженнями обчислювався загальний сумарний бал рефлексивності шляхом додавання балів за всі 20 пунктів опитувальника.

Мінімально можливий бал – 20

Максимально можливий бал – 140

Етап 3. Переведення результатів у 10-бальну шкалу

Для зручності кількісного аналізу та подальшої інтерпретації результатів сумарний показник переводився у **10-бальну шкалу** за формулою:

$$R = (\Sigma \text{ балів} / 140) \times 10$$

де:

R — узагальнений показник рефлексивності за 10-бальною шкалою;
 Σ балів — сума балів за всіма твердженнями.

Отримане значення округлювалося до цілого числа за правилами математичного округлення.

Інтерпретація результатів

На основі 10-бальної шкали визначалися три рівні розвитку рефлексивності, що мають важливе значення для професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Низький рівень (1–3 бали)

Характеризується недостатньо сформованою здатністю до самоаналізу та усвідомлення власних педагогічних дій. Студенти з таким рівнем рефлексивності схильні діяти імпульсивно, рідко аналізують власні помилки, мають труднощі у прогнозуванні наслідків педагогічного впливу. Цей рівень свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи з розвитку професійної рефлексії.

Середній рівень (4–7 балів)

Відображає достатній, але нестійкий розвиток рефлексивності. Студенти здатні аналізувати власну діяльність, оцінювати її результати та усвідомлювати відповідальність за прийняті рішення, проте не завжди роблять це систематично. Такий рівень є типовим для більшості майбутніх педагогів і має потенціал для подальшого професійного зростання.

Високий рівень (8–10 балів)

Свідчить про сформовану здатність до глибокої професійної рефлексії. Студенти з високим рівнем рефлексивності усвідомлено аналізують власні дії, емоційні стани та взаємодію з іншими, здатні до самокорекції й саморозвитку. Цей рівень є показником професійної зрілості та готовності до педагогічної діяльності у сфері дошкільної освіти.

Інтерпретація результатів методики діагностики рівня розвитку рефлексивності (за А. В. Карповим, адаптація до 10-бальної шкали)

Після підрахунку сумарного показника за опитувальником результати переводяться в узагальнену 10-бальну оцінку, що дає змогу визначити рівень розвитку рефлексивності особистості. Виділяються три рівні: низький, середній і високий.

1. Низький рівень рефлексивності (1–3 бали)

Особи з низьким рівнем рефлексивності характеризуються недостатньо сформованою здатністю до самоаналізу, осмислення власних дій, переживань і вчинків. Для них є типовим імпульсивне прийняття рішень, орієнтація переважно на зовнішні обставини без глибокого внутрішнього аналізу.

Такі респонденти рідко замислюються над причинами власних успіхів і невдач, схильні уникати роздумів про допущені помилки, не завжди усвідомлюють вплив своїх дій на інших людей. У міжособистісній взаємодії може спостерігатися поверховість оцінок та недостатній рівень емпатії.

Загальна характеристика: рефлексивні процеси виражені слабо, потребують цілеспрямованого розвитку.

2. Середній рівень рефлексивності (4–7 балів)

Середній рівень рефлексивності свідчить про частково сформовану здатність до самоспостереження, аналізу власної діяльності та переживань. Особи з таким рівнем рефлексивності здатні осмислювати свої вчинки, однак роблять це не завжди систематично й глибоко.

У типових життєвих і професійних ситуаціях вони схильні до попереднього обдумування дій, планування та оцінювання наслідків, проте в умовах емоційного напруження або браку часу можуть діяти імпульсивно. Рівень

усвідомлення власної відповідальності за результати діяльності є достатнім, але нестійким.

Загальна характеристика: рефлексивність сформована на прийнятному рівні, однак має потенціал для подальшого розвитку.

3. Високий рівень рефлексивності (8–10 балів)

Високий рівень рефлексивності характеризує особистість, здатну до глибокого, усвідомленого аналізу власної діяльності, думок, емоцій і вчинків. Такі респонденти систематично осмислюють власний досвід, аналізують причини успіхів і помилок, прагнуть до самовдосконалення.

Вони вміють прогнозувати наслідки своїх дій, беруть відповідальність за прийняті рішення, здатні ставити себе на місце іншої людини, що сприяє розвитку емпатії та конструктивної міжособистісної взаємодії. Високий рівень рефлексивності є важливою передумовою професійної зрілості, особливо у сфері педагогічної діяльності.

Загальна характеристика: рефлексивність сформована на високому рівні та є стійкою особистісною рисою.

Узагальнена шкала інтерпретації

Рівень рефлексивності	Кількість балів (із 10)	Характеристика
Низький	1–3	Недостатній розвиток рефлексивності
Середній	4–7	Достатній, але нестійкий рівень
Високий	8–10	Високий, усвідомлений рівень

Додаток Д**Анкета самооцінки педагогічної діяльності****Інструкція**

Ознайомтеся з наведеними твердженнями та оцініть, наскільки вони відповідають вашій педагогічній діяльності та особистим переконанням. Оберіть один варіант відповіді:

- 1 – зовсім не згоден
- 2 – скоріше не згоден
- 3 – частково згоден
- 4 – скоріше згоден
- 5 – повністю згоден

Зміст анкети**Блок 1. Усвідомлення власної педагогічної діяльності**

1. Я регулярно аналізую власні заняття, звертаючи увагу на успіхи та помилки.
2. Після проведення заняття я замислююся, які творчі завдання вдалися найкраще.
3. Мені важливо усвідомлювати, як мої методи впливають на розвиток творчості дітей.
4. Я здатний(на) відверто визнати свої недоліки у використанні мистецьких і театральних методів.

Блок 2. Оцінка власних професійних умінь

5. Я вмію добирати художньо-продуктивні методи для формування творчості дітей.
6. Я впевнено використовую театральні-ігрові методи у роботі з дошкільниками.

7. Я здатен(на) інтегрувати різні види мистецтва у педагогічний процес.
8. Я вважаю себе готовим(ою) до реалізації творчих проєктів із дітьми.

Блок 3. Рефлексія результатів діяльності

9. Після занять я обмірковую реакцію дітей на використанні методи.
10. Я вмію оцінювати рівень творчого мислення дітей під час виконання завдань.
11. Я використовую рефлексивні записи або щоденники для оцінки власного професійного зростання.
12. Я здатен(на) визначати, які творчі здібності дітей розвиваються найкраще завдяки моїй діяльності.

Блок 4. Готовність до самовдосконалення

13. Я готовий(а) змінювати підходи до роботи, якщо вони не стимулюють творчість дітей.
14. Я вважаю важливим постійно вдосконалювати знання з мистецько-театральної педагогіки.
15. Я прагну переймати досвід колег для розвитку творчих здібностей дітей.

Алгоритм підрахунку балів

Етап 1. Обчислення сумарного балу

Підраховується загальна сума балів за всі 15 тверджень.

- **Мінімальний бал – 15**
- **Максимальний бал – 75**

Етап 2. Переведення у 10-бальну шкалу

Для уніфікації результатів і подальшого аналізу сумарний показник переводиться у 10-бальну шкалу за формулою:

$$R = (\Sigma \text{ балів} / 75) \times 10$$

де:

R — узагальнений показник самооцінки педагогічної діяльності (0–10);

Σ балів — сума балів за всіма твердженнями.

Отримане значення округлюється до цілого числа за правилами математичного округлення.

Інтерпретація результатів (максимум — 10 балів)

Низький рівень (1–3 бали)

Свідчить про недостатнє усвідомлення власної педагогічної діяльності, слабо виражену рефлексію та відсутність стійкої мотивації до професійного самовдосконалення. Самоаналіз має фрагментарний або формальний характер.

Середній рівень (4–7 балів)

Характеризується частково сформованою здатністю до самооцінки та рефлексії. Педагог (студент) усвідомлює значущість творчого розвитку дітей і аналізує власну діяльність, однак цей процес має епізодичний характер і потребує систематизації.

Високий рівень (8–10 балів)

Відображає сформовану професійну позицію, високий рівень рефлексії, здатність до критичного аналізу власної діяльності та виражену готовність до постійного професійного самовдосконалення. Характерний для педагогічно зрілої особистості.

Додаток Е

Методика «Щоденник рефлексії»

Мета методики: виявлення рівня сформованості рефлексивних умінь майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, зокрема здатності до самоаналізу педагогічної діяльності, усвідомлення результатів взаємодії з дітьми та готовності до професійного самовдосконалення.

Критерії оцінювання рефлексивного щоденника

Оцінювання здійснюється на основі аналізу письмових рефлексивних записів студентів за сукупністю критеріїв. Кожен критерій оцінюється в 0–2 бали. Максимальна сума — 10 балів.

1. Усвідомлення педагогічної мети та завдань (0–2 бали)

- **0 балів** – мета заняття не усвідомлена або не відображена в записі.
- **1 бал** – мета визначена формально, без зв'язку з розвитком дитини.
- **2 бали** – чітке усвідомлення педагогічної мети та її значення для творчого розвитку дітей.

2. Аналіз власних педагогічних дій (0–2 бали)

- **0 балів** – відсутній аналіз власних дій; запис має описовий характер.
- **1 бал** – частковий аналіз окремих дій без узагальнення.
- **2 бали** – глибокий аналіз власних методів, прийомів і педагогічних рішень.

3. Оцінка реакції та діяльності дітей (0–2 бали)

- **0 балів** – реакція дітей не аналізується.

- **1 бал** – згадується окремі реакції дітей без інтерпретації.
- **2 бали** – системний аналіз поведінки, емоцій і творчої активності дітей.

4. Самооцінка результатів педагогічної діяльності (0–2 бали)

- **0 балів** – відсутня самооцінка результатів.
- **1 бал** – оцінка поверхова, без аргументації.
- **2 бали** – аргументована самооцінка досягнутих результатів і труднощів.

5. Спрямованість на самовдосконалення (0–2 бали)

- **0 балів** – відсутні висновки щодо подальшого розвитку.
- **1 бал** – наміри до самовдосконалення сформульовані загально.
- **2 бали** – чітко визначені напрями професійного зростання та шляхи їх реалізації.

Алгоритм підрахунку результатів

Загальний бал визначається шляхом додавання балів за всіма критеріями.

Мінімальний бал – 0

Максимальний бал – 10

Інтерпретація результатів

0–3 бали — низький рівень рефлексії

Характеризується відсутністю системного самоаналізу педагогічної діяльності, труднощами в усвідомленні власних дій та їх впливу на розвиток дітей.

4–7 балів — середній рівень рефлексії

Виявляється часткове усвідомлення педагогічних рішень, здатність до елементарного аналізу результатів діяльності, однак рефлексія носить епізодичний характер.

8–10 балів — високий рівень рефлексії

Свідчить про сформовану професійну рефлексію, здатність до глибокого аналізу педагогічної діяльності, усвідомлення результатів і готовність до постійного самовдосконалення.

Додаток Ж

Силабус навчальної дисципліни «Інтеграція художньо-продуктивної та театральної діяльності в дошкільній освіті»

	Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка	Силабус навчальної дисципліни			
		Назва дисципліни <i>Інтеграція художньо-продуктивної та театральної діяльності в дошкільній освіті</i>			
		Статус дисципліни <i>вибірковий компонент</i>			
Галузь знань		Освіта/Педагогіка			
Спеціальність		012 Дошкільна освіта			
Освітня програма		Дошкільна освіта			
Рівень вищої освіти		перший (бакалаврський)			
Форма навчання		Денна, заочна			
Курс		4			
Семестр					
Обсяг дисципліни		Кредити	3	Години	90
		Лекційні			20
		Практичні/семінарські			14
		Лабораторні			
		Самостійна робота			56
Семестровий контроль		залік			
Викладач		викладач Зубалій А.О.			

Контактна інформація	
Кафедра	<i>Кафедра дошкільної та початкової освіти</i>
Факультет	<i>Факультет освітніх наук та мистецтв</i>
Предмет навчання (Що буде вивчатися)	вивчає закономірності, зміст, методи й технології поєднання різних видів художньої творчості (малювання, ліплення, аплікації, конструювання) з театральньо-ігровою діяльністю дітей дошкільного віку. Він охоплює теоретичні основи креативного розвитку дитини, механізми інтеграції освітніх ліній, психолого-педагогічні умови організації інтегрованих занять, а також практичні підходи до створення творчих сюжетів, рольових ігор, мистецьких проєктів та розвивального предметно-ігрового середовища.
Мета (Чому це цікаво/потрібно вивчати)	сформувати у студентів цілісне уявлення про теорію та практику інтеграції художньо-продуктивної й театральньо-ігрової діяльності дітей дошкільного віку; розвинути здатність проєктувати, організовувати й аналізувати інтегровані заняття, що забезпечують комплексний розвиток дитини. Дисципліна спрямована на: <ul style="list-style-type: none"> • опанування педагогічних принципів, методів і технологій інтеграції видів дитячої творчості; • формування професійних умінь створювати креативні освітні ситуації, сюжети, ігрові та мистецькі проєкти; • розвиток компетентності в організації розвивального середовища та педагогічної взаємодії; • забезпечення здатності використовувати інтегровані форми діяльності для розвитку емоційної, пізнавальної, соціальної та творчої сфер дошкільника.
Компетентності	Інтегральна компетентність Здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у професійно-педагогічній діяльності, що передбачають

	<p>застосування теоретичних положень і методів педагогіки, психології та окремих методик навчання й характеризуються комплексністю та невизначеністю умов.</p> <p>КЗ-3. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.</p> <p>КЗ-5. Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт.</p> <p>КЗ-6. Здатність до міжособистісної взаємодії.</p> <p>КЗ-7. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.</p> <p>КС-1. Здатність працювати з джерелами навчальної та наукової інформації.</p> <p>КС-2. Здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага).</p> <p>КС-3. Здатність до розвитку допитливості, пізнавальної мотивації, пізнавальних дій у дітей раннього і дошкільного віку.</p> <p>КС-11. Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку елементарних уявлень про різні види мистецтва і засоби художньої виразності (слово, звуки, фарби тощо) та досвіду самостійної творчої діяльності</p> <p>КС-13. Здатність до організації і керівництва ігровою (провідною), художньо-мовленнєвою і художньо-продуктивною (образотворча, музична, театральна) діяльністю дітей раннього і дошкільного віку.</p> <p>КС-20. Здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини.</p>
<p>Програмні результати (Чому можна навчитися)</p>	<p>ПР-01 Розуміти і визначати педагогічні умови, закономірності, принципи, мету, завдання, зміст, організаційні форми, методи і засоби, що використовуються в роботі з дітьми</p>

	<p>від народження до навчання у школі; знаходити типові ознаки і специфіку освітнього процесу і розвитку дітей раннього і дошкільного віку.</p> <p>ПР-02 Розуміти, описувати й аналізувати процеси розвитку, навчання та виховання дітей раннього і дошкільного віку з використанням базових психологічних і педагогічних понять та категорій.</p> <p>ПР-04 Розуміти і визначати особливості провідної – ігрової та інших видів діяльності дітей дошкільного віку, способи їх використання в розвитку, навчанні і вихованні дітей раннього і дошкільного віку.</p> <p>ПР-12 Будувати цілісний освітній процес з урахуванням основних закономірностей його перебігу. Оцінювати власну діяльність як суб'єкта педагогічної праці.</p>
<p>Зміст дисципліни</p>	<p>Розділ 1/Модуль 1. Теоретичні засади творчості й інтеграції</p> <p>Тема 1. Теоретичні засади творчості й інтеграції</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Поняття творчих здібностей у дошкільному віці. 2. Підходи до формування творчості; роль мистецтва й театру. 3. Теоретичні моделі інтеграції 4. Приклади імплементації мистецтва в ранню освіту. 5. Вплив мистецтва на когнітивний/соціально-емоційний розвиток <p>Тема 2. Художньо-продуктивна діяльність: методика</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Поняття та особливості художньо-продуктивної діяльності дітей дошкільного віку. 2. Основні матеріали та техніки художньої діяльності (живопис, графіка, аплікація, пластилінографія та ін.). 3. Нетрадиційні техніки та робота з відкритими матеріалами (loose parts) у розвитку творчої активності дітей.

4. Методика організації творчих майстерень у закладі дошкільної освіти.
5. Вікова диференціація завдань і прийомів у художньо-продуктивній діяльності.
6. Розвиток сенсомоторних та експериментально-дослідницьких умінь у процесі образотворення.
7. Взаємозв'язок художньо-продуктивної діяльності з мовленнєвим розвитком дитини (словесний опис, коментування, презентація творчих робіт).
8. Педагогічні умови стимулювання творчого самовираження дітей у художній діяльності.

Тема 3. Театрально-ігрові технології

1. Поняття театрально-ігрової діяльності та її роль у розвитку дітей дошкільного віку.
2. Основні види театральних практик: драматизація, творча драма, ляльковий театр, імпровізація.
3. Режисерські прийоми та методи організації театральної діяльності для дітей.
4. Театрально-ігрові технології як засіб розвитку мовлення, емоційної сфери та соціальних навичок дітей.
5. Принципи інтеграції театру в освітній процес (зв'язок із іншими видами діяльності: образотворчою, музичною, руховою).
6. Теоретичні основи та доказова ефективність ТІЕ (Theatre-in-Education) у дошкільній освіті.
7. Методи стимулювання творчого самовираження та розвитку уяви дітей через театральну діяльність.
8. Оцінка ефективності театрально-ігрових занять та аналіз досягнутих результатів у розвитку дітей.

Тема 4. Інтеграційні технології в проєктуванні занять

1. Поняття інтеграції та її роль у сучасній дошкільній освіті.
2. Основні принципи та підходи до складання конспектів інтегрованих занять.

	<p>3. Методика поєднання освітніх ліній у рамках програми «Я у Світі».</p> <p>4. Використання тем-якорів та сюжетних ліній як основи для інтегрованих занять.</p> <p>5. Організація та методика проведення проєктних днів у дошкільному закладі.</p> <p>6. Педагогічні умови ефективної інтеграції різних видів діяльності дітей (художньо-продуктивної, музичної, театральної, рухової, мовленнєвої).</p> <p>7. Структура та логіка побудови інтегрованого заняття: поєднання цілей, змісту та методів.</p> <p>8. Критерії оцінки ефективності інтегрованих занять у розвитку дитини та професійній підготовці педагога.</p> <p>Розділ 2. Модуль 2. Практикум: розробка й проведення інтегрованих занять</p> <p>Тема 5. Практикум: розробка й проведення інтегрованих занять</p> <p>Створення конспектів інтегрованих занять, які відображати різні інтеграційні підходи, їх обговорення та проведення.</p> <p>Тема 6 Стажування/практична робота в ЗДО</p> <p>Проведення інтегрованих занять у реальному освітньому середовищі дошкільного закладу під супервізією</p>
<p>Критерії оцінювання роботи студентів</p>	<p>Критерії оцінювання</p> <p>1. Виконання практичного завдання та його презентація на практичному занятті оцінюється у 4 бали (3 бали – за підготовку та 1 бал за презентацію).</p> <p>Критерії оцінювання: 4 бали (високий рівень)</p> <p>Студент самостійно та у повному обсязі виконав практичне завдання, виявив творчий та інноваційний підхід до його розробки й представлення. Під час презентації продемонстрував глибоку обізнаність із темою завдання, розуміння сутності досліджуваної проблеми та інтеграції художньо-</p>

продуктивної і театральної-ігрової діяльності. Виявив сформовані навички педагогічної комунікації та взаємодії з аудиторією, ініціював групове обговорення, запропонував проблемні питання та педагогічно доцільні шляхи їх розв'язання.

3 бали (достатній рівень)

Студент виконав практичне завдання у повному обсязі, дотримався методичних вимог, але робота має переважно репродуктивний або стереотипний характер. Під час презентації продемонстрував достатню обізнаність із темою, розуміння основних положень досліджуваної проблеми, брав участь в обговоренні, проте активність і глибина аналізу були обмеженими.

2 бали (середній рівень)

Студент виконав завдання частково або з методичними неточностями, робота має фрагментарний характер, недостатньо простежується інтеграція видів діяльності. Під час презентації виявив загальну обізнаність щодо теми, проте відповіді на запитання були поверховими; участь в обговоренні – пасивна або епізодична. Або студент виконав завдання у повному обсязі, але не брав участі у презентації результатів.

1 бал (низький рівень)

Студент не виконав завдання або виконав його принципово неправильно. Представлені матеріали мають ознаки академічної недоброчесності (плагіату). У таких випадках студенту надається одна можливість повторного виконання та презентації завдання не пізніше наступного практичного заняття, при цьому максимально можлива кількість балів становить 1 бал.

2. Перевірка письмових завдань самостійної роботи передбачає можливість отримати 2 бали. Для їх отримання студент має виконати та надати на перевірку письмові завдання, що входять до блоку самостійної роботи до початку екзаменаційно-залікової сесії.

Критерії оцінювання:

2 бали (високий рівень)

Студент самостійно та у повному обсязі виконав усі завдання, виявив творчий та інноваційний підхід до їх виконання. Представлено повний перелік необхідних матеріалів, що входять до портфоліо. Оформлення робіт відповідає методичним і дидактичним вимогам, помилки відсутні або несуттєві.

1,5 бала (достатній рівень)

Студент виконав не менше 75% завдань, допустив 1–2 незначні помилки. Наочність та матеріали оформлені відповідно до вимог. Представлено повний перелік матеріалів портфоліо, проте робота має окремі методичні недоліки.

1 бал (середній рівень)

Студент виконав близько 50% завдань, порушив логіку або структуру виконання, допустив помилки методичного або змістового характеру. Наочність оформлена відповідно до вимог, однак якість матеріалів потребує доопрацювання. Перелік матеріалів портфоліо представлений повністю, але з недоліками.

0,5 бала (низький рівень)

Студент виконав менше половини завдань, порушив структуру та логіку виконання, допустив значну кількість помилок. В оформленні робіт є недоліки. Методичні матеріали портфоліо представлені частково.

0 балів (незадовільний рівень)

Студент не виконав завдання або виконав його принципово неправильно. В оформленні роботи наявні суттєві недоліки; наочність відсутня або виконана з порушенням дидактичних вимог. Більша частина методичних матеріалів портфоліо відсутня.

3. Перевірка творчих завдань самостійної роботи передбачає можливість отримати 3 бали.

Критерії оцінювання:

3 бали (високий рівень)

Студент виконав усі творчі завдання якісно та у повному обсязі, продемонстрував глибоке знання й розуміння понятійного апарату з відповідної теми. Технологічна карта оформлена відповідно до встановлених вимог. Представлено повний перелік необхідних матеріалів, що входять до портфолію. Робота відзначається творчістю, інноваційністю та методичною грамотністю.

2 бали (достатній рівень)

Студент виконав усі завдання у повному обсязі, практична робота та технологічна карта оформлені відповідно до вимог. Представлено повний перелік матеріалів портфолію, однак робота має окремі методичні або змістові недоліки, недостатній рівень творчої інтерпретації.

1 бал (середній рівень)

Загальний зміст роботи недостатньо структурований, наявні значні помилки змістового або методичного характеру. В оформленні практичної роботи та технологічної карти є помилки. Методичні матеріали портфолію представлені неповністю або з порушенням вимог.

0 балів (незадовільний рівень)

Робота виконана фрагментарно та формально, наявні грубі фактичні та методичні помилки. Студент не продемонстрував розуміння навчального матеріалу. Оформлення практичної роботи та технологічної карти не відповідає вимогам. Наочність відсутня або виконана з порушенням дидактичних вимог. Більша частина методичних матеріалів портфолію відсутня.

4.Розробка й проведення інтегрованих занять передбачає можливість отримати 5 балів.

5 балів (високий рівень)

Студент розробив і провів інтегроване заняття на високому методичному рівні, з чітко визначеними метою, завданнями, очікуваними результатами та компетентнісними орієнтирами. Забезпечено логічну інтеграцію

художньо-продуктивної та театральньо-ігрової діяльності з іншими освітніми напрямками (мовленнєвим, пізнавальним, соціально-комунікативним, руховим).

Застосовано сучасні педагогічні технології (ігрові, проєктні, інтерактивні, STEAM-елементи).

Методичні матеріали та дидактичні засоби підготовлені якісно, технологічна карта оформлена відповідно до вимог. Під час проведення заняття студент продемонстрував педагогічну майстерність, ефективну взаємодію з дітьми, рефлексію та аналіз результатів.

4 бали (достатній рівень)

Студент розробив і провів інтегроване заняття відповідно до методичних вимог. Мета, завдання та структура заняття визначені правильно, інтеграція видів діяльності реалізована, проте має переважно репродуктивний характер.

Дидактичні матеріали підготовлені, технологічна карта оформлена належним чином. Під час проведення заняття продемонстровано достатній рівень педагогічної взаємодії та організації діяльності дітей, проте недостатньо проявлена творчість або інноваційність.

3 бали (середній рівень)

Студент розробив заняття частково, з окремими методичними недоліками (нечітко сформульована мета, недостатня інтеграція видів діяльності, порушення структури заняття).

Дидактичні матеріали підготовлені фрагментарно, технологічна карта оформлена з помилками. Під час проведення заняття виникали труднощі в організації діяльності дітей та педагогічній комунікації. Рефлексія результатів поверхова.

2 бали (низький рівень)

Заняття розроблено фрагментарно, з порушенням логіки та структури. Інтеграція видів діяльності недостатня або формальна.

Методичні матеріали та технологічна карта оформлені з суттєвими помилками або частково відсутні. Під час проведення заняття студент не забезпечив ефективну організацію діяльності дітей, педагогічна взаємодія обмежена.

0–1 бал (незадовільний рівень)

Студент не розробив або не провів інтегроване заняття, або робота виконана формально. Наявні грубі методичні та фактичні помилки, відсутня технологічна карта, дидактичні матеріали не підготовлені або не відповідають вимогам. Студент не продемонстрував розуміння сутності інтегрованого підходу в дошкільній освіті.

5. Контрольне тестування після вивчення розділів оцінюється максимально у 7 балів. Кількість балів підраховується згідно з відсотковим коефіцієнтом із розрахунку 100% правильних відповідей – 7 балів

Критерії оцінювання стажування
(макс. 20 балів)

1. Якість спостережного аналізу – 5 балів

Що оцінюється:

- Глибина і точність спостереження за дітьми під час інтегрованого заняття.
- Вміння виділити основні моменти: поведінку, реакції, прояви творчості, мовленнєвого та емоційного розвитку.
- Здатність порівняти очікувані результати з реальною поведінкою дітей.

Показники оцінки:

- 5 балів – спостереження повне, детальне, аналітичне, з прикладами з життя дітей.
- 3–4 бали – спостереження достатньо повне, але частково описані ключові моменти.
- 1–2 бали – поверхневе спостереження, без аналізу або прикладів.
- 0 балів – спостереження відсутнє або непридатне для аналізу.

2. Повнота підготовки та проведення міні-заняття – 5 балів

	<p>Що оцінюється:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наявність підготовленого конспекту заняття з чіткою структурою (цілі, завдання, матеріали, методи, очікувані результати). • Дотримання логіки заняття: вступ, основна частина, завершення. • Організація робочого простору, доступність матеріалів, безпека. • Активне залучення дітей до виконання завдань. <p>Показники оцінки:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 балів – заняття підготовлено і проведено повністю, всі етапи логічні, діти активно задіяні. • 3–4 бали – заняття проведено з невеликими недоліками у плануванні або залученні дітей. • 1–2 бали – заняття проведено частково, без дотримання структури. • 0 балів – заняття не проведено або формально. <p>3. Використання інтеграційних технологій (3+ освітні лінії) – 4 бали</p> <p>Що оцінюється:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Здатність поєднати три і більше освітніх лінії (наприклад: художньо-продуктивна, театральна-ігрова, мовленнєва, музична, рухова). • Вміння показати взаємозв'язок між різними видами діяльності під час заняття. • Різноманітність методів і прийомів інтеграції. <p>Показники оцінки:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 бали – використано ≥ 3 освітніх ліній, інтеграція логічна і ефективна. • 2–3 бали – використано 2–3 лінії, інтеграція частково реалізована. • 1 бал – використано 1 лінію або інтеграція відсутня. • 0 балів – інтеграційні технології не застосовані. <p>4. Рефлексія та аналітичні висновки – 3 бали</p> <p>Що оцінюється:</p>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Здатність студента оцінити власну діяльність та діяльність дітей під час заняття. • Виявлення сильних і слабких сторін проведеного заняття. • Пропозиції щодо вдосконалення наступних інтегрованих занять. <p>Показники оцінки:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 бали – рефлексія глибока, конкретні висновки і пропозиції. • 2 бали – рефлексія присутня, але поверхнева або частково конкретна. • 1 бал – рефлексія формальна, без аналізу. • 0 балів – рефлексія відсутня. <p>5. Оформлення спостережного звіту – 3 бали</p> <p>Що оцінюється:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Повнота і структурованість звіту (титульна сторінка, зміст, опис заняття, спостереження, аналіз, висновки). • Ясність викладу, логіка, грамотність. • Наявність ілюстрацій (фото, схеми, малюнки дітей) за можливості. <p>Показники оцінки:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 бали – звіт оформлено повністю, структуровано, грамотно, наявні приклади/ілюстрації. • 2 бали – звіт оформлено з невеликими недоліками, деякі приклади відсутні. • 1 бал – звіт оформлено частково, структура порушена. • 0 балів – звіт відсутній або непридатний.
<p>Політика курсу</p>	<p>Відвідування лекційних та практичних занять є обов’язковим.</p> <p>Здобувачі повинні брати активну участь в обговоренні навчального матеріалу ознайомившись з ним напередодні. За порушення академічної доброчесності студенти будуть притягнені до академічної відповідальності у відповідності до положення про дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними,</p>

	<p>науковими працівниками та здобувачами вищої освіти.</p> <p>Досягненню відповідної мети сприяють практичні заняття, самостійна робота, проведені (виконані) як очно, так і дистанційно. Активна праця на практичному занятті заохочується у вигляді додаткових балів, які можуть модифікувати підсумковий результат на користь здобувача.</p>
<p>Інформаційне забезпечення</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Беленька Г. В. Навчання через казку. <i>Дошкільне виховання. Палітра педагога</i>. 2004. № 1. С. 14–17. 2. Біла І. М. Експериментування – джерело творчості дошкільників. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2008. Т. 10. Ч. 4. С. 39–47. 3. Біла І. М. Конструювання як засіб розвитку творчості дошкільнят. <i>Дошкільне виховання</i>. 2010. № 5. С. 10–13. 4. Біла І. М. Особливості творчого конструювання дошкільників. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К.: 2007. Т.9. Ч.6. 5. Біла І. М. Розвиток пізнавальної діяльності дошкільників. Кам'янецьПодільський: ПП Мошинський В. С., 2009. 120 с. 6. Біла І. Розвиток художнього сприймання у дошкільному віці. Практична психологія і соціальна робота. 2014. № 1. С. 4–8 7. Біла І.М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці : монографія. К. : Веселка, 2011. – с. 431. 8. Журавльова Л., Іпкаєва К. Формування творчих здібностей старших дошкільників засобами інтеграції різних видів художньої-творчої діяльності. <i>Молодь і ринок</i>, 2019, №1 (168) С. 17–22 9. Іваницька О. Зимові фантазії. Джміль. 2001. №4. 24. Іваницька О. Малюємо квачиком. Джміль. 2001. №1. 25. Іваницька О. Що може зубна щітка. Джміль. 2000. №4.

	<p>10. Карнаухова А. В. Вплив казки на формування особистості дитини: моральний аспект <i>Вихователь-методист дошкільного закладу</i>. № 7. 2012. –С. 20–24.</p> <p>11. Крутій К. Л. Сучасне заняття в дошкільному навчальному закладі: традиції чи інновації? [Монографія]. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2009. 176 с.</p> <p>12. Макаренко Л.В. Театр і театралізована діяльність у сучасному дошкільному закладі освіти: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-XXI. 2011. 211с.</p> <p>13. Олійник О. М. Театрально-ігрова діяльність в умовах дошкільного навчального закладу: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Волощук В. О., 2017. 163 с.</p> <p>14. Петінова Л. Малюють мильні бульки. Джміль. 2000. №2.</p> <p>15. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: наказ Міністерства освіти і науки № 33 від 12.01.2021. Київ: 2021. 38 с.</p> <p>16. Розвиток особистості дитини дошкільного віку в різних видах діяльності : монографія / М-во освіти і науки України, Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, держ. закл. ; за заг. ред. Богуш А. М. ; [кол. авт.: А. М. Богуш, Н. Г. Грама, Н. І. Луцан та ін.]. Одеса : Букаєв В. В., 2013. 235 с.</p> <p>17. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навч. посібн. Київ : МАУП, 2007. 160 с. : іл.</p>
Матеріально-технічне забезпечення	Аудиторія теоретичного навчання, проектор, ноутбук, смартфон, наукова та методична література

Додаток 3

Методичне забезпечення теми практичного «Інтеграційні технології в проєктуванні занять» спецкурсу «Інтеграція художньо-продуктивної та театральньо-ігрової діяльності в дошкільній освіті»

Тема 4. Інтеграційні технології в проєктуванні занять

Мета: сформувати у студентів системне розуміння інтеграційних технологій у дошкільній освіті; ознайомити з методикою складання конспектів інтегрованих занять, поєднанням освітніх ліній, використанням тем-якорів, сюжетних ліній та проєктних днів; розвинути вміння планувати та моделювати інтегровані заняття, які забезпечують цілісний розвиток дітей і поєднують різні види діяльності.

Очікувані результати:**Знати:**

- сутність інтеграції як провідного принципу сучасної дошкільної освіти;
- методику складання конспектів інтегрованих занять;
- принципи поєднання освітніх ліній;
- роль тем-якорів, сюжетних ліній і проєктних днів у моделюванні інтегрованого заняття;
- педагогічні умови ефективної інтеграції різних видів діяльності дітей;
- критерії оцінки ефективності інтегрованих занять.

Уміти:

- планувати та складати конспекти інтегрованих занять з урахуванням освітніх ліній та вікових особливостей дітей;
- використовувати тем-якорі, сюжетні лінії та проєктні дні для формування цілісного змісту заняття;
- організовувати поєднання різних видів діяльності (художньої, театральної, мовленнєвої, рухової) у межах одного заняття;
- оцінювати ефективність інтегрованих занять і коригувати їх зміст і методику;
- застосовувати інтеграційні технології у власному педагогічному проєктуванні.

Мати сформовані компетентності:

- **педагогічну** — здатність проєктувати та проводити інтегровані заняття у дошкільному закладі;
- **аналітичну** — уміння оцінювати ефективність інтегрованих занять та робити висновки щодо їх впливу на розвиток дітей;
- **проєктувальну** — навички моделювання цілісних освітніх ситуацій з поєднанням різних видів діяльності;
- **творчу** — здатність організовувати заняття з використанням сюжетних ліній, тем-якорів та проєктних днів;

- **рефлексивну** — усвідомлення значення інтеграції для професійного розвитку педагога та комплексного розвитку дитини.

Теоретичні питання для опрацювання:

1. Поняття інтеграції та її роль у сучасній дошкільній освіті.
2. Основні принципи та підходи до складання конспектів інтегрованих занять.
3. Методика поєднання освітніх ліній.
4. Використання тем-якорів та сюжетних ліній як основи для інтегрованих занять.
5. Організація та методика проведення проєктних днів у ЗДО.
6. Педагогічні умови ефективної інтеграції різних видів діяльності дітей (художньо-продуктивної, театральної, рухової, мовленнєвої).
7. Структура та логіка побудови інтегрованого заняття: поєднання цілей, змісту та методів.
8. Критерії оцінки ефективності інтегрованих занять у розвитку дитини та професійній підготовці педагога.

Практичні завдання

Завдання 1. Аналіз зразків конспектів інтегрованих занять

Студенти отримують 3 готові конспекти інтегрованих занять (з різними освітніми лініями: «Мовлення», «Природознавство», «Мистецтво»).

Група аналізує їх за критеріями:

1. Які освітні лінії поєднано?
2. Чи є логічна послідовність етапів?
3. Чи відповідає заняття віковим особливостям дітей?

Обговорення: які сильні та слабкі сторони інтеграції.

Завдання 2. Вправа «Тема-якір»

Викладач пропонує **тему-якір** («Вода», «Родина», «Транспорт»).

Студенти в групах визначають, які освітні лінії можна інтегрувати (наприклад: математика – вимірювання об'єму; мистецтво – малювання дощу; мовлення – казка про краплинку).

Складають міні-схему інтеграції (таблиця або мапа).

Завдання 3. Розробка сюжетної лінії заняття

Кожна група обирає казку, подію або образ («Подорож у зоопарк», «Космічна експедиція», «Чарівний ліс»).

Завдання: скласти сценарний план інтегрованого заняття із включенням 3–4 освітніх ліній.

Наприклад: «Подорож у зоопарк» → пізнавальна лінія (знання про тварин), мовленнєва (складання опису тварини), художньо-продуктивна (ліплення тигра), музична (спів «У зоопарку»).

Завдання 4. Проєктний день

Студенти моделюють **проєктний день** у ЗДО за темою «Осінь у нашому місті».

Планують:

1. Ранкове коло (обговорення ознак осені).
2. Дослідницька діяльність (експеримент з листям, фарбування відваром цибулі).
3. Творча майстерня (виготовлення «осіннього дерева» з аплікації).
4. Театралізована гра (казка про Осінь).
5. Підсумковий міні-виставковий простір.

Групи презентують свої проєктні дні.

Завдання 5. Складання власного конспекту інтегрованого заняття

Кожен студент розробляє повний конспект інтегрованого заняття для старшої групи ЗДО за структурою:

1. Тема й мета.
2. Освітні лінії за програмою.
3. Хід заняття з інтеграцією видів діяльності.
4. Використані методи й засоби.

Після розробки – презентація конспекту та рецензування іншими студентами.

Завдання 6. Рефлексивна дискусія «Традиційне та інтегроване заняття»

Студенти у парах обговорюють: які переваги інтегрованих занять над традиційними, які є труднощі.

Разом складають «мапу аргументів» (наприклад, інтеграція → мотивація, міжпредметні зв'язки; виклики → потреба в методичній підготовці, час на планування).

Завдання для самостійної роботи:

1. Теоретико-аналітична робота «Моделі інтеграції в дошкільній освіті»

Студент обирає 3 моделі інтеграції (наприклад: сюжетно-тематична, діяльнісна, STREAM, Reggio Emilia, інтеграція через тему-якір) і готує аналітичний огляд (2–3 стор.), у якому розкриває:

1. сутність кожної моделі;
2. освітні можливості для дітей 3–6 років;
3. як модель проявляється у структурі заняття;
4. приклад заняття, яке відповідає цій моделі;
5. переваги та обмеження.

2. Аналітичний розбір «Помилки інтеграції в конспектах» (case-study)

Студенту пропонуються 2–3 фрагменти конспектів (викладач може дати або студент може знайти самостійно).

Потрібно виявити і коротко описати можливі помилки:

- формальна інтеграція без смислового зв'язку;
- перевантаження діяльностями;
- розрив логіки сюжету;
- невідповідність віку;
- інтеграція «за словами», а не за дією;
- штучне поєднання ліній.

Студент подає аналіз + пропозиції щодо виправлення.

Творчі завдання:

1. Розробка інтегрованої «теми-якоря» на тиждень

Студент обирає одну тему-якір (наприклад: «Космос», «Світ рослин», «Мое місто», «Вода»).

Потрібно створити план тижня у форматі:

- 5 днів → 5 освітніх акцентів;
- щодня інтеграція щонайменше трьох освітніх ліній;
- міні-ідеї для занять, ігор, прогулянки, творчої майстерні;
- один сюжет, який проходить через увесь тиждень.

2. Створення інтегрованого «мікросценарію» з використанням мистецтва та театру

Студент готує мікросценарій заняття, який включає:

- міні-сюжет (наприклад: листоноша приносить чарівний лист; герой шукає втрачений колір; подорож краплинки);
- інтеграцію 3 освітніх ліній (наприклад: природознавство + мовлення + мистецтво);
- один театральний прийом (інсценізація, тіньовий театр, роль-гра);
- один художній елемент (створення атрибуту, штамп, колаж, міні-картина).

Форма задачі: текст, презентація або відеосценка.

Рекомендована література

Українські джерела

1. Бібік Н. М., Плахотнік О. В., Шиян Р. Б. Інтеграція змісту освіти в початковій школі : наук.-метод. посіб. К. : Педагогічна думка, 2018. 160 с.
2. Крутій К. Л. Інтегровані заняття в дошкільному навчальному закладі : метод. посіб. Запоріжжя : ЛППС, 2012. 184 с.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник. К. : Генеза, 2019. 368 с.
4. Лещенко М. П. Сучасні підходи до інтеграції освітніх галузей у дошкільній освіті . *Педагогіка і психологія*. 2017. № 1 (94). С. 45–52.

5. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) : наказ МОН України від 12.01.2021 № 33. К. : МОН, 2021. 38 с.

Зарубіжні джерела

6. Beane J. A. Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education. New York : Teachers College Press, 1997. 146 p.
7. Drake S. M., Reid J. L., Kolohon W. Interweaving Curriculum and Classroom Assessment: Engaging the 21st Century Learner. New York : Oxford University Press, 2014. 264 p.
8. Fogarty R. How to Integrate the Curricula. 3rd ed. Thousand Oaks : Corwin Press, 2009. 200 p.
9. Czerniak C. M., Johnson C. C. Interdisciplinary Science Teaching. New York : Routledge, 2014. 240 p.
10. Barnett C., Muse I. Project-Based Learning for Gifted Students: A Handbook for the 21st Century. Waco, TX : Prufrock Press, 2020. 248 p.
11. Vars G. F. Integrated Curriculum in Historical Perspective. *Educational Leadership*. 1991. Vol. 49, № 2. P. 14–15.
12. Miller J. P. The Holistic Curriculum. 3rd ed. Toronto : University of Toronto Press, 2007. 256 p.