



№ 1 (103) 2023

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ



ISSN 2077-1827

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

№ 1 (103) 2023



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний вищий навчальний заклад

“Донбаський державний педагогічний університет”

Г У М А Н І З А Ц І Я

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

Виходить 2 рази на рік
Заснований у вересні 1996 р.

№ 1 (103) 2023

За загальною редакцією доктора педагогічних наук,
професорки С.А. САЯПНОЇ

Краматорськ
ЦТPI «Друкарський дім»
2023

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

State Higher Educational Institution

“Donbas State Pedagogical University”

**HUMANISATION OF
EDUCATIONAL-UPBRINGING PROCESS**

Collection of Scientific Works

Publication frequency: 2 issues annually

Founded in september, 1996

№ 1 (103) 2023

Under the general editorship Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
S.A. SAIAPINA

Kramatorsk
CORD “Printing House”
2023

УДК 371.13
ISBN 978-617-8042-14-1

Засновник, редакція –
Державний вищий навчальний заклад
“Донбаський державний педагогічний університет” (ДДПУ)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21279-11079ПР, видано 26.03.2015 р.
Державною реєстраційною службою України

Збірник наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу» включено до переліку наукових фахових видань України в галузі «Педагогічні науки» в категорії «Б» Наказ МОН № 735 від 29.06.2021 р.

У збірнику опубліковані наукові статті з проблем розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки в теоретичному, історичному та практичному аспектах. Для наукових працівників, викладачів, здобувачів.

Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Друкується за рішенням Вченої ради
ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”
(протокол № 11 від 15.06.2023 р.)

Адреса редакції:

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
вул. Генерала Батюка, 19,
м. Слов’янськ, Донецької області, Україна, 84116.
Тел.: + 380955218279 (в робочі дні та години).
E-mail: gnvр.ddpu.1996@gmail.com.

ISBN 978-617-8042-14-1

© ДДПУ, 2023

UDC 371.13
ISBN 978-617-8042-14-1

Founder, editorship is
the State Higher Educational Institution
“Donbas State Pedagogical University” (DSPU)

Certificate of state registration of printed mass media is
series **KB № 21279-11079 ПП**, issued **26.03.2015** by
the State Registration Service of Ukraine

The collection of scientific works “Humanisation of educational-upbringing process” is included in the list of scientific professional publications of Ukraine in the field of “Pedagogical Sciences” in category “B” Order of the Ministry of Education and Science of 29.06.2021 № 735.

The collection is focused on publishing scientific articles on the problems of development of modern education and scientific-pedagogical thought in theoretical, historical and practical aspects. The collection is designed for researchers, scientists, teachers, lecturers, applicants.

The articles are published in the author’s/authors’ edition. The authors of publications are responsible for mistakes and inaccuracies.

Published in accordance with the decision of the Academic Council of
the SHEI “Donbas State Pedagogical University”
(minutes № 11 dated 15.06.2023)

Address of the editorial board:

SHEI “Donbas State Pedagogical University”
19, Henerala Batiuka Str.,
Sloviansk, Donetsk region, Ukraine, 84116.
Ph.: + 380955218279 (on work days and hours).
E-mail: gnvp.ddpu.1996@gmail.com.

ISBN 978-617-8042-14-1

© DSPU, 2023

Редакційна колегія:

Саяпіна С.А. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки вищої школи, декан факультету гуманітарної та економічної освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна (головний редактор)

Топольник Я.В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки вищої школи, завідувач кафедри педагогіки вищої школи ДДПУ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна (заступник головного редактора)

Бескорса О.С. – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Бондаренко В.І. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти, завідувач кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Борова Т.А. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та іноземної філології, завідувач кафедри педагогіки та іноземної філології ХНЕУ ім. С. Кузнеця, Україна

Дичко В.В. – доктор біологічних наук, професор, професор кафедри фізичної терапії, фізичного виховання та біології, завідувач кафедри фізичної терапії, фізичного виховання та біології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Дмитрієва І.В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти, завідувач кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Ішутіна О.Є. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Курінна С.М. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти, завідувач кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Лодатко Е.О. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Україна

Набока О.Г. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри менеджменту, перший проректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Омельченко С.О. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації, ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Остенда А. – доктор наук, професор WST, ректор Вищої технічної школи в Катовіце, Польща

Панасенко Е.А. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології, завідувач кафедри практичної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Панченко Л.Ф. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціології, Національний технічний університет України «КПІ ім. Ігоря Сікорського», Україна

Пулка Й. – кандидат педагогічних наук, доцент Краківської академії імені Анджея Фрича Мржевського, Польща

Федосова І.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри комп'ютерних наук ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет», Україна

Хижняк І.А. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і практики початкової освіти, декан факультету початкової, технологічної та професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Цвєткова Г.Г. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти, завідувач кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова, Україна

Коркішко А.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна (технічний редактор)

Слабоуз В.В. – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна (літературний редактор)

Editorial Board:

Saiapina S. A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogics of Higher School, Dean of the Faculty of Humanitarian and Economic Education of the SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Topolnyk Ya. V. – Vice-Editor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogics of Higher School, Head of the Department of Pedagogics of Higher School of the SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Beskorsa O. S. – Vice-Editor, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Primary Education of the SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Bondarenko V. I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Practice of Technological and Vocational Education, Head of the Department of Theory and Practice of Technological and Vocational Education of the SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Borova T. A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogics and Foreign Philology, Head of the Department of Pedagogics and Foreign Philology of S. Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ukraine

Dychko V. V. – Doctor of Biological Sciences, Professor, Professor of the Department of Physical Therapy, Physical Education and Biology, Head of the Department of Physical Therapy, Physical Education and Biology of the SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Dmytriieva I. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Technologies of Special and Inclusive Education, Head of the Department of Technologies of Special and Inclusive Education of the SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Ishutina O. Ie. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Primary Education of the SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Kurinna S. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Preschool Education, Head of the Department of Preschool Education of the SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Lodatko E. O. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogics of Higher School and Educational Management of Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Naboka O. H. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Management, First Vice-Rector of the SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Omelchenko S. O. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theoretical, Methodical Fundamentals of Physical Education and Rehabilitation, Rector of the SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Ostenda A. – Doctor of Sciences, Professor WST, Rector of Katowice School of Technology, Poland

Panasenko E. A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Practical Psychology, Head of the Department of Practical Psychology of the SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Panchenko L. F. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Sociology, National Technical University “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Ukraine

Pulka Y. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Poland

Fedosova I. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Computer Sciences of the SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Khyzhniak I. A. – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Practice of Primary Education, Dean of the Faculty of Primary, Technological and Vocational Education of the SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Tsvietkova H. H. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogics and Psychology of Preschool Education, Head of the Department of Pedagogics and Psychology of Preschool Education of National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Korkishko A. V. – Technical Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogics of Higher School of the SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Slabouz V. V. – Literary Editor, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of the SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.147.091.31-059.2:004

PECULIARITIES OF GROUP WORK OF APPLICANTS OF THE IHE IN TERMS OF INFORMATIZATION OF EDUCATION

ОСОБЛИВОСТІ ГРУПОВОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ЗВО В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Світлана Саяпіна

доктор педагогічних наук, професор,
E-mail: svetlana.sayapina65@gmail.com
ORCID 0000-0001-7341-2610
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Svetlana Sayapina

D.Sc. in Pedagogy, Professor,
E-mail: svetlana.sayapina65@gmail.com
ORCID 0000-0001-7341-2610
SHEI "Donbas State Pedagogical
University", Ukraine

Дмитро Сліпцов

здобувач 2 (магістерського) рівня
вищої освіти спеціальності
011 Освітні, педагогічні науки
E-mail: dima1905200@gmail.com
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Dmytro Sliptsov

applicant of 2 (master's) level
higher education specialty
011 Educational, pedagogical sciences
E-mail: dima1905200@gmail.com
SHEI "Donbas State Pedagogical
University", Ukraine

ABSTRACT

It is proven that today the following problems are gaining new content: activation of the educational and cognitive activities of applicants, development of independent, creative thinking, formation of motivation, organization of control and self-control; development of approaches to the use of the latest IT for the development of the applicant's personality, formation of the ability: to apply skills and abilities in computer science and information technologies to solve tasks of an unfamiliar nature; to develop plans and projects to ensure the achievement of a certain goal, taking into account all aspects of the tasks to be solved, including computers and software and their operation; to develop, research, implement algorithms for solving computer science problems in programming languages. The organization of group work of applicants in institutions of higher education (IHE) at the initial stages and the main advantages of using IT were associated with expanded opportunities for individualization of education. At the same time, under the conditions of informatization of education, along with individual and frontal forms, it is appropriate to use group forms. Peculiarities of the group work of applicants under the conditions of informatization of education have been established: when using computer telecommunication and network technologies, immediate direct contacts among group members are optional, joint work can be organized among remote participants; using IT makes it possible to introduce new meaningful tasks into training, which are focused on the modeling of objects, phenomena, processes, and their investigations and have practical significance; when performing tasks in electronic form, network

technologies allow each member of the group to have equal access to the object of joint activity at any time of work; the latest IT increases the intensity of work of applicants, which makes it possible to complete the work of applicants in groups within a unit of study time; using IT contributes to the development of the creative abilities of each applicant under the conditions of joint work.

Key words: *group work, applicant, educational process, information technologies, organizational forms of work.*

Актуальність теми. Розвиток суспільства ставить перед освітою нові завдання, для розв'язання яких необхідним є використання інформаційних технологій (далі – ІТ) в освітньому процесі. Під ІТ наразі розуміємо сукупність методів та засобів збирання, зберігання, обробки, передачі й представлення інформації, що розширює знання та розвиває можливості керування технічними й соціальними процесами. Застосування нових ІТ в освітньому процесі уможливорює удосконалення методології та стратегії вибору змісту вищої освіти, внесення змін у процес вивчення навчальних дисциплін, підвищення ефективності навчання через залучення нових форм взаємодії та зміну змісту й характеру діяльності здобувачів і викладачів, удосконалення управління освітнім процесом, його планування, організації, контролю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему підготовки фахівців освітньої галузі висвітлено в розвідках, що були здійснені в таких основних напрямках: фахова підготовка педагогічних кадрів (О. Абдуліна, І. Бех, В. Бондар, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, В. Лозова, Г. Пономарьова, І. Степанець та ін.); зарубіжний досвід професійно-педагогічної підготовки вчителів (Р. Dawson, Р. Grossman, М. Huberman, D. Lambert, J. Ross, D. Williams та ін.); інформатизація освіти як складник становлення інформаційного суспільства (М. Жалдак, Ю. Машбиць, О. Співаковський, О. Спирін та ін.); педагогічний потенціал інформатизації освітнього процесу (А. Гуржій, М. Золочевська, В. Хоменко, Н. Хміль, Л. Штефан та ін.); формування готовності майбутнього вчителя до використання ІКТ (М. Левшин, І. Смирнова та ін.).

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті полягає у висвітленні особливостей групової роботи здобувачів ЗВО в умовах інформатизації навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Доведено, що ІТ впливають на зміст навчальних дисциплін у закладах вищої освіти. Сучасні дослідники пов'язують це зі значним розширенням навчальних завдань, що можуть бути включені в зміст освіти за рахунок використання обчислювальних, моделювальних та інших можливостей комп'ютера; збільшенням діапазону застосування навчального експерименту (під час вивчення предметів обов'язкового циклу), завдяки використанню комп'ютерних моделей тих процесів та явищ, безпосереднє спостереження та вивчення яких в умовах ЗВО неможливі; розширенням джерел одержання знань через використання комп'ютерних телекомунікацій, баз даних, інформаційно-довідкових систем та інших комп'ютерних засобів зберігання та систематизації інформації (Беліков, 2022; Дрокіна, 2018; Прокопенко, Євдокимов, 1995).

Оснащення навчального забезпечення якості вищої освіти засобами новітніх інформаційних та комп'ютерних технологій потребує відповідної підготовки педагогів, оволодіння новими методами й організаційними формами роботи, перегляду змісту навчальних дисциплін, розробки навчально-методичного забезпечення (робочих навчальних програм, силабусів, методичних рекомендацій до вивчення кожного освітнього компонента).

Організація освітнього процесу в умовах інформатизації, впровадження комп'ютера в освітню практику має свою специфіку, що зумовлена своєрідністю дидактичних задач, що не можуть бути повністю розв'язаними під час традиційного навчання. Нового змісту набувають проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів, розвитку самостійного, творчого мислення, формування мотивації та пізнавального інтересу, організації контролю та самоконтролю, розробки підходів до використання новітніх ІТ задля розвитку особистості здобувача, формування здатності застосовувати уміння та навички з інформатики та інформаційних технологій для розв'язання завдань незнайомого характеру; розробляти плани й проекти для забезпечення досягнення певної мети з урахуванням усіх аспектів проблеми, яку розв'язують, включно з комп'ютерним і програмним забезпеченням та їх експлуатацією; розробляти, досліджувати, реалізовувати мовами програмування алгоритми розв'язання задач з інформатики.

Безумовно, що з'являються нові проблеми, пов'язані з необхідністю з'ясування функцій комп'ютера, його місця в навчальному процесі, функцій і ролі викладача в нових умовах, співвідношення комп'ютерних та традиційних форм навчання. Констатуємо, що під час комп'ютерного навчання відбувається перебудова структури навчальної дисципліни, зміна завдань на різних етапах процесу навчання, здійснення широкого зворотного зв'язку, варіювання форм корекції та контролю, зміна форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії здобувачів між собою та викладачем.

На початкових етапах упровадження комп'ютера в навчальний процес основні переваги використання інформаційних технологій пов'язувалися з розширеними можливостями індивідуалізації та диференціації навчання. Такий підхід можна пояснити тим, що сама ідея використання комп'ютера в освіті виникла в межах концепції програмованого навчання, коли матеріал подавався невеликими логічно пов'язаними порціями, здобувач їх засвоював у власному режимі, при цьому засвоєння кожної частини перевірялося через надання спеціального завдання та залежно від відповіді, надавалася інструкція щодо наступних дій. Крім того, індивідуальному та самостійному навчанню сприяли впровадження персональних комп'ютерів та поява педагогічних програмних засобів і «комп'ютерних підручників», різноманітних демонстраційних, навчальних, контролювальних програм, тренажерів, які були зорієнтовані на самостійну роботу здобувача з комп'ютером. З поширенням комп'ютерів у системі освіти стало можливим учити кожного здобувача окремо, індивідуально підбираючи обсяг, складність навчальних завдань і послідовність вивчення матеріалу, здійснювати оперативний та об'єктивний контроль за результатами навчальної діяльності здобувача й оцінку здобутих результатів. Подібна спрямованість на глибоку диференціацію та індивідуалізацію навчання призвела до недооцінки можливостей групової роботи в нових умовах.

Основним осередком інформатизації освітнього процесу, впровадження та поширення нових ІТ навчання є навчальні дисципліни «Програмування», «Програмування та підтримка веб-застосувань», «Бази даних та розподілені інформаційно-аналітичні системи», «Обробка зображень, мультимедіа та комп'ютерна графіка» тощо. Саме ці курси значно сприяють усвідомленню здобувачами ролі комп'ютера як потужного інструмента, який є ефективним під час розв'язання будь-яких задач людської діяльності; стимулює застосування ІТ у процесі викладання інших навчальних дисциплін; стає основою під час розробки інтегрованих курсів (наприклад, математика + інформатика + технологія, фізика + інформатика тощо); природно впроваджує в навчання завдання міжпредметного змісту. Застосування ІТ у навчальному процесі вимагає пошуку нових методів та організаційних форм роботи.

Так, результати досвіду з використанням методики навчання на основі застосування різнотипних навчальних і навчально-дослідницьких завдань представлено в дослідженні І. Буцика. Автор пропонував для формування спеціальних компетентностей у здобувачів використовувати завдання за рівнем навчальної діяльності здобувачів: репродуктивні, реконструктивні, евристичні, творчі; завдання для реалізації етапів навчальної роботи для підготовки до лекції, для роботи на лекції, для підготовки до практичного (лабораторного, семінарського) заняття, для роботи на практичному (лабораторному, семінарському) занятті, для роботи після практичного (лабораторного, семінарського) заняття; завдання для компенсації рівня навчальних досягнень: підготовчі, обов'язкові, рекомендовані; завдання для репрезентації характеру виконання та представлення роботи: усні, письмові, імітаційні; завдання в межах організації індивідуальної та групової роботи: індивідуальні завдання (виконує кожен здобувач самостійно); групові завдання (здобувачі виконують разом у мінігрупах); індивідуально-групові завдання (передбачають самостійне виконання здобувачем якоїсь частини загального завдання з розподілом певних обов'язків для досягнення загальної мети) (Буцик, 2022).

Педагогічний досвід викладачів ЗВО з організації групових форм освітнього процесу під час використання комп'ютера свідчить, що групова робота в умовах інформатизації навчання набуває певних особливостей. Ці особливості зумовлюються можливостями, які надають сучасні програмні засоби, мережеві та телекомунікаційні технології в освітньому процесі. Вони впливають на всі компоненти педагогічного процесу й стосуються організації співпраці, форми кооперації членів групи; засобів спілкування та співробітництва членів групи (як здійснюється обговорення завдання, його розподіл між учасниками групи, обмін набутими результатами та їх поєднанням тощо); предмету та мети спільної діяльності (характеру завдання, запропонованого групі, етапів роботи, які воно передбачає, вимог до кінцевого результату тощо); інструментарію, тобто тих засобів, якими можна скористатися для розв'язання завдання.

Для досягнення результатів навчання та виконання завдань у складі групи традиційно передбачено наявність двох чи більше учасників, які знаходяться поряд і разом розв'язують проблему, поставлену перед ними, аналізують спільний матеріал чи доходять нових висновків. Компактне розташування членів групи, їхній безпосередній прямиий контакт є цілком природною рисою для

групової роботи через необхідність створення комфортних умов для зручного обговорення, обміну думками, надання взаємної допомоги та підтримки.

В останні роки набули поширення мережеві та телекомунікаційні технології, які надають широкі можливості для організації взаємодії, співпраці, обміну інформацією між користувачами мереж. За допомогою електронної пошти відбувається обмін повідомленнями, одержання інформації від комп'ютерних систем, представленої в текстовому, звуковому чи графічному форматі. Така послуга Internet, як електронна конференція на платформах Google meet, Zoom, уможливує брати участь у дискусіях і здійснювати обмін ідеями всім учасникам.

У сучасних умовах широкого поширення комп'ютерних комунікаційних технологій для спільного виконання завдань просторових бар'єрів немає. До складу групи можуть бути включені як здобувачі різних регіонів, країн, міст, які мають доступ до ресурсів глобальної мережі, так й інших ЗВО. Брати участь у спільній роботі можуть як окремі здобувачі, так і групи учасників, і це привносить нові риси в групову форму організації освітнього процесу, роблячи його міжгруповим.

В освітні, наукові практики вже увійшли групові форми організації діяльності, орієнтовані на віддалених учасників. Так, набувають поширення телекомунікаційні проєкти, які здійснюються в межах однієї країни чи багатьох і надають здобувачам можливість виявляти творчі здібності в певних галузях людської діяльності. Участь у проєктах передбачає дослідницьку роботу здобувачів, у процесі якої здійснюється пошук розв'язання комплексного міжпредметного завдання, що вимагає поєднання знань різних освітніх компонентів. Для цього більшу частину потрібної інформації здобувачі збирають та аналізують самостійно. У роботі над проєктами можуть брати участь здобувачі різних рівнів вищої освіти, що мають доступ до електронної пошти та одночасно займаються вивченням поставленої проблеми, обміном результатами. Проєкт створюється поєднанням індивідуальних результатів, при цьому оцінку здобуває робота кожного учасника. Критеріями оцінки є оригінальність, кількість творчих елементів, зміст висунутих версій і гіпотез, продуктивність і практичність дослідження.

Відео- та телеконференції в режимі реального часу забезпечують можливість взаємодії, проведення дискусій та обговорення між віддаленими користувачами. Так, наприклад, мережа World Classroom діє в межах окремих секцій із навчальних дисциплін, кожна з яких включає декілька конференцій. Учасникам конференції пропонуються теми й завдання, які можуть бути адаптовані до особливостей регіону та ЗВО. За допомогою фактичної інформації, що надається для розгляду, а також довідкової літератури, даних, отриманих з інших джерел, здобувачі здійснюють проведення досліджень й обговорюють їх результати. Відстань між учасниками телеконференцій використовується як важливий чинник, що дозволяє побачити різноманітність культур, ознайомитися з різними поглядами на ту саму проблему (Беліков, 2022).

Отже, під час використання сучасних комунікаційних та мережевих технологій безпосередні прямі контакти між членами групи стають необов'язковими й повноцінна спільна робота користувачів може відбуватися за допомогою комп'ютерних комунікацій.

Також для групової роботи великого значення набуває зміст завдання. Завдання, що пропонуються для спільного виконання, мають передбачати, зокрема, поєднання зусиль і, водночас, давати поле для самостійного пошуку, творчої діяльності. Це певно обмежує застосування групових форм навчальної діяльності здобувачів.

Традиційне навчання дисциплінам, особливо природничого циклу, як правило, побудовано на виконанні нескладних завдань тренувального характеру, орієнтованих на засвоєння здобувачами конкретних елементів навчального матеріалу, оволодіння відповідними вміннями та навичками. Упровадження в освітній процес сучасних засобів збирання, опрацювання, зберігання, подання та передавання інформації уможливило приділення меншої уваги технічному боку роботи за рахунок автоматизації багатьох операцій, зокрема, математичної обробки даних, візуалізації результатів обчислень. Це дозволяє значно розширити коло задач, увести в навчання нові завдання – змістовні, практично значущі та орієнтовані на дослідження, моделювання різноманітних об'єктів, явищ, процесів. За допомогою новітніх ІТ можуть бути розглянуті завдання на моделювання навчальних та реальних об'єктів, ситуацій і процесів у математиці, фізиці, економіці, що ставить здобувача в активну позицію дослідника та створює базу для усвідомлення теоретичного матеріалу курсу, що вивчається. Такі задачі є новими та вимагають залучення додаткових знань, нових засобів, методів. Водночас, практично орієнтовані завдання дають простір для творчості, науково-дослідницької діяльності здобувачів та дозволяють сформулювати фахові компетентності.

Є досить багато освітніх середовищ, які надають здобувачам можливість самостійно проводити експеримент, спостерігати та аналізувати його наслідки, створювати проблемні ситуації та їх досліджувати. Така робота є особливо зручною під час вивчення предметів природничо-математичного циклу, коли реальний експеримент поставити неможливо через відсутність, чи громіздкість, чи коштовність потрібного обладнання, складність та небезпечність пристроїв, тривалість проведення вимірів, значну кількість необхідних матеріалів тощо. У цьому випадку реальне здійснення дослідження може бути замінено комп'ютерним експериментом у віртуальній лабораторії. Такі електронні лабораторії надають можливості зміни параметрів у широких границях, що дозволяє розглядати ситуації, які з об'єктивних причин неможливо здійснити в реальному експерименті; миттєвої реєстрації явища та одержання значної кількості експериментальних даних; представлення результату в зручному вигляді; багаторазового повторення експерименту з мінімальними витратами часу і, практично, без матеріальних ресурсів на його проведення.

Виконання завдань на дослідження за допомогою спеціального програмного забезпечення є підготовчим для більш складної роботи, коли сутністю діяльності здобувача є моделювання. Під час розв'язання задач на моделювання здобувачі набувають навичок створення інформаційно-логічної моделі, оцінювання її адекватності та меж придатності, вивчення на її основі властивостей об'єкта, прогнозування його поведінки в нових умовах. Упровадження таких завдань стало можливим в умовах інформатизації навчання, коли в освітній процес залучені потужні інструментальні засоби, які

дозволяють уникнути рутинних операцій й ефективно використовувати навчальний час.

На базі завдань на побудову моделей та дослідження в навчальний процес можуть бути впроваджені завдання практичного характеру. Під час виконання таких завдань здобувачі проходять усі ступені наукового дослідження – від постановки задачі, проектування та конструювання експериментальної моделі до аналізу результатів.

Отже, особливістю групової роботи в умовах інформатизації навчання є те, що її об'єктом стають нові змістовні завдання, орієнтовані на моделювання об'єктів, явищ, процесів та їх дослідження та мають практичну значущість.

Однією з ознак групової роботи є розподіл дій або частин завдання між учасниками для самостійного виконання та подальшого поєднання результатів. Як правило, організація такої роботи відбувається у двох варіантах: паралельне розв'язання окремих частин завдання членами групи з наступним поєднанням у єдине ціле чи послідовне, коли одні здобувачі використовують результати діяльності інших і так вимушені очікувати можливості виконання своїх функцій.

Поєднання комп'ютерів у локальній мережі та застосування відповідних технологій вносить нові риси в організацію групової роботи. Під час виконання завдань в електронній формі мережеві технології дозволяють кожному учаснику групи мати однаковий доступ до спільного об'єкта діяльності в будь-який момент. Це дозволяє всім здобувачам простежувати процес виконання завдання, зіставляти свої результати й досягнення з іншими, оперативно коригувати власну діяльність відповідно до інших членів групи. Робоче поле для розв'язання завдання стає однаково доступним для кожного учасника в будь-який момент роботи.

З одного боку, робота в складі групи з використанням мережевих технологій є зручною через можливість постійного зв'язку між здобувачами, надання взаємної допомоги, підтримки один одного. З іншого боку, така робота сприяє зацікавленості здобувача у власній роботі, зростанню його відповідальності.

Отже, під час виконання завдань в електронній формі мережеві технології дозволяють кожному члену групи мати однаковий доступ до об'єкта спільної діяльності в будь-який момент роботи.

Під час підбору завдань для групової роботи виникають труднощі, пов'язані з використанням навчального часу. Як правило, для спільного виконання пропонують завдання достатньо складні, об'ємні, які вимагають часу й поєднання зусиль. Практика свідчить, що розв'язання їх виявляється довгостроковим і потребує тривалої позааудиторної роботи чи відбувається в межах навчального часу упродовж декількох занять. Найчастіше такі завдання пропонуються для самостійного виконання в позанавчальний час.

Отже, необхідність завершеності навчальної діяльності на занятті є чинником, що зумовлює певну стриманість у процесі застосування групової роботи під час практики навчання.

Використання новітніх ІТ дозволяє створити комфортні умови для роботи в складі групи, підвищити продуктивність роботи здобувача в аудиторії. При цьому за обмежений навчальний час стає можливою повна реалізація досить

складних змістовних завдань зі здійсненням контролю, корекції роботи, оцінювання та аналізу діяльності кожного учасника й групи загалом.

Акцентуємо на тому, що підвищити інтенсивність роботи в складі групи дозволяють: по-перше, інформаційні технології, які уможливають під час розв'язання завдань автоматизувати виконання рутинних операцій, технічних дій-обчислень, різноманітних перетворень, побудови графіків, діаграм, тощо й сконцентруватися на суттєвих питаннях розв'язку задачі; по-друге, певні фрагменти розв'язування задачі можна запозичити в готовому вигляді. Для цього можна скористатися стандартними бібліотеками програм, малюнків, звукових та анімаційних ефектів тощо. Крім того, усе, що здобувачем створено на попередніх етапах навчання, може бути збережено й застосовано до розв'язання інших задач; по-третє, використання мережевих технологій забезпечує оперативний обмін результатами діяльності та швидке здобуття додаткової інформації, яка зберігається в електронній формі, що також сприяє підвищенню ефективності використання навчального часу.

Отже, поряд із довготривалою роботою здобувачів у складі групи стає доцільною та ефективною й короткочасна групова робота. Цей висновок зумовлений особливістю групової роботи в умовах інформатизації навчання, яке полягає в тому, що новітні ІТ підвищують інтенсивність роботи здобувачів, і це дозволяє досягти завершеності роботи груп у межах одиниці навчального часу.

Зауважимо, що інформатизація навчання надає широкий спектр засобів для підтримки розвитку особистості кожного здобувача. Сучасні ІТ створюють сприятливі умови для розвитку пізнавальних інтересів та уяви кожного здобувача, його самовираження, становлення та розвитку творчих здібностей. Цьому сприяє: по-перше, те, що розв'язування будь-якої задачі із застосуванням комп'ютерних засобів передбачає роботу з різними формами представлення інформації – текстової, цифрової, звукової, графічної. Отже, в умовах спільної роботи здобувач має можливість отримати для виконання таку її частину, яка найбільше узгоджується з його власними нахилами й здібностями; по-друге, виконання будь-яких завдань за допомогою комп'ютера, як правило, не передбачає єдиного правильного розв'язання та дозволяє здобувачам виявити творчі здібності для пошуку оригінального розв'язання, яке може відрізнятись оптимальністю алгоритму, глибиною розробки програмної реалізації розв'язку задачі, найкращим оформленням, якістю розробки інтерфейсу; по-третє, сучасні текстові, графічні, гіпертекстові редактори дозволяють працювати з різноманітними виразними засобами – гіпертекстом, графікою, звуком, відеозображеннями для оформлення результатів діяльності.

Отже, особливість групової роботи здобувачів в умовах інформатизації навчання полягає в тому, що використання ІТ сприяє розвитку творчих здібностей кожного здобувача в умовах спільної роботи.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, під час організації групової роботи здобувачів у ЗВО на початкових етапах основні переваги використання ІТ пов'язувалися з розширеними можливостями індивідуалізації навчання. Водночас, в умовах інформатизації навчання поряд з індивідуальними та фронтальними формами доцільним є застосування й групових форм.

Встановлено особливості групової роботи здобувачів в умовах інформатизації навчання: в умовах застосування комп'ютерних телекомунікаційних та мережових технологій безпосередні прямі контакти між членами групи є необов'язковими, спільна робота може бути організованою між віддаленими учасниками; використання ІТ дозволяє впровадити в процес навчання нові змістовні завдання, які орієнтовані на моделювання об'єктів, явищ, процесів та їх дослідження та мають практичну значущість; під час виконання завдань в електронній формі мережові технології дозволяють кожному члену групи мати однаковий доступ до об'єкта спільної діяльності в будь-який момент роботи; новітні ІТ підвищують інтенсивність роботи здобувачів, що дозволяє досягти завершеності роботи здобувачів у складі груп у межах одиниці навчального часу; використання ІТ сприяє розвитку творчих здібностей кожного здобувача в умовах спільної роботи.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Беліков, О.В. (2022). Інтернет-технології як форма наукової взаємодії в академічних мережових спільнотах в Україні (початок ХХІ ст.). *Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / За заг. ред. доктора пед. наук, проф. С.А.Саяпіної*. Краматорськ: Видавництво ЦТРІ «Друкарський дім», 2 (102). 55–63.

Буцик, І.М. (2022). Особливості організації групової навчальної діяльності студентів ЗВО в умовах змішаного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 85. 40–45.

Дрокіна, А.С. (2018). Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах оновлення освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 29. 51–56.

Прокопенко, І.В., Євдокимов, В.І. (1995). Педагогічні технології. Харків: ХДПУ, Україна.

Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. МОН України. URL: <http://surl.li/ehер>

REFERENCES

Bielikov, O. V. (2022). Internet-tekhnologii yak forma naukovoї vzaiemodii v akademichnykh merezhevykh spilnotakh v Ukraini (pochatok XXI st.) [Internet technologies as a form of scientific interaction in academic network communities in Ukraine (the beginning of the 21st century)]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats. S. A. Saiapin (Ed.), 2(102), 55–63*. Kramatorsk: Vydavnytstvo TsTRI «Drukarskyi dim» [in Ukrainian].

Butsyk, I. M. (2022). Osoblyvosti orhanizatsii hrupovoi navchalnoi diialnosti studentiv ZVO v umovakh zmishanoho navchannia [Peculiarities of the organization of group educational activities of students in IHE under the conditions of blended education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy, 85, 40–45*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

Drokina, A. S. (2018). Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly v umovakh onovlennia osvity [Formation of informational competence of future primary school teachers under the conditions of renewal of education]. *Naukovyї chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Serii 17. Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia*, 29, 51–56. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

Prokopenko, I. V., & Yevdokymov, V. I. (1995). *Pedahohichni tekhnolohii [Pedagogical technologies]*. Kharkiv: KhDPU [in Ukrainian].

Rekomendatsii shchodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh fakhovoi peredyshchoї ta vyshchoї osvity [Recommendations regarding the implementation of mixed education in institutions of vocational pre-higher and higher education]. MON Ukrainy. URL: <http://surl.li/exep> [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Доведено, що сьогодні нового змісту набувають проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів, розвитку самостійного, творчого мислення, формування мотивації, організації контролю та самоконтролю; розробки підходів до використання новітніх ІТ задля розвитку особистості здобувача, формування здатності застосовувати вміння та навички з інформатики та інформаційних технологій для розв'язання завдань незнайомого характеру; розробляти плани й проєкти для забезпечення досягнення певної мети з урахуванням усіх аспектів завдань, розв'язуються, включно з комп'ютерним і програмним забезпеченням та їх експлуатацією; розробляти, досліджувати, реалізовувати мовами програмування алгоритми розв'язання задач з інформатики. У процесі організації групової роботи здобувачів у ЗВО на початкових етапах основні переваги використання ІТ пов'язувалися з розширеними можливостями індивідуалізації навчання. Водночас, в умовах інформатизації навчання поряд з індивідуальними та фронтальними формами доцільним є застосування групових форм. Встановлено особливості групової роботи здобувачів в умовах інформатизації навчання: під час застосування комп'ютерних телекомунікаційних та мережових технологій безпосередні прямі контакти між членами групи є необов'язковими, спільна робота може бути організованою між віддаленими учасниками; використання ІТ дозволяє впровадити в навчання нові змістовні завдання, орієнтовані на моделювання об'єктів, явищ, процесів та їх дослідження та мають практичну значущість; під час виконання завдань в електронній формі мережові технології дозволяють кожному члену групи мати однаковий доступ до об'єкта спільної діяльності в будь-який момент роботи; новітні ІТ підвищують інтенсивність роботи здобувачів, що дозволяє досягти завершеності роботи здобувачів у складі груп у межах одиниці навчального часу; використання ІТ сприяє розвиткові творчих здібностей кожного здобувача в умовах спільної роботи.

Ключові слова: *групова робота, здобувач, освітній процес, інформаційні технології, організаційні форми роботи.*

УДК 378.147:37.011.3-051

**FORMATION OF SOFT SKILLS OF FUTURE EDUCATORS THROUGH
FILLING THE CONTENT OF EDUCATIONAL COMPONENTS WITH
ELEMENTS OF TRAINING TECHNOLOGIES
(based on the qualification work materials)**

**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
ЧЕРЕЗ НАПОВНЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ
ЕЛЕМЕНТАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ
(за матеріалами кваліфікаційної роботи)**

Олена Коркішко

кандидат педагогічних наук, доцент,
E-mail: korkishko.l.g@gmail.com
ORCID 0000-0001-7341-2610
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Olena Korkishko

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,
E-mail: korkishko.l.g@gmail.com
ORCID 0000-0001-7341-2610
SHEI “Donbas State Pedagogical
University”, Ukraine

Владислав Трещалов

здобувач 2 (магістерського) рівня
вищої освіти спеціальності
011 Освітні, педагогічні науки
E-mail: lalexanvlad@gmail.com
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Vladyslav Treshchalov

applicant of 2 (master's) level
higher education on specialty
011 Educational, pedagogical sciences
E-mail: lalexanvlad@gmail.com
SHEI “Donbas State Pedagogical
University”, Ukraine

ABSTRACT

The article emphasizes that the implementation of the principle of “lifelong learning”, the search for innovative technologies for teaching academic disciplines to improve the quality of applicants’ knowledge, the improvement of hard skills (fundamental, professional skills) and soft skills (flexible, benign skills), etc. are highlighted from the current directions in the development of education. It is noted that soft skills of future educators are a set of key competencies and universal abilities, skills that help applicants interact constructively with the external environment and contribute to increasing competitiveness both during training in the institution of higher education (IHE) and during employment, and therefore building a successful career. Attention is drawn to the fact that the use of training education aimed at communication, interaction, team building, and development of leadership skills during lectures and practical classes in the IHE will contribute to the qualitative provision of knowledge, and the formation of soft skills. It is stated that the introduction of training education is carried out through the use in the educational process of training technologies, exercises, games, tasks, forms, and group interaction techniques that contribute to learning through action, memorization through awareness, reflection, the formation of skills, independent search for knowledge, gaining one’s own experience, joint interaction of participants in the educational process, create conditions for personal and professional development, the formation of general and professional competencies of applicants. It is noted that the use of

elements of training technologies has contributed not only to the assimilation of knowledge in the discipline (formation of hard skills) but also to the development of an algorithm for achieving goals, the formation of the ability to formulate, argue, express and defend one's personal position during public speaking and generate new ideas (creativity), working in a team, defining goals, distributing responsibilities and working harmoniously for the best result, applying soft skills in practical situations.

Key words: *soft skills, future educators, training learning, training technologies, exercise, game, tasks.*

Актуальність теми. Кардинальні зміни сучасної вітчизняної освіти спрямовані на підвищення рівня якості та конкурентоспроможність, розв'язання стратегічних завдань та інтеграцію в європейський і світовий освітній простір. Із-поміж актуальних напрямів розвитку освіти виділено реалізацію принципу «навчання впродовж життя», сприяння відповідності європейським і міжнародним освітнім стандартам, наступності та неперервності навчання, розвитку нових тенденцій в освіті, пошуку інноваційних технологій викладання навчальних дисциплін для підвищення рівня якості знань здобувачів, удосконаленню hard skills (тверді, професійні навички) та soft skills (гнучкі, м'які навички) тощо.

Політика розвитку soft skills в учасників освітнього процесу провадиться відповідно до Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» («Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area»), Постанови Кабмін України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» від 21.08.2019 р. № 800 та нормативно-правових документів закладів вищої освіти, що регулюють освітній процес.

Розгляд питання розвитку soft skills навичок здобувачів під час їх навчання в університеті надзвичайно актуальне, тому що перелік вимог роботодавців (сейкголдерів) до нинішніх випускників досить широкий.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Означену проблему в науці різнобічно інтерпретовано відповідно до мети та завдань різних наукових галузей. Так, сутність феномену «soft skills» досліджували О. Делія, Т. Кочубей, С. Наход, Ю. Ткачук, Л. Фамілярська, І. Ясна та ін.; Д. Пачаурі (D. Pachauri), А. Ядав (A. Yadav), П. Снейп (P. Snape) обґрунтували базові елементи soft skills і віднесли до них знання, навички та вміння; А. Мозгова, Г. Мозгова, В. Євтушенко та ін. виділили основні ознаки soft skills; О. Бурдейна, Р. Белзецький, К. Коваль, О. Мельник, О. Косарук та ін. виокремили три основні великі групи «soft skills»; Л. Гребінник, П. Дхармараджан (P. Dharmarajan), І. Зайцева, Г. Корнюш, Р. Пачігалла (R. Pachigalla) та ін. розглядали soft skills за спрямованістю діяльності; О. Кравченко, О. Чухно, Р. Шакір (R. Shakir) та ін. розглянули soft skills навички за характером діяльності; О. Кірдан, Т. Смагіна, О. Шуневич та ін. обґрунтували педагогічні умови формування soft skills навичок в освітньому процесі вищої школи.

Останні десятиліття в науковій літературі помітно зростає кількість досліджень, предметом яких стала підготовка здобувачів до педагогічної діяльності, при цьому основну увагу приділено формуванню загальних і фахових компетентностей, а отже, і «soft skills» навичок. Заслуговують на увагу в

контексті аналізованої проблеми науково-педагогічні дослідження, присвячені підготовці майбутнього педагога до професійної діяльності, І. Мачуліна, Л. Сорокіна, Д. Ковальова (неформальна педагогіка як ресурс формування «м'яких» навичок у здобувачів закладу вищої освіти (далі – ЗВО), Н. Коляда, О. Кравченко (практичний досвід формування «soft skills» в умовах ЗВО), В. Стинська, Л. Прокопів, Л. Серман (особливості формування «softskills» у процесі практики підготовки майбутніх викладачів ЗВО), О. Башкир, О. Каданер (інтерактивні методи формування soft skills майбутніх фахівців), Н. Каньоса (формування гнучких навичок студентів у ЗВО) та ін.

Зауважимо, що збільшення кількості праць, присвячених дослідженню проблеми формування soft skills навичок у психолого-педагогічній науці, свідчить про пильну увагу вчених до цього питання. Проте, вважаємо за доцільне продовжувати аналогічні дослідження.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті полягає в розгляді тренінгових технологій, спрямованих на формування soft skills навичок у майбутніх педагогів та розкриття їхнього змісту в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для успішного працевлаштування, виконання своїх обов'язків у вчителя, викладача вищої школи мають бути сформовані не лише ключові компетентності (громадянська, загальнокультурна, здоров'язберігальна, інформаційна та компетентність цілеспрямованого саморозвитку), а й здатність ефективно діяти відповідно до вимог справи, самостійно розв'язувати задачі та проблеми, оцінювати результати власної діяльності, розуміти та взаємодіяти з учнівською молоддю, брати на себе відповідальність за прийняті рішення професійної діяльності; уміння самостійно визначати переваги та недоліки власної компетентності в професійній галузі, резерви свого подальшого професійного зростання, виявляти ініціативність, сміливість, принциповість у педагогічній діяльності, легко адаптуватися до змін, організувати, мотивувати людей та вести за собою; навички критичного мислення, креативність, інноваційність і самостійність, адаптивність і гнучкість, продуктивність і відповідальність, лідерство, комунікативні навички та співпраця, соціальна та міжкультурна взаємодія.

Отже, сучасна вища школа постає перед необхідністю впроваджувати різноманітні форми й методи роботи, спрямовані на формування «soft skills» навичок у майбутнього педагога, адже робота в системі «людина-людина» орієнтована на інших, а отже, непередбачувана та пов'язана з відсутністю єдиних і жорстких вимог, технологій до процесу професійної діяльності.

Проаналізувавши низку наукових праць вітчизняних науковців (О. Біляковська, О. Бондарчук, О. Демченко, Н. Казьмірчук, І. Стахова та ін.), у яких подано визначення поняття «soft skills» майбутніх педагогів, доходимо висновку, що soft skills навички майбутніх педагогів – це сукупність ключових компетенцій та універсальних здібностей, умінь, навичок, що допомагають здобувачам освіти конструктивно взаємодіяти із зовнішнім середовищем та сприяють підвищенню конкурентоспроможності як під час навчання в закладі вищої освіти, так і під час працевлаштування, а отже, і побудові успішної кар'єри.

Зважаючи на вищесказане, ЗВО повинні підвищувати якісний рівень надання знань, формування умінь і навичок. Вважаємо, що якісному наданню знань, формуванню навичок soft skills сприятиме використання тренінгового навчання, що спрямоване на комунікацію, взаємодію, командоутворення, розвиток лідерських якостей під час лекційних та практичних занять у ЗВО.

Упровадження тренінгового навчання здійснюється через використання в освітньому процесі тренінгових технологій, вправ, ігор, завдань, форм, технік групової взаємодії тощо, що сприяють навчанню через дію, запам'ятовуванню через усвідомлення, рефлексію, формуванню умінь і навичок, самостійному пошуку знань, отриманню власного досвіду, спільній взаємодії учасників освітнього процесу, створюють умови для особистісно-професійного становлення, формування загальних і спеціальних компетентностей здобувачів.

Використання елементів тренінгового навчання в освітньому процесі ЗВО досліджували М. Афанасьєв, О. Бандурка, О. Дубасенюк, Г. Полякова, Н. Романова, В. Тюріна, О. Федоренко та ін. Так, учені Г. Полякова та Н. Романова, розглядаючи тренінгові заняття у вищій школі в контексті компетентнісного підходу, констатували, що це організаційна форма навчання, яка ґрунтується на активних та інтерактивних технологіях, інтенсивних міжособистісних і групових комунікаціях, орієнтована на набуття соціального та професійного досвіду, розвиток професійно значущих та особистісних якостей і здібностей здобувачів, формування загальних (універсальних, ключових) та фахових компетентностей (Афанасьєв, Полякова, & Романова, 2018).

Цікавим для нашого дослідження є досвід формування «м'яких» навичок у здобувачів освіти через застосування тренінгових технологій, представлений науковцями О. Абрамовою, О. Пуляк і А. Терещук, які зазначили, що в процесі застосування тренінгових технологій під час підготовки майбутніх фахівців є величезний потенціал як у процесі активізації пізнавального інтересу здобувачів та покращенні якості сприйняття навчального матеріалу, так і під час формування широкого переліку «м'яких» навичок, що якомога повніше відповідатимуть запитам роботодавців (Абрамова, Пуляк, & Терещук, 2021: 20).

Загальновідомо, що застосування тренінгових технологій в освітньому процесі ЗВО сприяє створенню неформального, невимушеного спілкування відповідно до ситуації, формуванню уміння домовлятися, відповідати аргументовано, зрозуміло, вчасно та ввічливо, підсумовувати результати розмови, готовність взаємодіяти з різними типами людей, налагоджувати емоційний контакт для спільної роботи, дотримуватися культурного етикету, вислуховувати співрозмовника (активне слухання), не перебивати, підтримувати розмову, розвивати власне ораторське мистецтво, дискутувати, бачити єдину мету та знаходити шляхи її досягнення, поєднувати власні амбіції з колективною справою, що відкриває перед здобувачами різні варіанти розвитку й розв'язання завдань із конкретної навчальної дисципліни, має довгострокові результати, бо пов'язане не лише з процесом надання знань із навчальних дисциплін, але й із формуванням практичних навичок у галузі майбутньої професійної діяльності, розвитку професійно значущих якостей та навичок soft skills.

У професійній підготовці для підвищення позитивної навчальної мотивації та формування навичок soft skills у майбутніх викладачів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки ДВНЗ «Донбаський державний

педагогічний університет» використовували елементи тренінгових технологій: різноманітні вправи, ділові та рольові ігри, завдання, техніки групової взаємодії тощо, що дали здобувачам не лише знання з дисципліни (формування hard skills (тверді, професійні навички)), а й сприяли розробленню алгоритму досягнення мети, формуванню вміння формулювати, аргументувати, виражати та відстоювати власну позицію під час прилюдного виступу та генерувати нові ідеї (креативність), працювати в команді, визначати цілі, розподіляти обов'язки та злагоджено працювати на оптимальний результат, застосовувати soft skills навички в практичних ситуаціях.

Так, під час аудиторної роботи щодо формування soft skills навичок використовували:

– Вправу «Розкажи про себе світу» (ОК «Педагогіка вищої школи», тема «Особливості діяльності та педагогічна культура викладача вищої школи»). Мета: навчитися якісно презентувати себе, утримати аудиторію та концентрувати її увагу на тому, що треба донести, формування навичок soft skills (міжособистісна комунікація, мистецтво прилюдних виступів, сторителінг, критичне мислення тощо).

Здобувачам було запропоновано розказати про себе, створюючи образ педагога, на основі отриманих знань і досвіду, використовуючи творчу уяву, мислення, абстракцію. Звертали увагу, що важливо вміти красиво презентувати себе, внутрішнє багатство, налагоджувати персональне спілкування з людьми; розвивати ораторські навички (особливо під час роботи онлайн: Google Meet, Skype, ZOOM), тобто розповідати емоційно, із захопленням, використовуючи різноманітні приклади; продумувати виступ, відфільтрувати зайве.

Для оцінки виступу здобувачам було запропоновано виступити в ролі роботодавця (ректор, завідувач кафедри, директор школи) та вибрати, кого приймуть на роботу (обов'язково обґрунтовуючи власний вибір). Пропонували самостійну роботу: скласти резюме для влаштування на роботу (обов'язково відмітити hard skills (тверді, професійні навички) та soft skills (гнучкі, м'які навички), що сформовані).

– Ділову гру «Хвилина слави» (ОК «Психологія педагогічної діяльності», тема: «Психологія особистості педагога та закономірності педагогічної діяльності»). Мета: формування комунікативних навичок, ораторських здібностей, умотивованості до самовдосконалення, впевненості в собі, здатності до самопрезентації, вміння аналізувати та оцінювати власну діяльність, виявляти свої помилки та вчасно їх виправляти.

Здобувачам було запропоновано уявити, що десь у світі проходить конкурс на найкомпетентнішого викладача (учителя) на планеті, і вони є його учасниками. Кожен магістр мав розповісти, у чому його унікальність як педагога, що він може цікаве запропонувати в педагогічній діяльності.

– Завдання «Мені цікаво» (ОК «Методика викладання фахових дисциплін у вищій школі», тема: «Оптимальність методики і техніки лекції»). Мета: формувати вміння застосовувати набуті знання щодо soft skills під час практичної діяльності, слухати, бачити єдину мету та знаходити шляхи її досягнення, здатність притягувати й утримувати увагу інших, відповідати аргументовано, зрозуміло, вислуховувати та брати до уваги всі думки, висловлювати незвичайні ідеї, генерувати та втілювати їх у життя, відходити від традиційних схем

мислення, знаходити нестандартні розв'язання знайомих ситуацій, долати стереотипи та шаблони, готувати та робити якісні доповіді, упроваджувати творчий підхід до розв'язання проблем.

Здобувачам було запропоновано висловити власний погляд щодо проведення лекції «Я з великим інтересом слухаю ту лекцію, яка...» (важливо висловити свої цікаві ідеї, представити нестандартні форми щодо проведення лекційного заняття).

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, наповнення змісту освітніх компонентів елементами тренінгових технологій сприяє мотивації здобувачів на отримання професійних знань, умінь і навичок, формуванню вміння розуміти чужі мотиви та наміри, долати проблеми й кризи та мотивувати учасників освітнього процесу до цього, концентруватися, зберігати працездатність і керувати стресом, висловлювати оцінні судження, долати стереотипи та шаблони, здатності до ефективної міжособистісної комунікації, автономності та відповідальності, формуванню загальних і фахових компетентностей (*hard skills* і *soft skills*), заснованих на груповій взаємодії, актуалізації власного досвіду, самоаналізу та рефлексії.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Абрамова, О. В., Пуляк, О. В., & Терешук, А. І. (2021). Формування м'яких навичок у здобувачів освіти через застосування тренінгових технологій. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. «Серія «Педагогічні науки»*, 18(47). 10–28. URL: <https://cutt.ly/c20Wlulh>

Афанасьєв, М. В., Полякова, Г. А., & Романова, Н. Ф. та ін. (2018). Тренінгове навчання в закладі вищої освіти: навч.-метод. посібник. М. В. Афанасьєва (Ред.). Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця. Україна.

REFERENCES

Abramova, O. V., Puliak, O. V., & Tereshchuk, A. I. (2021). Formuvannia miakykh navychok u zdobuvachiv osvity cherez zastosuvannia treninhovykh tekhnolohii [Formation of soft skills among applicants for higher education through the use of training technologies]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity: zb. nauk. prats. «Seriiia «Pedahohichni nauky»*, 18(47), 10–28. URL: <https://cutt.ly/c20Wlulh> [in Ukrainian].

Afanasiev, M. V., Poliakova, H. A., Romanova, N. F. et all. (2018). *Treninhove navchannia v zakladi vyshchoi osvity: navch.-metod. posibnyk [Training learning in the institution of higher education: educational and methodical guide]*. M. V. Afanasieva (Ed.). Kharkiv: KhNEU im. S. Kuznetsia. Ukraina [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті наголошено, що з-поміж актуальних напрямів розвитку освіти виділено реалізацію принципу «навчання впродовж життя», пошук інноваційних технологій викладання навчальних дисциплін для підвищення рівня якості знань здобувачів, удосконалення *hard skills* (тверді, професійні навички) та *soft skills* (гнучкі, м'які навички) тощо. Зазначено, що *soft skills* навички майбутніх педагогів – це сукупність ключових компетенцій та універсальних здібностей, умінь, навичок, що допомагають здобувачам конструктивно взаємодіяти із зовнішнім середовищем та сприяють підвищенню конкурентоспроможності як

під час навчання у ЗВО, так і під час працевлаштування, а отже, і побудові успішної кар'єри. Звернуто увагу, що якісному наданню знань, формуванню навичок *soft skills* сприятиме використання тренінгового навчання, спрямованого на комунікацію, взаємодію, командоутворення, розвиток лідерських якостей під час лекційних та практичних занять у ЗВО. Констатовано, що впровадження тренінгового навчання здійснюється через використання в освітньому процесі тренінгових технологій, вправ, ігор, завдань, форм, технік групової взаємодії тощо, що сприяють навчанню через дію, запам'ятовуванню через усвідомлення, рефлексію, формуванню умінь і навичок, самостійному пошуку знань, отриманню власного досвіду, спільній взаємодії учасників освітнього процесу, створюють умови для особистісно-професійного становлення, формування загальних і фахових компетентностей здобувачів. Зауважено, що використання елементів тренінгових технологій сприяло не лише засвоєнню знань із дисципліни (формування *hard skills*), а й розробленню алгоритму досягнення мети, формуванню уміння формулювати, аргументувати, виражати та відстоювати власну позицію під час прилюдного виступу та генерувати нові ідеї (креативність), працювати в команді, визначати цілі, розподіляти обов'язки та злагоджено працювати на оптимальний результат, застосовувати *soft skills* навички в практичних ситуаціях.

Ключові слова: *soft skills* навички, майбутні педагоги, тренінгове навчання, тренінгові технології, вправа, гра, завдання.

УДК 378.018.43:004:378.011.3-057.175-047.22

**DEVELOPMENT OF “SOFT SKILLS” OF STUDENT YOUTH
IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION UNDER THE
CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING**

**РОЗВИТОК «SOFT SKILLS» СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ЗАКЛАДІ
ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Наталія Гарань

кандидат педагогічних наук, доцент
E-mail: garan_nat@i.ua
ORCID 0000-0002-7617-8636
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Nataliia Haran

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,
E-mail: garan_nat@i.ua
ORCID 0000-0002-7617-8636
SHEI «Donbas State Pedagogical
University», Ukraine

Валентина Замороцька

кандидат педагогічних наук, доцент
E-mail: garan_nat@i.ua
ORCID 0009-0007-9224-9143
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Valentyna Zamorotska

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,
E-mail: garan_nat@i.ua
ORCID 0009-0007-9224-9143
SHEI «Donbas State Pedagogical
University», Ukraine

Катерина Колесник

здобувач 2 (магістерського) рівня
вищої освіти спеціальності
011 Освітні, педагогічні науки
E-mail: ek48231@gmail.com
ORCID 0009 0003 6967 5321
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Kateryna Kolesnyk

applicant of 2 (master's) level
higher education specialty
011 Educational, pedagogical sciences
E-mail: ek48231@gmail.com
ORCID 0009 0003 6967 5321
SHEI «Donbas State Pedagogical
University», Ukraine

ABSTRACT

The article presented continues the cycle of publications devoted to the study of various aspects of the functioning of the system of higher education of Ukraine in the difficult conditions of military operations and consideration of the problem of developing soft skills among student youth under the conditions of distance learning. The authors have analyzed scientific and pedagogical articles of foreign authors, and journalistic works of native researchers on the related topics. It is noted that modern requirements for the training of scientific and pedagogical workers require mastering not only professional competencies, the so-called hard skills but also extra-professional soft skills. It has been established that soft skills can and should be effectively developed in an institution of higher education by successfully integrating them into curricula and programs. It is noted that various state and international programs aimed at introducing “soft skills” into educational standards and educational programs of organizations of various levels are being successfully implemented in foreign countries.

Modern researchers have singled out the following main groups of “soft skills”: effective thinking, emotional intelligence, communication, and management skills. The defined groups of skills are necessary for future professional activities and are successfully implemented in the lecturing practice of the institution of higher education. It is determined that the “soft skills” are not related to a certain professional field and are considered extra-professional, they are attributed to the emotional sphere, as opposed to the intellectual sphere. The authors have emphasized that the involvement of student youth during distance learning to participate in various online educational projects, trainings, webinars, and seminars will contribute to the development of “soft skills”. The conclusion of the article is the opinion that taking into account the demands of the labor market, and the skills demanded by employers with a perspective on the future, the educational environment of an institution of higher education should be transformed in order to develop the “soft skills” of applicants effectively, to form leadership qualities, communicative and teamwork skills, problem-solving, social and emotional intelligence, etc.

Key words: *educational activities, soft skills, hard skills, professional competencies, quality of education, applicant, lecturer, institution of higher education.*

Актуальність теми. Актуальність представленої теми зумовлена надскладними умовами війни, в яких педагогічні працівники гідно тримають освітній фронт, формуючи унікальне освітнє середовище, накопичуючи педагогічний досвід, оновлюючи роль освіти, її цінності, підносячи на новий шабель рівень відповідальності. Перелічені фактори неспростовно дозволяють

стверджувати, що майбутня успішна відбудова України напряду залежатиме від високо компетентного фахівця. В означених умовах теоретики та практики освітньої сфери все частіше наголошують на важливості «soft skills», так званих «м'яких або гнучких навичок» для успішної професійної діяльності у різних сферах, у тому числі й освітній.

В окресленому надзвичайно важливості набуває питання розвитку «soft skills» студентської молоді в закладі вищої освіти в умовах дистанційного навчання. Про актуальність означеної проблеми зазначається в основних державних освітніх документах, а саме: законах України «Про вищу освіту», «Про освіту», Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021 – 2031 роки, Національній доктрині розвитку освіти, Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, Концепції розвитку педагогічної освіти тощо. Отже, в складних умовах воєнних дій на території суверенної України проблема розвитку «soft skills» у здобувачів вищої освіти у дистанційному навчанні є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє зазначити, що проблема формування soft skills у здобувачів вищої освіти є достатньо новою, пояснюючи невелику кількість досліджень, але надзвичайно цікавою. Окремі аспекти досліджуваної проблеми розглянуто в наукових доробках зарубіжних учених. Так, науково-педагогічні працівники із закладів вищої освіти Польщі та Румунії у публікації представили результати кількісного дослідження щодо інтеграції навчальних ігор у предмет управління проектами. Наукові пошуки спрямовувалися на розвиток soft skills, які можна розвинути в здобувачів, залучаючи до участі у навчальних іграх та у проектній діяльності (Toader, C. S., Brad, I., Rujescu, C. I., Dumitrescu, C. S., Sîrbulescu, E. C., Orboi, M. D., ... & Gavrilă, 2023).

Цікавими для нашого наукового пошуку були результати дослідження, що мало на меті з'ясувати значення компетенцій та soft skills у літературних джерелах. Систематичний огляд, представлений у статті, стосувався трьох конкретних дослідницьких питань: як м'які навички та компетенції концептуалізуються в оглядовій літературі?, які основні теорії використовуються у вивченні м'яких навичок та компетенцій?, та методологічно, які основні характеристики? Отримані результати свідчать про відсутність консенсусу серед переглянутих авторів щодо визначення термінів (Marin-Zapata, S. I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C., & Jaramillo-Serna, M. A., 2022). Статтю Охріменко Л. присвячено теоретичним і практичним аспектам розвитку м'яких навичок (soft skills) у майбутніх вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти. Підкреслено важливість розвитку «soft skills» в контексті реформи освіти, проаналізовано форми роботи, що сприяють розвитку «soft skills» у здобувачів педагогічного коледжу, з'ясовано, що необхідними м'якими навичками для успішної педагогічної діяльності є комунікативні навички, критичне мислення, креативність, емоційний інтелект, гнучкість розуму (Охріменко Л., 2023).

Колосова Г. і Литвин О. вивчали актуальність та ефективність тренінгів з ESP як доцільного та продуктивного методу розвитку soft skills у здобувачів закладу вищої освіти (Колосова Г. & Литвин О., 2023). Групою авторів у наукових розвідках визначені найбільш доцільні українські онлайн-проекти для дисемінації в освітній процес, що сприяють самоосвіті, навчанню, розвитку

критичного мислення, перевірки правдивості й аналізу достовірності інформації. Зауважено, що освітні онлайн-ресурси забезпечують більшу адаптивність, відкритість і гнучкість освітнього середовища в складних умовах воєнного часу (Сипченко О., Бойко І. & Пилипенко В., 2022).

Отже, актуальність дослідження зумовлена складною ситуацією воєнного конфлікту в Україні, підвищенням вимог до якості підготовки здобувачів у дистанційному навчанні, необхідності розвитку soft skills студентської молоді у закладі вищої освіти.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті полягає в розкритті особливостей розвитку «soft skills» студентської молоді у закладі вищої освіти в умовах дистанційного навчання в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Воєнні дії на початку 2022 року поставили виклики перед освітньою системою України, актуалізувавши необхідність ефективної організації дистанційного навчання в закладах вищої освіти. Таким чином, освітня діяльність була переспрямована на «прокачування» soft skills, що сприятиме успішній майбутній професійній самореалізації студентської молоді. Зміни запитів ринку праці, медіатизація, комп'ютеризація і роботизація спричинили формування нових, високих вимог до фахівця з боку роботодавців. Сучасний ринок праці створив нові професійні характеристики, що визначають поняття «soft skills» і «hard skills». Не становить виключення й освітня сфера, де до сучасних працівників-педагогів: викладачів, учителів, вихователів, тьюторів, андрагогів, менторів висуваються нові вимоги.

На початку свого дослідження зауважимо, що у західній педагогічній науці концепція «soft skills» надзвичайно активно стала розроблятися та впроваджуватися від початку ХХІ століття. У зарубіжних країнах успішно реалізуються різноманітні державні та міжнародні програми, спрямовані на впровадження «soft skills» в освітні стандарти, освітні програми організацій різного рівня. Наприкінці 60-х років ХХ ст. з'являється термін «компетенція», найчастіше його використовували в якості оцінки мотивації до роботи, тоді ж виникає і поняття «soft skills», яке в армії США застосовувалося по відношенню до будь-яких навичок військових, не пов'язаних із використанням механізмів і машин. У подальшому позитивний вплив від розвитку «soft skills» поширився на професійну освіту, стали проводитися дослідження щодо визначення навичок, їхньої ефективності, формування тощо. Компетентнісний підхід набув поширення завдяки американському психологу Девіду К. МакКлелланду (David Clarence McClelland), який запропонував проводити тестування не інтелектуальних здібностей співробітників, а саме компетенцій і розробив для цього певні методики. Компетентнісний підхід МакКлелланда також пов'язує із розподілом навичок на «жорсткі» та «м'які/гнучкі» («hard skills» і «soft skills»), означені визначення з'явилися у період реформування армії США. Навички роботи з технікою відносили до «hard skills», їх було легше оцінювати, адже вони характеризувалися конкретністю та візуальністю. Навички, що складніше було схарактеризувати й оцінити, віднесли до «soft skills».

Зазначимо, що «soft skills» не пов'язані із певною професійною галуззю і вважаються надпрофесійними, їх відносять до емоційної сфери, протиставляючи інтелектуальній. «Soft skills» мають більш великий обсяг, їх наявність або

відсутність може впливати як на успішність у навчанні, так і на виконання майбутніх професійних завдань.

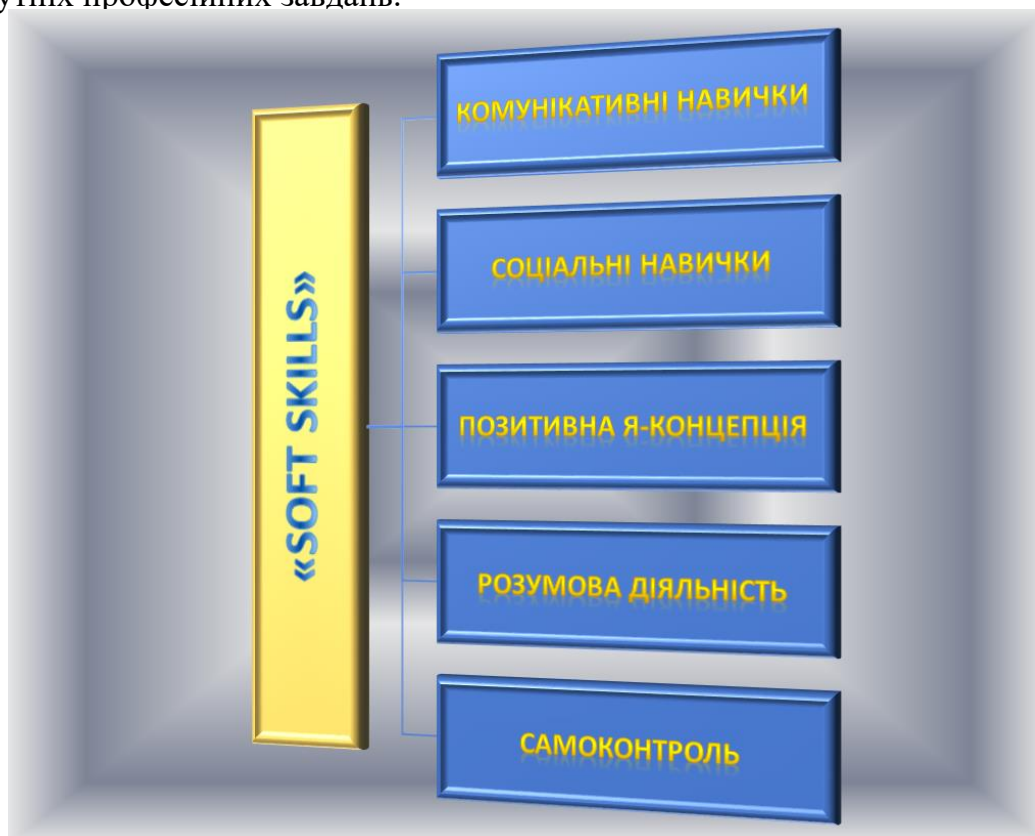


Рис. 1. «Soft skills», що будуть корисні у майбутній професійній діяльності

Серед дослідників відсутня єдина думка щодо класифікації та градації «soft skills» із позиції найбільш значущих у професійній діяльності через відсутність загальноприйнятого визначення й інструментарію валідності для оцінки змін і прогресу. На рисунку 1 представлені «Soft skills», що будуть корисні у майбутній професійній діяльності. Умовно «soft skills» поділені на наступні групи: комунікативні навички – вербальна та невербальна комунікація, розвинене усне та письмове мовлення, вміння слухати; соціальні навички – поведінкові навички поводження в певних ситуаціях, уміння уникати та вирішувати конфліктні ситуації, емпатія, прийняття, розумова діяльність, привітне, шанобливе ставлення до оточуючих; позитивна Я-концепція – впевненість у собі та власних силах, позитивне ставлення до себе, самоповага, самоприйняття, відчуття власної цінності, адекватна самооцінка, гарне самопочуття; розумова діяльність – здатність визначити проблему, проаналізувати, оцінити та вибрати найоптимальніший варіант вирішення, критичне мислення, навички вирішення проблем; самоконтроль – саморегулювання та самокоригування поведінки, концентрування уваги.

Проаналізовані нами науково-педагогічні джерела дозволяють констатувати, що більшість дослідників наголошують на тому, що саме soft skills є ключовим чинником успішної професійної діяльності. Поняття «soft skills»

можна вважати провідним у сучасному світі, у перекладі з англійської трактується як «м'які або гнучкі навички». В Оксфордському словнику подається наступне визначення: «Це компетенції, якими володіють співробітники, пов'язані з такими видами діяльності, як спілкування, вирішення проблем і робота в команді. Згідно з різними опитуваннями, роботодавці вважають ці м'які навички дуже важливими. Визначення м'яких навичок іноді включає лояльність, ентузіазм, пунктуальність і сильну робочу етику, хоча критики стверджують, що це насправді не навички, а скоріше якості або атрибути, які хтось має і може (або не може) вибрати для прояву на роботі» (Гарань Н., Замороцька В., 2023).

Зазвичай у закладі вищої освіти більше уваги приділяється розвитку «hard skills» здобувача, тобто професійних навичок, адже головним завданням визначається підготовка кваліфікованих фахівців. Однак під час карантинних заходів у період пандемії та складних умов воєнного часу, коли відбувся перехід освітнього процесу на дистанційну форму, більшість педагогів стикнулися з проблемою ефективності онлайн навчання, також актуалізувалося питання ефективності дистанційного навчання для розвитку «soft skills».

Більшість педагогічних працівників, реалізуючи освітній процес у межах традиційних підходів застосовують «hard skills» – стандартна аудиторна робота, незмінні форми, методи та прийоми педагогічної діяльності. Але виклики останніх років, як-от пандемія COVID-19 і пов'язані з нею карантинні заходи, воєнні дії на території України, мали значний вплив і викликали зміни професійних компетенцій педагога. Переведення українських закладів освіти на дистанційне навчання актуалізувало проблему, вимагаючи оновлення підходів і пошуку ефективних рішень. Дистанційне навчання виявилось єдиноможливим для продовження освітнього процесу в умовах війни, особливості якого дозволили знайти індивідуальний підхід до кожного здобувача, виходячи із особливостей сприйняття навчального матеріалу та навчальної обстановки. (Гусейнов С., Гарань Н., Ахмедова Г., 2022). Під час дистанційного навчання взаємодія викладача та здобувача відбувається через різноманітні канали передачі й отримання інформації, як-от: електронна пошта, дистанційний курс, освітня інтернет-платформа, різноманітні медіаресурси тощо. Дистанційне навчання забезпечує доступність, ефективність, гнучкість, економічну ефективність, можливість доступу в зручній і можливий час, що надзвичайно актуалізується в складних умовах воєнного часу. Вважаємо за необхідне підкреслити, що під час оф лайн навчання важливим є прямиий контакт викладача та здобувача, комунікативні здібності, особистісна харизма, безпосереднє спілкування, все це оживляє та збагачує освітній процес, що виключає дистанційне навчання. Ефективність дистанційного навчання визначається способами та формами зворотного зв'язку між кожним здобувачем і викладачем.

Одним із найбільш ефективних загальнонаукових засобів визначається системно-діяльнісний підхід, дозволяючи представити освітні цілі у вигляді ключових завдань, відображаючих напрямки розвитку особистісних якостей здобувача, визначити найпродуктивніші способи діяльності й означити результати. Саме системно-діяльнісний підхід і створює умови для прояву «soft skills». Сучасні дослідники виокремлюють наступні основні групи «soft skills»: ефективне мислення, емоційний інтелект, комунікаційні й управлінські навички.

Окреслені групи навичок необхідні для майбутньої професійної діяльності й успішно реалізуються у викладацькій практиці закладу вищої освіти.

Залучення студентської молоді під час дистанційного навчання до участі в різноманітних освітніх онлайн проєктах, тренінгах, вебінарах і семінарах сприятиме розвитку «soft skills». Серед основних методів розвитку «soft skills» під час дистанційного навчання можна вважати: самоосвіту (вивчення спеціальної літератури, статей, науково-педагогічних публікацій, освітніх блогів, участь у тренінгах, прослуховування конференцій, семінарів, вебінарів); отримання зворотного зв'язку – обговорення з одногрупниками, однокурсниками, викладачами отриманого власного досвіду; метворкінг – визначення та вивчення моделей успішності в кар'єрі, політиці, суспільному житті, макетне дослідження поведінки особистості, яка володіє високим рівнем розвитку певної компетенції, консультування з фахівцем-наставником, (ключовий принцип: вчитися можна у будь-якої людини, особливо, якщо справа стосується «soft skills»); спецзавдання – самостійні вправи для розвитку необхідних компетенцій або усунення шкідливих звичок; рішення кейсів-завдань – пошук оптимальних шляхів вирішення змодельованих ситуацій, визначення найбільш доцільних моделей поведінки у критичних ситуаціях.

Освітні технології, методи та дидактичні засоби є головними інструментами педагогічної діяльності, тому основна увага має приділятися новітнім освітнім технологіям. Не можна залишати поза увагою інноваційні дидактичні матеріали: електронні методичні вказівки, рекомендації, підручники, презентації тощо. Електронні видання допомагають реалізовувати повноцінне вивчення предметного матеріалу під час дистанційного навчання. Серед ключових відмінностей електронних навчальних видань від традиційних можна виділити наступні: нелінійне структурування й оптимізація навчального матеріалу, закладені засоби діагностики та корекції знань, різноманітна варіативність завдань, розгалужена система зворотного зв'язку тощо. Також зауважимо, що у дистанційному навчанні важливе місце посідають презентації, розроблені конкретним викладачем і спрямовані не лише на виклад навчального матеріалу, вони є міні посібниками для самостійного вивчення або повторення здобувачем певної теми. Не можна залишити поза увагою і мову викладача, адже при дистанційному навчанні вона є одним із найголовніших педагогічних інструментів, а володіння мовою є ключовим фактором якості професійної діяльності. Отже, якість освітнього процесу під час дистанційного навчання напряму залежить від рівня професійної підготовки викладача, його інтелектуальних здібностей і культури мови.

Використання інформаційних технологій у дистанційному навчанні дозволяє викладачу використовувати різноманітні інноваційні технології, що сприяє розвитку «soft skills» студентської молоді. У сучасних умовах розвиток комунікативних і соціальних навичок здобувача відбувається в умовах цифрового освітнього простору. Використовуючи інноваційні освітні методики під час дистанційного навчання, викладач не може відкидати традиційні, які не зжили себе у реаліях сьогодення та дозволяють розвивати «soft skills» студентської молоді, запорукою ефективності є їх інтегрування та креативне взаємодоповнення.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, розвиток «soft skills» студентської молоді у закладі вищої освіти в умовах дистанційного навчання дозволить у майбутній професійній діяльності легше й ефективніше адаптуватися до нових сучасних реалій і бути затребуваними мінливим ринком праці. У представленому дослідженні зауважено, що «soft skills» наряду не пов'язані із певною професійною галуззю і вважаються надпрофесійними, їх відносять до емоційної сфери, протиставляючи інтелектуальній. «Soft skills» мають більш великий обсяг, їх наявність або відсутність може впливати як на успішність у навчанні, так і на ефективне виконання майбутніх професійних завдань. Беручи до уваги запити ринку праці, навички, затребувані роботодавцями із перспективним поглядом у майбутнє, освітнє середовище закладу вищої освіти повинно трансформуватися, щоб ефективно розвивати «soft skills» здобувачів, сформувати в студентській молоді лідерські якості, комунікативні та навички роботи в команді, здатність до вирішення проблем, соціальний і емоційний інтелект тощо.

У представлений статті означено лише деякі аспекти проблеми розвитку «soft skills» студентської молоді у закладі вищої освіти. Подальшого вивчення та висвітлення потребують питання підготовки педагогів до використання інтернет-сервісів і платформ, створення оптимальних умов у межах закладу з метою ефективного використання онлайн-ресурсів для розвитку «soft skills» здобувачів вищої освіти.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Marin-Zapata, S. I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C., & Jaramillo-Serna, M. A. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about? Review of *Managerial Science*, 16 (4), 969-1000. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11846-021-00474-9>

Toader, C. S., Brad, I., Rujescu, C. I., Dumitrescu, C. S., Sîrbulescu, E. C., Orboi, M. D. & Gavrilă, C. (2023). Exploring Students' Opinion towards Integration of Learning Games in Higher Education Subjects and Improved Soft Skills-A Comparative Study in Poland and Romania. *Sustainability*, 15 (10). URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/10/7969>

Гарань Н., Замороцька В. (2023). Soft skills як складник підготовки майбутнього фахівця у закладі вищої освіти. *Grail of Science*, (18). URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/grail-of-science/issue/archive>

Гусейнов С., Гарань Н., & Ахмедова Г. (2022). Формування ІКТ-компетентності майбутніх фахівців у дистанційному навчанні. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*, (December 2, 2022; Helsinki, Finland), 112–114. URL: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/605>

Колосова, Г. А., & Литвин, О. Є. (2023). Тренінги з ESP для розвитку soft skills у студентів. *Актуальні питання гуманітарних наук*, Вип. 60, Т. 2. С. 278-283. URL: <https://cutt.ly/IwweexjS>

Охріменко, Л. (2023). Розвиток «soft skills» як складова фахової підготовки майбутніх вчителів початкових класів. *Молодь і ринок*, (3/211), 162-165.

Сипченко О., Гарань Н. & Пилипенко В. (2022) Дисемінація онлайн-ресурсів в освітній процес в умовах воєнного часу. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. праць / за заг. ред. д-ра пед. наук., проф. С.А.

Саяпіної. Краматорськ: Видавництво ЦТPI «Друкарський дім». № 2 (102), С. 26–35. URL: <http://gnvp.ddpu.edu.ua/article/view/274869>

REFERENCES

Marin-Zapata, S. I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C., & Jaramillo-Serna, M. A. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about? Review of *Managerial Science*, 16 (4), 969-1000. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11846-021-00474-9>

Toader, C. S., Brad, I., Rujescu, C. I., Dumitrescu, C. S., Sîrbulescu, E. C., Orboi, M. D. & Gavrilă, C. (2023). Exploring Students' Opinion towards Integration of Learning Games in Higher Education Subjects and Improved Soft Skills-A Comparative Study in Poland and Romania. *Sustainability*, 15 (10). URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/10/7969>

Haran, N., & Zamorotska, V. (2023). Soft skills yak skladnyk pidhotovky maibutnoho fakhivtsia u zakladi vyshchoi osvity [Soft skills as a component of training a future specialist in an institution of higher education]. *Grail of Science*, 18. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/grail-of-science/issue/archive> [in Ukrainian].

Huseinov, S., Haran, N., & Akhmedova, H. (2022). Formuvannia IKT-kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv u dystantsiinomu navchanni [Formation of ICT competence of future specialists in distance learning]. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*, (December 2, 2022; Helsinki, Finland), 112–114. URL: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/605> [in Ukrainian].

Kolosova, H. A., & Lytvyn, O. Ye. (2023). Treninhy z ESP dlia rozvytku soft skills u studentiv [ESP trainings for the development of soft skills in students]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 60(2), 278–283. URL: <https://cutt.ly/IwweexjS> [in Ukrainian].

Okhrimenko, L. (2023). Rozvytok «soft skills» yak skladova fakhovoi pidhotovky maibutnykh vchyteliv pochatkovykh klasiv [Development of “soft skills” as a component of professional training of future primary school teachers]. *Molod i rynek*, 3/211, 162–165 [in Ukrainian].

Sypchenko, O., Haran, N. & Pylypenko, V. (2022) Dyseminatsiia onlain-resursiv v osvitnii protses v umovakh voiennoho chasu [Dissemination of online resources in the educational process in wartime conditions]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zb. nauk. prats / za zah. red. d-ra ped. nauk*, 2(102), 26–35. Prof. S. A. Saiapina (Ed.). Kramatorsk: Vydavnytstvo TsTRI «Drukarskyi dim». URL: <http://gnvp.ddpu.edu.ua/article/view/274869> [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Представлена стаття продовжує цикл публікацій, присвячених дослідженню різних аспектів функціонування системи вищої освіти України в складних умовах воєнних дій і розгляду проблеми розвитку soft skills у студентської молоді в умовах дистанційного навчання. Авторами проаналізовано науково-педагогічні статті зарубіжних авторів, публіцистичні праці вітчизняних дослідників дотичних тем. Зауважено, що сучасні вимоги до підготовки науково-педагогічних працівників вимагають засвоєння не тільки професійних компетенцій, так званих hard skills, а й надпрофесійних soft skills. Встановлено, що soft skills можна та потрібно ефективно розвивати в закладі

вищої освіти, вдало інтегруючи їх до навчальних планів і програм. Зазначено, що у зарубіжних країнах успішно реалізуються різноманітні державні та міжнародні програми, спрямовані на впровадження «soft skills» в освітні стандарти, освітні програми організації різного рівня. Сучасними дослідниками виокремлено наступні основні групи «soft skills»: ефективне мислення, емоційний інтелект, комунікаційні й управлінські навички. Окреслені групи навичок необхідні для майбутньої професійної діяльності й успішно реалізуються у викладацькій практиці закладу вищої освіти.

Зазначено, що «soft skills» не пов'язані із певною професійною галуззю і вважаються надпрофесійними, їх відносять до емоційної сфери, протиставляючи інтелектуальній. Авторами наголошено на тому, що залучення студентської молоді під час дистанційного навчання до участі в різноманітних освітніх онлайн проєктах, тренінгах, вебінарах і семінарах сприятиме розвитку «soft skills». Підсумком статті є думка про те, що, враховуючи запити ринку праці, навички, затребувані роботодавцями із перспективним поглядом у майбутнє, освітнє середовище закладу вищої освіти повинно трансформуватися, щоб ефективно розвивати «soft skills» здобувачів, сформувані в студентській молоді лідерські якості, комунікативні та навички роботи в команді, здатність до вирішення проблем, соціальний і емоційний інтелект тощо.

Ключові слова: освітня діяльність, soft skills, hard skills, професійні компетенції, якість освіти, здобувач, викладач, заклад вищої освіти

УДК 378.147:378.011.3-057.175:005.336.6

ESSENCE AND STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL STATUS OF THE FUTURE LECTURER IN AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION (based on the qualification work materials)

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ (за матеріалами кваліфікаційної роботи)

Артем Коркішко

кандидат педагогічних наук, доцент
E-mail: korkishko.a.b@gmail.com
ORCID 0000-0002-4821-1312
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Artem Korkishko

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,
E-mail: korkishko.a.b@gmail.com
ORCID 0000-0002-4821-1312
SHEI "Donbas State Pedagogical University", Ukraine

Олександр Оленєв

здобувач 2 (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
E-mail: sanya.olenev2015@gmail.com
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Oleksandr Oleniev

applicant of 2 (master's) level higher education specialty 011 Educational, pedagogical sciences
E-mail: sanya.olenev2015@gmail.com
SHEI "Donbas State Pedagogical University", Ukraine

ABSTRACT

The article states that the issue of forming the professional status of a future lecturer of an institution of higher education is currently relevant. Based on the analysis of scientific literature, the essence of the concept of “professional status of a lecturer” is clarified (a state, a lecturer’s place in society, determined by roles specific to professional and pedagogical activities, which reflect the duties, rights and norms imposed on the lecturer as an intermediary between the applicant and society in the process of transferring social experience accumulated by mankind, as well as his/her inner confidence in his/her own professional knowledge, skills, abilities, opportunities, a sense of well-being, self-esteem, providing him/her with authority among colleagues and applicants) and “professional status of the future lecturer” (a set of rights and obligations that determine his/her state, place and role in an institution of higher education, is provided by the value orientations and attitudes of the individual, the system of knowledge and skills, personal qualities, self-esteem and assessment by others of his/her activities, causing adequate actions and behavior, and is manifested in the authority, reputation of the future lecturer). Taking into account the scientific development of modern researchers, the structure of the professional status of the future lecturer is considered, which consists of an external component, an internal one, status-symbolism, status-legend, environmental, professional qualities, verbal, non-verbal, and productive skills. It is emphasized that any professional status is not formed spontaneously, it is the result of the purposeful work of the pedagogical staff of the institution of higher education and the master himself/herself (over himself/herself) in the context of building the interrelated components: stimulating, intellectual-active, analytical-resultative. It is emphasized that in order to achieve the professional status of a master, it is necessary to master professional knowledge, skills, and qualities, to carry out self-control and self-evaluation of activities, to form more meticulously than specialists of other professions, because it is lecturers who are role models for future specialists.

Key words: *professional status, external and internal factors, essence and structure of professional status, future lecturer, institution of higher education.*

Актуальність теми. Сучасна вітчизняна освіта перебуває в постійному оновленні, а отже, потребує й педагога нової формації, який прагне постійного розвитку. Сьогодні вчені, науковці, говорячи про підготовку майбутнього вчителя, викладача, акцентують не лише на знаннях фаху, професійних уміннях і навичках, а й на формуванні професійного статусу педагога – його іміджу, репутації, авторитету, посадової позиції тощо.

Саме через наявність певного професійного статусу педагог зможе готувати найбільш необхідного фахівця нової соціокультурної ситуації, котрий буде володіти комплексом якостей, які диктує час: високу мобільність, конкурентоспроможність, моральність і громадянську відповідальність, конструктивність і динамізм, цивільне становлення та ідентичність тощо (Акопова & Коркішко, 2017).

Отже, професійний статус обумовлюється професією чи посадою та є одним із головних для особистості фахівця. Загальновідомо, що професійний статус викладача – це досягнутий статус, що набувається в процесі професійного

зростання та підвищується впродовж життя людини, яка займається професійною діяльністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових джерелах (С. Васильєва, Л. Карпова, О. Коркішко, А. Цимбалару та ін.) є значне розмаїття понять, пов'язаних із терміном «статус»: соціальний статус, особистий статус, правовий статус, освітній статус, професійний статус, власне соціальний статус педагога в освітній системі тощо. Так, під особистим статусом розуміють становище індивіда в малій групі (залежить від того, як його оцінюють і сприймають члени цієї групи відповідно до його особистих якостей); становище людини в малій чи первинній групі залежно від того, як її оцінюють за індивідуальними якостями (Карпова, 2011), правовим статусом особистості – законодавчо встановлені державою та взяті в єдності її права, свободи (Цимбалару, 2009), освітнім статусом – позиція, займана особистістю на основі самооцінки власних інтелектуальних здібностей, можливостей, з одного боку, залежно від потреби та мотивів пізнавальної діяльності, а з іншого – залежно від оцінки та прийняття цієї особистості оточенням (Васильєва, 2015), власне соціальним статусом педагога в освітній системі – соціальна оцінка професійно-педагогічної кваліфікації в професійній галузі, місце, що посідає педагог у певному професійному середовищі, ступінь співвідношення оцінок продуктів діяльності з боку різних соціально-професійних статусних позицій (колеги, керівники, підлеглі) усередині освітньої системи з визначеними показниками (стандартизованими, консенсуально сформованими уявленнями про ці продукти) (Акопова & Коркішко, 2017).

Зауважимо, що в педагогіці статус, професійний статус ще не достатньо вивчені. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури можемо стверджувати, що професійний статус досліджували С. Васильєва, Е. Дюндик, В. Жернов, О. Коркішко, В. Лебедева, О. Лукші, А. Орлов, Г. Солодова та ін. Вивчаючи дослідження сучасних науковців, виокремимо декілька підходів щодо розуміння терміна «професійний статус» як: критерію соціального розшарування суспільства, що лежить в основі стратифікації та залежить від доходу (власність), влади (становище в системі управління), престижу (визнання соціальної значущості цієї роботи) та освіти; місця особистості в професійній структурі, що визначає рівень її економічного становища, а також оцінку й самооцінку ролі, яку відіграє ця соціально-професійна група в системі професійних відносин, та залежить від рівня кваліфікації та майстерності, професійної самосвідомості, визнанням у професійному середовищі; особливого становища в соціальній системі суспільства, пов'язаного з певними очікуваннями, правами й обов'язками, залежить від репутації, престижу, авторитету особистості; якісно-своєрідного поєднання здібностей (властивостей, ознак, параметрів), від яких залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху в процесі виконання тієї чи тієї діяльності, визначається професійно-педагогічною кваліфікацією та професійно-педагогічною компетентністю, залежить від особистісних здібностей людини (С. Васильєва, 2013). Вважаємо, що професійний статус притаманний будь-якій особистості в професійній групі та будь-якій професійній групі в соціумі.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті полягає в розкритті сутності та структури професійного статусу майбутнього викладача закладу вищої освіти (далі – ЗВО).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Багатогранність позицій викладача, як наголошувала В. Лебедева, виявляється в тих ролях, у яких він реалізує власний педагогічний потенціал. Викладач може виконувати різні ролі, спрямовані на реалізацію: освітньої функції як викладача (сприяє навчанню та розвитку здобувачів), батька та матері (виявляє толерантність, емпатію, турботу про здобувача), мудреця (сприяє самопізнанню та ціннісному самовизначенню здобувачів); комунікативної функції як інформатора (повідомляє здобувачам інформацію про вимоги, норми поведінки), демократа (вступає в контакт зі здобувачами); корекційної функції як фасилітатора (надає здобувачам свободу й підтримує їх у навчанні), порадирика (радить виконувати справу на благо собі та іншим); мотиваційної функції: є натхненником, який «запалює» новими ідеями, перспективами; організаційної функції як куратора групи (сприяє оволодінню здобувачами моральними цінностями, ідеалами на рівні власних переконань, нормами поведінки); виховної функції як вихователя (сприяє ціннісно-орієнтаційному становленню особистості здобувача); науково-дослідної функції як дослідника (поглиблює та розширює коло наукових інтересів здобувачів), методиста (розробляє методики викладання навчальних предметів) (Лебедева, 2005).

Професійний статус викладача, який працює, на відміну від професійного статусу магістра, має певні відмінності. Потрапляючи в педагогічну дійсність, викладач посідає реальне становище в освітньому просторі. Він виявляє себе як фахівець, чим напрацьовує авторитет, репутацію, імідж у системах «викладач – здобувач», «викладач – викладач», «викладач – керівництво».

Аналіз останніх розвідок (С. Васильєва, Е. Дюндик, С. Железнякова, В. Лебедева, А. Лукша, А. Орлова, Г. Солодов, Н. Хрідіна та ін.) уможлиблює виокремити специфічні ознаки професійного статусу педагога: сформованість педагогічної свідомості, що виявляється в стійкій професійній спрямованості, інтересі до педагогічної професії, професійному самовизначенні; професіоналізм, що виявляється в професійній компетентності, педагогічній етиці, культурі та майстерності; особистісно значуща та соціально обумовлена мотивація на педагогічну професію; набутий педагогічний досвід (Лебедева, 2005).

Вважаємо, що професійний статус викладача – це стан, місце викладача в суспільстві, що визначається специфічними для професійно-педагогічної діяльності ролями, у яких відбиваються обов'язки, права та норми, що пред'являються педагогу як посереднику між здобувачем і суспільством у процесі передачі соціального досвіду, накопиченого людством, а також внутрішня його впевненість у власних професійних знаннях, уміннях, здібностях, можливостях, відчуття благополуччя, почуття власної гідності, що забезпечують йому авторитет серед колег та здобувачів.

Зазначимо, що для досягнення професійного статусу майбутньому викладачу необхідно опанувати не лише професійні знання, уміння, а й формувати моральні якості, м'які навички (soft skills), здійснювати самоконтроль і рефлексію своєї діяльності.

Дослідник О. Дубасенюк, вивчаючи розвиток особистості в процесі професійної освіти, виявила, що наповненість виділених нею десяти критеріїв (культур) сприяє формуванню професійного статусу особистості, серед яких такі, як: розумовий, моральний, психологічний, професійний. У кожному з них виділено чотири компоненти: знання, почуття та стосунки, мотивацію вибору чи інтерес, дії (Дубасенюк, 20011). Учена вважала, що інтегрованість цих критеріїв (культур) може виражатися в таких показниках: високій конкурентоспроможності, що виявляється в якісній підготовці фахівця; професійній інтуїції, що дозволяє творчо й усвідомлено задіювати всі критерії; у здібностях і досвіді усвідомлення оцінки різних явищ життя; в умінні бачити в освітніх компонентах вузьконаукові зв'язки, значущість загальнокультурного сенсу; передбачення можливих труднощів у процесі формування культури на суто особистісному, груповому, а також державному рівнях.

На думку вітчизняних учених, формування професійного статусу здобувача пов'язане з періодом його адаптації до навчання у ЗВО, особливо на першому курсі. У здобувача змінюється соціальна позиція, оточення, спосіб життя, перебудовується свідомість і самосвідомість, змінюються мотиви та цінності, критерії самооцінки й оцінки праці оточенням (Дубасенюк, 2011). Отже, на формування професійного статусу особистості здобувача впливає не лише розвиток здібностей, але й уявлення про себе та власні можливості, яке знаходиться в «Я-концепції» як упевненості у своїх силах і можливостях.

Професійний статус майбутнього викладача також залежить від реалізації індивідуальних моральних і психологічних характеристик, від активності в пізнавальній діяльності, а також від самооцінки своїх якостей, розкриття здібностей та оцінки цієї позиції учасниками педагогічного процесу.

Учена С. Васильєва визначила професійний статус майбутнього викладача як специфічну позицію (бачення власного місця) здобувача, що зумовлює характер його поведінки в майбутній професійній діяльності відповідно до прав і обов'язків, закріплених за цим статусом відповідними соціальними нормами, які визначають суть ролі викладача та виокремлює такі його ознаки: цілеспрямованість і керованість (цілі задаються як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками, а керованість системи гарантує розвиток статусу й перехід його на вищий рівень, рівень саморегулювання та самоврядування формуванням статусу самою особистістю педагога); складна ієрархічна структура організації професійного статусу майбутнього педагога (центром системи є ціннісні орієнтації здобувача); емерджентність системи (тобто наявністю в ній інтеграційних властивостей, що визначається різноманіттям особистісних характеристик майбутніх фахівців); взаємозалежність елементів системи; багатокритеріальність оцінки результативності (функціонування системи) (Васильєва, 2015).

Цінними для наукового пошуку є погляди Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Р. Бери та ін., які розглядали формування статусу особистості в процесі навчання з позиції: творчого розкриття здібностей і можливостей; соціалізації особистості на основі засвоєння досвіду та моральних стосунків; ціннісного сприйняття світу; теорії трудового виховання та навчання; теорії колективної діяльності; теорії професійної освіти; соціально-психологічній теорії; рольової теорії; «Я-концепції».

Зазначимо, що важливим складником професійного статусу є статусні ресурси, серед яких як зовнішні (структурні), так і внутрішні, обумовлені особистими характеристиками. Отже, професійний статус майбутнього викладача визначає внутрішній стан його особистості, впевненість у своїх можливостях, лідерську позицію в колективі, почуття власної гідності тощо.

Зауважимо, що професійний статус майбутнього викладача набувається під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. Уточнюючи особливості зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку особистості, С. Васильєва виділила соціальні, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні, психологічні й біофізичні чинники: соціальний – суспільний і державний устрій, наявність громадських організацій, сім'я, система вимог, що висувуються особистості суспільством; соціально-педагогічний – визначається типами навчання, специфікою педагогічних об'єднань, об'єднаннями молоді, типом вимог, що висувуються здобувачам; педагогічний – система освіти підростаючого покоління, цілі педагогічного процесу, управління освітньою діяльністю; психолого-педагогічний – визначається взаємодією здобувачів з викладачами, спілкуванням здобувачів з оточенням, специфікою процесу виховання та самовиховання, пізнавальною та трудовою діяльністю; психологічний – спрямованість особистості на самопізнання, самовиховання, самонавчання, це потреби, установки, світогляд особистості; біофізичний – виявляється в спадковості, схильностях, здібностях здобувача (Васильєва, 2015).

Зважаємо на думку В. Лебедевої, що зовнішніми чинниками в процесі формування професійного статусу майбутнього викладача є: суспільний і державний устрій та система вимог, що висувуються ними до формування майбутнього викладача; традиції та рівень вимог, що пред'являються до формування професіоналізму здобувача; система взаємин майбутнього викладача в період його підготовки у ЗВО з викладачами та здобувачами, де майбутній викладач проходить практику; специфіка виховання й освіти майбутнього викладача в сім'ї, школі до вступу його до ЗВО; внутрішніми чинниками є: професійна спрямованість особистості майбутнього викладача, його потреби, мотиви, установки, світогляд, специфіка його самовиховання та самопізнання, цілеспрямованість в опануванні професії. Ці чинники між собою тісно пов'язані, доповнюють один одного, при цьому в процесі професійної підготовки зовнішній чинник сприяє формуванню внутрішнього, а внутрішній чинник посилює вплив зовнішнього (Лебедева, 2005).

Відзначимо, що істотні можливості для формування професійного статусу майбутнього викладача закладені в освітньому процесі ЗВО. Освітній процес, як наголосив В. Войтко, відноситься до психолого-педагогічного чинника, його роль у формуванні професійного статусу майбутнього викладача полягає в тому, що він, з одного боку, цілеспрямовано зовнішньо впливає на формування професійної готовності здобувача, з іншого, – сприяє діалектичному переходу зовнішнього чинника у внутрішній, бо впливає на формування в магістрів мотивів професійної діяльності, інтересу до суб'єкта та об'єкта професійної діяльності, ціннісних орієнтацій, особистісних професійних якостей, спрямованості особистості на самопізнання, самовиховання, самонавчання, це потреби, установки, світогляд особистості тощо (Войтко, 1982). Отже, освітній

процес виконує функцію регулювальника зовнішнього та внутрішнього чинника формування професійного статусу майбутнього викладача.

Імовірно, що в процесі навчання у ЗВО професійний статус є основним статусом, бо він є ідеалом, метою та цінністю, із ним пов'язується успішність самореалізації особистості майбутнього викладача. Ціннісний аспект його посідає центральне місце в структурі професійного статусу майбутнього викладача, бо визначає якість і рівень засвоєння педагогічної професії.

Узагальнюючи наукові погляди представників психолого-педагогічних досліджень, зазначимо, що професійний статус майбутнього викладача – сукупність прав й обов'язків, що визначають його стан, місце та роль у закладі вищої освіти, забезпечується ціннісними орієнтаціями й установками особистості, системою знань і вмінь, особистісними якостями, самооцінкою й оцінкою його діяльності іншими, зумовлюючи адекватні дії та поведінку, і знаходить вияв в авторитеті, репутації майбутнього викладача.

На підставі вивчення теоретичних засад професійного статусу виокремлюються наукові погляди, що відображають його загальну структуру. Аналіз науково-педагогічної літератури (С.Васильєва, О.Карпенко, В.Лебедєва та ін.) показав, що структура професійного статусу складається з: професійної діяльності, що співвідноситься із цінностями суспільства й орієнтована на служіння суспільству; наявності професійного співтовариства, входження в цю професійну групу після навчання в системі професійної підготовки й перепідготовки, заснованої на теоретичному ґрунті; управління соціальними працівниками своїми діями на основі етичного кодексу (Карпенко, 2005).

Цікавий досвід щодо структури складників професійного статусу (професійний імідж, репутація, престиж тощо) досліджено в наукових працях А.Коркішко (професійний імідж), Т.Кордубан (престижність професії), О.Юник (ділова репутація) та ін. Зважаємо на поглядами науковця А.Коркішко (2018) щодо структури професійного іміджу магістра педагогіки вищої школи та беремо за основу структури професійного статусу майбутнього викладача.

Отже, подаємо структуру професійного статусу майбутнього викладача вищої школи: зовнішній складник (одяг, взуття, аксесуари, зачіска, манера поведінки, прикраси, макіяж тощо); внутрішній (знання, уміння, рівень професійної освіти, система відносин тощо); статус-символіка (нагороди, відзнаки, наукові звання, посада, рейтинг, гроші, становище в суспільстві, професія тощо); статус-легенда (досягнення, заслуги, професійний досвід тощо); середовищний (місце роботи, внутрішнє оформлення та чистота кабінету, предмети інтер'єру тощо); професійні якості, що визначають статус (висока кваліфікація, професіоналізм, компетентність, гуманітарна освіченість, майстерність, ерудиція, оптимізм, талант, творчі здібності, емпатичність, рефлексія, тощо); вербальний (інформація про інтелект людини (її IQ), котра формується на підставі того, як і що вона говорить, володіння різними мовленнєвими стилями – побутовим, діловим, науковим, художнім, сенс сказаного, логічність й аргументованість мовлення, почерк тощо); невербальний (пантоміміка (постава, хода, жестикуляція, поза, манера триматися) і міміка (вираз обличчя, погляд, посмішка) тощо); продуктивний (матеріальна продукція (підручники, монографії, програми, наукові статті, візитівка, автограф тощо), інформаційні повідомлення (лекції, семінари, диспути тощо)) статуси.

Будь-який професійний статус майбутнього викладача вищої школи не формується спонтанно, він є результатом цілеспрямованої роботи педагогічного колективу ЗВО та самого магістра (над собою) у контексті вибудови взаємопов'язаних компонентів: стимулювального (компонент пов'язаний з усвідомленням значущості професійного статусу та його складників, що забезпечується ціннісними орієнтаціями та установками особистості; бажанням формувати свій професійний статус у період навчання у ЗВО; розумінням значущості статусу для майбутньої професії), інтелектуально-діяльнісного (передбачає вміння застосовувати отримані знання та сформовані навички під час створення професійного статусу, що визначають положення здобувача, місце та роль у педагогічному ЗВО, відображає рівень утілення теоретичних ідей у педагогічну практику та почуття задоволення чи незадоволення від діяльності з формування професійного статусу), аналітико-результативного (передбачає уміння аналізувати й об'єктивно оцінювати власний професійний статус, рівень професійної компетентності (тверді та м'які навички), самоаналіз, самоконтроль і самооцінка результатів освітньої діяльності та рівня сформованості професійного статусу).

Отже, професійний статус майбутнього викладача набувається завдяки власним зусиллям та якостям (цілеспрямованість, бажання, прагнення, наполегливість, відповідальність, активність). Зауважимо, для досягнення професійного статусу магістру потрібно оволодіти професійними знаннями, уміннями, якостями, здійснювати самоконтроль і самооцінку діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз досліджень щодо професійного статусу майбутнього викладача уможливорює зазначити, що формувати його треба більш прискіпливо, ніж спеціалістам інших професій, тому що саме педагоги є взірцем наслідування для майбутніх фахівців. Викладач дивиться на світ і ставиться до інших людей (колег, здобувачів) відповідно до свого статусу, який визначає інтенсивність, тривалість, спрямованість і зміст соціальних відносин. Професійний статус визначає той інтерес, який викладач явно чи неявно, постійно або тимчасово буде переслідувати чи захищати. Він характеризує місце особистості в системі суспільних відносин і сукупність її соціальних функцій. У зв'язку із цим майбутньому викладачу необхідно: розвивати професійні та особистісні якості, що призведуть до зростання професійного статусу; формувати навички свідомого використання іміджевих характеристик у різних галузях життєдіяльності; оволодівати прийомами, методами психолого-педагогічного впливу й переконання людей у процесі професійної діяльності; застосувати отримані знання для створення власного професійного статусу та управління ним; розвивати креативність мислення, інтелектуальну активність й ініціативність, позитивне мислення, здатність перетворювати невдачу в успіх; удосконалювати вміння та навички ефективної самопрезентації в галузі освіти; упроваджувати методи мотиваційної готовності до успіху та самомотивації, радіти за себе «тут і тепер», за кожен свій крок уперед; працювати над власним духовним зростанням тощо.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Васильєва, С. О. (2015). Розвиток професійного статусу вчителя: теорія та історія: монографія. Харків: Вид. «Планета-Принт». Україна.

Дубасенюк, О. А. (2011). Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. Україна.

Карпенко, О. Г. (2005). Професійно-статусна характеристика соціального працівника. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, (2), 54–60.

Карпова, Л. Г. (2011). Суть поняття «середовище». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*, (16), 109–117.

Коркішко, А. В. (2018). Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутніх магістрів педагогіки вищої школи (автореф. дис. канд. пед. наук). ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Слов'янськ, Україна.

Коркішко, О. Г., Акопова, Д. Р. (2017). Професійний статус педагога як предмет дослідження в різних галузях наукових знань. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Г. П. Шевченко (ред.). Северодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2(77), 149–157.

Лебедева, В. В. (2005). Аналіз суті поняття «професійний статус майбутнього вчителя». *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць*. Київ-Запоріжжя, (36), 238–244.

Психологічний словник. (1982). В. І. Войтко (ред.). Київ: Вища школа, Україна.

Цимбалару, А. (2009). Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір». *Педагогічні науки*. (7), 44–51.

REFERENCES

Vasyliieva, S. O. (2015). Rozvytok profesiinoho statusu vchytelia: teoriia ta istoriia: monohrafiia [Development of the professional status of the teacher: theory and history: monograph]. Kharkiv: Vyd. «Planeta-Prynt» [in Ukrainian].

Dubaseniuk, O. A. (2011). Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid: monohrafiia [Professional pedagogical education: competence approach: monograph]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

Karpenko, O. H. (2005). Profesiino-statusna kharakterystyka sotsialnoho pratsivnyka [Professional and status characteristics of a social worker]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka*, 2, 54–60 [in Ukrainian].

Karpova, L. H. (2011). Sut poniattia «seredovyshche» [Essence of the concept of “environment”]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkoli*, 16, 109–117 [in Ukrainian].

Korkishko, A. V. (2018). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnikh mahistriv pedahohiky vyshchoi shkoly [Pedagogical conditions for the formation of the professional image of future masters of pedagogy of higher school]. *Extended abstract of candidate's thesis*. DVNZ «DDPU», Sloviansk [in Ukrainian].

Korkishko, O. H., & Akopova, D. R. (2017). Profesiinyi status pedahoha yak predmet doslidzhennia v riznykh haluziakh naukovykh znan [Professional status of an educator as a subject of research in various fields of scientific knowledge]. *Dukhovnist*

osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka: zb. nauk. prats, 2(77), 149–157. H. P. Shevchenko (Ed.). Sieverodonetsk: vyd-vo SNU im. V. Dalia [in Ukrainian].

Lebedieva, V. V. (2005). Analiz suti poniattia «profesiinyi status maibutnoho vchytelia» [Analysis of the essence of the concept “professional status of the future teacher”]. *Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky: zb. nauk. prats* 36, 238–244. Kyiv-Zaporizhzhia [in Ukrainian].

Psykhlohichnyi slovnyk [Psychological dictionary]. (1982). V. I. Voitko (Ed.). Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

Tsymbalaru, A. (2009). Komponentno-strukturnyi analiz poniattia «osvitnii prostir» [Component-structural analysis of the concept of “educational space”]. *Pedahohichni nauky*, 7, 44–51 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті зазначено, що наразі актуальним є питання формування професійного статусу майбутнього викладача закладу вищої освіти. На підґрунті аналізу наукової літератури уточнено суть поняття «професійний статус викладача» (стан, місце викладача в суспільстві, що визначається специфічними для професійно-педагогічної діяльності ролями, у яких відбиваються обов'язки, права та норми, що пред'являються педагогу як посереднику між здобувачем і суспільством у процесі передачі соціального досвіду, накопиченого людством, а також внутрішня його впевненість у власних професійних знаннях, уміннях, здібностях, можливостях, відчуття благополуччя, почуття власної гідності, що забезпечують йому авторитет серед колег та здобувачів) і «професійний статус майбутнього викладача» (сукупність прав і обов'язків, що визначають його стан, місце та роль у закладі вищої освіти, забезпечується ціннісними орієнтаціями й установками особистості, системою знань і вмінь, особистісними якостями, самооцінкою й оцінкою іншими його діяльності, зумовлюючи адекватні дії та поведінку, і знаходить вияв в авторитеті, репутації майбутнього викладача). З урахуванням наукового доробку сучасних дослідників розглянуто структуру професійного статусу майбутнього викладача, що складається із зовнішнього складника, внутрішнього, статус-символіки, статус-легенди, середовищного, професійних якостей, вербальної, невербальної, продуктивної. Акцентовано, що будь-який професійний статус не формується спонтанно, він є результатом цілеспрямованої роботи педагогічного колективу закладу вищої освіти та самого магістра (над собою) у контексті вибудови взаємопов'язаних компонентів: стимулювального, інтелектуально-діяльнісного, аналітико-результативного. Підкреслено, що для досягнення професійного статусу магістру потрібно оволодіти професійними знаннями, уміннями, якостями, здійснювати самоконтроль і самооцінку діяльності, формувати більш прискіпливо, ніж спеціалістам інших професій, тому що саме педагоги є взірцем наслідування для майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійний статус, зовнішні та внутрішні чинники, сутність і структура професійного статусу, майбутній викладач, заклад вищої освіти.

УДК 37.091.2:316.7(436)

**COMPLETION OF INTERCULTURAL LEARNING OBJECTIVES:
EXPERIENCE OF AUSTRIA**

**РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ:
ДОСВІД АВСТРІЇ**

Олена Бескорса

доктор педагогічних наук, доцент
E-mail: beskorsyhelen@gmail.com
ORCID 0000-0001-8018-8549
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Olena Beskorsa

D.Sc. in Pedagogy, Associate Professor
E-mail: beskorsyhelen@gmail.com
ORCID 0000-0001-8018-8549
SHEI “Donbas State Pedagogical
University”, Ukraine

ABSTRACT

The article presents the positive experience of Austria in completing the objectives of intercultural education. The regulatory documents are analysed that are functioning at the European level and national level in Austria. These documents outline the main goal of intercultural education – to respect human freedom, dignity, cultural uniqueness and contain a general prohibition of any kind of discrimination in the society. It is highlighted that Austria has a long-time tradition of implementing the principle of intercultural learning in the practice of secondary schools. The recommendations of Federal Ministry of Education, Science and Research of Austria has directly didactic and methodical character, specifically they indicate the preference to group interaction in classroom, using discussion and dialogue methods of teaching.

The feasibility of using reflective and communicative teaching methods is also substantiated. It is noted that the principle of intercultural learning is presented in learning content, the main requirement for which is representativeness of the cultural diversity of society. Teacher training plays an important role in development of intercultural education in Austria, specifically in the sphere of enhancing their intercultural competence and professional competences for implementing the principle of intercultural learning. The article presents the definition of culturally responsive teaching that is clarified due to studying the scientific works by G. Gay.

The article also discusses the changes that take place in the training of educational managers and professional development of directors of educational institutions in the light of the expanding autonomy of educational institutions and the need for managers to be responsible for the implementation of cross-cutting educational principles. It is concluded that Austria has positive practices of completing the main objectives of intercultural education at different educational levels, which can be successfully adapted for the development of the education system in Ukraine.

Key words: *intercultural education, intercultural competence, culture, culturally responsive teaching, Austrian experience, training of future teachers, educational programmes, teaching methods.*

Актуальність теми. Підписання Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом у 2014 р. сприяло активізації міжнародного співробітництва нашої країни з країнами-членами ЄС, зокрема в галузі освіти, навчання та молодіжної політики з метою покращення взаєморозуміння, підтримки міжкультурного діалогу та посилення знань щодо відповідних культур (Міністерство закордонних справ України, 2014). 17 червня 2022 року Європейська комісія рекомендувала Європейській раді надати Україні статус кандидата на вступ до Європейського Союзу. Важливою умовою виконання Угоди та збереження статусу офіційного кандидата є розбудова міжкультурного діалогу, задля реалізації якої уряд України напрацьовує рекомендації для забезпечення соціальної інклюзії, толерантності, збереження рідної культури та формування позитивного ставлення до інших культур.

Політика європейських країн у сфері побудови міжкультурного діалогу й демократичного громадянства є зумовленою зростанням міграційних рухів, що після початку повномасштабної війни набуло надзвичайної актуальності та нового змісту й для самої України. На сьогодні в системі освіти України є нагальна потреба в посиленні уваги до питань розвитку міжкультурної освіти, оскільки воєнні дії у країні безпосередньо впливають на способи взаємодії громадян та на систему освіти загалом.

По-перше, в Україні обліковано 1,8 млн внутрішньо переміщених осіб віком від 5 до 17 років. Міністерство з питань реінтеграції тимчасово окупованих територій України (2022) наголошує на тому, що саме інтеграція внутрішніх переселенців є їхнім завданням на 2023 р. Зважаючи на значну кількість переміщених осіб шкільного віку, питання розвитку теорії і практики реалізації міжкультурної освіти в Україні набуває всі більшої актуальності.

По-друге, через війну велика кількість громадян нашої держави виїхали за кордон, і наразі кількість українських дітей шкільного віку за кордоном залишається суттєвою. На сайті Європейської комісії зазначається, що лише в шкільних системах країн ЄС із 24.02.2022 р. по 07.03.2023 р. було інтегровано більше ніж 760 тисяч українських учнів, частина із них продовжує навчання в закладах загальної середньої освіти в Україні (European Commission, 2022). Тож, завданням міжкультурної освіти в цьому випадку є виховання в здобувачів освіти толерантного ставлення до різних життєвих ситуацій і способів життя людей, розуміння причини поведінки і дій людей, неприпустимості засудження та приниження людей тощо.

Звернення до вивчення досвіду реалізації завдань міжкультурної освіти в європейських країнах, зокрема в Австрії, зумовлено тим фактом, що країна має репутацію «країни імміграції та еміграції» (Hintermann et al., 2014). Починаючи з 2010 р., в Австрії проживають громадяни майже всіх країн світу (Gogolin, 2016), що вказує на мовну та культурну різноманітність суспільства в країні. Тому Австрія має напрацьовані стратегії реалізації основних завдань міжкультурної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання запровадження ідей міжкультурного навчання набули популярності впродовж останнього десятиліття й серед українських дослідників. Проте, їхнє дослідження перебувало здебільшого в площині вивчення іноземних мов. Це можна пояснити тим, що вивчення іноземної мови вважається одним із шляхів інтернаціоналізації освіти, а сама іноземна мова розглядається як засіб міжкультурного спілкування,

їй відводиться важлива роль у побудові діалогу культур. Так, значний внесок в розвиток міжкультурної освіти здійснив П. Кендзьор (2017), присвятивши своє дослідження вивченню проблеми полікультурного виховання здобувачів закладів загальної середньої освіти. Питання міжкультурної іншомовної освіти широко висвітлені в наукових дослідженнях С. Ніколаєвої, О. Місечко, Т. Полонської, Т. Тарасенко та ін. Вивченню іноземного досвіду міжкультурної освіти, зокрема в США, Канаді та деяких європейських країнах, присвячено праці І. Бахова, В. Євтуха, Я. Лебедевої, О. Рудіка та ін.

Серед іноземних науковців, які розділяють думку, що реалізація ідей міжкультурної освіти має базуватися на принципі міждисциплінарності та запроваджуватися не лише в дисципліні, які безпосередньо пов'язані з вивченням мови, слід відзначити Н. Akar, S. Binder, I. Gogolin, C. Hintermann, M. Luciak, J. Peskoller, S. S. Singh. Різні аспекти розвитку теорії і практики реалізації міжкультурної освіти представлено в наукових публікаціях Н. Altrichter, M. Brown, B. Herzog-Punzenberger, M. Čiefová, K. Seresová та ін.

У ході проведення наукових розвідок нами було виявлено, що вивчення досвіду Австрії щодо реалізації ідей міжкультурної освіти не є предметом дослідження у вітчизняній педагогічній науці.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Метою статті є окреслення основних напрямів реалізації завдань міжкультурної освіти в Австрії для визначення можливих шляхів використання європейського досвіду для розвитку системи освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Ідеї міжкультурної освіти лежать в основі організації систем державної політики різних країн світу щодо гармонійного й безконфліктного співіснування представників різних культур у єдиному просторі. Діяльність в сфері посилення міжкультурної освіти базується на низці нормативних документів, що видаються міжнародними організаціями. Одними із найважливіших і найперших документів, що різнобічно регламентують сферу міжкультурної взаємодії є такі: Загальна декларація прав людини (1948 р.) та Європейська Конвенція з прав людини (1950 р.), які втілили зобов'язання поважати людську свободу, гідність, культурну неповторність і містять загальну заборону будь-якої дискримінації.

Зростаючі потреби в розбудові міжкультурного діалогу та підтримці культурного різноманіття обґрунтовані в документі Європейської комісії «Європейська рамка дій щодо збереження культурної спадщини» (European Framework for Action on Cultural Heritage) (European Commission, 2018). Рамка та міжнародні умови соціальної інклюзії доводять, що відповідальність за розвиток міжкультурного діалогу та глобального мислення лежить на національному уряді та закладах освіти різних рівнів.

Вважаємо також доцільним звернутися до документа «Керівництво з міжкультурної освіти», виданого ЮНЕСКО в 2006 р., який і на сьогодні є одним із найважливіших в контексті розбудови міжкультурної освіти. В основі цього документа лежить розуміння самого поняття «культура». На думку авторів керівництва, будь-яка культура визначається трьома складовими: матеріальні ресурси, якими користуються члени групи (знаряддя праці, продовольство, одяг тощо); спільні соціокультурні ресурси групи (мова, релігія, правила соціальної

поведінки тощо); особистісні ресурси, що використовуються окремими членами групи (цінності, установки, вірування і практики, що становлять основу людських взаємин, відповідно до якої навколишній світ отримує сенс і значення) (UNESCO, 2006). Таке визначення культури передбачає, що певні усталені групи (національні, етнічні, релігійні, регіональні, вікові групи, професійні об'єднання тощо) мають власну культуру, що відрізняється від інших. Таким чином, кожна міжособистісна ситуація потенційно є також міжкультурною.

Автори документа також наголошують, що культура є центральним поняттям у визначенні індивідуальної та соціальної ідентичності людини, а тому і її особистісного розвитку. Із огляду на це, ЮНЕСКО відводить значну роль у міжкультурній взаємодії саме освіті. На їхнє переконання, для успішного впровадження принципів міжкультурного навчання, така освіта має охоплювати різні аспекти, а саме створення відповідного навчального середовища, наскрізне впровадження ідей міжкультурної освіти в навчальні програми та програми підготовки вчителів, осучаснення навчальних методів та змісту освіти.

ЮНЕСКО в керівному документі визначає три основоположні принципи з питань міжкультурної освіти:

- повага до культурної самобутності здобувачів шляхом підтримки належної якості освіти;
- набуття знань про культуру, цінності та вміння, що необхідні для активної та повноцінної участі в суспільстві;
- формування поведінки здобувачів на засадах поваги, розуміння та солідарності серед представників різних етнічних, соціальних, культурних та релігійних груп (UNESCO, 2006).

Уряд Австрії напрацював також низку нормативно-правових документів, що регулюють питання реалізації міжкультурного навчання в закладах освіти країни. Національна освітня програма для закладів загальної середньої освіти, а також фундаментальний декрет про міжкультурну освіту є двома ключовими документами, які визначають напрями розвитку сучасної освіти в Австрії та безпосередньо висвітлюють питання реалізації ідей міжкультурної освіти. На рівні шкільної освіти питання впровадження міжкультурного навчання активно розробляється впродовж останніх 30-ти років із метою урахування особливостей дедалі більш гетерогенної учнівського контингенту, сприяння їхньому включенню (інтеграції) у шкільне середовище. Від 1992 р. принцип міжкультурного навчання визнаний одним із 10 наскрізних (посідаючи друге місце), який має запроваджуватися в усі шкільні предмети і реалізовуватися через перегляд методів навчання та змісту всіх навчальних предметів. Згідно з рекомендаціями Федерального міністерства освіти, науки та досліджень Австрії, реалізація цього принципу охоплює осмислення, переживання та активне співтворення культурних цінностей через спільне навчання. Таким чином, центральне місце посідають сприяння згуртованості в класі, запрошення до відкритого обговорення різних точок зору на засадах толерантності та поваги, діяльність щодо забезпечення рівних прав представників різних культурних спільнот в шкільному середовищі (BMBWF, 2022). Крім того, третій принцип навчання в освітній програмі стосується багатомовності, яка також тісно корелює з питаннями міжкультурної освіти. Зокрема, цей принцип підкреслює важливість мови (мов) у світі, яка є обумовленою зростаючим мовним і

культурним розмаїттям. Крім того, він визначає мовну чутливість і міжкультурне взаєморозуміння як основу демократичного суспільства. Четвертий міждисциплінарний принцип викладання є різноманітність та інклюзія, який підкреслює актуальність конструктивного підходу до культурного та мовного плюралізму серед учнів шляхом розвитку індивідуальних навичок та потенціалу, незалежно від приналежності до певної спільноти. Також підкреслюється необхідність створення недискримінаційного простору для навчання і розвитку дітей з «різними походженням» (BMBWF, 2022).

Федеральне міністерства освіти, науки та досліджень Австрії, розробляючи освітні типові програми для закладів освіти різних рівнів, окреслило потенціал усіх навчальних предметів щодо можливостей здійснення міжкультурного навчання. Головний акцент зроблено на тому, що жоден шкільний клас не можна вважати гомогенним, навіть якщо в ньому навчаються лише представники однієї етнічної групи або національності. Питання запровадження міжкультурного навчання є надзвичайно актуальним в таких класах для зменшення етноцентричних та євроцентричних настроїв (поглядів), а також підготовки учнів до подальшого життя, здійснення навчальної або трудової діяльності в полікультурному суспільстві (Peskoller, 2023).

Головним завданнями реалізації принципу міжкультурного навчання є формування міжкультурної компетентності здобувачів, зміст якої передбачає формування здатностей:

- сприймати різноманітні способи життя та біографії як нормальне явище в суспільстві та школі;
- ставитися із повагою до різних життєвих планів;
- визнавати, що власний життєвий досвід людини формує мислення людини та впливає на її дії;
- аналізувати власну (життєву) історію та усвідомлювати, як вона склалася і як її можна змінити;
- усвідомлювати обумовленість власних способів бачення та дій;
- сприймати та аналізувати соціальні, культурні, мовні та інші подібності та відмінності, а також усвідомлювати їхню значущість;
- простежувати зміну приналежностей та множинність ідентичностей у власній біографії та біографіях інших;
- розвивати емпатію та толерантність до неоднозначності та різноманітності;
- ставитися критично до різноманітності, що є основою для громадянської мужності та конструктивної культури конфлікту без культурних атрибутів;
- позитивно ставитися до гетерогенності, що дає змогу виявляти та реагувати на стереотипи, (чужі) атрибуції, кліше;
- розпізнавати расистські та сексистські висловлювання і поведінку, а також виступати проти них;
- розглядати соціальні зміни в суспільстві, сформованому міграцією та індивідуалізацією, з різних точок зору, формувати думки та представляти різні точки зору;

– розпізнавати, як здійснюється влада та легітимізується домінування через культурні атрибуції;

– застосовувати міжкультурні компетентності в усіх предметних галузях, а також у повсякденному житті в школі та поза нею (BMBWF, n.d.).

Важливо звернути увагу на той факт, що у визначенні змісту міжкультурної компетентності наявним є баланс між культурними і особистісними характеристиками здобувачів, що деякі дослідники називають справжньою сутністю міжкультурної освіти, наголошуючи на тому, що не можна всі погляди або поведінку людини розглядати лише через призму її культури, ідеалізувати культуру, а слід також брати до уваги індивідуальність кожної окремої людини (Ogay & Edelmann, 2016). Тому основні теми, які введено наскрізно в освітні програми: поняття культури (традиції, побут, наука, історія тощо), визначення та дослідження ідентичності учня, міграція, глобалізація світу, багатомовність, стереотипність, упередженість та дискримінація, гендерні відносини тощо.

Рекомендації Федерального міністерства освіти, науки та досліджень Австрії безпосередньо носять дидактичний та методичний характер. Передусім вони стосуються соціальних форм взаємодії на уроках. Особливо сприятливими вважається партнерська або групова робота, а також дискусії та обміни думками з цілим класом. Залежно від теми та мети, це можуть бути малі групи або великі групи, лінгвістично та культурно змішані групи.

Серед методів, які сприяють міжкультурному навчанню, особливо придатними є проблемне навчання, рефлексивне та комунікативне (інтерактивне) навчання. Ці форми є більш сприятливими для розвитку поглядів і позицій, а також для розпізнавання, обговорення і формулювання контекстів.

Принцип міжкультурного навчання відображено у змісті навчальних підручників та матеріалів, основною вимогою до яких є репрезентативність та відображення культурного різноманіття суспільства. Серед іншого, обговорюються питання того, як і в який спосіб іноземні культури та групи меншин зображені в підручниках, якою мірою в них розглядаються питання культурного і релігійного плюралізму, міграції, міжкультурного навчання і виховання в дусі миру, чи наявними є стереотипи та упередження.

Значну роль у запровадженні міжкультурної освіти відводять саме підготовці майбутніх учителів. Тому зміст міжкультурного навчання також введений до освітніх програм підготовки вчителів різних спеціальностей. У таких програмах наголошено на двох основних аспектах у підготовці майбутніх фахівців: 1) змінення ставлення самого вчителя до питань міжкультурності та різноманітності (формування міжкультурної компетентності); 2) формування фахової компетентності щодо запровадження міжкультурного навчання. У контексті цих змін було введено таке поняття як «культуро чутливе викладання (навчання)», готовність до якого має бути розвиненою у вчителів під час їхньої професійної підготовки. Уперше поняття культууро чутливого викладання було введено в науковий обіг американською вченою G. Gay, яка розглядає культууро чутливе викладання як використання культурних особливостей, досвіду та поглядів етнічно різноманітних учнів як засобу для більш ефективного навчання. Таке навчання ґрунтується на припущенні, що коли академічні знання та навички знаходяться в межах життєвого досвіду учнів, вони стають більш

особистісно значущими, викликають більшу зацікавленість і засвоюються краще (Gay, 2002). Учена також надає важливого значення підготовці вчителів до здійснення культури чутливого виховання через розробку культури релевантних освітніх програм. Тому формування готовності до культури чутливого викладання в системі підготовки майбутніх учителів в Австрії відбувається передусім через введення до освітніх програм обов'язкових та вибіркових (міжкультурне та міжрелігійне навчання, освіта в мультилінгвальному суспільстві) навчальних дисциплін або введення окремих модулів, присвячених питанням гетерогенності та різноманітності. Загалом, до 20% освітньої програми підготовки вчителів різних спеціальностей становлять освітні компоненти, присвячені питанням гетерогенності та різноманітності.

Наразі підготовка менеджерів освіти в Австрії перебуває в стані її реформування. У магістерській програмі для шкільного менеджменту (яка не є обов'язковою для керівних посад) було введено навчальну дисципліну для культури чутливого шкільного лідерства. Слід також зазначити, що директори шкіл в Австрії до недавнього часу мали мінімальну автономію щодо вибору викладацького складу, прийняття рішень щодо професійного розвитку вчителів. Сьогодні школи стають більш мультикультурними, а класи дедалі більше відзначаються неоднорідністю мови, релігії, етнічної приналежності та національного походження, тому виникає потреба надання керівникам закладів освіти більшої автономії. Згідно із Законом «Про шкільну автономію» школам дозволяється змінювати 5-10% навчальних програм, у тому числі, задля успішної реалізації принципу міжкультурного навчання. Керівники шкіл несуть основну відповідальність за організацію процесів розробки та впровадження шкільних автономних навчальних програм.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Успішна реалізація завдань міжкультурної освіти в реаліях сьогодення набуває особливого значення, оскільки сучасне європейське співтовариство прагне до переосмислення та пошуку нових підходів до конструктивного діалогу з представниками різних соціальних груп (національних, етнічних, релігійних, регіональних тощо). Австрія має довготривалу традицію впровадження принципу міжкультурного навчання в практику роботи закладів загальної середньої освіти. Певних змін зазнає також і система підготовки майбутніх учителів та освітніх менеджерів, яка в умовах зростаючої культурної та мовної гетерогенності сприяє розвитку культури чутливого викладання (навчання), яке є перспективним напрямом розвитку системи освіти європейських країн, оскільки сприяє зближенню учасників освітнього процесу через визнання загальноприйнятих цінностей та пріоритетів, які набувають особистісної значущості. Досвід Австрії в реалізації завдань міжкультурної освіти є прикладом не лише інноваційного розвитку системи освіти, але й успішного міжкультурного діалогу, який є необхідною умовою міжособистісної та міжгрупової взаємодії в суспільстві на основі усвідомлення значущості власної культури, її цінностей та пріоритетів, а також шанобливого ставлення до цінностей інших культур. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі стосуються використання цифрових технологій для реалізації принципу міжкультурного навчання в закладах загальної середньої освіти.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Кендзьор, П. (2017). *Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика)* (дис. ... д-ра пед. наук). Академія педагогічних наук України. Інститут проблем виховання. Київ, Україна.

Лебедева, Я. & Рудік, О. (2010). Засади мультикультурної освіти на європейському просторі. *Державне управління та місцеве самоврядування*, 4, 26–37. URL: <http://er.dduvs.in.ua/bitstream/123456789/5394/1/19.pdf>

Міністерство з питань реінтеграції тимчасово окупованих територій України. (2022). *Кількість внутрішньо переміщених осіб (ВПО) в Україні перевищила 8 млн людей: звідки й куди їхали найбільше*. URL: <https://minre.gov.ua/2022/05/11/kilkist-vnutrishno-peremishhenyh-osib-v-ro-v-ukrayini-perevyshhyla-8-mln-lyudej-zvidky-j-kudy-yihaly-najbilshe/>

Міністерство закордонних справ України. (2014, 16 вересня). *Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами*. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/984_011

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (n.d.). *Interkulturelle Bildung*. URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/interkulturelle_bildung.html

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2022). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>

European Commission. (2018). *European Framework for Action on Cultural Heritage*. URL: https://ec.europa.eu/culture/content/european-framework-action-cultural-heritage_en

European Commission. (2022, December 21). *What helps displaced children from Ukraine enrol in EU schools?* URL: <https://education.ec.europa.eu/kk/news/what-helps-displaced-children-from-ukraine-enrol-in-eu-schools>

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.

Gogolin, I. (2016). Folgen der Migration für Bildung und Erziehung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch, & H. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6th ed., pp. 60–64). Tübingen, Germany.

UNESCO. (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

Hintermann, C., Markom, C., Weinhäupl, H., & Üllen, S. (2014). Debating migration in textbooks and classrooms in Austria. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 6(1), 79–106. DOI: <https://doi.org/10.3167/jemms.2014.060105>

Ogay, T. & Edelmann, D. (2016) 'Taking culture seriously': implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 388–400. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1157160>

Peskoller, J. (2023). Unity in diversity. Exploring intercultural teaching and learning practices in secondary education and teacher training in Austria. In F. Dervin, M. Yuan, and Sude (eds.), *Teaching Interculturality 'Otherwise'* (pp. 33–54). DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003345275-4>

REFERENCES

Kendzor, P. (2017). Polikulturene vykhovannia uchniv u systemi diialnosti zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu (teoriia i metodyka) [Multicultural education of students in the system of activities of a general educational institution (theory and methodology)]. *Doctor's thesis*. Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. Instytut problem vykhovannia. Kyiv, Ukraine [in Ukrainian].

Liebidieva, Y. & Rudik, O. (2010). Zasady multykulturnoi osvity na yevropeiskomu prostori [Basics of multicultural education in the European space]. *Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriaduvannia*, 4, 26–37. URL: <http://er.dduvs.in.ua/bitstream/123456789/5394/1/19.pdf> [in Ukrainian].

Ministry of Reintegration of the Temporarily Occupied Territories of Ukraine. (2022). *Kilkist vnutrishno peremishchenykh osib (VPO) v Ukraini perevyshchyla 8 mln liudei: zvidky i kudy yikhaly naibilshe* [The number of internally displaced persons (IDPs) in Ukraine has exceeded 8 million people: from where and where the most went]. URL: <https://minre.gov.ua/2022/05/11/kilkist-vnutrishno-peremishhenyh-osib-vpo-v-ukrayini-perevyshchyla-8-mln-lyudej-zvidky-j-kudy-yihaly-najbilshe/> [in Ukrainian].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (n.d.). *Interkulturelle Bildung* [Intercultural Education]. URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/interkulturelle_bildung.html [in German].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2022). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen* [Consolidated Federal Law: Entire legislation for curricula – general secondary schools]. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [in German].

European Commission. (2018). *European Framework for Action on Cultural Heritage*. URL: https://ec.europa.eu/culture/content/european-framework-action-cultural-heritage_en [in English].

European Commission. (2022, December 21). *What helps displaced children from Ukraine enrol in EU schools?* URL: <https://education.ec.europa.eu/kk/news/what-helps-displaced-children-from-ukraine-enrol-in-eu-schools> [in English].

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116 [in English].

Gogolin, I. (2016). Folgen der Migration für Bildung und Erziehung [Consequences of migration for education and upbringing]. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch, & H. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6th ed., pp. 60–64). Tübingen, Germany [in German].

UNESCO. (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878> [in English].

Hintermann, C., Markom, C., Weinhäupl, H., & Üllen, S. (2014). Debating migration in textbooks and classrooms in Austria. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 6(1), 79–106. DOI: <https://doi.org/10.3167/jemms.2014.060105> [in English].

Ogay, T. & Edelmann, D. (2016) ‘Taking culture seriously’: implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 388-400. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1157160> [in English].

Peskoller, J. (2023). Unity in diversity. Exploring intercultural teaching and learning practices in secondary education and teacher training in Austria. In F. Dervin, M. Yuan, and Sude (eds.), *Teaching Interculturality 'Otherwise'* (pp. 33–54). DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003345275-4> [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто позитивний досвід Австрії в реалізації завдань міжкультурної освіти. Проаналізовано нормативні документи, що діють на загальноєвропейському рівні та на національному рівні в Австрії, які втілюють головне завдання міжкультурної освіти – поважати людську свободу, гідність, культурну неповторність і містять загальну заборону будь-якої дискримінації. Наголошено, що Австрія має довготривалу традицію впровадження принципу міжкультурного навчання в практику роботи закладів загальної середньої освіти. Зазначено, що рекомендації Федерального міністерства освіти, науки та досліджень Австрії щодо реалізації принципу міжкультурного навчання безпосередньо носять дидактичний та методичний характер, а саме надання переваги партнерській та груповій взаємодії під час уроків, використання дискусійних та діалогових методів навчання. Обґрунтовано також доцільність використання рефлексивних та комунікативних методів навчання. Зазначено, що принцип міжкультурного навчання відображено в навчальному контенті, основною вимогою до якого є репрезентативність та відображення культурного різноманіття суспільства. Значна роль у розвитку міжкультурної освіти в Австрії надається підготовці майбутніх учителів, а саме в напрямі формування їхньої міжкультурної компетентності та фахової компетентності щодо запровадження міжкультурного навчання. Установлено, що зміни в підготовці майбутніх учителів сприяють розвитку культури чутливого викладання (навчання). У статті надано визначення поняття «культуро чутливе викладання» на основі аналізу наукових праць G. Gay. У статті також представлено зміни, які відбуваються в підготовці менеджерів освіти та підвищенні професійної кваліфікації керівників закладів освіти у світлі розширення автономії закладів освіти та необхідності керівників нести основну відповідальність за впровадження наскрізних освітніх принципів. Зроблено висновок, що Австрія має позитивні практики реалізації основних завдань міжкультурної освіти на різних освітніх рівнях, які можуть бути успішно запроваджені для розвитку системи освіти в Україні.

Ключові слова: міжкультурна освіта, міжкультурна компетентність, культура, культуру чутливе викладання, досвід Австрії, підготовка майбутніх учителів, освітні програми, методи навчання.

УДК 373.3.015.31:78

MUSICAL AND CREATIVE ACTIVITY AS A FACTOR IN ENSURING THE DEVELOPMENT OF STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION

МУЗИЧНО-ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Олена Зубарева

кандидат філософських наук, доцент,

E-mail: olenazubarieva25@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-8522-821X

ДВНЗ «Донбаський державний

педагогічний університет», Україна

Olena Zubarieva

Ph.D. of Philosophical, Associate Professor

E-mail: olenazubarieva25@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-8522-821X

SHEI "Donbas State

Pedagogical University", Ukraine

ABSTRACT

The task of increasing the effectiveness of education in the difficult conditions of the constantly growing volume of information, which dictates the search for new solutions, is relevant today. Music classes have not only a developing, but also a corrective effect. The article examines the results of research that describes the impact of music classes on the cognitive development of children of primary school age. It is theoretically substantiated that music lessons can contribute to the development of oral and written speech, reading skills, memory, intelligence, and regulatory functions. Taking into account the experience of foreign education, it was established that continuous musical education, which includes learning to play musical instruments and sing, can have a beneficial effect on the cognitive development of a junior high school student. In this study, attention is focused on the inextricable connection between music lessons and the development of students' cognitive sphere. The importance of types of musical activity that allow for a positive influence on the formation of intellectual skills of younger schoolchildren, such as music making, singing, musical and rhythmic creativity, is defined and theoretically substantiated. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, it can be concluded that the musical and creative activity of children of primary school age has a beneficial effect on the development of their cognitive sphere, has therapeutic and educational possibilities, activates emotional and thought processes, enriches life, artistic and musical experience students of primary education.

Key words: musical art, musical education, musical creative activity, playing musical instruments, singing.

Актуальність теми. Однією з актуальних завдань сучасної освіти є необхідність формування інтелектуальних умінь, що забезпечують розвиток усієї когнітивної сфери школярів, причому цей процес необхідно починати вже в молодшому шкільному віці, коли дитина відкрита для освоєння нових освітніх завдань, що дозволяють справлятися з великим потоком інформації. Ці завдання можуть бути успішно вирішені за допомогою музичного мистецтва. Музика торкається емоційності і чуттєвості, впливає на підсвідомість людини, тим самим сприяє розвитку особистості. Адже саме молодший шкільний вік

сприятливий у розвиток духовної культури учня. Тому важливо не прогаяти час для інтенсивного формування цих важливих якостей особистості.

Музичне мистецтво в початковій школі є одним із предметів, який забезпечує освоєння мистецтва як духовної спадщини людства. Досвід емоційно-образного сприйняття музики, знань та вмінь, набутих при вивченні музичного мистецтва, початкове оволодіння різними видами музично-творчої діяльності є фундаментом навчання на подальших сходинках загальної освіти, що забезпечує залучення учнів до світу мистецтва та розуміння нерозривного взаємозв'язку музики з життям. На уроках музичного мистецтва головним є не придбання теоретичних знань, а розширення інтонаційно-образного багажу дитини, розвиток її емоційного відгуку на музику, формування сталого інтересу до музичного мистецтва як частини життя. Отже, весь спектр форм і методів необхідно направити на те, щоб дати можливість кожній дитині відчувати радість від спілкування з музикою, від творчого самовираження, від відчуття насолоди музичною творчістю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найбільш продуктивним періодом освоєння інструментального музикування є сензитивний період дитинства, саме на знанні вікових психологічних особливостей дітей побудовано методики раннього музичного виховання зарубіжної педагогічної системи, у тому числі К. Орфа, Е. Жак-Далькроза, М. Монтесорі, Ш. Судзукі, Р. Штайнера.

Вивчення музичних здібностей є актуальною темою у психології, що вивчалася науковцями О. Коваль, Р. Стенберг та ін. Розвиток музичних здібностей відбувається у процесі занять музичним мистецтвом, які дуже поширені у дошкільному та молодшому шкільному віці в нашій країні та за кордоном, через що актуальним стає питання, як ці заняття впливають на розвиток дитини. Педагогічні аспекти творчих здібностей розглядали І. Зязюн, О. Музика, О. Рудницька, С. Сисоева та ін. Проблеми вокального виховання дітей були предметом спеціального розгляду в наукових працях О. Лобової, О. Лободи, Д. Плетенської, І. Хомич, Ю. Юцевича та ін. Дослідження зарубіжних вчених П. Купера, М. Ліпполіс, Д. Мюллензіфен, К. Фрілер, Б. Матарреллі, П. Вууст, Р. Кассібба, Е. Браттико показали, що заняття музикою пов'язані з поліпшенням когнітивних навичок. Відомо, що люди з більшою музичною підготовкою мають значну перевагу в завданнях, що вимагають сприйняття та розрізнення висоти звуку, ритму та мелодії. Це означає, що існує суттєва кореляція між навчанням музики та когнітивними здібностями, відомими як «близькі здібності», що розвиваються на уроках музичного мистецтва.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Теоретично обґрунтувати вплив музичного мистецтва та музично-творчої діяльності на розумовий, мовний, емоційний розвиток здобувачів початкової освіти. Виокремити види музично-творчої діяльності, що впливають на розвиток здобувачів початкової освіти. Для досягнення поставленої мети нами вирішено такі завдання:

1. Вивчення літератури та інтернет-ресурсів за темою.
2. Виділити основні види музичної діяльності на уроці музичного мистецтва, що сприяють розвитку здобувачів початкової освіти.

3. Визначити який вплив має музична діяльність на розумові здібності та емоційний стан здобувачів початкової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У зв'язку зі зростаючим тиском на школярів щодо вимог досягнення високих академічних результатів, опанування музичного мистецтва та його видів діяльності ніколи не було таким цінним. Окрім радості що дають спів, музикування, це ще і розслаблююча терапія для дитини та виховання самостійності та впевненості у собі. Оскільки сучасна шкільна освіта є занадто вербальною, тобто зосереджена на лівій півкулі мозку, спілкування з музикою живить праву півкулю мозку, що робить дитину більш урівноваженою та надає змогу розвинути і академічний потенціал. При виконанні музично-творчих завдань у дитини природньо розвиваються самодисципліна та самомотивація, що можуть допомогти досягти успіху в навчанні та інших життєвих сферах, а також дитина набуває музичних здібностей. О. Лобода зазначає, що у музично-педагогічній практиці під основними музичними здібностями розуміють музичний слух, почуття ритму та музичну пам'ять (Лобода, 2019)

Існує багато доказів того, що прослуховування класичної музики дітьми з раннього віку слугує інтелектуальному розвитку. Якщо так працює тільки слухання музики, можна припустити наскільки ефективним може бути навчитися грати цю музику, коли поєднуються фізичний та розумовий процеси (Atarah, Douglas, 2012). Гра на музичному інструменті – це фізична діяльність, в якій задіяні інтелект та емоції, вона робить людину комунікабельнішою, тому що виконавець навчається знаходити контакт зі слухачами. Гра на музичному інструменті привчає дитину до щоденної праці, виховує у неї терпіння, силу волі та посидючість, удосконалює емоції, дає особливе бачення навколишнього світу. Музика вчить не лише слухати, а й чути, не лише дивитися, а й бачити, а бачачи й чуючи, відчувати. Гра на музичному інструменті вчить дитину не лише бачити, а й відтворювати побачене, не лише чути, а й уявляти те, що чуєш.

Навчання музиці включає короткотривалу пам'ять і довготривалу пам'ять, а оскільки для цього потрібен час для практики, воно включає інтеграцію слухової та візуальної інформації в тимчасові рамки. Виявлення зв'язку між навчанням музиці та розумовими здібностями, такими як лінгвістичні здібності, зорово-просторове мислення, плавне мислення та швидкість обробки інформації, ставить складні питання, що стосуються основних причин та механізмів розвитку (Mariangela Lippolis, Daniel Müllensiefen, Klaus Frieler, Benedetta Matarrelli, Peter Vuust, Rosalinda Cassibba and Elvira Brattico, 2022). Для музичної діяльності потрібна сенсорно-моторна активність, що спричиняє активацію всіх вищих психічних функцій. Можливий механізм впливу музичних занять на когнітивну сферу полягає в тому, що і групові, і індивідуальні заняття музикою вимагають активної роботи регуляторних функцій, розвиток яких необхідний для успішного когнітивного розвитку та навчальної діяльності. Отже, музика розвиває всі види сприйняття: зорове, слухове, чуттєве і всі види пам'яті: зорову, слухову, моторну, образну, асоціативну. Гра на музичному інструменті тренує як слухове, звукове, тактильне сприйняття, так і моторику – все це робить довгострокові зміни у мозку. Навчання гри на музичному інструменті – складне завдання, яке залежить від когнітивних процесів, таких як увага, координація,

слухові, моторні навички та пам'ять. Цілком можливо, що реалізація цих здібностей через музичне навчання призводить до когнітивних покращень, які впливають на все життя людини. Навчання гри на музичних інструментах покращує увагу та пам'ять у дітей. Музично натренований дитячий мозок більш активний у областях, які пов'язані зі слуховим кодуванням інформації, контролем уваги та виконавчими функціями. Всі ці функції безпосередньо пов'язані з покращенням навичок читання, підвищеною психологічною стійкістю, креативністю та кращою якістю життя в цілому.

Інший механізм, за рахунок якого музичні заняття потенційно впливають на когнітивну сферу дітей, полягає в тому, що музичні заняття можуть забезпечувати ситуацію психологічного комфорту, сприяти гармонізації емоційного фону, знижувати тривожність, що створює сприятливий ґрунт для когнітивного розвитку.

Дослідження психологів показали, що заняття дітей музикою та навіть просте прослуховування музичних творів сприяють розвитку дитячого мозку. В той же час інші дослідження показали, що якщо батьки слухають з дітьми музику, співають пісні або танцюють, це позитивно позначається на взаєминах між ними. В умовах війни, що пов'язана із російською агресією, музика застосовується психотерапевтами для емоційного лікування дітей та дорослих. Оскільки проблем емоційного розвитку такі як неврози, відхід від реальності у світ власних переживань, незадоволеність базових потреб у любові, прийнятті, відсутності душевного тепла зазнали багато дітей у цей важкий час, дорослі мають обов'язково піклуватися про ментальне здоров'я та психологічний стан дітей, створювати гарний настрій та щасливі миті для того, щоб діти не втратили своє дитинство. Дослідження показали, що прослуховування музики може зменшити занепокоєння, кров'яний тиск та біль, а також покращити якість сну, настрої, розумову активність та пам'ять.

Правильний вибір музики для слухання чи виконання позитивно впливає на психічний стан як дорослого, так і дитини (зниження почуття тривоги, зростання активності і товариськості, ефективності асоціативних процесів, актуалізація ресурсних станів), викликає значні й інтенсивні переживання, сприяє появі феномена катарсису – очищення, оздоровлення. Процес сприйняття і психологічного впливу музики опосередковується дією таких факторів: семантична оцінка музики та індивідуального стану після її прослуховування; музичні асоціації, що представляють собою мову музичних образів; неусвідомлена значимість і інтенсивність переживання музичного твору (Дудик, 2021).

Спеціально організований музично-освітній процес має великий потенціал. Музика має забарвлення і силу звуку, ритмічно та інтонаційно організована, може стати особливим змістом людського переживання, а не тільки засобом звернення до інших людей, за певних умов вирішувати музично-терапевтичні завдання та проблеми (Матяшук, Шумська, 2019).

Музичне мистецтво – це універсальна виховна система, котра націлена на оптимізацію процесу власного розвитку особистості. Чинне місце у музичному вихованні належить фольклору. Музика сприяє самореалізації, розвитку індивідуальності та пізнанні себе, забезпечуючи відчуття душевного спокою та

комфорту, вона знімає втому і заряджає позитивною духовною енергією творчу молодь (Малашевська, Лазука, 2020).

Педагогічна практика довела, що зрозуміти мистецтво можна тільки з позиції співтворця, коли дитина сама проходитьиме той шлях, який проходив композитор чи виконавець. Досягнення мети повноцінного музично-естетичного виховання можливе лише через дитяче музичне виконавство. Тому музична освіта дітей продовжується іще одним видом музичної діяльності, що грає важливу роль у музичному та особистісному розвитку дитини – співом. У співі, як і в інших видах музичної діяльності, дитина може активно виявити своє ставлення до музики. Співочий голос порівнюють із музичним інструментом, яким дитина може користуватися змалку. Виразне виконання пісень допомагає яскравіше і поглиблено переживати їх зміст, викликати естетичне ставлення до музики, до дійсності. У співі реалізуються музичні потреби дитини, оскільки знайомі та улюблені пісні можна виконувати за своїм бажанням у будь-який час.

Музично-естетичне виховання та вокально-технічний розвиток школярів повинні йти взаємопов'язано та нерозривно, починаючи з наймолодших класів та чільне місце в цьому процесі належить співу. Спів – найдоступніша виконавська діяльність школярів. У процесі навчання співу вирішуються багато проблем, які необхідні для естетичного розвитку людини. Це розширення музичного кругозору, формування музичного та художнього смаку, розвиток співочої культури школярів, виховання духовного світу учнів, становлення їхнього світогляду, формування майбутньої особистості. Нові наукові дослідження у галузі музичної педагогіки свідчать, що вокальне виховання впливає і на розумовий розвиток особистості дитини. Досить зазначити, що виховання слуху і голосу позначається на формуванні мовлення та на фізичному здоров'ї дітей.

Спів на уроках музики – це така система загального співочого виховання дітей у школі, яка дозволяє музично виховати всіх дітей, включаючи найслабших, допомагає стати музично грамотними. Заняття вокалом сприяють покращенню психічного та емоційного стану дитини, що дуже важливо для підростаючого покоління. Регулярні заняття співом тренують дикцію дитини, внаслідок чого мова малюка стає чіткою, послідовною, без дефектів. У сфері музичної психології спів розглядають як одну з форм музикотерапії, що впливає на виникнення різних емоційних станів. Спів здатний покращувати настрій, утихомирювати, заспокоювати. У дітей, що співають, виробляється стресостійкість, формується врівноважений характер. Заняття ж хоровим співом дозволяють створити середовище для вияву та розвитку музичних здібностей дітей молодшого шкільного віку: музичного слуху, пам'яті, почуття ритму, інтонації.

Вирішення завдань музичного виховання у школі можливе лише за умов досягнення школярами художнього виконання репертуару. Таке виконання вимагає оволодіння вокально-хоровими навичками та вміннями як засобами виразності.

Отже, можна виділити такі основні види музичної діяльності на уроці музичного мистецтва, що сприяють розвитку здобувачів початкової освіти:

– Хоровий спів, метою якого є формування всіх основних співочих понять та умінь, розвиток співочого голосу, що сприяє розвитку здорового голосового апарату.

– Сприйняття музики, як вид діяльності на уроках музичного мистецтва – це аналіз із дітьми музичних творів, встановлення зв'язку між загальним характером музики та використаними композитором засобами виразності. Аналіз музичного твору сприяє розвитку слуху, спостережливості, розуміння засобів музичної виразності.

– Музично-ритмічна творчість, спрямована на формування умінь виявляти, передавати у рухах характерні особливості музичного образу. Музична гра – провідна форма організації ритмічних рухів, що розвивають почуття метроритму.

– Вокальна імпровізація, що сприяє творчому розвитку музичних здібностей. В імпровізації дитина розкріпачується, не боїться заспівати її неправильно. У результаті створюються умови розкриття вокально-слухових здібностей.

– Драматизація – один із найцікавіших і найулюбленіших моментів на уроці – це розігрування сюжетів пісень та віршів. Розвиток творчих здібностей відбувається у процесі освоєння ігрових ролей, вміння слухати та емоційно відгукуватися на музику.

Успіх роботи вчителя музичного мистецтва у вирішенні завдань загальної музичної освіти багато в чому залежить від того, наскільки глибоко він усвідомлює виховне значення хорового співу, володіє методами та прийомами співочого розвитку школярів, знає особливості дитячого голосу, вміє організувати роботу з освоєння пісенного матеріалу. Успішність вокально-хорової роботи під час уроків музики залежить багато в чому від таланту та професіоналізму самого вчителя.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Згідно з низкою досліджень, музично-творча діяльність може сприяти розвитку навичок читання, словникового запасу, мовних навичок загалом. При цьому навіть короткострокова програма навчання з використанням музики може допомогти дітям у розвитку навичок письма та знанні орфографії. Дослідники припускають, що мовні навички дітей розвиваються завдяки заняттям музикою за рахунок того, що ці заняття потребують слухової уваги та аналізу одиниць звукового потоку (Hallam, 2017). Крім того, і музиці, і мовленню притаманні комунікативність, ритмічність, інтонування, фразування, темп тощо.

Отже, рекомендується віддавати перевагу саме систематичній музичній освіті: регулярним, тривалим (більше року) заняттям музичним мистецтвом (гра на музичних інструментах, співи та ін.) в індивідуальному та груповому форматі. Вчителям музики та всім дорослим, які використовують з дітьми музику для навчання та гри, слід забезпечити позитивний емоційний фон музичних занять та доброзичливу атмосферу, які сприятимуть підтримці мотивації до музично-творчої діяльності в початковій школі, розвиватимуть слух та почуття ритму, музичний смак, покращать пам'ять – оскільки дитині потрібно запам'ятовувати мелодію, текст, паузи, ритм та інше, що сприяє розвитку здібностей до імпровізації, стимулює мовну активність – у процесі співу дитина

не просто чітко промовляє слова, а співає їх, нормалізують, розвивають та покращують дихальну функцію – уроки співу дуже ефективні при астмі, ефективно усувають мовні порушення – під час співу дитина перестає заїкатися, розвивають комунікативні здібності, уважність, доброзичливість, уміння працювати у колективі та індивідуально, розкріпачують, усувають комплекси та страхи. Молодший шкільний вік важливий для оволодіння музичною культурою. Якщо в процесі музичної діяльності розвивається музично-естетичну свідомість дітей, це має велике значення для подальшого розвитку та духовного становлення.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Atarah Ben-Tovim, Douglas Boyd (2012). *The Right Instrument for Your Child* Paperback.

Дудик Р. В. (2021). Особливості впливу класичної музики на формування особистості дітей. *Педагогічні науки: теорія та практика*. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-2-29>

Лобода О. Є. (2019). Категорії "творчість" і "музичні здібності": психологічний та педагогічний підходи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*.

Малашевська І.В., Лазука М.М. (2020). Вплив музики на формування особистості молодого покоління. *Збірник наукових праць: педагогічні науки. Випуск 93*.

Mariangela Lippolis, Daniel Müllensiefen, Klaus Frieler, Benedetta Matarrelli, Peter Vuust, Rosalinda Cassibba and Elvira Brattico. (2022). Learning to play a musical instrument in the middle school is associated with superior audiovisual working memory and fluid intelligence: A cross-sectional behavioral study URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.982704/full>

Матяшук О. М., Шумська В. С (2019). Психологічні аспекти впливу музичного мистецтва на формування національної свідомості особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*.

Sternberg R.J. (2020). Toward a theory of musical intelligence. *Psychology of Music*. URL: <http://doi.org/10.1177/0305735620963765>

Hallam S. (2017). The impact of making music on aural perception and language skills: a research synthesis. *London Review of Education*. URL: <http://doi.org/10.18546/LRE.15.3.05>

REFERENCES

Atarah Ben-Tovim, Douglas Boyd (2012). *Right Instrument for Your Child* Paperback.

Dudik R. St (2021). Osoblyvosti vplyvu klasychnoyi muzyky na formuvannya osobystosti ditey. *Pedahohichni nauky: teoriya ta praktyka*. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-2-29>

Loboda O. YE. (2019). Katehoriyi "tvorchist'" ta "muzychni zdibnosti": psykholohichnyy ta pedahohichnyy pidkhody. *Naukovyy zhurnal NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 14: Teoriya i metodyka mystets'koyi osvity [in Ukrainian]*.

Malashevs'ka I.V., Lazuka M.M. (2020). Vplyv muzyky na formuvannya osobystosti molodoho pokolinnya. Zbirnyk naukovykh prats': pedahohichni nauky. Vypusk 93.

Mariangela Lippolis, Daniel Müllensiefen, Klaus Frieler, Benedetta Matarrelli, Peter Vuust, Rosalinda Cassibba and Elvira Brattico. (2022). Learning to play a musical instrument in the middle school is associated with superior audiovisual working memory and fluid intelligence: A cross-sectional behavioral study URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.982704/full>

Matyashchuk O. M., Shums'ka V. S (2019). Psykholohichni aspekty vplyvu muzychnoho mystetstva na formuvannya natsional'noyi svidomosti osobystosti. Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiiy i zahal'noosvitniy shkolakh.

Sternberg R.J. (2020). Toward a theory of musical intelligence. *Psychology of Music*. URL: <http://doi.org/10.1177/0305735620963765>

Hallam S. (2017). The impact of making music on aural perception and language skills: a research synthesis. *London Review of Education*. URL: <http://doi.org/10.18546/LRE.15.3.05> [in English].

АНОТАЦІЯ

Актуальним на сьогодні є завдання підвищення ефективності освіти у складних умовах постійно зростаючого обсягу інформації, що диктує пошук нових рішень. Саме шкільний предмет «Музичне мистецтво» має широкі можливості в індивідуально-особистісному розвитку дитини як суб'єкта культури. Це зумовлено поліфункціональністю музичного мистецтва, яке одночасно, як і будь-який інший вид мистецтва, виконує пізнавальну, комунікативну та естетичну функції. Безпосередній і тісний зв'язок музики з навколишньою дійсністю дає можливість виховувати та розвивати у дітей вміння порівнювати та зіставляти явища, що сприяє розвитку їх пізнавальних інтересів. Заняття музикою мають не тільки розвиваючий, а й корекційний вплив. У статті розглянуто результати досліджень, у яких описується вплив занять музикою на когнітивний розвиток дітей молодшого шкільного віку. Теоретично обґрунтовано, що заняття музикою можуть сприяти розвитку усного та писемного мовлення, навичок читання та математичних навичок, пам'яті, інтелекту, регуляторних функцій. Встановлено, що вплив занять музикою на розвиток когнітивної сфери пов'язаний також із супутніми факторами: участю батьків у заняттях музикою та домашнім музичним середовищем. Крім того, з'ясовано, що саме постійна музична освіта, що включає саме навчання гри на музичних інструментах, співу може благотворно вплинути на когнітивний розвиток молодшого школяра. У цьому дослідженні увага сконцентрована на нерозривному зв'язку занять музикою та розвитком когнітивної сфери учнів. Визначено та теоретично обґрунтовано значення видів музичної активності, що дозволяють позитивно впливати на формування інтелектуальних умінь молодших школярів, такі як музикування, спів, музично-ритмічну творчість. На підставі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури можна зробити висновок про те, що музично-творча діяльність дітей молодшого шкільного віку сприятливо впливає на розвиток їхньої когнітивної сфери, має терапевтичні та виховні можливості, активізує

емоційно-мисленнєві процеси, збагачує життєвий, художній та музичний досвід здобувачів початкової освіти.

Ключові слова: музичне мистецтво, музичне виховання, музична творча діяльність, гра на музичних інструментах, спів.

УДК 378.016:[37:39]:373.2.011.3-051

THE EDUCATIONAL DISCIPLINE “PEDAGOGY OF FAMILY UPBRINGING” IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА «ПЕДАГОГІКА РОДИННОГО ВИХОВАННЯ» В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Неля Кривошея

кандидат педагогічних наук, доцент,
E-mail: NelyaKrivosheya@gmail.com
ORCID 0000-0002-2892-0779
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

NelyaKryvosheia

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,
E-mail: NelyaKrivosheya@gmail.com
ORCID 0000-0002-2892-0779
SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Рима Герасина

здобувач 2 (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта
E-mail: rymmaherasina@gmail.com
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Rymma Herasina

applicant of 2 (master's) level higher education on specialty 012 Pre-school education
E-mail: rymmaherasina@gmail.com
SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

ABSTRACT

The article updates the problem of professional training of the applicants of the first (bachelor's) level of higher education in Specialty 012 Preschool Education through the educational discipline “Pedagogy of Family Upbringing” in the educational process of the institution of higher education. It is noted that “Pedagogy of Family Upbringing” together with other educational components contributes to the formation of general and special competences for the performance of professional tasks and duties of an educational and innovative nature in the field of preschool education and the ability to implement practical learning results in independent professional activities. It is emphasized that the training of future specialists in preschool education to work with families involves among applicants the formation of professional and pedagogical knowledge (psychological and pedagogical foundations of family upbringing, trends in the upbringing of a child in the family, etc.), abilities (to organize educational activities with the child and his/her family based on a

personality-oriented model of interaction, etc.) and skills (soft skills: communication skills, critical thinking, leadership, creativity, emotional intelligence, interpersonal interaction, self-development, self-improvement, etc.), and development of an individual style of behavior, professional interest in the problems of upbringing a child in the family, upbringing personal ones, which will ensure high results of interaction with parents of preschoolers. The content of the program of the specified educational component is highlighted and its importance concerning the formation of the personality of a specialist in the system of education is revealed. The examples of classroom and independent work are given: drawing up rules, memos, and recommendations for parents, preparing individual consultations, presentation reports, role-playing games, developing an outline of parent meetings, individual conversations and consultations that contribute to the assimilation of knowledge, the development of certain skills and abilities, necessary for future professional and pedagogical activities. The specified educational component is aimed at ensuring program learning outcomes and forming competences and abilities to apply acquired knowledge and skills in professional activities.

Key words: *educational discipline, pedagogy of family upbringing, professional training, future educators, educational process, institution of higher education.*

Актуальність теми. Вітчизняна освіта та наука останні десятиліття рухається вперед, здійснюючи якісну, системну трансформацію галузі освіти на всіх рівнях – від дошкільної до вищої. У Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту» тощо акцентовано на розвитку (інтелектуальному, духовному, фізичному та культурному тощо) конкурентоспроможної особистості, створенні умов для виховання та навчання й освіти протягом життя. Так, у Законі «Про освіту» зазначено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору (Закон України «Про освіту», 2022).

Для досягнення поставленої мети важливим є підготовка компетентних педагогічних працівників, зокрема й вихователів закладів дошкільної освіти. У зв'язку із цим заклади вищої освіти (далі – ЗВО) мають забезпечити готовність фахівців до розвитку, навчання та виховання дітей раннього та дошкільного віку в закладах системи освіти й сім'ї, здатних розв'язувати складні спеціалізовані завдання, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов із застосуванням теорії та методики дошкільної освіти (Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 012 Дошкільна освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2021).

Загальновідомо, що дошкільний вік є фундаментом для всебічного розвитку та формування компетентної, конкурентоспроможної, успішної особистості. В українському законодавстві зазначено, що первинною ланкою

системи освіти є дошкільна, що впливає на формування дитини як особистості та забезпечує її всебічний гармонійний розвиток. З огляду на зазначене, важливості набуває підготовка фахівців галузі знань 01 Освіта/Педагогіка: вихователів, учителів, викладачів – педагогів, які й будуть сприяти формуванню такої особистості.

Вважаємо, що підготовка здобувачів до роботи з дітьми дошкільного віку, формування в них умінь, навичок, здатностей, уявлень, якостей, основ світогляду тощо, необхідних для подальшого навчання, створюється, насамперед, завдяки відповідній освітній діяльності, реалізація якої відбувається під час опанування освітніх компонентів у ЗВО.

Отже, наразі під час підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», на перший план висунуто питання формування компетентного фахівця, зі сформованими *hard skills* і *soft skills* навичками, а отже, конкурентоспроможного, здатного самостійно й комплексно «розв’язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі дошкільної освіти з розвитку, навчання та виховання дітей раннього й дошкільного віку, що передбачає застосовування загальних психолого-педагогічних теорій і фахових методик дошкільної освіти та характеризується комплексністю та невизначеністю умов» (Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 012 Дошкільна освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2021), бо саме вони уможливають визначити, чи відповідає той чи той випускник ЗВО умовам сучасного ринку праці. Це, так само, суттєво підвищує роль такої навчальної дисципліни, як «Педагогіка родинного виховання».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стала підготовка здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта до професійно-педагогічної діяльності. Наголосимо, що вчені активно досліджують питання, присвячені психолого-педагогічним умовам підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти до саморегуляції професійної діяльності в процесі навчання у ЗВО (В. Чайка), оптимізації дисциплін природничого циклу засобами ІКТ у процесі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти (О. Панченко), розвитку творчих здібностей майбутніх вихователів ЗДО в процесі фахової підготовки (І. Труш), застосуванню інноваційних педагогічних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів (А. Дмитренко) та ін.

Особливостям організації та вдосконалення освітнього середовища ЗВО присвячено дослідження А. Аніщук, Л. Боденко, Л. Ващенко, Т. Дороніної, О. Ємчик, К. Приходченко, О. Семенова та ін. Так, О. Семенов та О. Ємчик зазначили, що врахування потенційного впливу якісного творчого освітнього середовища освітнього закладу змінить процес формування та розвитку професійного потенціалу майбутнього вихователя (Семенов & Ємчик, 2017).

Важливе значення для дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в освітньому процесі ЗВО мають наукові праці Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богущ, Н. Гавриш, Г. Корінної, К. Крутій, Н. Ничкало, А. Омеляненко, С. Сисоева, Т. Танько, Т. Теличко та ін., у яких підкреслено, що професійна підготовка – це система організаційних і

педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, умінь, навичок і професійної готовності, що, так само, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною та підготовленою до виконання певної професійної діяльності, прагне її виконати (Танько, 2004: 16).

Заслужують на увагу в контексті аналізованої проблеми науково-педагогічні дослідження Ю. Грицкової, А. Залізняка, Н. Манжелій, О. Шадюк та ін., присвячені підготовці майбутнього вихователя до роботи з різними типами сімей: формування в майбутніх фахівців дошкільної освіти готовності до роботи із сім'єю дитини передшкільного віку, озброєння знаннями, вміннями, навичками, що забезпечать високу результативність взаємодії з батьками вихованців ЗДО під час навчання за спеціальністю 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка (Грицкова, 2019), педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей старшого дошкільного віку: побудова педагогічного процесу з урахуванням результатів педагогічної діагностики готовності здобувачів дошкільних факультетів; оновлення змісту навчальних дисциплін та використання експериментального спеціалізованого навчального курсу; збагачення досвіду співпраці майбутніх вихователів із батьками з морального виховання старших дошкільників у дошкільному закладі під час педагогічної практики (Залізняк, 2009), професійна підготовка майбутніх вихователів до співпраці із сім'ями дошкільників через навчальні дисципліни «Сімейне й суспільне виховання дошкільників у зарубіжних країнах», «Педагогіка сімейного виховання», «Організація та проведення сімейного дозвілля», «Інновації сімейного виховання», «Технології соціально-педагогічної роботи із сім'єю» (Манжелій, 2017), формування готовності майбутнього вихователя до співпраці з родинами вихованців через дисципліну «Теорія та методика співпраці з родинами» (Шадюк, 2020) та ін.

Зауважимо, що збільшення кількості праць, присвячених дослідженню професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи із сім'єю дітей дошкільного віку в освітньому процесі ЗВО, свідчить про пильну увагу вчених до цього питання. Проте, вважаємо за доцільне продовжувати аналогічні дослідження.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті полягає в розкритті роботи зі здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта під час навчальної дисципліни «Педагогіка родинного виховання» та окресленні її значення в системі професійної підготовки та становленні майбутнього вихователя дітей дошкільного віку як фахівця.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На початку наукового дослідження нами було зазначено, що для досягнення мети освіти, прописаної в законодавчих документах важливим є підготовка компетентних педагогічних працівників, зокрема й вихователів закладів дошкільної освіти. Розкриємо сутність ключових понять: по-перше, «підготовка»: дія за значенням підготувати, ... запас знань, навичок, досвід тощо, набутий у процесі навчання, практичної діяльності (Бусел, 2004), тобто підготовки; по-друге, «результат підготовки»: перелік програмних результатів навчання та компетентностей, що визначають кваліфікацію

випускника (Білецька & Міронова, 2018); по-третє, «підготовка педагогічних працівників»: формування енергійної та незалежної особистості педагога-лідера, із визначеними пріоритетами у власній професійній діяльності, орієнтованого на особистість здобувача, здатного діяти в швидкозмінних умовах і бути взірцем для учнівської молоді. Отже, підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи із сім'єю передбачає формування в здобувачів професійно-педагогічних знань (психолого-педагогічних основ сімейного виховання, тенденцій виховання дитини в сім'ї тощо), умінь (організувати освітню діяльність із дитиною та її родиною на основі особистісно-орієнтованої моделі взаємодії тощо) і навичок (soft skills: комунікабельність, критичне мислення, лідерство, креативність, емоційний інтелект, міжособистісна взаємодія, саморозвиток, самовдосконалення тощо), розвиток індивідуального стилю поведінки, професійного інтересу до проблем виховання дитини в сім'ї, виховання особистісних якостей (душевна рівновага, почуття гумору, педагогічний такт, легкість встановлення контактів із дітьми, батьками, колегами, чесність у відносинах із дітьми та батьками тощо), що забезпечать високі результати взаємодії з батьками дошкільників.

В освітній (освітньо-професійній) програмі «Дошкільна освіта» підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (далі – ДДПУ) у циклі фахової (професійно-практичної) підготовки заявлено обов'язковий компонент «Педагогіка родинного виховання», що водночас з іншими освітніми компонентами сприяє формуванню загальних і спеціальних компетентностей для виконання професійних завдань та обов'язків освітнього та інноваційного характеру в галузі дошкільної освіти та здатностей до реалізації практичних результатів навчання в самостійній професійній діяльності (Освітня (освітньо-професійна) програма «Дошкільна освіта», 2019).

Отже, значне місце в системі професійної підготовки майбутніх вихователів щодо взаємодії із сучасною сім'єю належить навчальній дисципліні «Педагогіка родинного виховання», що сприяє ознайомленню здобувачів із розгорнутою характеристикою сучасної сім'ї, тенденціями її розвитку, особливостями родинного виховання, з умовами підвищення педагогічної культури сім'ї; формуванню практичних навичок та умінь взаємодії із сім'єю як великою суспільною цінністю; опануванню вмінням заглиблювати «портрет» сучасної сім'ї; баченню тенденцій розвитку її як першого та найбільш важливого виховного інституту становлення людини.

На освітній компонент «Педагогіка родинного виховання» в освітній (освітньо-професійній) програмі «Дошкільна освіта» виділено 3,5 кредитів ЄКТС (105 год.), із них 22 год. – лекційні заняття, 14 – практичні заняття, 69 год. – самостійна робота здобувача. У межах цього курсу бакалаври вивчають такі теми (Кривошея, 2021): педагогіка родинного виховання в циклі психолого-педагогічних дисциплін, основні категорії родинної педагогіки, особливості становлення та розвитку інституту сім'ї в Україні, сім'я – соціально-виховний інститут становлення та розвитку особистості, виховний потенціал сім'ї, психолого-педагогічні основи родинного виховання, діагностика сім'ї, виховання хлопчиків та дівчаток у сім'ї, виховання майбутнього сім'янина,

виховання батьків, сім'я в системі вихованих інститутів, педагог у сім'ї.

Зазначимо, що під час ознайомлення з навчальною дисципліною «Педагогіка родинного виховання» у майбутніх вихователів розширюються та поглиблюються знання про сім'ю як інститут виховання та соціалізації дітей, функції сім'ї в суспільстві та її значення як першого виховного інституту; любов у сім'ї як моральну цінність; чинники життєдіяльності сім'ї; педагогічні проблеми сучасних сімей та можливі шляхи розв'язання; особливості різних типів сімей та родинні взаємини батьків, дітей, між дітьми, родичами; основні групи методів вивчення сім'ї й умови їх використання; зміст, напрями та форми роботи з різними типами сімей; виховний потенціал сім'ї; педагогічну культуру сім'ї та шляхи її підвищення, а також про особливості традиційних і нетрадиційних форм співпраці вихователя з батьками вихованця; основні форми організації просвітницької роботи із сім'єю; шляхи взаємодії закладу дошкільної освіти, сім'ї та громадськості в різних напрямках виховання; педагогічну культуру вихователя та професійну етику взаємодії педагога із сім'єю.

Ефективності роботи сприяє організація творчого процесу на заняттях і залучення здобувачів до активної участі в ньому через запровадження різноманітних форм і методів організації навчання: словесні (лекція (проблемна, лекція з розгляду конкретних ситуацій, лекція-консультація тощо), дискусія, співбесіда, семінар, диспут тощо); практичні (практичні заняття, кейси, розв'язання ситуацій, рольові ігри тощо); роботи з навчально-методичною літературою (конспектування, тезування, анутовання, рецензування тощо); проектні (розроблення мініпроектів, робота в мінігрупах); цифрові (дистанційні, веборієнтовані) тощо.

У процесі проведення практичних занять під час самостійної роботи здобувачі виконують різноманітні завдання, що сприяють засвоєнню навчального матеріалу та поточного контролю: складання правила для батьків «Як поводити себе з дітьми», пам'ятки для батьків «Робити чи не робити?», рекомендацій «Педагогічні правила заохочення та покарання в сім'ї»; підготовка індивідуальних консультацій (тема за вибором): «Особливості виховання дівчинки», «Особливості виховання хлопчика», тема, запропонована здобувачем, доповідей-презентацій (тема за вибором): «Роль старшого покоління в процесі виховання», «Авторитет батьків та його роль у процесі виховання дітей», тема, запропонована здобувачем; планування тематики батьківських зборів на рік для батьків молодшої, середньої, старшої групи (група на вибір); добір 2-3 наукових статей із питань виховання дітей дошкільного віку та пропонування своєї форми ознайомлення з ними батьків; пояснення розуміння слів: «Нічого, він ще маленький!», наведення прикладів, коли така заява батьків виправдовувала їхні недоліки в процесі виховання тощо.

Також на практичних заняттях використовуються педагогічні задачі (проблемні ситуації, відеоситуації, ситуації навчання з «опорою на досвід інших здобувачів») (прохання про допомогу (у групі, благоустрій прогулянкових майданчиків, участь батьків у суботниках з озеленення територій, під час свята тощо), розмови з батьками про поведінку дитини тощо), що допомагають здобувачам змодельовати власну поведінку під час конфліктної ситуації з батьками вихованців; рольові ігри («Я хочу», «Моя дитина найкраща!», «Мене виховували саме так!», «Я – мати, я – знаю!», «Я сама педагог, мене не треба

вчити!» тощо) для імітації розгортання взаємодії вихователя та батьків і відпрацювання тактики поведінки та конкретної дії; розробка конспекту батьківських зборів, індивідуальних бесід і консультацій, що сприяють засвоєнню знань, виробленню певних умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Вивчення дисципліни уможливує здобувачам сформувати загальні (здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини й громадянина в Україні; здатність організувати власну діяльність і діяльність колективу закладу дошкільної освіти для розвитку й побудови його освітньої діяльності на правових і демократичних засадах, здатність пояснювати верховенство права, прав і свобод людини й громадянина в Україні, здатність захищати права та оцінювати виконання обов'язків членами колективу), здатність діяти соціально відповідально та свідомо) і спеціальні (здатність знаходити, опрацьовувати потрібну освітню інформацію та застосовувати її в роботі з дітьми, батьками (розуміти необхідність знаходження, опрацювання освітньої інформації та застосування її в роботі з дітьми, батьками; володіти методами та критеріями оцінки особистісних якостей дошкільника, що пов'язані з можливістю прийняття та вибору дитиною та її батьками освітньої інформації; пояснювати специфіку роботи педагога з вихованцями дошкільного віку на основі виокремлення індивідуальних властивостей особистості та застосування в роботі з ними, із батьками освітньої інформації); здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами (знати особливості комунікативної взаємодії, її спрямованість на перебудову взаємин «людина – людина», «людина – ситуація», бути здатним до вибору адекватних мовних засобів і породження відповідного мовленнєвого висловлювання; уміти будувати різні види комунікативної взаємодії, застосовуючи необхідні немовні засоби та вирази мовленнєвого етикету; здатність взаємодіяти з дітьми, батьками, колегами, опираючись на різні функції комунікації, вдало застосовувати мовленнєві вміння й навички в процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення)) компетентності (Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 012 Дошкільна освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2021).

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Упровадження в освітній процес ДДПУ навчальної дисципліни «Педагогіка родинного виховання» спрямовано на забезпечення програмних результатів навчання (розуміти й визначати педагогічні умови, закономірності, принципи, мету, завдання, зміст, організаційні форми, методи й засоби, що використовуються в роботі з дітьми від народження до навчання в школі; знаходити типові ознаки й специфіку освітнього процесу й розвитку дітей раннього й дошкільного віку; встановлювати зв'язок між педагогічними впливами та досягнутими дітьми результатами; здійснювати взаємодію в роботі закладу дошкільної освіти, сім'ї та школи, залучати батьків до організації освітнього процесу з дітьми раннього й дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти (Кривошея, 2021)) та формування компетентностей і спроможностей застосовувати набуті знання та навички в професійній діяльності.

Отже, стверджуємо, що професійна підготовка – це процес засвоєння здобувачами знань, умінь і навичок, збагачення практичного досвіду відповідного напрямку – напрямку взаємодії із сім'ями дітей дошкільного віку, набуття загальних і спеціальних компетентностей, що уможливорює готовність до виконання своїх професійних обов'язків та конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Білецька, Г. & Міронова, Н. (2018). Проектування результатів підготовки майбутніх вчителів біології та здоров'я людини з урахуванням компетентнісного підходу в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, (50), 218–223.

Бусел, В. Г. (уклад., ред.). (2004). Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун».

Верховна рада України (2022, Груд. 13). Закон № 2834-IX, *Про освіту*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

Грицькова, Ю.В. (2019). Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи із сім'єю дитини передшкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (62 (2)), 50–54.

Залізник, А. М. (2009). *Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку* (автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут вищої освіти академії педагогічних наук України, Київ, Україна.

Кривошея, Н.Б. (2021). Робоча програма навчальної дисципліни «Педагогіка родинного виховання» підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта. Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ».

Манжелій, Н.М. (2015). Професійна підготовка майбутніх вихователів до співпраці із сім'єю. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі: зб. наук. праць*. О.А.Гнєзділової (ред.). Полтава: Видавець Шевченко Р.В., (1), 118–124.

Міністерство освіти і науки України. (2021, Трав. 11). № 520, *Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 012 Дошкільна освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*. URL: <http://surl.li/dosfh>.

Освітня (освітньо-професійна) програма «Дошкільна освіта» підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта / ДВНЗ «ДДПУ», 2019. URL: <http://surl.li/fhblf>

Семенов, О. & Ємчик, О. (2017). Освітнє середовище навчального закладу як детермінанта розвитку професійного потенціалу майбутнього вихователя. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*, (1 (350)), 102–109.

Танько, Т. (2004). *Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах* (автореф. дис. д-ра пед. наук). Харківський державний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, Харків, Україна.

Шадюк, О. (2020). Підготовка майбутніх вихователів до співпраці з

родинами вихованців. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (9 (103)), 260–269.

REFERENCES

Biletska, H., & Mironova, N. (2018). Proiektuvannia rezultativ pidhotovky maibutnikh vchyteliv biologii ta zdorovia liudyny z urakhuvanniam kompetentnisnogo pidkходу v osviti [Projecting the results of the training of future teachers of biology and human health, taking into account the competence approach in education]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, (50), 218–223. URL: <http://surl.li/fgiii> [in Ukrainian].

Busel, V. H. (Comp., ed.). (2004). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukraïnskoi movy* [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv: Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian].

Verkhovna rada Ukrainy (2022, Hrud. 13). Zakon № 2834-IX, *Pro osvitu* [Verkhovna Rada of Ukraine (2022, Dec., 13)]. Law No2834-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

Hrytskova, Yu. V. (2019). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity do roboty iz simieiu dytyny peredshkilnogo viku [Training of future specialists of preschool education to work with the family of a preschool-aged child]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, (62 (2)), 50–54 [in Ukrainian].

Zalizniak, A. M. (2009). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do roboty z batkamy z moralnogo vykhovannia ditei starshoho doshkilnogo viku [Training of future educators to work with parents on the moral education of children of senior preschool age]. *Candidate's thesis*. Instytut vyshchoi osvity akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, Kyiv, Ukraina [in Ukrainian].

Kryvosheia, N. B. (2021). *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Pedahohika rodynnoho vykhovannia» pidhotovky здобувачив першого (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti 012 Doshkilna osvita* [The working program of the educational discipline “Pedagogy of Family Upbringing” for the preparation of applicants of the first (bachelor's) level of higher education, Specialty 012 Preschool education]. Sloviansk: DVNZ «DDPU» [in Ukrainian].

Manzhelii, N. M. (2015). Profesiina pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do spivpratsi iz simieiu [Professional training of future educators for cooperation with the family]. *Doshkilna osvita u suchasnomu sotsiokulturnomu prostori: zb. nauk. prats. O. A. Hniezdilovoi (Ed.)*, (1), 118–124. Poltava: Vydavets Shevchenko R. V. [in Ukrainian].

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2021, Trav. 11) [Ministry of Education and Science of Ukraine (2021, May, 11)]. No 520, *Standart vyshchoi osvity Ukrainy za spetsialnistiu 012 Doshkilna osvita dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity*. URL: <http://surl.li/dosfh> [in Ukrainian].

Osvitnia (osvitno-profesiina) prohrama «Doshkilna osvita» pidhotovky здобувачив першого (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti 012 Doshkilna osvita [Educational (Educational and Professional) Program “Preschool Education” for Preparation of Applicants of the First (Bachelor's) Level of Higher Education, Specialty 012 Preschool Education]. DVNZ «DDPU», 2019. URL:

<http://surl.li/fhblf> [in Ukrainian].

Semenov, O., & Yemchuk, O. (2017). Osvitnie seredovyshe navchalnoho zakladu yak determinanta rozvytku profesiinoho potentsialu maibutnoho vykhovatelya [Educational environment of the educational institution as a determinant of the development of the professional potential of the future educator]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Seriya: Pedahohichni nauky*, (1 (350)), 102–109 [in Ukrainian].

Tanko, T. (2004). Teoriia ta praktyka muzychno-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vykhovatelyv doshkilnykh zakladiv u pedahohichnykh universytetakh [Theory and practice of music-pedagogical training of future educators of preschool institutions in pedagogical universities]. *Candidate's thesis*. Kharkivskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody, Kharkiv, Ukraina [in Ukrainian].

Shadiuk, O. (2020). Pidhotovka maibutnikh vykhovatelyv do spivpratsi z rodynamy vykhovantsiv [Preparation of future educators for cooperation with families of pupils]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, (9 (103)), 260–269 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті актуалізовано питання професійної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта через навчальну дисципліну «Педагогіка родинного виховання» в освітньому процесі закладу вищої освіти. Зазначено, що «Педагогіка родинного виховання» водночас з іншими освітніми компонентами сприяє формуванню загальних і спеціальних компетентностей для виконання професійних завдань та обов'язків освітнього та інноваційного характеру в галузі дошкільної освіти та здатностей до реалізації практичних результатів навчання в самостійній професійній діяльності. Наголошено, що підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи із сім'єю передбачає формування в здобувачів професійно-педагогічних знань (психолого-педагогічних основ сімейного виховання, тенденцій виховання дитини в сім'ї тощо), умінь (організовувати освітню діяльність з дитиною та її родиною на основі особистісно-орієнтованої моделі взаємодії тощо) і навичок (soft skills: комунікабельність, критичне мислення, лідерство, креативність, емоційний інтелект, міжособистісна взаємодія, саморозвиток, самовдосконалення тощо), розвиток індивідуального стилю поведінки, професійного інтересу до проблем виховання дитини в сім'ї, виховання особистісних, що забезпечать високі результати взаємодії з батьками дошкільників. Висвітлено зміст програми зазначеного освітнього компоненту та розкрито його значення щодо формування особистості фахівця в системі освіти. Наведено приклади аудиторної та самостійної роботи: складання правил, пам'ятки та рекомендацій для батьків, підготовка індивідуальних консультацій, доповідей-презентацій, рольових ігор, розробка конспекту батьківських зборів, індивідуальних бесід і консультацій, що сприяють засвоєнню знань, виробленню певних умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Означений освітній компонент спрямовано на забезпечення програмних результатів навчання та формування компетентностей і здатностей застосовувати набуті знання та навички в професійній діяльності.

Ключові слова: навчальна дисципліна, педагогіка родинного виховання, професійна підготовка, майбутні вихователі, освітній процес, заклад вищої освіти.

УДК 378:80-051]:37.091.313

**FUNCTIONAL LITERACY OF THE FUTURE PHILOLOGIST IN
THE MODELING AND EDITING OF EDUCATIONAL PROJECTS**

**ФУНКЦІОНАЛЬНА ГРАМОТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА В
МОДЕЛЮВАННІ Й РЕДАГУВАННІ ОСВІТНІХ ПРОЄКТІВ**

Тетяна Мішеніна

доктор педагогічних наук, професор
E-mail: t.mishenina@gmail.com
ORCID 0000-0002-5992-4035
Криворізький державний
педагогічний університет, Україна

Tetiana Mishenina

D.Sc. in Pedagogy, Professor
E-mail: t.mishenina@gmail.com
ORCID 0000-0002-5992-4035
Kryvyi Rih State
Pedagogical University, Ukraine

Наталія Березовська-Савчук

кандидат філологічних наук,
доцент
E-mail: n.a.berezovskasavchuk@gmail.com
ORCID 0000-0003-1156-7128
Криворізький державний
педагогічний університет, Україна

Natalia Berezovska-Savchuk

Ph.D. of Philological Sciences,
Associate Professor
E-mail: n.a.berezovskasavchuk@gmail.com
ORCID 0000-0003-1156-7128
Kryvyi Rih State
Pedagogical University, Ukraine

ABSTRACT

The publication is devoted to the issue of developing an educational project on linguistic and literary topics in the language training of specialists of non-philological faculties. We understand the concept of an educational project as a joint information-research activity of a teacher and students of education, which involves the selection of relevant industry information, information-research work with corpus linguistics (work with conceptual-categorical apparatus), modeling of content depending on the educational requests of students of education.

The peculiarity of the development of the content of the educational project is not only the selection of language material for its processing and assimilation of the norms of the literary language, the development of the ability to communicate by producing professional texts, but also to carry out independent search and processing of industry information that will ensure further professional growth, to form a holistic linguistic personality of a specialist.

The proposed educational project in the language training of specialists is integral in its content (the study of the styles of the modern Ukrainian language is carried out on the basis of modeling text fragments of a given topic; mastering the methods of processing a professional text for its analysis). Work with the thesaurus is focused on the filiation and semanticization of terms that make up the apparatus of cognition, on the one hand, on the other hand, they determine the direction of

cognition by comparing the content of concepts in different fields and paradigmatic relationships.

The integrative presentation of the material consists in the fact that individual objects of observation – a concept as a category of knowledge and a fragment of the linguistic picture of the world – are analyzed on the basis of philosophical, linguistic-cultural, literary approaches, which significantly expands the idea of the reproduced object.

The text-centric principle of presentation of educational material includes various semantic accentuations, appeals to the observation of techniques for achieving an artistic effect (both at the level of description and by observation of synaesthetic rats). The proposed educational project in the language training of specialists in the areas of Fine Arts, Musical Arts, Choreography contains texts aimed at developing communicative and stylistic features of professional speech (different stylistic direction and genres), the ability to model reasoning texts, definition texts, description texts.

The textocentric principle involves observing the biographical path of the personality, his artistic method. The publication of the essay achievements of future specialists in the study of the creative method of personality is foreseen.

The educational project contributes to the formation of emotional intelligence, contributes to the development of a holistic linguistic personality of the specialist.

Functional literacy of future philologists in modeling the content of educational material, forming a thesaurus and tasks for its processing, formulating tasks aimed at developing a creative linguistic personality of a specialist.

Key words: *educational project, functional literacy, future philologists, language training, language personality of a specialist.*

Актуальність теми. Фахова мовна підготовка орієнтована не лише на вироблення відповідних комунікативно-стилістичних ознак професійного мовлення, уміння добирати мовні ресурси задля трансляції галузевих знань, але також продукування фахових текстів відповідно освітньої мети і застосованого методу пізнання; оброблення актуальної галузевої інформації, яка передбачає вибирати, сприймати і використовувати інформацію профільного спрямування.

Освітній проєкт за мовною тематикою також передбачає контент, який забезпечує формування мовної особистості майбутнього фахівця. Набуває актуальності розв'язання питання редагування освітнього проєкту з позиції як мовного наповнення, так і редагування контенту, де визначальними дескрипторами є актуальність галузевої інформації, динаміка в наповненні контенту залежно від трансльованих у світовому гіперпросторі галузевих знань та їх інтерпретації. Особливість побудови контенту полягає також у виробленні поняттєво-категорійного апарату, з яким майбутні фахівці здійснюють інформаційно-пошукову лексикографічну роботу. Функціональну грамотність майбутнього філолога убачаємо у структуруванні контенту і розроблення відповідних завдань, які передбачають на оволодіння майбутніми фахівцями різними способами діяльності, що сприятиме виробленню творчо-пошукового стилю пізнання й самоудосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання моделювання академічного дискурсу, педагогічні засади компетентнісної освіти та питання компетентностей як складників особистості фахівця стали предметом розгляду

В. Краєвського, В. Лугового, О. Пометун, А. Хуторського. Методологічні основи теорії і практики вищої освіти, визначення змісту і методів навчання висвітлили в розвідках А. Алексюк, В. Беспалько, В. Бондар, А. Верхола Функціональна грамотність у моделюванні змісту педагогічних дисциплін розглядає В. Бондарем, Н. Ничкало.

У публікації здійснено спробу розкрити на прикладі моделювання й редагування освітнього проєкту у мовній підготовці фахівців нефілологічних факультетів зміст функціональної грамотності майбутніх філологів. Апелювали до розвідок, які стосуються питання становлення і розвитку мовної особистості фахівця, вироблення професійної мовнокомунікативної компетенції у мовній підготовці (І. Колеснікова, Л. Кравець, Л. Мацько, О. Семенов, Т. Симоненко, А. Старунова).

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Розкрити на прикладі контенту освітнього проєкту мовної тематики функціональну грамотність майбутнього філолога у редагувальній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Освітні проєкти в сучасному академічному дискурсі становлять невід'ємний складник, сприяють виробленню інформаційно-пошукової діяльності викладача і здобувача освіти; визначають основні дидактичні позиції, у межах яких відбувається пізнання; окреслюють аксіологію освітнього процесу.

З позиції тематичного групування освітні проєкти відтворюють досягнення сучасних галузей, їх змістовою особливістю є те, що залежно від того, за яким принципом навчальна інформація відбирається задля подання її здобувачам освіти; який ступінь ущільнення й дидактичне навантаження навчальної інформації; варіативність добору тем для опрацювання з урахуванням новацій (відкриттів) у тій чи тій галузі.

Відповідно до принципу послідовності освітній дискурс може передбачати виклад традиційних методик дослідження; оприлюднення (у тому числі із застосуванням мультимедійних засобів і програм, з допомогою яких здійснюються обчислення (статистика); аналітичне оброблення інформації) методик і способів пропонованих розв'язань проблемного питання (як правильних, так і помилкових; або таких, що спонукали до віднайдення інших шляхів дослідження проблеми).

Для прикладу схарактеризуємо визначальні дескриптори й рекомендації щодо дидактичного розроблення й редагування сучасних освітніх сайтів гуманітарного напрямку.

На рівні культури фахової мови понятєво-категорійний апарат має відповідати дидактично обробленому матеріалу, урахувати динамічність термінологічної норми, що полягає в реалізації додаткових значень (на позначення факту, явища, процесу). Додаткові значення актуалізуються як у конкретній галузі, так і на рівні полігалузевого осмислення. Процедура аналітичного розгляду термінологічного дискурсу передбачає філіацію й семантизацію. Важливим є розуміння філіації значення терміна як сукупність значеннєвих відтінків (які відтворюють сучасний погляд, відтворюваний у науковій картині), а також як «тяглість», тобто суголосність з аналогічними процесами в інших галузях. Робота з корпусною лінгвістикою дозволяє

здійснити доволі оперативний і точний аналіз таких дескрипторів у межах словникової статті. Окрему увагу слід звертати на те, як подається в національних словниках у міжнародному науковому дискурсі розглядуване поняття. Альтернатива або / та варіативність в інтерпретації того чи того терміна апелює як до наднаціональних галузевих знань, так і реалізацій, що мають місце у галузевій субмові.

Прикладом може слугувати аналіз поняття «людина» в різних галузях. Базовими будуть визначення, що описують з філософської, біологічної позицій. Субмова передбачає поняттєво-категорійний виклад у парадигматиці. Антропоцентричний підхід дозволяє вибудувати структуроване знання про людину як фізичну / юридичну особу / громадянина (юридичний і соціологічний контекст), суб'єкта навчання і виховання (психолого-педагогічний аспект) тощо. Також необхідно враховувати діахронний підхід до вивчення особливостей розвитку денотативного значення поняття залежно від динаміки пізнання явища / процесу в суголосних галузях, інших галузях (*персоналія, фахівець, творча особистість, мовна особистість*).

Моделювання освітнього проєкту має передбачати оприлюднення вичерпного категорійно-поняттєвого апарату з урахуванням окреслених аспектів, оскільки подальше ознайомлення з навчальним матеріалом передбачає пізнання через відповідний тезаурус, який зрозумілий здобувачеві освіти і який стає вагомим складником у застосуванні методу пізнання, семантичним складником у побудові галузевої наукової картини світу.

Як приклад, мовно-літературний освітній проєкт, побудований на основі застосування текстоцентричного принципу, на рівні внутрішніх смислових взаємозв'язків передбачає спостереження над динамікою у розумінні здобувачем освіти суспільства, держави тощо через окреслений тезаурус. Напрямами можуть бути:

- біографічний шлях персоналії;
- вивчення окремих фрагментів (художніх текстів вітчизняного письменства; текстів різного стильового спрямування);
- синхронний / діахронний підхід до викладу основних положень (може передбачати історичний, етимологічний, лінгвокультурологічний, соціокультурний коментарі).

У межах вивчення сучасної української мови за фаховим спрямуванням, рівень підготовки – бакалавріат (Середня освіта. Образотворче мистецтво; Дизайн; Музичне мистецтво), нефілологічні факультети, здобувачі освіти ознайомлюються з нормативністю мовної системи (фонетико-орфоепічними, лексико-фразеологічними, граматичними, пунктуаційними і стилістичними нормами); удосконалюють уміння і практичні навички комунікативно виправдано користуватися засобами мови у фаховому дискурсі.

Освітній проєкт передбачає моделювання фахово орієнтованих завдань. Як приклад наводимо освітній проєкт за темою «Професійне спілкування в аспекті теорії функціональних стилів сучасної української літературної мови» (Курс «Українська мова професійного спілкування»). Освітній проєкт розроблявся під керівництвом викладачів-філологів; майбутні філологи, рівень підготовки – магістратура, добирали контент. Освітній проєкт мав апробацію на етапі проходження практики магістрів філології. За основу контенту узято

текстовий дискурс, що містить інформацію про художній метод, аналітичну інформацію, яка стосується образотворчого мистецтва (фаховий текст).

Спостереження над мовним матеріалом може передбачати такі моделі біографічного шляху персоналій:

1. Опис фахових досягнень фахівця.

Варіанти подання текстів: 1) робота зі словниково-довідковою літературою (уведення до наукового обігу термінів, з якими працював науковець / фахівець; аналіз тезаурусу сфери); 2) констатація фахових досягнень персоналії шляхом добору текстів-описів, текстів-міркувань, текстів-визначень.

2. Опис методу фахівця.

3. Спостереження над контентом як результатом наукового пізнання і творчого пошуку фахівця.

Напрямок підготовки – Образотворче мистецтво.

Тема: Професійне спілкування в аспекті теорії функціональних стилів мовної системи.

Дискурс: Фахова лексика. Науковий стиль. Підстили наукового стилю.

Авторська довідка: Архип Іванович Куїнджі. Картини: 1868 р. «Татарська сакля в Криму». 1875 р. «Чумацький шлях в Маріуполі». 1876 р. «Українська ніч». 1879 р. «Христос у Гетсиманському саду». 1880 р. «Місячна ніч на Дніпрі». 1881 р. «Дніпро вранці».

Медіасупровід передбачає візуалізацію картин А. Куїнджі.

Текстовий супровід: опис композиції картин художника; рецензії на картини художника; визначальні характеристики методу художника в дискурсі методу реалізму. Лінгвокультурологічний коментар передбачає аналіз спектральних кореляцій у тій чи тій культурі, аспектуально – в українській культурі (з урахуванням традицій і новаторських рішень).

На рівні осмислення понять тезаурус охоплює базові (композиція, напрям, метод, реалізм), суголосні, які мають основою інтегративні характеристики (аксіологія образу, образотворення, синестезія художнього образу, об'єкт зображення як складник матеріальної культури / національний символ; людина, громадянин, держава).

Опис методу художника (досягнення ефекту світіння, світлості шляхом накладання шарів фарб у відтворенні річки Дніпро; відтворення реалістичного образу річки через рух течії, пару, водні брижі, типові для річки відтворюваного географічного простору) передбачає власне науковий, науково-навчальний, науково-популярний підстили викладу. Медіасупровід дозволяє моделювати фоторепортажі сучасного вигляду Дніпра, спостерігати над спектром. Завданням для майбутніх фахівців буде у зіставленні спектру порівняти власні бачення кольорів, добір синонімів до того чи того відтінку (за потреби здобувачі працюють зі Словниками синонімів, перекладним словником синонімів): у композиції місячна ніч має вирішення в кольорах *сріблястого, зеленуватого, блакитного, рожевого*; має місце обмеження шкали додаткових світлових і кольорових відтінків; художник створює динамічний колір, що має вияв у русі від одного відтінку до іншого, наприклад рожеві кольори через світлосний ефект біліють; ніч набуває холодних відтінків місячного сяйва на тлі зеленуватого тла на березі річки. Майбутні фахівці висловлюють своє бачення композиції, коментують застосовані прийоми досягнення ефекту світіння та прийоми контрасту (прийом накладання

шарів фарби; прийом контрасту тла (теплий фон, темнавій спектр) й об'єкта відтворення (холодний фон, сріблясто-зеленуватий спектр).

Аксіологія герменевтики картини полягає в моделюванні картини рідного краю, лінгвокультурологічний, історико-культурний аналіз пейзажних деталей (*повний місяць, ноктюрн українського пейзажу, Дніпро, вітряк, стежка*).

Ключові слова назви картини звертають увагу до концепту Дніпро. Апелюємо до філософського, лінгвокультурологічного й літературознавчого підходів в інтерпретації розглядуваного концепту (Ф. Бацевич, А. Вежбицька, Ф. Гаватарі, В. Гак, В. Ужченко). Мовна й концептуальна картини світу відтворюють мовну одиницю у її культурній герменевтиці, коли осмислення світу відбувається через когнітивні механізми, інтеріоризацію (як внутрішню потребу) культурних і національних цінностей. Вербалізація концепту здійснюється через ті чи ті кореляції, наприклад, *Дніпро – Україна, свобода, життя, народ*. Концепт *Ріка* – загальнономна універсалія в системі земної картини світу), *Дніпро* – образ, що відображає суспільно-історичний досвід українського народу; одиниця пам'яті, що містить ущільнений культурно оброблений контент. Герменевтика концепту безпосередньо залежить від рівня культурного досвіду представника лінгвокультури, естетичного порогу і сформованості аксіологічної компетентності, емоційного інтелекту (як емоційно-комунікативна здатність у пізнанні художньо-творчої сфери; складник професійної культури (Ракітянська, 2019 : 156–157).

На рівні інтегрального моделювання здобувачі освіти ознайомлюються з фрагментами художнього стилю, у яких зображено концепт *Дніпро* (вірш, покладений на музику «Ніч яка місячна, зоряна, ясна...» (слова Михайла Старицького) у виконанні Бориса Гмирі / Аркадія Войтюка, «Реве та стогне Дніпр широкий» Тараса Шевченка у виконанні Національного заслуженого академічного українського народного хору України імені Григорія Верьовки); передбачено також зіставлення гідронімів як об'єктів культурного відтворення в мовній картині світу українців на прикладі вітчизняного письменства («Чорна рада» Пантелеймона Куліша (Дніпро як символ єднання народу), «Тіні забутих предків» Михайла Коцюбинського (Черемош як символ персоніфікованої природи); «Зачарована Десна» Олександра Довженка (Десна як осередок мудрості, невпинного руху і перебігу життя, суголосності періодів життя *дитинство / зрілий вік / поважний вік*; відкриття казкового світу / майстерність у відтворенні світу; покликання і служіння народу). Методично доцільним на занятті буде пропозиція ознайомлення з прийомами синестезійного моделювання концепту (чуттєві асоціації аудіосемантики (як через прямі номінації, наприклад, на позначення шуму, руху, динаміки – *ревти, стогнати, завивати*, так і з допомогою використання стилістичних образних засобів (алітерація, асонанс).

У рамках спостереження над творчим вирішенням у відтворенні образу аналізованого концепту здобувачі освіти добирають з допомогою викладача вокальний супровід, формують образ у музичному семантичному вирішенні. Варіативність у моделюванні освітнього дискурсу передбачає добір композиторських вирішень залежно від мистецького напрямку (класицизм, реалізм, модернізм), вибору музичного інструменту.

Викладач може визначати як варіативну траєкторію – самостійне

спостереження над текстами різного стильового спрямування, у яких характеризується образ гідронімів. У межах освітнього проєкту майбутні вчителі образотворчого мистецтва / дизайнери укладають дефініційний словник (обсяг – до 20 термінів). Задля актуалізації опрацьованого тезаурусу поняття коментують на занятті, демонструють приклади, продукують міні-тексти із використанням термінів. Коментують мовні норми (реалізації мовної системи в під стилях; стилях; текстах різної жанрової приналежності).

Освітній проєкт у межах теми орієнтований на вироблення вмінь комунікувати відповідно до стильового програмування, але також застосування різних способів діяльності у спостереженні над мовним матеріалом, розвиток мовної особистості майбутнього фахівця (Колеснікова, 2009 : 15–16; Старунова, 2018 : 121–122).

Вироблення культури мовлення передбачає редагування контенту:

- комунікативно-стилістична ознака *виразності, точності* на фонетико-офреопічному, лексичному рівнях (прослуховування зразків виразного читання, моделювання інтонації, інтонування і тонове виокремлення художнього образу);
- комунікативно-стилістична ознака *образності, багатства* (добір художніх означень до художніх образів *Дніпра, місяця, ночі*);
- комунікативно-стилістична ознака *нормативності. Кодифікації, логічності* (написання есе на основі дібраного матеріалу, обсяг до 200 слів).

У межах освітнього проєкту було подано здобувачами освіти такі тематичні різновиди есеїстських пошуків: «Дніпро в образотворчій парадигмі української культури», «Дніпро у творчості Архипа Куїнджі», «Місячна Дніпрова доріжка українського митця Архипа Куїнджі», «Місячне сяйво української ночі у творчому методі Архипа Куїнджі», «Концепт Дніпра в мистецькому вирішенні художника Архипа Куїнджі», «Біографічний шлях Архипа Куїнджі і його «місячна доріжка», «Спектр картини Архипа Куїнджі «Місячна ніч на Дніпрі».

Робота майбутніх фахівців над освітнім проєктом дозволяє на етапі узагальнення набутих знань і застосування різних способів діяльності в опрацюванні інформації подати авторську пропозицію в доповненні (редагуванні) інформаційно-довідкової статті, оприлюдненої у Вікіпедії; розробити власний проєкт структурування інформації про персоналію Архипа Куїнджі.

Індивідуально-творча реалізація мовної особистості фахівця передбачає не лише володіння літературною мовою, але також уміння працювати з різними типами текстів відповідно до стильового розмежування й жанристики; уміння здійснювати аналітику галузевої / полігалузевої інформації шляхом добору з контенту; уміння транслювати фахову інформацію. Розроблення й редагування майбутніми філологами (на рівні змісту і мовного відтворення) освітнього проєкту у мовній підготовці майбутніх фахівців сприяє виробленню комунікативного досвіду, подальшій творчій реалізації мовної особистості.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У публікації обґрунтовано змістове наповнення освітнього проєкту за мовною тематикою, спрямований на оволодіння мовним матеріалом, формування фахової майстерності на прикладі роботи з контентом професійного спрямування. Функціональна грамотність філологів у розробленні освітніх

проектів такого напрямку передбачає не лише редагування мовного матеріалу, але насамперед добір і варіативне подання контенту залежно від освітніх запитів і потреб здобувачів освіти, актуальності навчального матеріалу; орієнтований на активізацію самостійного пошуку здобувача освіти, формування мовної особистості майбутнього фахівця.

Перспективами подальших розвідок є моделювання освітніх проектів у профільній школі.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Колеснікова І. А. Лінгвокогнітивні та комунікативно-прагматичні параметри професійного дискурсу : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.15. Київ, 2009. 33 с.

Лавриненко О. Л. Структурно-функціональні особливості мовної особистості студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Луцьк, 2011. 19 с.

Ракітянська Л. М. (2019) Емоційний інтелект – освітня новація XXI століття. *Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ* : зб. тез Міжнар. наук.-прак. конф. 16–17 листопада 2019 р. м. Київ. Національна академія педагогічних наук України. Київ : Педагогічна думка, 2019. С. 155–160.

Старунова А. Л. (2018) Культура української фахової мови. Види і жанри професійного спілкування. *Література та культура Полісся. Серія : Філологічні науки*. 2018. Вип. 93. С. 118–124.

REFERENCES

Kolesnikova, I. A. (2009) Lnhvokohnityvni ta komunikatyvno-prahmatychni parametry profesiynoho dyskursu [Linguistic and communicative and pragmatic parameters of professional discourse] : avtoref. dys. ... d-ra filol. nauk : 10.02.15. Kyiv, 2009. 33 s. [in Ukrainian].

Lavrynenko, O. L. (2011) Strukturno-funktsional'ni osoblyvosti movnoyi osobystosti studentiv [Structural and functional features of students' language personality] : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.01. Lutsk, 2011. 19 s. [in Ukrainian].

Starunova, A. L. (2018) Kultura ukrayinskoyi fakhovoyi movy. Vydy i zhanry profesiynoho spilkuvannya [Culture of the Ukrainian professional language. Types and genres of professional communication]. *Literatura ta kultura Polissya. Seriya* [Literature and culture of Polissia]: *Filolohichni nauky*. 2018. Vyp. 93. S. 118–124. [in Ukrainian].

Rakityanska, L. M. (2019) Emotsiynyy intelekt – osvityna novatsiya XXI stolittya [Emotional intelligence – an educational innovation of the 21st century]. *Peredovi osvichni praktyky: Ukrayina, Yevropa, Svit* : zb. tez Mizhnar. nauk.-prak. konf. 16–17 lystopada 2019 r. m. Kyiv. Natsionalna akademiya pedahohichnykh nauk Ukrayiny. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2019. S. 155–160. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Публікація присвячена питанню розроблення освітнього проекту мовно-літературної тематики у мовній підготовці фахівців нефілологічних факультетів. Поняття освітнього проекту розуміємо як спільну інформаційно-

пошукову діяльність викладача і здобувачів освіти, що передбачає відбір актуальної галузевої інформації, інформаційно-дослідницьку роботу з корпусною лінгвістикою (робота з поняттєво-категорійним апаратом), моделювання контенту залежно від освітніх запитів здобувачів освіти. Особливість розроблення контенту освітнього проєкту полягає не лише у доборі мовного матеріалу задля його опрацювання і засвоєння норм літературної мови, вироблення вміння комунікувати, продукуючи фахові тексти, але також здійснювати самостійний пошук й оброблення галузевої інформації, яка забезпечить подальше професійне зростання, формувати цілісну мовну особистість фахівця.

Пропонований освітній проєкт у мовній підготовці фахівців є інтегральним за змістовим наповненням (вивчення стилів сучасної української мови здійснюється на основі моделювання текстових фрагментів заданої тематики; оволодіння способами діяльності в опрацюванні фахового тексту задля його аналізу). Робота з тезаурусом орієнтована на здійснення філіації й семантизації термінів, які складають апарат пізнання, з одного боку, з іншого, – визначають напрям пізнання шляхом зіставлення змісту поняття в різних галузях і парадигматичних взаємозв'язків.

Інтегративне подання матеріалу полягає в тому, що окремі об'єкти спостереження – концепт як категорія знання і фрагмент мовної картини світу – аналізуються на основі філософського, лінгвокультурологічного, літературознавчого підходів, що суттєво розширює уявлення про відтворюваний об'єкт. Текстocентричний принцип подання навчального матеріалу охоплює різні семантичні акцентатори, апелює до спостереження над прийомами досягнення художнього ефекту (як на рівні опису, так і шляхом спостереження над синестезійними коерлятами). Запропонований освітній проєкт у мовній підготовці фахівців за напрямами Образотворче мистецтво, Музичне мистецтво, Хореографія містить тексти, спрямовані на вироблення комунікативно-стилістичних ознак фахового мовлення (різного стильового спрямування і жанристики), уміння моделювати тексти-міркування, тексти-визначення, тексти-описи. Текстocентричний принцип передбачає спостереження над біографічним шляхом персоналії, його художнім методом. Передбачено оприлюднення есеїстських здобутків майбутніх фахівців у дослідженні творчого методу персоналії.

Освітній проєкт сприяє формуванню емоційного інтелекту, розвитку цілісної мовної особистості фахівця.

Функціональна грамотність майбутніх філологів у моделюванні контенту навчального матеріалу, формуванні тезаурусу і завдань до його опрацювання, формулюванні завдань, спрямованих на вироблення творчої мовної особистості фахівця.

Ключові слова: освітній проєкт, функціональна грамотність, майбутні філологи, мовна підготовка, мовна особистість фахівця.

УДК 001.895:004.9:378]:159.955-026.15

**THE USE OF INNOVATIVE EDUCATIONAL INFORMATION
TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF VOCATIONAL TRAINING OF
STUDENT FASHION DESIGNERS TO FOSTER COGNITIVE AND
CREATIVE THINKING**

**ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНО-ІНФОРМАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ
ДИЗАЙНУ ОДЯГУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНО-КРЕАТИВНОГО
СТИЛЮ МИСЛЕННЯ**

Олена Тригуб

викладач кафедри дизайну

E-mail: e.tryhub82@gmail.com

ORCID 0000-0003-0634-4106

Відокремлений підрозділ «Миколаївська
філія Київського національного університету
культури і мистецтв», Україна

Olena Tryhub

lecturer of the design department

E-mail: e.tryhub82@gmail.com

ORCID 0000-0003-0634-4106

Separate Division “Mykolaiv
Branch of Kyiv National Universit
of Culture and Arts”, Ukraine

ABSTRACT

The purpose of the study was to experimentally test the impact of audience response systems (ARS) (clickers) on the cognitive and creative spheres of students, the decision-making type and creative thinking style of the students majoring in “Fashion Design” in the course of their educational activities by enhancing their interest at three levels: increasing student attention; improving their involvement in the learning process; facilitating the discussion format of educational activities during lectures. The study was of a quasi-experimental design and used the methods for quantitative and qualitative (combined) studies. The variables for the study were students’ perceptions of ARS (clickers), involvement in the learning process, attendance, cognitive and creative skills. The course in Fashion Design was purposefully chosen as the experimental base because its structure and content both corresponded to the objectives of the study. The collection of empirical, experimental and ascertaining data was carried out through the analysis of statistics of students’ answers to questions, analysis of attendance, methods of diagnostics of cognitive reflection and decision making by S. Frederick and a questionnaire to determine the level of creativity of thinking by V. Kumar, D. Kemmler and E. Holman. In order to improve the reliability of the diagnostic results, written responses from the experimental group students were collected, open audience surveys and focus group surveys were conducted. Experimental testing found a positive correlation between the use of ARS (clickers) and improvements in the experimental group (EG) students’ cognitive and creative skills. The EG students’ decision-making model has become more determined by its predictable consequences. Positive changes in the level of creativity of thinking in EG students were found on all scales of the questionnaire such as improvement in concentration in the class, and an increase in their engagement in the learning process in the lectures. The surveyed students reported that such learning experiences were usefulness for them in terms of acquiring skills and knowledge that

are important to their profession, to self-development, to improvement academic performance, self-esteem and motivation.

Key words: *school of higher education, innovative-information pedagogical technologies, vocational training, cognitive-creative style of thinking.*

Актуальність теми. Одним із способів формування когнітивно-креативного стилю мислення студентів закладів вищої школи є створення інформатизованого навчального середовища, яке підвищує залученість студентів у навчальну діяльність та дозволяє виявити й розвинути творчий потенціал й ініціативу майбутнього фахівця, забезпечує умови для автономного здобування знань і їх якісного засвоєння, вирішує завдання обробки результатів навчання через автоматизацію цього процесу й дозволяє педагогу управляти дисбалансом у впливі інформаційних технологій на студента.

Серед способів формування когнітивно-креативного стилю мислення студентів закладів вищої школи, й під час студійних (художніх) занять зокрема, вирізняємо структуроване навчання через вирішення завдань, збільшення долі самостійної роботи, проектну роботу, конкурсні завдання.

Широке коло науковців погоджуються, що ступінь залученості студента у навчальну діяльність є найважливішим чинником його/її навчального успіху та особистісного розвитку (Strydom, Kuh, & Loots, 2017; Park, Holloway, Arendtsz, Bempchat, & Li, 2011). Двома показниками залученості студентів – крім прояву ініціативи, самовмотивованості та готовності до самостійного експериментування – ще є й готовність до спонтанної співпраці та взаємонавчання, які в свою чергу лежать в основі пізнавальних та творчих процесів, тобто когнітивно-креативного стилю мислення студентів (Ордіна, 2015). До креативних навичок, які пов'язують з мисленнєвими процесами вищого рівня, відносять: критичне мислення та навички творчо вирішувати завдання, навички метапізнання, комунікативні навички і навички співпрацювати з метою генерувати нові ідеї (Zubaidah, Fuad, Mahanal, & Suarsini, 2017).

Вирішити проблему підвищення залученості студентів й заохотити їх до навчальної співпраці та взаємонавчання, зокрема й студентів-фахівців у сфері дизайну одягу, дозволяють електронні системи голосування (EVS), чи, за іншими джерелами, системи реагування аудиторії (ARS), чи персональні системи реагування (PRS), системи реагування студента (SRS), чи клікери (clickers). Актуальність даного дослідження зумовлюється вивченням різних аспектів методології застосування клікерів у контексті фахової підготовки студентів-фахівців у сфері дизайну одягу, а саме під час проведення лекційних занять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Студіювання напрацювань із проблеми формування когнітивно-креативного стилю мислення студентів закладів вищої школи дозволило виявити, що *когнітивно-креативний стиль мислення студентів* визначається як персоніфікований досвід, який формується завдяки інтуїтивному творчому мисленню, рефлексії та стратегіям інтелектуальної діяльності (Давидов, 2012). Зазначений досвід спирається і є результатом когнітивної рефлексії, типу прийняття рішень та креативності мислення студентів. М. Д. Дяченко резюмуючи зазначає, що когнітивно-креативний стиль мислення студентів-дизайнерів оптимально формується через створення педагогічного середовища, яке є творчим, комфортним й наближеним

до професійного (Дяченко, 2016). П. Г. Давидов акцентує увагу на ефективності застосування інтерактивних методів навчання та включення студентів у імпровізоване поле діяльності, засноване на творчій співпраці студентів і викладачів (Давидов, 2012).

Огляд наукових джерел з проблеми використання систем реагування аудиторії (ARS) або клікерів засвідчив зростання їхньої популярності завдяки їхній ролі в заохоченні всіх студентів брати участь у лекціях, особливо з великою кількістю аудиторії (Ляшенко, & Терещук, 2019; Скопівський, Гелетій, & Кривенчук, 2017; Тушницький, Кулявець, & Берегуляк, 2017; Caldwell, 2007; Goldstein, & Wallis, 2015; Prieto, 2014). Кілька досліджень продемонстрували, що використання ARS (клікерів) під час лекцій покращує результативність студентів на іспитах (Fortner-Wood, Armistead, Marchand, & Morris, 2013; Preszler, Dawe, Shuster, & Shuster, 2007).

Попри наявність значного доробку щодо цінності застосування ARS (клікерів) для ефективного управління навчальним процесом в аудиторії, нами відзначена відсутність досліджень, які стосуються ефективності ARS (клікерів) для формування когнітивно-креативного стилю мислення студентів, зокрема спеціальності «Дизайн одягу».

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті полягає в експериментальній перевірці впливу ARS (клікерів) на когнітивну рефлексію, тип прийняття рішень та креативність мислення студентів, зокрема спеціальності «Дизайн одягу», у процесі їх навчальної діяльності через посилення їх зацікавленості на трьох рівнях: 1) підвищення уваги студентів; 2) поліпшення їх залученості у процес навчання; 3) сприяння дискусійному формату навчальної діяльності під час лекційних занять.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дане дослідження враховує певні положення кооперативної теорії навчання, як-от: природність навчання, важливість взаємонавчання через залучення студентів до спільного вирішення навчальних (проектних) завдань й розвиток мережі «партнерської підтримки» у процесі навчання. Д. Джонсон, Р. Джонсон та К. Сміт в своїй «Теорії суперечностей» (Johnson, Johnson, & Smith, 2014) відзначають вплив кооперативного навчання на теорії пізнавального розвитку, які розглядають співпрацю як важливу передумову когнітивного зростання. Для даного дослідження є важливими припущення М. Кіртона про те, що преференції у використанні особою певного когнітивного стилю (когнітивної стратегії) пов'язані з креативністю особи. Використовуючи питальник «Інвентар адаптаційної інноваційності», розроблений М. Кіртоном, Дж. Пуччіо, Р. Уїлер та В. Кассандро декілька разів виявили, що студенти з інноваційними когнітивними стилями (стратегіями) більш вільно і креативно генерували проблемні твердження стосовно реальних бізнес-проблем (Russio, Wheeler, & Cassandro, 2004). Отже, здійснений аналіз теоретичних джерел дозволив сформулювати гіпотезу, що ARS (клікери) мають ресурс для розвитку когнітивної та креативної складових мислення студентів, зокрема майбутніх фахівців із «Дизайну одягу».

Збір емпіричних, експериментальних та констатувальних даних здійснювався за допомогою: аналізу статистики даних студентами відповіді на запитання, аналізу відвідування навчальних занять, методики діагностики

когнітивної рефлексії і прийняття рішень Ш. Фредеріка (Frederick, 2005) та питальника для визначення рівня креативності мислення В. Кумара, Д. Кеммлер і Е. Холмана (Kumar, Kemmler, & Holman, 1997). Для підвищення надійності результатів діагностики, додатково були зібрані письмові відгуки студентів експериментальної групи, проведені відкриті опитування в аудиторії та опитування у фокус-групі. Розподіл методів представлено у Таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл методів збору даних

Метод	Етап дослідження	Тип даних
Відповіді студентів на запитання	До- та після-експериментальний	Квантитативні
Відвідування навчальних занять	До- та після-експериментальний	Квантитативні
Методики діагностики когнітивної рефлексії і прийняття рішень	До- та після-експериментальний	Квантитативні
Питальник для визначення рівня креативності мислення	До- та після-експериментальний	Квалітативні
Письмові відгуки студентів експериментальної групи	Після-експериментальний	Квалітативні
Відкриті опитування в аудиторії	Після-експериментальний	Квалітативні
Опитування у фокус-групі	Після-експериментальний	Квалітативні

Експеримент, який мав тест-ретест структуру, тривав упродовж 2022 року. Протягом більшої частини першої половини 2022 року технологія ARS (клікер) – OMBEA Response™ використовувалась для перевірки знань студентів з теми лекцій з навчальної дисципліни «Дизайн-проекування», для залучення студентської аудиторії до дискусії на занятті, для отримання зворотного зв'язку та як інструмент налагодження взаємодії з лектором. Студенти мали змогу надсилати SMS-текстові повідомлення із запитаннями та коментарями, а також брати участь у голосуванні/опитуванні, відповідаючи на запитання із множинним вибором. Для вирішення певних творчих завдань студенти об'єднувалися у команди і мали можливість коментувати й оцінювати (за певним чек-листом) відповіді (ідеї, пропозиції, дизайнерські рішення) лише членів своєї команди.

Протягом другої половини 2022 року аудиторне навчання з використанням ARS (клікеру OMBEA Response™) базувалося на евристичному підході до відповіді на поставлене на початку заняття запитання та на «одноранговій моделі навчання» (також відома як «модель взаємонавчання»). Тобто, на початку заняття викладачем ставилось проблемне запитання для з'ясування існуючого рівня розуміння теми лекції, яке потім висвітлювалося під час її проведення.

Формування вибірки для утворення експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп здійснювалося з використанням двоетапного кластерного вибіркового аналізу, зважаючи на той факт, що студенти, які здобувають освіту в одній галузі спеціальності, можуть вважатися гомогенними (Johnson, 2016). На першому етапі ЕГ та КГ були утворені з двох академічних груп студентів-

бакалаврів 3 курсу, кількістю 15 (12 – жіночої статі та 3 – чоловічої) осіб та 17 (14 – жіночої статі та 3 – чоловічої) осіб спеціальності 022 «Дизайн», спеціалізації (освітні програми) «Дизайн одягу та аксесуарів» та «Графічний дизайн і реклама» Відокремленого підрозділу «Миколаївський факультет менеджменту і бізнесу Київського університету культури» та Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв», які вивчають дисципліну «Дизайн-проекування». На другому етапі формування вибірки проводилися вхідні вимірювання, а саме: аналіз відвідування навчальних занять, діагностика когнітивної рефлексії і прийняття рішень та визначення рівня креативності мислення. Для з'ясування, чи існували статистично значущі відмінності в ЕГ та КГ був застосований критерій Стьюдента, який враховував середні значення діагностичних тестів (див. Таблицю 2).

Таблиця 2

Результати визначення статистично значущих відмінностей в ЕГ та КГ за допомогою застосування критерію Стьюдента

Група	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>df</i>
ЕГ, <i>n</i> = 15	120	15	1.86	0.179	0.01	14
КГ, <i>n</i> = 17	116	13	1.67			

Скорочення: *M* – середнє арифметичне; *SD* – стандартні відхилення; *SE* – стандартна похибка.

Як можна побачити у таблиці, показники для обох груп є приблизно однаковими, що дозволяє стверджувати, що групи є гомогенними і можуть бути залучені до участі в експерименті.

Розробка змістової складової експерименту здійснювалась з урахуванням тематичного наповнення та рекомендацій з робочих програм навчальної дисципліни «Дизайн-проекування» для студентів-бакалаврів 2-4 курсів освітніх програм «Дизайн одягу та аксесуарів» та «Графічний дизайн і реклама». Вибір зазначеного був здійснений тому, що саме дисципліна «Дизайн-проекування», її структура та зміст відповідали меті дослідження. Навчальна діяльність ЕГ доповнювалась запитаннями із множинним вибором та проблемними запитаннями, які презентувалися через клікерну систему OMBEA Response™. Процедура роботи над запитаннями: 1) постановка запитання; 2) обдумування відповіді на запитання індивідуально з наступним обговоренням із одногрупниками; 3) відповідь на запитання шляхом голосування через електронний пристрій (додаток на телефоні чи планшеті); 4) надання подальших роз'яснень лектора та повторне обговорення з одногрупниками.

Валідація результатів здійснювалась під час проведення інтерв'ю фокус-групи, яку склали 8 студентів ЕГ, відібраних методом випадкової вибірки, на основі чотирьох запитань відкритого типу, які укладено на основі тем, що були підняті студентами у їхніх письмових відгуках.

Для діагностики когнітивної рефлексії використовувалась розширена версія тесту Ш. Фредеріка (Cognitive Reflection Test – Long (CRT-L)) (див. Таблицю 3).

Таблиця 3

Відсоток правильних та евристичних (наближено правильних) відповідей, стандартизовані коефіцієнти навантаження, статистика відповідності та параметри для кожного твердження за шкалою CRT-L до експерименту та після експерименту в ЕГ

№ Твердження	% ДЕ, П/Е	% ПЕ, П/Е	λ	$S - \chi^2 (df)$	$b(SE)$	$a(SE)$
1.	27(42)	41(45)	.74	8.89(4)	0.28(.07)	1.24(.19)
2.	43(41)	46(48)	.71	7.85(5)	0.21(.06)	1.64(.17)
3.	55(32)	58(27)	.75	6.33(6)	0.20(.06)	2.22(.33)
4.	14(55)	21(42)	.87	8.34(4)	0.93(.09)	1.64(.24)
5.	76(17)	88(11)	.69	8.54(7)	0.98(.09)	2.18(.27)
6.	44(31)	57(26)	.74	9.13(7)	0.84(.08)	1.15(.21)
7.	41(33)	52(31)	.78	7.33(5)	0.73(.07)	1.91(.21)
8.	46(35)	57(25)	.82	7.39(5)	.083(.06)	1.76(.18)

Джерело: укладено автором на основі отриманих даних.

Умовні скорочення: ДЕ = до експерименту; ПЕ = після експерименту; П = правильна відповідь; Е = евристична відповідь; значення λ статистично значущі, якщо $p = .001$

Таблиця 4

Усереднені результати діагностики когнітивної рефлексії (за методикою Ш. Фредеріка) до експерименту та після експерименту

Групи	Усереднений показник по результатам діагностики когнітивної рефлексії		Низький рівень				Високий рівень			
			0		1		2		3	
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
ЕГ	1.51	1.65	25%	20%	25%	24%	25%	28%	25%	28%
КГ	1.53	1.54	24%	25%	24%	25%	26%	24%	26%	26%

Джерело: укладено автором на основі отриманих даних.

Як бачимо у Таблиці 4, усереднені, узагальнені показники когнітивної рефлексії у ЕГ покращилися за результатами експерименту на 0.14, у той час коли в КГ показник збільшився лише на 0.03. Також, можемо помітити, показники у ЕГ групі збільшилися у бік середнього та високого рівня сформованості когнітивної рефлексії.

Таблиця 5

**Усереднені результати діагностики прийняття рішень (за методикою
Ш. Фредеріка) до та після експерименту**

Тип рішення	Низький рівень когнітивної рефлексії				Високий рівень когнітивної рефлексії				Статистична значущість
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	
Імпульсивне	+1.01	+1.00	+1.02	+0.79	-0.21	-0.20	-0.23	-0.20	$p < 0.001$
Зволікальне	+1.05	+1.03	+1.07	+0.98	+1.06	+1.02	+1.08	+1.26	n.s.
Детерміноване передбачувані наслідками	+2.49	+2.51	+2.47	+2.68	+1.64	+1.65	+1.59	+1.73	$p < 0.01$
Детерміноване ваганнями	-1.16	-1.02	-1.15	-0.94	+0.11	+0.12	+0.13	+0.18	$p < 0.01$

Джерело: укладено автором на основі отриманих даних.

Результати діагностичних вимірювань, які подано у Таблиці 5, доводять, що імпульсивний, зволікальний та детермінований ваганнями тип прийняття рішень поступився місцем детермінованому передбачуваними наслідками, що є позитивним індикатором використання ARS (клікери OMBEA Response™).

Таблиця 6

Усереднені результати діагностики рівня креативності мислення за вісьмома шкалами (5-бальна шкала оцінювання) до та після експерименту (за методикою та питальником В. Кумара, Д. Кеммлер і Е. Холмана)

Групи	Шкали																Cronbach's alpha (усереднений показник)	
	1		2		3		4		5		6		7		8		ДЕ	ПЕ
	Д Е	П Е	Д Е	П Е	Д Е	П Е	Д Е	П Е	Д Е	П Е	Д Е	П Е	Д Е	П Е	Д Е	П Е		
КГ	3. 4	3. 5	3. 7	3. 9	2. 9	3. 1	3. 1	3. 2	2. 6	2. 8	2. 1	2. 2	3. 1	3. 3	2. 3	2. 5	.76	.79
ЕГ	3. 1	3. 8	3. 5	4. 1	2. 6	2. 9	3. 6	3. 9	2. 4	2. 8	2. 3	2. 7	3. 5	3. 9	2. 5	2. 9		

Джерело: укладено автором на основі отриманих даних.

Умовні скорочення: ДЕ – До експерименту; ПЕ – Після експерименту; *Шкали питальника:* 1 – Сукупна міра самовизначених творчих здатностей особистості за Кумаром і Холманом (Kumar and Holman's global measure of creativity); 2 – Віра у несвідомі процеси (Belief in Unconscious Processes); 3 – Використання методик (Use of techniques); 4 – Використання (допомоги) інших людей (Use of other people); 5 – Орієнтація на кінцевий продукт (Final Product Orientation); 6 – Контроль оточення / Поведінкова саморегуляція (Environmental control/Behavioral self-regulation); 7 – Передсуд (Superstition); 8 – Використання чуття («чуйка») (Use of Senses).

Результати діагностичних вимірів рівня креативності мислення (див. Таблицю 6) дозволяють стверджувати, що завдяки експериментальному підходу відбулися позитивні зміни у студентів ЕГ за всіма шкалами питальника.

Загалом, згідно з опитуваннями, студенти висловлювалися позитивно про формат і зміст курсу. Більшість студентів експериментальної групи повідомили про покращення швидкості мислення (87%), самоорганізації (91%), гнучкості у вирішенні проблем (81%), навичок командної роботи (95%). Студенти ЕГ також повідомили, що даний навчальний досвід був корисним для них з огляду на набуття навичок та знань, які є важливими для їхнього фаху (73% опитаних), для їхнього саморозвитку (37% респондентів), покращення їхньої навчальної успішності (48% студентів), підвищення самооцінки та мотивації (59% опитаних). Цікаво, що 87% студентів, опитаних після участі у експерименті, повідомили про покращення своїх навчальних досягнень з інших дисциплін.

Отже, дане дослідження дозволило експериментально перевірити як ARS (клікери) впливають на когнітивну та креативну сфери студентів, зокрема спеціальності «Дизайн», у процесі їх навчальної діяльності через посилення їх зацікавленості на трьох рівнях: 1) підвищення уваги студентів; 2) поліпшення їх залученості у процес навчання; 3) сприяння дискусійному формату навчальної діяльності під час лекційних і семінарських занять. Було виявлено позитивний вплив експериментальної моделі на когнітивну рефлексію, швидкість прийняття рішень й креативність мислення студентів ЕГ, що підтверджено статистично значущою різницею між показниками у досліджуваних варіативних ознаках (показники когнітивної рефлексії у ЕГ покращилися за результатами експерименту на 0.14, у КГ показник збільшився лише на 0.03; показники для імпульсивного, зволікального та детермінованого ваганнями типів прийняття рішень скоротилися, а показники типу прийняття рішення детермінованого передбачуваними наслідками зросли; показники рівня креативності мислення зросли за усіма шкалами у ЕГ). Це дослідження також показало, що ігрова атмосфера на заняттях й дискусійний формат навчальної діяльності, які створювались завдяки використанню клікерів, були додатковими стимулюючими факторами для студентів у покращенні їхніх навчальних досягнень. За результатами дослідження було висловлено припущення, що використання клікерних систем у навчанні може принести додаткові переваги, як-от: гнучкість у налаштуванні, фінансова вигідність, ефективність у залученні студентів у навчальний процес.

Результати, які були отримані в ході експерименту, відповідали очікуванням дослідження та корелювались із висновками та результатами з попередніх досліджень у галузі використання smart-технологій.

Дане дослідження відповідає керівним принципам навчання й практики організації навчальної діяльності у закладі вищої освіти в 21 столітті, що запропоновані К. Х'юзом і К. Аседоу (Hughes, & Acedo, 2016), зокрема таким принципам, як-от: спрямованість навчальної діяльності на розвиток у студентів інформаційної грамотності, на практичне застосування теоретичних концепцій через засади STEM освіти, на розвиток у студентської молоді критичного та креативного мислення через використання інтерактивних форм навчання.

Наукова новизна дослідження полягає у експериментальній апробації клікерів у якості педагогічного інструменту для впливу на когнітивну

рефлексію, тип прийняття рішень та креативність мислення студентів-фахівців у сфері дизайну одягу в контексті їхньої фахової підготовки, а саме під час проведення лекційних занять.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Використання клікерів у якості педагогічного інструменту для впливу на когнітивну рефлексію, тип прийняття рішень та креативність мислення студентів-фахівців у сфері дизайну одягу в контексті їхньої фахової підготовки відповідає принципам навчання й практики організації навчальної діяльності у закладі вищої освіти в 21 столітті.

Результати після-експериментальної діагностики когнітивної рефлексії у ЕГ покращилися за результатами експерименту, порівнюючи з КГ. Модель прийняття рішень студентів ЕГ стала більш детермінована передбачуваними наслідками. Виявлені позитивні зміни у рівні креативності мислення у студентів ЕГ за всіма шкалами питальника.

Підвищилася увага студентів ЕГ на заняттях, зросла їх залученість у процес навчання й вигідно змінилося сприяння дискусійному формату навчальної діяльності під час лекційних занять. Студенти ЕГ зробили акцент на корисності для них такого навчального досвіду з огляду на набуття навичок та знань, які є важливими для їхнього фаху, для їхнього саморозвитку, покращення їхньої навчальної успішності, підвищення самооцінки та мотивації.

Перспективи для подальших досліджень вбачаємо у розробці та вивченні продуктивності питально-відповідної системи.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Давидов, П. Г. (2012). Креативний стиль мислення в структурі когнітивного розвитку особистості. *Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка"*, 19, 85-90. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nznuoapp_2012_19_20.pdf

Дяченко, М. Д. (2016). Розвиток творчого мислення майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки: теоретичний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 47(100), 246-254. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Pfto_2016_47_35.pdf

Ляшенко, О. І., & Терещук, С. І. (2019). Застосування мобільної технології Plickers у процесі навчання фізики. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 70(2), 59-70. doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2738>

Ордіна, Л. Л. (2015). Цілісність та ієрархічність процесу когнітивного розвитку студентів в культуротворчому середовищі ВНЗ. *Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету. Тематичний випуск "Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання"*, 35, 3(15), 157-162.

Скопівський, С., Гелетій, Л., & Кривенчук, Ю. (2017). Мобільний додаток "Clickers", як інноваційний метод проведення лекційних занять у вищих навчальних закладах. *Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі*, Матеріали ІХ наук.-практ. конф. Львів, 116-119.

Тушницький, Р., Кулявець, В., & Берегуляк, Ю. (2017). Програмна система “Clickers” для організації комунікації студентів з викладачем на лекції. *Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі*, Матеріали ІХ наук.-практ. конф. Львів, 87-92.

Caldwell, J. E. (2007). Clickers in the large classroom: current research and best-practice tips. *CBE–Life Sciences Education*, 6(1), 9-20. doi: <https://doi.org/10.1187/cbe.06-12-0205>

Fortner-Wood, C., Armistead, L., Marchand, A., & Morris, F. B. (2013). The effects of student response systems on student learning and attitudes in undergraduate psychology courses. *Teaching of Psychology*, 40(1), 26-30. doi: <https://doi.org/10.1177/0098628312465860>

Frederick, S. (2005). Cognitive reflection and decision making, *Journal of Economic Perspectives*, 19(4), 25-42. doi: <http://dx.doi.org/10.1257/089533005775196732>

Goldstein, D. S., & Wallis, P. D. (Eds.). (2015). *Clickers in the Classroom: Using Classroom Response Systems to Increase Student Learning*. Sterling, VA, USA: Stylus Publishing.

Hughes, C., & Acedo, C. (2016). *Guiding principles for learning in the twenty-first century*. *International Academy of Education*. URL: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/practices_series_28_v3_002.pdf

Johnson, A. (2016). *Homogeneous grouping and its effectiveness in the elementary school setting*. (Doctor of Education dissertation). Educ. Dept., Carson-Newman Univ., Jefferson City, TN, USA. URL: https://www.cn.edu/libraries/tiny_mce/tiny_mce/plugins/filemanager/files/Dissertations/Angela_Johnson.pdf

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative Learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 85-118.

Kumar, V. K., Kemmler, D., & Holman, E. R. (1997). The Creativity Styles Questionnaire-Revised. *Creativity Research Journal*, 10(1), 51-58. doi: https://doi.org/10.1207/s15326934crj1001_6

Park, S., Holloway, S. D., Arendtsz, A., Bempechat, J., & Li, J. (2011). What makes students engaged in learning? A time-use study of within- and between-individual predictors of emotional engagement in low-performing high schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 390-401. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9738-3>

Preszler, R. W., Dawe, A., Shuster, C. B., & Shuster, M. (2007). Assessment of the effects of student response systems on student learning and attitudes over a broad range of biology courses. *CBE–Life Sciences Education*, 6(1), 29-41. doi: <https://doi.org/10.1187/cbe.06-09-0190>

Prieto, J. P. R. (2014). The use of clickers to assess knowledge in foreign language classes and their failure to increase reading compliance. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 9, 88-96. doi: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2013.1611>

Puccio, G. J., Wheeler, R. A., & Cassandro, V. J. (2004). Reactions to creative problem solving training: Does cognitive style make a difference? *The Journal of*

Creative Behaviour, 38(3), 192-216. doi: <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2004.tb01240.x>

Strydom, F., Kuh, G., & Loots, S. (2017). *Engaging Students: Using Evidence to Promote Student Success*. Bloemfontein, RSA: AFRICAN SUN MeDIA.

Zubaidah, S., Fuad, N. M., Mahanal, S., & Suarsini, E. (2017). Improving creative thinking skills of students through differentiated science inquiry integrated with mind map. *Journal of Turkish Science Education*, 14(4), 77-91. URL: <http://www.tused.org/index.php/tused/article/view/175>

REFERENCES

Davydov, P. H. (2012). Kreatyvnyy styl' myslennya v strukturi kohnityvnoho rozvytku osobystosti [Creative thinking style in the structure of the cognitive development of a person]. *Naukovi zapysky. Seriya "Psykhologhiya i pedahohika"*, 19, 85-90. URL: http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nznuoapp_2012_19_20.pdf [in Ukrainian].

Dyachenko, M. D. (2016). Rozvytok tvorchoho myslennya maybutnikh dyzayneriv u protsesi profesiynoyi pidhotovky: teoretychnyy aspekt [The development of creative thinking for future designers in the process of professional training: theoretical aspect]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiy i zahal'noosvitniy shkolakh*, 47(100), 246-254. URL: http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Pfto_2016_47_35.pdf [in Ukrainian].

Liashenko, O. I., & Tereshchuk, S. I. (2019). Zastosuvannya mobil'noyi tekhnologiyi Plickers u protsesi navchannya fizyky [Using the mobile technology Plickers in the process of learning physics]. *Informatsiyni tekhnologiyi i zasoby navchannya*, 70(2), 59-70. doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2738> [in Ukrainian].

Ordina, L. L. (2015). Tsilisnist' ta iyerarkhichnist' protsesu kohnityvnoho rozvytku studentiv v kul'turotvorchoomu seredovyshchi VNZ [Integrity and hierarchy of the process of cognitive development of students in the cultural environment of universities]. *Humanitarnyy visnyk DVNZ Pereyaslav-Khmel'nyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Tematychnyy vypusk "Mizhnarodni Chelpanivs'ki psykhologo-pedahohichni chytannya"*, 35, 3(15), 157-162. [in Ukrainian].

Skopivskyi, S., Heletii, L., & Kryvenchuk, Yu. (2017). Mobil'nyy dodatok "Clickers", yak innovatsiynyy metod provedennya lektsiynykh zanyat' u vyshchikh navchal'nykh zakladakh [Clickers mobile app as an innovative lecture method in higher education]. *Innovatsiyni komp'yuterni tekhnologiyi u vyshchiy shkoli*, Materialy IX nauk.-prakt. konf., Lviv, pp. 116-119 [in Ukrainian].

Tushnytskyi, R., Kuliavets, V., & Berehuliak, Yu. (2017). Prohramna systema "Clickers" dlya orhanizatsiyi komunikatsiyi studentiv z vykladachem na lektsiyi [Clickers software system for organizing communication with students at a lecture]. *Innovatsiyni komp'yuterni tekhnologiyi u vyshchiy shkoli*, Materialy IX nauk.-prakt. konf., Lviv, pp. 87-92 [in Ukrainian].

Caldwell, J. E. (2007). Clickers in the large classroom: current research and best-practice tips. *CBE-Life Sciences Education*, 6(1), 9-20. doi: <https://doi.org/10.1187/cbe.06-12-0205> [in English].

Fortner-Wood, C., Armistead, L., Marchand, A., & Morris, F. B. (2013). The effects of student response systems on student learning and attitudes in undergraduate psychology courses. *Teaching of Psychology*, 40(1), 26-30. doi: <https://doi.org/10.1177/0098628312465860> [in English].

Frederick, S. (2005). Cognitive reflection and decision making. *Journal of Economic Perspectives*, 19(4), 25-42. doi: <http://dx.doi.org/10.1257/089533005775196732> [in English].

Goldstein, D. S., & Wallis, P. D. (Eds.). (2015). *Clickers in the Classroom: Using Classroom Response Systems to Increase Student Learning*. Sterling, VA, USA: Stylus Publishing. [in English].

Hughes, C., & Acedo, C. (2016). *Guiding principles for learning in the twenty-first century*. *International Academy of Education*. URL: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/practices_series_28_v3_002.pdf [in English].

Johnson, A. (2016). *Homogeneous grouping and its effectiveness in the elementary school setting*. (Doctor of Education dissertation). Educ. Dept., Carson-Newman Univ., Jefferson City, TN, USA. URL: https://www.cn.edu/libraries/tiny_mce/tiny_mce/plugins/filemanager/files/Dissertations/Angela_Johnson.pdf [in English].

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative Learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 85-118. [in English].

Kumar, V. K., Kemmler, D., & Holman, E. R. (1997). The Creativity Styles Questionnaire-Revised. *Creativity Research Journal*, 10(1), 51-58. doi: https://doi.org/10.1207/s15326934crj1001_6 [in English].

Park, S., Holloway, S. D., Arendtsz, A., Bempechat, J., & Li, J. (2011). What makes students engaged in learning? A time-use study of within- and between-individual predictors of emotional engagement in low-performing high schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 390-401. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9738-3> [in English].

Preszler, R. W., Dawe, A., Shuster, C. B., & Shuster, M. (2007). Assessment of the effects of student response systems on student learning and attitudes over a broad range of biology courses. *CBE—Life Sciences Education*, 6(1), 29-41. doi: <https://doi.org/10.1187/cbe.06-09-0190> [in English].

Prieto, J. P. R. (2014). The use of clickers to assess knowledge in foreign language classes and their failure to increase reading compliance. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 9, 88-96. doi: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2013.1611> [in English].

Puccio, G. J., Wheeler, R. A., & Cassandro, V. J. (2004). Reactions to creative problem solving training: Does cognitive style make a difference? *The Journal of Creative Behaviour*, 38(3), 192-216. doi: <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2004.tb01240.x> [in English].

Strydom, F., Kuh, G., & Loots, S. (2017). *Engaging Students: Using Evidence to Promote Student Success*. Bloemfontein, RSA: AFRICAN SUN MeDIA. [in English].

Zubaidah, S., Fuad, N. M., Mahanal, S., & Suarsini, E. (2017). Improving creative thinking skills of students through differentiated science inquiry integrated

with mind map. *Journal of Turkish Science Education*, 14(4), 77-91.
URL: <http://www.tused.org/index.php/tused/article/view/175> [in English].

АНОТАЦІЯ

Метою дослідження була експериментальна перевірка впливу систем реагування аудиторії (ARS) (клікерів) на когнітивну рефлексію, тип прийняття рішень та креативність мислення студентів, зокрема спеціальності «Дизайн одягу», у процесі їх навчальної діяльності через посилення їх зацікавленості на трьох рівнях: підвищення уваги студентів; поліпшення їх залученості у процес навчання; сприяння дискусійному формату навчальної діяльності під час лекційних занять. Дане дослідження здійснювалося у квазі-експериментальному форматі і в ньому застосовувалися методи для квантитативних та квалітативних (комбінованих) досліджень. Сприйняття студентами ARS (клікерів), залученість у процес навчання, відвідуваність навчальних занять, когнітивні та креативні навички було визначено досліджуваними варіативними ознаками. Навчальну дисципліну «Дизайн-проекткування» було обрано для проведення експерименту тому, що її структура та зміст відповідали меті дослідження. Збір емпіричних, експериментальних та констатувальних даних здійснювався за допомогою: аналізу статистики даних студентами відповідей на запитання, аналізу відвідування навчальних занять, методики діагностики когнітивної рефлексії і прийняття рішень Ш. Фредеріка та питальника для визначення рівня креативності мислення В. Кумара, Д. Кеммлер і Е. Холмана. Для підвищення надійності результатів діагностики додатково були зібрані письмові відгуки студентів експериментальної групи, проведені відкриті опитування в аудиторії та опитування у фокус-групі. Експериментальна перевірка виявила позитивну кореляцію між використанням ARS (клікерів) та покращеннями у когнітивній і креативній сфері студентів. Модель прийняття рішень студентів експериментальної групи (ЕГ) стала більш детермінована передбачуваними наслідками. Виявлені позитивні зміни у рівні креативності мислення у студентів ЕГ за всіма шкалами питальника, зокрема: підвищення уваги студентів на заняттях, зростання їх залученості у процес навчання під час лекційних. Опитані студенти зазначали, що отриманий навчальний досвід був для них корисним з огляду на набуття навичок та знань, які є важливими для їхнього фаху, саморозвитку, покращення навчальної успішності, підвищення самооцінки та мотивації.

Ключові слова: школа вищої освіти, інноваційно-інформаційні педагогічні технології, професійна підготовка, когнітивно-креативний стиль мислення.

УДК 37.03:378.1

FEATURES OF THE FORMATION OF EDUCATIONAL MOTIVATION IN STUDENTS OF 1-4 COURSES IN THE SPECIALTY “PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS”

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ 1-4 КУРСІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ»

Сергій Черненко

кандидат наук з фізичного
виховання і спорту, доцент,
E-mail: chernenko.sergey65@ukr.net
ORCID 0000-0001-9375-4220
Донбаська державна машинобудівна
академія, Україна

Юрій Долинний

кандидат педагогічних наук, доцент,
E-mail: mr.dya69@gmail.com
ORCID 0000-0002-6495-6066
Донбаська державна машинобудівна
академія, Україна

Олег Олійник

старший викладач
E-mail: olegoliynyk@ukr.net
ORCID 0000-0002-9197-1034
Донбаська державна машинобудівна
академія, Україна

Катерина Гордєєва

кандидат педагогічних наук, доцент
E-mail: katrinzzz83@gmail.com
ORCID 0000-0002-2558-8539
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Serhii Chernenko

Ph.D. of Sciences in Physical
Education and Sports, Associate Professor
E-mail: chernenko.sergey65@ukr.net
ORCID 0000-0001-9375-4220
Donbas State Engineering
Academy, Ukraine

Iuriy Dolynniy

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor
E-mail: mr.dya69@gmail.com
ORCID 0000-0002-6495-6066
Donbas State Engineering
Academy, Ukraine

Oleg Oliynyk

Senior teacher
E-mail: olegoliynyk@ukr.net
ORCID 0000-0002-9197-1034
Donbas State Engineering
Academy, Ukraine

Kateryna Hordieieva

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor
E-mail: katrinzzz83@gmail.com
ORCID 0000-0002-2558-8539
SHEI "Donbas State Pedagogical
University" Ukraine

ABSTRACT

The article outlines the peculiarities of the formation of educational motivation in students of 1-4 courses majoring in "Physical Culture and Sports". It is noted that the effectiveness of the educational process is directly related to how high the motivation of students to master the future profession is. The purpose of the study is to study the level of formation of educational and professional motives and to determine some conditions that influence the formation of positive motives for the educational and cognitive activity of students. To achieve the goal of the research, the following methods were used: analysis of scientific and methodological literature, questionnaires, methods of statistical processing of results. According to the results of the survey, students of the 1 course (66.2%), 2 course (61.5%), 3 course (65.3%) and 4 course (67.1%) majoring in "Physical Culture and Sports" have a strong for learning have internal motivations for educational activity, as well as external positive motivations for learning. Future trainers-teachers are guided by professional, creative self-realization and educational and cognitive motives. Attention is drawn to the fact that over time, 1-2 courses students (29%) when receiving professional training are guided by the external influence of encouragement (to receive a reward), while future specialists of the 3-4 courses (13%) on the contrary try to avoid condemnation and

punishment for bad teaching. Conclusions were made that with age future trainers-teachers grow for communicative and social reasons (to ensure the success of future professional activities, to successfully continue their studies at higher education institutions). According to the results of the research, among students of the 1 – 4 courses (80 – 88%) the most important motive for studying is the opportunity to become highly qualified specialists with the help of the knowledge they receive at the academy. Prospects for further research of the specified problem are outlined.

Key words: *education seekers, educational activity, internal motivation, external motivation.*

Актуальність теми. У сучасних умовах виховання в мотиваційній сфері учнів є однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти оскільки процес засвоєння знань, формування загальних і фахових компетентостей залежать від бажання, ступеня зацікавленості студента і від мети, яку він хоче досягти. Ефективність навчального процесу прямо пов'язана з тим, наскільки висока мотивація оволодіння майбутньою професією здобувачів освіти. Дослідження різних аспектів мотивації навчання студентів має велике значення для підвищення ефективності вузівської освіти (Заніздра, 2009). Навчальна мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму, оскільки тільки на основі формування його високого рівня, можливий ефективний розвиток професійної освіченості та культури особистості (Rean, 2002).

Актуальність теми дослідження зумовлена потребою формування освітнього середовища у здобувачів освіти за напрямком фізична культура і спорт; необхідністю формування у майбутніх фахівців фізичного виховання відповідних навчальних мотивів; розроблення навчально-методичного забезпечення, що відповідатиме чинним стандартам фахової підготовки, змісту освітньо-професійних і навчальних програм.

Незважаючи на досить велику кількість робіт, присвячених вивченню потреб та мотивацій, найменш вивченою залишається проблема мотивації у професійному навчанні студентів за спеціальністю 017 ФКС у вишах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для оволодіння студентами професією необхідно організувати такий освітній процес, який забезпечує перехід, одного типу діяльності (учбово-пізнавальної) в інший (професійної) з відповідними змінами у мотиваційній сфері особистості фахівця. У сучасних дослідженнях юнацький вік визначається як період, коли відбувається становлення навчальної мотивації, тому він спрямований на розвиток самоефективності особистості в умовах навчальної діяльності (Хомуленко, Фоменко, 2012).

Ряд відомих авторів (Д.Макклелланд, Д.Аткінсон, Г.Хекхаузен, Г. Келлі, Ю. Роттер, К. Роджерс, Р. Мей, А.Н. Леонтьєв) займались вивченням мотивації людини; у роботі науковця (Заброцький, 2000) обґрунтовано методологічні положення вивчення у освітньому середовищі; у дисертаційних роботах (Степанченко, 2017; Данилевич, 2018) визначено рівні педагогічної мотивації та критерії мотиваційної сформованості майбутніх фахівців галузі ФКС.

Наступний автор (Арістова, 2015) спираючись на дані наукових праць сучасних вітчизняних і закордонних вчених (Л.Божович, Д.Брунер, В.Клячко,

А.Маркова, М.Матюхіна, Е.Торндайк, П.Якобсон) стверджує, що мотивація навчання – це певна система зовнішніх і внутрішніх мотивів навчання, ієрархія та взаємодія яких складається під впливом педагогічних умов, має багаторівневу структуру, рівні сформованості якої можна оцінити за визначеними критеріями та показниками, що відображають ставлення суб'єктів навчання до дисципліни, яку вони вивчають, та формування якої здійснюється в кілька послідовних етапів.

Стосовно навчально-професійної мотивації студентів доцільно розглянути поняття академічної мотивації. Так, у закордонних дослідженнях (Schunk, Pintrich, Meese, 2008) академічна мотивація визначається як процес, отриманий у результаті будь-якої дії (наприклад, вибір завдань, зусилля, наполегливість) і вербалізації (наприклад, «я люблю історію»), на основі чого розпочинається цілеспрямована фізична або розумова активність. Наступні автори (Кузнєцов, Фоменко, Жданюк, 2019) підкреслюють, що важливість правильного вибору стратегії і тактики навчання у вищій визначається не лише тим, наскільки ця стратегія і тактика буде задовольняти початкові завдання – підвищення мотивації навчання студентів, але й настільки емоційне ставлення до навчання буде задовольняти повноцінний гармонійний розвиток особистості студента з низьким рівнем академічної мотивації.

Таким чином, проблема формування навчальної мотивації у вищих є важливою науковою проблемою, що має соціально-педагогічне значення в світлі вимог останніх нормативних документів Міністерства освіти і науки України, Державної національної програми «Освіта».

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета – вивчити рівень сформованості навчально-професійних мотивів та визначити деякі умови, що впливають на формування позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для досягнення мети дослідження були використані такі методи : аналіз науково-методичної літератури, анкетування, методи статистичної обробки результатів.

Дослідження мотивації навчально-професійної діяльності проводили серед студентів 1 – 4 курсів за спеціальністю «Фізична культура і спорт» Донбаської державної машинобудівної академії. У дослідженні прийняли участь здобувачі освіти – 1 курс (n=26); 2 курс (n=23); 3 курс (n=22); 4 курс (n=17). Студенти були інформовані про всі особливості дослідження і дали згоду на участь в педагогічному експерименті.

В основі тестування студентів за допомогою методики К.Замфір в модифікації А. Реана лежить концепція про внутрішню і зовнішню мотивацію. Респондентам було запропоновано оцінити за п'ятибальною шкалою перераховані мотиви навчальної діяльності (Табл.1).

Таблиця 1 Порівняльний аналіз рівня професійної мотивації у студентів 1 - 4 курсів ФКС

№	Чинники мотивації	Показники (%)			
		1 курс (n=26)	2 курс (n=23)	3 курс (n=22)	4 курс (n=17)
1	Стати висококваліфікованим фахівцем	85	80	85	88
2	Отримати атестат	38	65	51	50
3	Успішно продовжити навчання в вузі	27	38	34	38
4	Успішно вчитися, скласти іспити на «чотири» і «п'ять»	46	13	15	15
5	Постійно отримувати винагороду (заохочення)	23	29	0	0
6	Придбати глибокі і міцні знання	58	54	77	65
7	Бути постійно готовим до чергових занять	4	23	15	0
8	Не запускати вивчення предметів навчального циклу	15	36	9	13
9	Не відставати від сокурсників	0	10	19	0
10	Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	77	67	34	75
11	Виконувати вимоги викладача	19	10	15	0
12	Досягти поваги викладачів	15	30	15	13
13	Бути прикладом для сокурсників	4	10	15	38
14	Домогтися схвалення батьків і оточуючих	23	13	8	0
15	Уникнути осуду і покарання за погане навчання	0	0	9	13
16	Отримати інтелектуальне задоволення	58	28	53	70

На основі отриманих результатів визначався мотиваційний комплекс, який являє собою співвідношення трьох видів мотивації: внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ), зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ). Оптимальними співвідношеннями є наступні варіанти: ВМ>ЗПМ>ЗНМ і ВМ=ЗПМ>ЗНМ. Найгірший мотиваційний комплекс - ЗНМ>ЗПМ>ВМ. Можливі проміжні варіанти поєднання трьох видів мотивацій.

У таблиці 2 наведено результати порівняльного аналізу співвідношення внутрішньої і зовнішньої мотивації у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

Таблиця 2 Співвідношення внутрішньої і зовнішньої мотивації у студентів 1 - 4 курсів ФКС

Курс	Види мотиваційних комплексів		
	ЗНМ	ЗПМ	ВМ
1	-	33,8%	66,2%
2	-	38,6%	61,5%
3	5,2%	29,5%	65,3%
4	6,3%	27,1	67,1%

У студентів 1 курсу (66,2%) та 2 курсу (61,5%) вагоме значення для навчання мають внутрішні мотиви навчальної діяльності (ВМ>ЗПМ>ЗНМ). Такі показники свідчать, що здобувачі освіти намагаються придбати глибокі і міцні знання отримують інтелектуальне задоволення від процесу навчання. Слід зазначити, що у здобувачів освіти першого курсу (33,8%) та другого курсу

(38,6%) переважають зовнішні позитивні мотиви навчання (ЗПМ>ВМ>ЗНМ), тобто для них важливо отримувати повагу від оточуючих (викладачів, сокурсників), винагороду (заохочення). Студентів 1 та 2 курсу із негативним мотиваційним (ЗНМ>ЗПМ>ВМ) комплексом серед опитаних не виявлено.

Усереднені показники мотивації 3 курсу (65,3%) та 4 курсу (67,1%) виявилися подібними (ВМ>ЗПМ>ЗНМ). Студенти керуються, головним чином, мотивами професійними (забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності, бажання стати висококваліфікованим фахівцем, отримати диплом і т.п.), творчої самореалізації та навчально-пізнавальними. Слід зазначити, що з часом серед студентів 3 (5,2%) та 4 (6,3%) курсів відбувається не значне зростання зовнішньої негативної мотивації, а саме, переважає прагнення уникнути критики з боку однокурсників, викладачів, також не допустити можливого покарання і неприємностей за погане навчання. Одночасно спостерігається у майбутніх тренерів-викладачів 3 курсу (29,5%) та 4 курсу (27,1%) зменшення зовнішньої позитивної мотивації. Підтримуємо твердження, що студенти першого та другого курсу більше зацікавлені у досягненні певного соціального статусу, кар'єрного росту, власне це ті мотиви, якими вони керувалися під час вступу до ЗВО (Тимошук, Третяк, 2015). Студенти четвертого курсу вже практично набули певного рівня професійних навичок, знань і як наслідок ці мотиви для них залишаються домінуючими, але на даний час менш гостріші, ніж 3 роки тому.

Відомий автор Якунін В. рекомендує наступні різновиди навчальної мотивації студентів: професійні мотиви (отримати професію), пізнавальні мотиви (придбати нові знання та отримати задоволення від самого процесу пізнання), прагматичні мотиви (мати більш високий заробіток), соціальні мотиви (принести користь суспільству), мотиви соціального та особистісного престижу (утвердити себе і зайняти в майбутньому певний статус у суспільстві і в найближчому соціальному оточенні).

Для вивчення мотивів навчальної діяльності був використаний тест (А. Реана, В. Якуніна), котрий пропонував студентам обрати з 16 мотивів навчальної діяльності 5 найбільш значущих для них.

На рис.1 та табл. 1 надано показники розподілу мотиваційних чинників студентів першого та четвертого курсів.

Аналіз показав, що за результатами тестування всіх опитаних студентів 1 – 4 курсу (80 – 88%) найбільш вагомим мотивом (професійний) до навчання вважають можливість стати висококваліфікованими спеціалістами за допомогою знань, які вони отримують в академії.

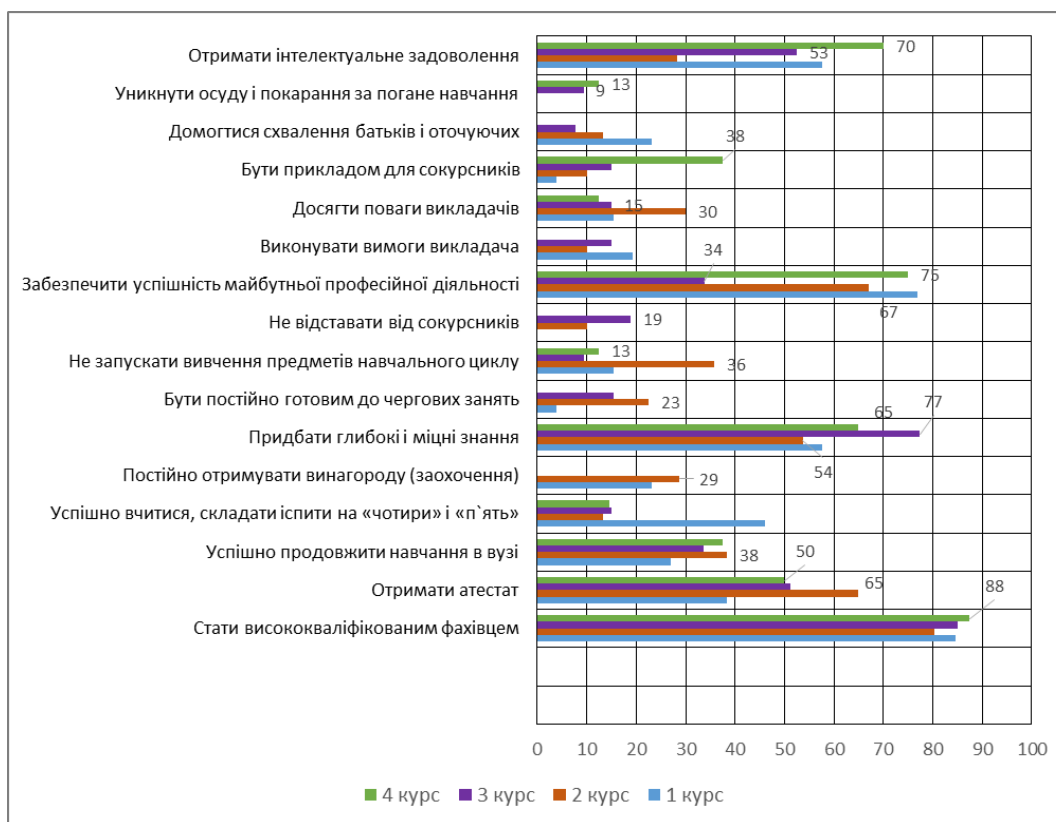


Рис. 1. Порівняльна гістограма мотивів навчальної діяльності студентів 1 – 4 курсів за спеціальністю «Фізична культура і спорт» (у %)

Відповіді на питання (придбати нові знання, отримати задоволення від процесу навчання) свідчать, що у здобувачів освіти з 1 курсу (58%) до 4 курсу (70%) зростають пізнавальні мотиви до навчальної діяльності у галузі фізична культура і спорт. Слід зазначити, що з часом студенти 1 – 2 курси (29%) при отриманні фахової підготовки керуються зовнішнім впливом заохочення (отримувати винагороду), при цьому майбутні фахівці 3 – 4 курсу (13%) навпаки намагаються уникнути осуду і покарання за погане навчання.

Порівняльний аналіз засвідчує, що з віком у майбутніх тренерів-викладачів спостерігаються зростання за комунікативними (прагнення ефективно спілкуватися і бути прикладом для сокурсників) та соціальними мотивами (забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності, успішно продовжити навчання в ЗВО). Зокрема, для здобувачів освіти 1 – 4 курсу за спеціальністю «ФКС» важливим є мотив отримання диплому (50%) і одночасно зменшується оціночний мотив вчитись на «відмінно» і «добре» (15%) та виконувати педагогічні вимоги.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. За результатами опитування у студентів 1 курсу (66,2%), 2 курсу (61,5%), 3 курсу (65,3%) та 4 курсу (67,1%) за спеціальністю «Фізична культура і спорт» вагоме значення для навчання мають внутрішні мотиви навчальної діяльності, а також зовнішні позитивні мотиви на навчання. Майбутні тренери-викладачі керуються

мотивами професійними, творчої самореалізації та навчально-пізнавальними.

1. Виявлено, що з часом студенти 1 – 2 курси (29%) при отриманні фахової підготовки керуються зовнішнім впливом заохочення (отримувати винагороду), при цьому майбутні фахівці 3 – 4 курсу (13%) навпаки намагаються уникнути осуду і покарання за погане навчання.

2. З віком у майбутніх тренерів-викладачів спостерігаються зростання за комунікативними (прагнення ефективно спілкуватися і бути прикладом для сокурсників) та соціальними мотивами (забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності, успішно продовжити навчання в ЗВО).

3. За результатами тестування всіх опитаних студентів 1 – 4 курсу (80 – 88%) найбільш вагомим мотивом (професійний) до навчання вважають можливість стати висококваліфікованими спеціалістами за допомогою знань, які вони отримують в академії.

У перспективі планується вивчення і порівняння змін мотивації у здобувачів освіти в галузі фізичної культури і спорту, під впливом традиційних та інтерактивних форм навчання у ЗВО.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Арістова, Н. О. (2015). Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів: монографія. К.: ТОВ «ГЛІФМЕДІЯ», 240.

Данилевич, М. В. (2018). Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності (дис. ... доктора пед. наук) Львів, 533.

Заброцький, М. М. (2000). Педагогічна психологія. К.: Наука, 356.

Заніздра, Н. О. (2009). Засоби навчальної діяльності студентів. *Вісник КДПУ імені Михайла Остроградського*. Вип. 4 (2), 163–167.

Кузнецов, М. А., Фоменко К. І., & Жданюк Л. О. (2019). Ставлення до навчання студентів з низьким рівнем академічної мотивації: монографія. Харків: ХНПУ, 154.

Степанченко, Н. І. (2017). Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах (дис. ... доктора пед. наук) Вінниця, 629.

Тимошук, С. В., & Третяк О. І. (2015). Особливості формування навчальної мотивації студентів. *Вісник Житомирського державного університету*. Вип. 2 (80). Педагогічні науки. Житомир, 64 – 68.

Хомуленко, Т. Б., & Фоменко К. І. (2012). Губристична мотивація в структурі спрямованості особистості: віковий аспект. Х.: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 222.

Schunk, D. H. Pintrich P. R., Meece J. L (2008). *Motivation in education: Theory, research and application* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill, 433 p.

REFERENCES

Aristova, N. O. (2015). *Formation of motivation for learning a foreign language among students of higher educational institutions: monograph*. K.: GLIFMEDIA LLC, 240 [in Ukrainian].

Danylevich, M. V. (2018). *Theoretical and methodical principles of professional training of future specialists in physical education and sports for*

recreational and recreational activities (dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences) Lviv, 533 [in Ukrainian].

Zabrotskyi, M. M. (2000). Pedagogical psychology. K.: Nauka, 356 [in Ukrainian].

Zanizdra, N. O. (2009). Means of educational activity of students. Herald of Mykhailo Ostrogradsky KDPU. Vol. 4 (2), 163–167 [in Ukrainian].

Kuznetsov, M. A., Fomenko K. I., & Zhdanyuk L. O. (2019). Attitudes towards learning of students with a low level of academic motivation: a monograph. Kharkiv: KhNPU, 154 [in Ukrainian].

Stepanchenko, N. I. (2017). The system of professional training of future teachers of physical education in higher educational institutions (diss. ... doctor of pedagogic sciences) Vinnytsia, 629 [in Ukrainian].

Tymoshuk, S. V., & Tretyak O. I. (2015). Peculiarities of formation of educational motivation of students. Bulletin of Zhytomyr State University. Vol. 2 (80). Pedagogical sciences. Zhytomyr, 64-68 [in Ukrainian].

Khomulenko, T. B., & Fomenko, K. I. (2012). Hubristic motivation in the structure of personality orientation: age aspect. H.: KhNPU named after H.S. Frying pans, 222 [in Ukrainian]

Schunk, D.H., Pintrich, P.R., Meece, J.L. (2008). Motivation in education: Theory, research and application (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill, 433 p [in USA].

АНОТАЦІЯ

У статті окреслено особливості формування навчальної мотивації у студентів 1-4 курсів за спеціальністю «Фізична культура і спорт». Зазначено, що ефективність навчального процесу прямо пов'язана з тим, наскільки висока мотивація оволодіння майбутньою професією здобувачів освіти. Мета дослідження – вивчити рівень сформованості навчально-професійних мотивів та визначити деякі умови, що впливають на формування позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Для досягнення мети дослідження були використані такі методи: аналіз науково-методичної літератури, анкетування, методи статистичної обробки результатів. За результатами опитування у студентів 1 курсу (66,2%), 2 курсу (61,5%), 3 курсу (65,3%) та 4 курсу (67,1%) за спеціальністю «Фізична культура і спорт» вагоме значення для навчання мають внутрішні мотиви навчальної діяльності, а також зовнішні позитивні мотиви на навчання. Майбутні тренери-викладачі керуються мотивами професійними, творчої самореалізації та навчально-пізнавальними. Звертається увага на те, що з часом студенти 1 – 2 курси (29%) при отриманні фахової підготовки керуються зовнішнім впливом заохочення (отримувати винагороду), при цьому майбутні фахівці 3 – 4 курсу (13%) навпаки намагаються уникнути осуду і покарання за погане навчання. Зроблено висновки про те, що з віком у майбутніх тренерів-викладачів спостерігаються зростання за комунікативними та соціальними мотивами (забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності, успішно продовжити навчання в ЗВО). За результатами дослідження у студентів 1 – 4 курсу (80 – 88%) найбільш вагомим мотивом до навчання це можливість стати висококваліфікованими спеціалістами за допомогою знань, які вони отримують в академії. Окреслено

перспективи подальших досліджень означеної проблеми.

Ключові слова: здобувачі освіти, навчальна діяльність, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація.

УДК 371, 378

FORMATION OF MOTIVATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF UNIVERSITY TEACHERS AS A CONDITION FOR THEIR HIGH LEVEL OF PROFESSIONALISM

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВИ ЇХ ВИСОКОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

Людмила Цибулько

доктор педагогічних наук, доцент
E-mail: luda.czibulcko@gmail.com
ORCID: 0000-0 003-1201-3215
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Liudmyla Tsybulko

D.Sc. in Pedagogy, Associate Professor
E-mail: luda.czibulcko@gmail.com
ORCID: 0000-0 003-1201-3215
SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Максим Роганов

кандидат педагогічних наук
E-mail: maxipro1987@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6488-8692
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Україна
Council, Ukraine

Maxim Roganov

Ph.D. in of Pedagogy
E-mail: maxipro1987@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6488-8692
Public Educational Institution “Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy” of the Kharkiv Regional

ABSTRACT

The article reveals the problem of forming the motivation of the professional activity of teachers of higher education institutions, as well as the conditions of their high professionalism; it is emphasized that the problem of professional motivation of higher school teachers is primarily related to modernization processes in education and socio-economic transformations taking place today in society, which initiates the modern teacher to continuous professional self-improvement, which ensures his competitiveness in the labor market. It is proved that motives are complex psychological formations that induce a person to conscious actions and deeds. It is these conscious motives that cause purposeful activity to master professionally significant knowledge and skills by future specialists, which further ensure their effective professional activity.

Professional motivation as a complex correlation of various motivations and motives of the individual is the driving force behind the development of professionalism, it serves both as a factor and a mechanism for the development of a higher education professional. Its role as a factor is manifested in the degree of severity in relation to any type of professional activity. As a mechanism, motivation

determines the development of the professionalism of a university teacher as a whole, functioning in unity with the mechanisms of identification, individualization and reflection. With the help of V Semychenko professional activity motivation methodology, three groups of higher education workers (teachers; candidates of sciences and associate professors; professors) were studied. it is concluded that the motivational core of teachers includes such motives as "health", "knowledge of the new in the world, nature, man"; this group of teachers is characterized by a pronounced focus on work, they use all the time to do something, not sparing weekends, vacations and others. The work of a teacher brings them more joy and pleasure than any other occupation; labor motivation is generated directly by teaching activity, its content, conditions, organization of the labor process, work regime; the factors influencing the productivity of the process of formation of professional motivation of teachers of higher educational institutions were determined: we attributed the following to significant psychological factors: the content of the value-semantic sphere of the teacher, the degree of severity of his motivation for the main types of activities at the university (research, scientific and methodological, proper pedagogical), as well as the personal characteristics of the teacher, accumulating in professionally important qualities.

Key words: motives, motivation of professional activity, teacher of a higher education institution, professionalism, pedagogical skills, success factors, motivational trainings.

Actuality of theme. Requirements for the activities of a teacher in the system of higher education at the present stage are becoming pragmatically oriented in connection with the socio-economic changes taking place in society - this is noted by researchers in various sciences, in particular, teachers, psychologists, sociologists. The content of the professional activity of teachers changes under the influence of various factors: the multilevel nature of education, various forms of education, the implementation of educational standards and other processes taking place in the educational environment. It is known that the quality of training of new personnel is influenced by the level of qualification of teachers, their professionalism, motivation for their professional activities.

Analysis of recent research and publications. The motivational sphere of personality is actively studied by domestic and foreign scientists, in particular: I. Zyazyun, R. Gurevich, L. Lukyanova, N. Nichkalo studied the formation of motivation for pedagogical activity, V. Molyako, E. Pomytkin, V. Fisherman; psychological and pedagogical aspects of motives for the direction of professional and pedagogical activity were developed by S. Zanyuk, S. Maksimenko, V. Semichenko.

Motives are complex psychological formations that induce a person to conscious actions and deeds. It is these conscious motives, according to A. Lukiyanchuk, that determine the purposeful activity for the mastery of professionally significant knowledge and skills by future specialists, which further ensure their effective professional activity (Лукіянкчук А, 2020).

Motive as the basis for action, decision or effort, which is an expression of attitude towards the object of action and acts subjectively as desire, aspiration, need, consciousness, necessity, considers (Котик, 1987). The distribution of motives into groups was carried out by V. Semichenko, who identified professional, cognitive,

wide-ranging, narrow-social, procedural-content, material, achievement, and utilitarian motives (Семиченко, 2004). V. Sych studied the socio-psychological features of the motivation for the professional improvement of specialists (Сич, 2005).

Therefore, we understand the motive as a complex psychological formation that induces a person to conscious actions and deeds and is the basis for them. Motives are associated with the broader concept of "motivation", defined as "mental activity, the ultimate goal of which is the formation of human activity and the motivation to achieve the chosen goal" (Лукиянчук А, 2020 : 16).

The psychological explanatory dictionary defines motivation as a set of external or internal conditions that cause the activity of the subject and determine its direction (Шапар, 2004:264).

The activity of the subject and its orientation become the basis of cognitive motives, which are also the key to success in acquiring theoretical knowledge, in the formation of professional interests. Therefore, the activity of a student, as A. Dusavitsky defines, aimed at mastering the methods of theoretical analysis of professional knowledge, is the main one at the stage of development of his personality (Дусаविцький, 2007).

So, we conclude that the problem of motivation in modern psychological and pedagogical science is associated primarily with the analysis of the sources of human activation, the motivating forces of his activity, behavior. Therefore, the nature of motivational structures is decisive for all areas of pedagogical activity, including its main mission – designing the educational process of professional training of future teachers.

According to V. Semichenko, the activity of a student as a subject of the educational process is effective only when it is integrated with the general system of professional training. The psychologist argues that during training in the ZVO, it is necessary to take into account both the stages of professional development and the real psychological qualities of future specialists, as well as further trends in the development of these qualities at each of the stages (Семиченко, 2002; 2004)].

Semichenko associates the individualization stage with an increase in the student's activity in various types of educational activities, with a tendency to self-affirmation and the search for one's own position both in training and in the future profession. The integration stage is characterized by the level of students' readiness to perform professional activities. The presented stages of professional development have common characteristics and similarly describe the psychological state of the student at each stage.

Based on the research of psychologists, we can note that after the completion of the adaptation period, professional interests and long-term plans are updated, the foundations of professional motivation are laid, which determines the process of encouraging students to study in order to achieve educational goals (high-quality professional training of future teachers of computer science), stimulates this activity and functions. The formation of positive motivation is the creation of conditions for internal motives (motives, goals, emotions) to acquire a future profession, their awareness by the student for the further development of the motivational sphere. After all, it is known that cognitive motives have different levels: broad cognitive (orientation to mastering new knowledge), educational and cognitive (orientation to the assimilation of ways to acquire knowledge, methods of obtaining it independently),

motives of self-education (orientation to the acquisition of additional knowledge, to the development of a special program self-improvement (Сич, 2005).

In the study of the professionalism of a university teacher, we are primarily interested in the leading motives that determine the trajectory of his personal and professional development in achieving professional excellence. Professional motivation as a complex correlation of various motivations and motives of the individual is the driving force behind the development of professionalism, it serves both as a factor and a mechanism for the development of a higher education professional. Its role as a factor is manifested in the degree of severity in relation to any type of professional activity. As a mechanism, motivation determines the development of the professionalism of a university teacher as a whole, functioning in unity with the mechanisms of identification, individualization and reflection (Фіцула, 2005).

It should be noted that in modern studies of the professional motivation of a university teacher, the “defining” motives of his professional activity are indicated: the possibility of self-realization, mental work, interest in the subject being taught. Among them, as we believe, the leading motive that underlies personal and professional development to the level of mastery has already been identified, namely, the possibility of self-realization through the profession.

Formulation of the goals (goal) of the article, setting the task. The purpose of our scientific intelligence is to analyze the conditions, forms and methods for the formation of sustainable motivation for the professional activity of university teachers as a condition for their high level of professionalism.

Presentation of the main research material with full justification obtained scientific results. As noted by the well-known psychologist Myasishchev, the effectiveness of a person's activity depends only on 20-30% on intelligence, and on 70-80% – on the motives that prompt him to act (Мельничук, 2009).

Therefore, the problem of motivation in the professional training of a teacher is decisive both for the design of the educational process and for his further professional and self-educational activities. It is this thesis that Professor L. Lukyanova confirms, emphasizing that motivation guides activity, the motivating cause of which is the need of an adult as a subjective probability of success, as well as an individual assessment of achievements (Лук’янова, 2013).

The motivation of the professional activity of a teacher of higher education is the most important condition for the development of an educational institution. No educational institution can be effective without the teaching staff of the university to work with high returns, without the interest of staff in the final results, without their desire to contribute to the achievement of the goals of the university (Малінка, 2010).

Motivation as a mental phenomenon is interpreted differently today: as a set of factors that support and guide, i.e. defining behavior; as a set of motives or as an impulse that causes the activity of the organism and determines its direction. In addition, motivation is considered as a process of mental regulation of activity; as a process of action of the motive and as a mechanism that determines the emergence, direction and methods of implementation of specific forms of activity; as an aggregate system of processes responsible for motivation and activity (Вакуленко, 2015).

In the general case, motivation is considered as the totality of driving forces (located both outside and inside a person) that prompt him to carry out certain actions. Under the driving forces we mean motives, needs, goals, motivational attitudes, value

orientations, expectations (Севастьянова, 2011).

With the help of K. Zamfir's professional activity motivation methodology modified by A. Rean, three groups of faculty members (teachers; candidates of sciences and associate professors; professors) were studied.

Analyzing the data we obtained, we can conclude that 42% of the surveyed have an internal motivation for labor activity. These employees are focused in their professional activities on its social and personal significance; satisfaction that the work brings due to its creative nature; the possibility of communication, etc. According to the interpretation of this technique, internal motivation arises from the needs of the person himself, without external pressure.

28% of the surveyed have a leading external positive motivation. According to the interpretation of this methodology, in their work they are focused on material incentives, the possibility of promotion, the approval of the team, prestige – incentives for which they consider it necessary to make efforts.

Negative extrinsic motivation is typical for 30% The motives of their activities are punishment, criticism, condemnation and other negative sanctions.

It turned out that in the group of teachers there is a relatively unfavorable profile of motivation, when external negative motivation is higher than external positive motivation and, in general, external motivation; for candidates of sciences, associate professors, doctors and professors, extrinsic motivation prevails over extrinsic positive and extrinsic negative motivation. Thus, the motivational core of the professional motivation of the teaching staff includes motives that are more related to the content and working conditions specific to higher education. The identified motives determine stability in choosing a university as a place of work, where favorable conditions are created for the recognition and respect of people and influence on others. The stable nature of these motives, their dominance in the hierarchy as the motives of professional activity (the high significance is confirmed by the fact that these motives were indicated by all three groups of the teachers surveyed) make it possible to include them in the motivational core of the structure of the motives of the teaching staff of the university. Along with these motives related to the content teaching work, the motivational core of teachers (the first group of subjects – assistants, teachers and senior teachers) also included motives that characterize the significance of such factors as “love”, “health”, “pleasant pastime, rest”, focus on the process and a high level of material motivation – the desire for prosperity, a higher standard of living, which, in turn, depends on the level of personal income, its structure, income differentiation in the university and society, the effectiveness of the system of material incentives used in the university. The motivational core of teachers of the second group (associate professors and candidates of sciences) included such motives as “health”, “knowledge of the new in the world, nature, man”; this group of teachers is characterized by a pronounced focus on work, they use all the time to do something, not sparing weekends, vacations and others. The work of a teacher brings them more joy and pleasure than any other occupation.

Labor motivation is generated directly by teaching activity, its content, conditions, organization of the labor process, work regime. This is the internal motivation of the teacher, the totality of his internal driving forces of behavior associated with teaching as such. Of course, every teacher feels the need for meaningful, interesting, useful work, is interested in the certainty of career growth

prospects, feels self-respect if the results of his work are highly valued. In general, labor motivation in this group is associated, on the one hand, with the content, usefulness of labor itself, and on the other hand, with self-expression, self-realization of the teacher.

The motivational core of the third group of teachers (doctors of science, professors) also includes “health”, “knowledge of the new in the world, nature, man”, work orientation, striving for freedom and result orientation. This group of teachers can achieve results in their professional activities despite the fuss, interference, failures.

It is important to note the pronounced altruistic component of the activities of the third group, which included doctors of sciences and professors. Teachers of this group are guided by altruistic values, often to the detriment of themselves, this type of motivation has the greatest social value, the presence of which distinguishes a mature person.

The status motivation of teachers of the third group is an internal driving force of behavior associated with the desire to occupy a higher position, perform more complex and responsible work, work in prestigious, socially significant areas of the organization. In addition, teachers of the third group tend to strive for leadership in the team, a higher unofficial status, as well as the desire to be recognized as a specialist, to enjoy authority.

The fact that the motivational core did not include motives that are specific to higher education (motives for research activities, communication, self-education) can be regarded as a manifestation of the crisis of professional motivation of the university teacher being surveyed. The extremely low significance of the motives of the prestige of teaching work and satisfaction with the results of work in the first two surveyed groups of teachers also indicates a crisis in the motivation of university teachers.

Studying the problem of developing the professionalism of a university teacher, we identified the factors that affect the productivity of this process. In the course of the study, we attributed the following to significant psychological factors: the content of the value-semantic sphere of the teacher, the degree of severity of his motivation for the main activities in the university (research, scientific and methodological, proper pedagogical), as well as the personal characteristics of the teacher, accumulating in professional qualities.

We believe that the professional motivation of a teacher of higher education is based on the assumption of a close relationship between the specifics of professional activity and the types of development of professionalism, which are determined, among other things, by the degree of severity of the teacher’s motivation for a certain type of professional activity, indicated in the structural-dynamic model of the development of professionalism (Севастьянова, 2011: 154].

Interest in the subject being taught, in the direct organization of the educational process at the university, the desire to be a master teacher form the basis of the teacher's professional motivation, focused on mastering and achieving high professional results in the actual pedagogical form of professional activity. This, in turn, determines his trajectory in the development of professionalism mainly as a didactic teacher.

With the motivating focus of the teacher on the study of the methodological aspects of professional activity, the expressed interest in the study of practice-oriented and applied problems of education and science suggests his active orientation towards

scientific and methodological activities, and the development of himself in the profession to a greater extent as a teacher-methodologist.

The predominance of motives associated with research work sets the trajectory in the development of a professional in higher education as a teacher-scientist.

Generalization of the results of the study conducted by us showed that the professional motivation of the teaching staff, regardless of age, position and academic degree, is primarily due to the interest in the profession, the desire to fulfill a spiritual mission ("help and mercy to other people"), the desire to realize the pedagogical vocation and your potential.

Motivational trainings were held to form sustainable motivation for professional activity. One of the promising ways to solve this problem, in our opinion, can be the creation of personality-oriented support programs, the focus of which is a unique holistic personality, striving for the maximum realization of its capabilities, open to the perception of new experience. Motivational trainings are of great importance. Currently, we are practicing the following collective trainings: "Questions and Answers", "Situational Analysis", "Discussion", "Round Table", "Role-playing Game", "Operational Game", "Imitation Game", "Business Game". For example, the training "Intrinsic motivation" is associated with the professional orientation of the individual, motivational professional readiness. The central (key) theoretical construct for us is the "purpose of life". The life goal of a person should be distinguished from specific goals: "But the goal of any individual activity reveals only one side of the personality's direction and is manifested in this activity. The life goal acts as a general integrator of all private goals associated with individual activities. It is obvious that the processes of professional goal-setting (designing or finding one's purpose in life) are closely related to the processes of professional self-determination (and, in fact, are included in them). Purpose: development of adequate knowledge of oneself within the framework of the profession, identification and awareness of the motives of professional activity and the formation of knowledge about the profession.

Conclusions and prospects of further exploration in this direction. To interest teachers in professional development means to ensure the continuity of their professional self-improvement. The teacher's motivation has a significant impact on the specifics and content of his professionalism, the productivity of the entire process of personal and professional development. Also, the motivation of teachers to develop professional skills depends on the leadership, which should analyze the internal motives of a particular specialist and create conditions for their stimulation. The variety of classification of motives, in particular, professional activity, indicates the complexity and versatility of the process of development of motivation. Today, the basis of any activity is professional knowledge. A teacher of higher education must constantly work on improving his professional skills, on which the results of his work depend significantly. However, despite the fact that it is the interest in work, the opportunity to fulfill oneself, to develop professionally that are the main factors that motivate a teacher to work in an educational institution,

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Лукіянчук А.М. Мотивація професійної діяльності педагогічних працівників : методичні рекомендації : Біла Церква : БІНПО ДЗВО УМО, 2020. 46 с.

Котик М. А. Психология и безопасность. Таллин. 1987. 440 с.

Семиченко В. А. Проблеми мотивації поведінки і діяльності людини. Модульний курс психології. Модуль «Спрямованість» (Лекції, практичні заняття, заняття для самостійної роботи). К. Міленіум. 2004. 521 с.

Сич В. М. Соціально-психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К. 2005. 20 с.

Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Х. 2004. 640 с.

Дусавицький А. К. Мотиви навчальної діяльності студентів : навч. посібник. Харків. ХГУ. 2007. 55 с.

Семиченко В. А. Психология деятельности. К. 2002. 248 с.

Семиченко В. А. Психология педагогической деятельности: Навч. посібник. К. : Вища школа. 2004. 335 с.

Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії. Тернопіль. 2005. 168 с.

Психология личности. Хрестоматія. навч. посіб. О. Б. Мельничук, Р. Ф. Пасічник, Л. М. Вольнова та ін. К. НПУ імені М.П.Драгоманова. 2009. 532 с.

Лук'янова Л. Б. Особливості мотивації навчання дорослої людини. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2013. Вип. 1.40. С. 52-55.

Малінка О. О. Психологічні проблеми мотивації навчально-професійної діяльності студентів у сучасних умовах. URL: www.psyh.kiev.ua (дата звернення 12.05.2023)

Вакуленко В. Роль професійної мотивації в розвитку професіоналізму викладача вищої школи. *Молодь і ринок*. 2015. № 4. С. 16–19.

Севастьянова Ж. Професійна мотивація викладача вищого навчального закладу як психологічна проблема. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. Серія «Актуальні проблеми психології». 2011. Вип. 10. С. 153–159.

REFERENCES

Lukiianchuk A.M. (2020) Motyvatsiia profesiinoi diialnosti pedahohichnykh pratsivnykiv : metodychni rekomendatsii [Motivation of the professional activity of pedagogical workers: methodical recommendations] : Bila Tserkva : BINPO DZVO UMO, S. 46 [in Ukrainian].

Kotyk M. A. (1987) Psykholohyia y bezopasnost [Psychology and safety]. Tallyn S.440 [in Estonia].

Semychenko V.A. (2004) Problemy motyvatsii povedinky i diialnosti liudyny. Modulnyi kurs psykholohii. Modul "Spriamovanist" (Lektsii, praktychni zaniattia, zaniattia dlia samostiinoi roboty) [Problems of motivation of behavior and activity of a person. Modular course of psychology. Module "Direction" (Lectures, practical activities, activities for independent work)] Kyiv, S. 521 [in Ukrainian].

Sych V.M. (2005) Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti motyvatsii profesiinoho vdoskonalennia spetsialistiv viddiliv osvity [Socio-psychological peculiarities of motivation of professional development of specialists in education]: avtoref. dys. ... kand. psykhol. Nauk : 19.00.05. In-t psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv, S 20 [in Ukrainian].

Shapar V.B. (2004) Psykholohichnyi tлумachnyi slovnyk [Psychological glossary] Kharkiv. S. 640 [in Ukrainian].

Dusavytskyi A.K. (1987) Motyv uchebnoi deiatelnosti studentov : ucheb.

Posobye [Motives for students' educational activities : textbook. allowance]. Kharkiv, S. 55 [in Ukrainian].

Semychenko V.A. (2002) *Psykhohohyia deiatelnosti* [Psychology of activity]. Kyiv, S. 248 [in Ukrainian].

Semychenko V.A. (2013) *Psykhohohyia pedahohichnoi diialnosti : Navch. posibnyk*. [Psychology of pedagogical activity : a study guide]. Kyiv, S. 335 [in Ukrainian].

Fitsula M.M. (3005) *Vstup do pedahohichnoi profesii* [Introduction to the teaching profession]/ Ternopil. S 168 [in Ukrainian].

Psykhohohyia osobystosti. Khrestomatiia. navch. Posib (2009) [Personality psychology. Reader. study guide] O.B. Melnychuk, R.F. Pasichniak, L.M. Volnova ta in. Kyiv. NPU imeni M.P. Drahomanova. S. 532 [in Ukrainian].

Lukianova L.B. (2013) *Osoblyvosti motyvatsii navchannia dorosloi liudyny* [Peculiarities of motivation for the development of a mature person]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Seriiia : Pedahohichni nauky.* – Scientific Bulletin of Mykolaiv National University named after V.O. Sukhomlynskyi. Series : Pedagogical sciences 1.(40). S. 52-55. [in Ukrainian].

Malinka O.O. (2010) *Psykhohohichni problemy motyvatsii navchalno-profesiinoi diialnosti studentiv u suchasnykh umovakh* [Peculiarities of motivation for the development of a mature person. URL: www.psyh.kiev.ua [in Ukrainian].

Vakulenko V (2015) *Rol profesiinoi motyvatsii v rozvytku profesionalizmu vykladacha vyshchoi shkoly* [The role of professional motivation in the development of professionalism in the higher school]. *Molod i rynek.* 4. S 16–19. [in Ukrainian].

Sevastianova Zh. (2011) *Profesiina motyvatsiia vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu yak psykhohohichna problema* [Professional motivation and the highest initial pledge as a psychological problem.]. *Pravnychyi visnyk Universytetu "KROK". Seriiia "Aktualni problemy psykhohohii".* Legal Bulletin of "KROK" University. Series "Actual problems of psychology". 10. S 153–159. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

В статті розкривається проблема формування мотивації професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти як умови їх високого професіоналізму; акцентовано, що проблема професійної мотивації викладачів вищої школи, пов'язана передусім, з модернізаційними процесами в освіті та соціально-економічними трансформаціями, що відбуваються сьогодні в суспільстві, що ініціює сучасного педагога до безперервного професійного самовдосконалення, що забезпечує його конкурентоспроможність на ринку праці.

Доведено, що мотиви є складними психологічними утвореннями, які спонукають людину до свідомих дій та вчинків; саме ці усвідомлені спонукання, що зумовлюють цілеспрямовану діяльність до оволодіння майбутніми фахівцями професійно значущих знань та вмінь, що надалі забезпечують їхню ефективну професійну діяльність. Професійна мотивація як складне співвідношення різних спонукань і мотивів особистості виступає рушійною силою розвитку професіоналізму, вона є одночасно фактором та механізмом розвитку професіонала вищої школи. Її роль як фактора проявляється у ступені виразності по відношенню до якогось виду професійної діяльності. Як механізм

мотивація визначає розвиток професіоналізму викладача вузу загалом, функціонуючи у єдності з механізмами ідентифікації, індивідуалізації та рефлексії.

За допомогою методики мотивації професійної діяльності В. Семиченко досліджувалися три групи працівників вищої школи (викладачі; кандидати наук та доценти; професори); зроблено висновок, що до мотиваційного ядра викладачів увійшли такі мотиви, як «здоров'я», «пізнання нового у світі, природі, людині»; дана група викладачів характеризується вираженою орієнтацією на працю, вони використовують постійно для того, щоб щось зробити, не шкодуючи вихідних днів, відпустки та інші. Праця викладача приносить їм більше радостей та задоволення, ніж якісь інші заняття; трудова мотивація породжується безпосередньо викладацькою діяльністю, її змістом, умовами, організацією трудового процесу, режимом праці. Визначено фактори, що впливають на продуктивність процесу формування професійної мотивації викладачів вищих навчальних закладів: до головних психологічних чинників були віднесені наступні: зміст ціннісно-сислової сфери викладача, ступінь виразності його мотивації на основні види діяльності у закладі вищої освіти (науково-дослідна, науково-методична, власне-педагогічна), а також особистісні особливості викладача, що акумулюються у його професійно важливих якостях.

Ключові слова: *мотиви, мотивація професійної діяльності, викладач закладу вищої освіти, професіоналізм, педагогічна майстерність, чинники успішності, мотиваційні тренінги.*

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 373.2.011.3-051:005.336.5

ESSENCE OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF AN EDUCATOR-METHODIST OF AN INSTITUTION OF PRESCHOOL EDUCATION

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ-МЕТОДИСТА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Світлана Саяпіна

доктор педагогічних наук, професор,
E-mail: svetlana.sayapina65@gmail.com
ORCID 0000-0001-7341-2610
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Svetlana Sayapina

D.Sc. in Pedagogy, Professor,
E-mail: svetlana.sayapina65@gmail.com
ORCID 0000-0001-7341-2610
SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Ліана Онупченко

вихователь-методист
E-mail: liana71on@gmail.com
Дошкільний навчальний заклад комбінованого типу №9 «Тополька» відділу освіти Добропільської міської ради, Україна

Liana Onupchenko

educator-methodist
E-mail: liana71on@gmail.com
Preschool Educational Institution of Combined Type No 9 “Topolka” of the Department of Education of Dobropillia Town Council, Ukraine

ABSTRACT

The article theoretically analyzes the problems of the professional competence of the educator-methodist of the institution of preschool education. It is emphasized that positive changes in the system of preschool education become one of the main tasks of modernization of the system of education. It is highlighted that a significant role in this is played by the educator-methodist, who should direct his/her own work to create a professional and personal zone of success for each collaborator of the educational institution, to increase the level of motivation for self-development, to stimulate the generation of new ideas, etc. The components of the professional competence of the educator-methodist are singled out (the motivational component (formedness of the interest in professional activities, awareness of the importance of one's own pedagogical activities, positive attitude to continuous development throughout life in order to achieve the priority goals of professional activities); the cognitive component (availability of theoretical knowledge in the field of preschool pedagogy, psychology and various teaching methods, experience of practical activities in the field of pedagogy, readiness for continuous self-education and self-development); the activity component (readiness to solve psychological-pedagogical and methodical tasks in professional activities, applying knowledge, abilities and skills, creative solving of problems, self-realization in professional activities); the reflexive component (ability to self-analyze one's own professional and pedagogical activities adequately, to evaluate the professional activities of colleagues)). It is noted

that the professional competence of an educator-methodist is a reflection of the basic characteristics of the field of professional activities of a specialist, which includes the motivational, cognitive, activity, and reflexive components and has the main essential features, namely hard and soft skills. It is proven that the professional competence formed in combination with the general competences will contribute to the creation of a professional portrait of the educator, which reflects the educator's attitude to work, to others, to himself/herself; general style of behavior, and activities; regulatory and legal and special knowledge in the field of professional activities; combinatorial and prognostic type of thinking; professional and administrative and organizational skills; methodical culture and personality qualities.

Key words: *professional competence, educator-methodist, professional portrait, institution of preschool education.*

Актуальність теми. За сучасних умов постійного реформування освіти суттєво змінилися вимоги до професійного статусу педагога (вихователя, учителя та викладача), його ролі та функції в освітньому процесі, а отже, докорінно змінилися й вимоги до його компетентності, рівня професіоналізму, педагогічної майстерності тощо. Зараз педагог має оперувати не лише знаннями, отриманими під час навчання в закладі вищої освіти, спиратися на сформовані загальні та спеціальні компетентності в межах освітньої (освітньо-професійної) програми, а й бути готовим пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати новітньою інформацією, упроваджувати інноваційні форми та методи, розвивати soft skills, активно діяти, навчатись протягом життя, що є підґрунтям для конкурентоздатності, спроможності увійти в світовий глобальний простір.

У законодавчо-нормативних документах галузі освіти акцентовано на забезпеченні якості дошкільної, загальної середньої, фахової передвищої, вищої та післядипломної освіти, що досягається як безперервний професійний розвиток освітянської спільноти. Так, у Законі України «Про освіту» зазначено, що безперервний професійний розвиток – це безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/чи післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності й триває впродовж усього періоду його освітнього фаху (Закон України «Про освіту», 2022). Отже, якість освіти залежить від рівня компетентності педагогічних кадрів, їхнього бажання підвищувати власний професіоналізм.

Позитивні зміни саме в системі дошкільної освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів стають одним із головних завдань із модернізації системи освіти, адже, як відомо, саме ця ланка є початковою та визначальною для наступних етапів освітнього зростання особистості фахівця. Сьогодні заклади освіти потребують творчо активного вихователя, професійно зрілого, компетентного, здатного до розвитку особистісного потенціалу в сучасній системі дошкільної освіти. Значну роль у цьому відіграє вихователь-методист, який має спрямовувати власну роботу на створення професійно-особистісної зони успіху кожного співробітника закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО), підвищення рівня мотивації до саморозвитку, стимулювання генерації нових ідей, розкриття творчого потенціалу педагогів.

Отже, вихователю-методисту важливо не зупинятися на отриманих знаннях, уміннях, навичках і здатностях, а розвивати додаткові професійні й особистісні якості, для позначення яких і використовується поняття «компетентність», що найповніше відповідає сучасному розумінню мети освіти, необхідної для успішної педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі висвітлено різні аспекти дослідження компетентнісного підходу (С. Бондар, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко та ін.), компетентності (Н. Бібік, Р. Вдовиченко, С. Гончаренко, А. Козир, Л. Пироженко, М. Решетник, Н. Батечко та ін.), професійної компетентності педагога (Л. Алексеєнко-Лемовська, Л. Васильченко, К. Віаніс-Трофименко, Л. Дзигаленко, Г. Зікій, О. Козловська, І. Масликова, В. Марченко, Л. Машкіна, В. Моштук, О. Овчарук, І. Пальшкова, В. Петрук, Т. Поніманська, Т. Спіріна та ін.).

Для нашої розвідки особливим інтересом є дослідження, у яких розкрито зміст та структуру професійної компетентності вихователя, вихователя-методиста (Г. Беленька, О. Корнеєва, А. Кошель, В. Кошель, К. Крутій, В. Кушнір, А. Міненок, Ю. Присяжнюк, О. Отич та ін.) та їхній професійний портрет (А. Богуш, О. Половіна, Н. Скрипник та ін.).

Проте, вважаємо за доцільне продовжити аналогічні дослідження. Зауважимо, що збільшення кількості праць, присвячених формуванню професійної компетентності вихователя-методиста, свідчить про пильну увагу вчених до цього питання.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті полягає в розкритті сутності та структури професійної компетентності вихователя-методиста, узагальненні наукових досліджень та особистого досвіду щодо професійної компетентності та створенні на цій основі професійного портрета вихователя-методиста.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Загальновідомо, що вихователь-методист – це педагогічний працівник, який підпорядковується безпосередньо завідувачу ЗДО, має відповідну вищу педагогічну освіту та надає методичну допомогу педагогічним працівникам дошкільного закладу, здійснює методичне керівництво освітньою діяльністю, поширює психолого-педагогічні знання про розвиток, виховання та навчання дітей дошкільного віку. Учена А. Богуш зазначила, що вихователь-методист – це висококваліфікована, професійно освічена, методологічно та методично грамотна особистість, яка виконує роль фасилітатора (помічника) в процесі організації освітньо-виховного процесу (Богуш, 2022).

Посада «вихователь-методист ЗДО» набула статусу професії, для реалізації якої МОН України розробило професійний стандарт за професією «вихователь-методист ЗДО» із визначеними (Проект професійного стандарту за професією «вихователь-методист ЗДО», 2023):

- загальними компетентностями (громадянська, соціальна, культурна, цифрова, підприємницька та етична);
- професійними компетентностями (проектувальна, правова, планово-

прогностична, оцінювально-аналітична, комунікативна, регулятивно-корекційна, міжвідомча взаємодія закладу підрозділу, психолого-педагогічне просвітництво батьківського колективу, професійна співпраця в закладі – підрозділі, безперервність професійного вдосконалення, інформаційно-комунікаційна (цифрова));

– трудовими функціями (методичний супровід освітнього процесу закладу дошкільної освіти, координація діяльності та надання методичної допомоги педагогам, партнерська діяльність у закладі дошкільної освіти та поза його межами, професійний розвиток та самовдосконалення);

– знаннями, уміннями та навичками.

Отже, у законодавчих документах акцентовано, що для досягнення мети освіти важливим є «формування цінностей, необхідних для успішної самореалізації компетентностей» (Закон України «Про освіту», 2022), у професійному стандарті за професією «вихователь-методист ЗДО» виокремлено загальні та професійні компетентності та зазначено, що значну роль у діяльності ЗДО відіграє професійно компетентний вихователь-методист.

Сучасні науковці розглядають «компетентність» як сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію (Гончаренко, 2000); спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання (Пометун, 2004); спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, що дають змогу майбутньому фахівцю визначити, тобто ідентифікувати, і розв'язувати попри контекст проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності (Пометун, & Пироженко, 2004); не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загально предметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтуються на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – загалом будь-якій людині (Родигіна, 2005) та ін. Дослідниця В. Кушнір розглянула компетентність керівника в дошкільній освіті та зазначила, що це складна інтегральна особистісно-професійна характеристика, що виявляється в знаннях, прагненні, готовності й здатності професійно виконувати організаторську та управлінську функції в ЗДО, ефективно розв'язувати складні професійні завдання (Кушнір, 2021). Зазначимо, що в усіх потрактуваннях головними ознаками компетентності є: сукупність знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, необхідних фахівцю для ефективної професійної діяльності.

Зауважимо, у межах компетентнісного підходу до характеристики вихователя-методиста, який спроможний діяти в європейському освітньому просторі, висунуто вимогу оволодіти загальними та спеціальними компетентностями, що сприятимуть його особистісно-професійному становленню, зростанню професійної мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці, відповідатимуть вимогам і потребам сучасної освіти.

Компетентність педагога, як зазначила А. Богуш, засвідчує його здатність до виконання певного виду професійної діяльності. Компетентний вихователь-методист повинен володіти такими якостями особистості: знаннями, уміннями,

навичками; автономністю та відповідальністю; комунікативністю; самоставленням, взаємодією, самооцінкою; ціннісно-професійними орієнтаціями; професійним досвідом методиста; інноваційною спрямованістю методичної діяльності; наявністю сформованих компетенцій з усіх методик, розділів програми освітніх напрямів БКДО; методичною грамотністю; педагогічною майстерністю; професіоналізмом (Богуш, 2022).

Похідним компонентом усіх видів компетентності, як зазначили вітчизняні вчені (Г. Беленька, Л. Дзигаленко, Г. Зікій, В. Марченко, Л. Машкіна, В. Моштук, О. Овчарук, Т. Поніманська ін.), є професійна компетентність – інтегративна характеристика особистості, що є показником освіченості (наявності професійної освіти) та виявляється в готовності та здатності до успішного здійснення професійної діяльності; є переліком умов до фахівця в конкретній галузі; визначає фахово важливі знання та вміння, особистісні та мотиваційні компоненти діяльності, усвідомлення її соціальної значущості й відповідальне ставлення до справи (Моштук, 2011); інтегрована якість особистості, що характеризується наявністю в неї відповідних мотивів, потреб і мети; високим рівнем опанування спеціальними знаннями, відповідними вміннями та навичками; розвиненістю здатностей та якостей, необхідними для ефективного виконання перетворювальної діяльності на достатньо високому творчому рівні (Дзигаленко, 2018). Професійну компетентність вихователя-методиста науковець Н. Скрипник розглянула як динамічну комбінацію загальних і спеціальних особистісно-професійних характеристик, що зображають гностичні, корекційно-гностичні, конструктивні, комунікативні, організаторські, дослідницькі уміння, необхідні для ефективного виконання методичних завдань дошкільної освіти в умовах сучасних викликів і змін (Скрипник, 2022).

Зважаємо на думку Л. Алексеєнко-Лемовської, що структура професійної компетентності педагога включає три види компетентності: ключові – необхідні для будь-якої професійної діяльності, базові – відображають специфіку певної професійної діяльності, спеціальні – відображають специфіку конкретної галузі професійної діяльності (Алексеєнко-Лемовська, 2019). Отже, професійна компетентність вихователя-методиста виражає єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності й характеризує його як фахівця своєї справи, ступінь відповідності його соціально-професійним вимогам в умовах запровадження освітньої діяльності.

Аналіз наукових досліджень А. Богуш, О. Корнєєвої, Ю. Присяжнюк, Н. Скрипник та ін. уможливує зауважити, що набуття вихователем-методистом професійної компетентності визначається за критеріями та показниками: професіоналізм (оволодіння педагогічною діяльністю, обізнаність щодо державних документів галузі дошкільної освіти, програмна спрямованість особистості (бажання, інтереси, схильності, ідеали, індивідуальні картини світу, переконання), знання програмно-методичного забезпечення ЗДО, педагогічні вміння, творче ставлення до роботи); методична грамотність та методична зрілість (мотиваційна спрямованість щодо методичної роботи, обізнаність із роботою методиста ЗДО, участь у методичній роботі, інноваційна діяльність); рефлексійність (самоосвіта, взаємооцінка та самооцінка методичної роботи)

(Богуш, 2022; Корнєєва, 2012).

Висловимо власне бачення щодо складників професійної компетентності вихователя-методиста ЗДО. Складники професійної компетентності вихователя-методиста поділяємо на:

– мотиваційний (сформованість інтересу до професійної діяльності, усвідомлення значущості власної педагогічної діяльності, позитивне ставлення до постійного розвитку протягом життя задля досягнення пріоритетних цілей професійної діяльності);

– когнітивний (наявність теоретичних знань у галузі дошкільної педагогіки, психології та різноманітних методик, досвід практичної діяльності в педагогічній галузі, готовність до безперервної самоосвіти та саморозвитку);

– діяльнісний (готовність розв'язувати психолого-педагогічні та методичні завдання в професійній діяльності, застосовуючи знання, уміння та навички, творче розв'язання проблем, самореалізація в професійній діяльності);

– рефлексивний (здатність до адекватного самоаналізу власної професійно-педагогічної діяльності, оцінки професійної діяльності колег).

Загальновідомо, що професійна компетентність є обов'язковим складником педагогічної діяльності вихователя-методиста ЗДО та відображена в дослідженнях Н. Гавриш, А. Кошель, В. Кошель, К. Крутій, А. Міненко, О. Отич та ін. як *hard skills* – «тверді» навички, пов'язані зі знаннями фундаментальних і спеціальних дисциплін, спрямованих на виконання практичної діяльності тощо.

Зазначимо, спираючись на думку М. Гордійчук і Н. Каньоса (*soft skills* розглядаються як важливий освітній результат поряд із професійними компетентностями) (Гордійчук, & Каньоса, 2022), що суттєвим плюсом для професійної компетентності вихователя-методиста вважаємо сформованість *soft skills* навичок, що дозволяють педагогу бути успішним незалежно від специфіки основної діяльності та забезпечують високу продуктивність праці в освітній галузі: здатність до комунікації, лідерства, міжособистісної взаємодії, творчого, критичного та позитивного мислення, вибудовування відносин, особистісно-професійного самовдосконалення та саморозвитку, роботи в команді, публічних виступів і презентації своїх ідей, креативного розв'язання завдань, управління часом (тайм-менеджмент) тощо.

Для вихователя-методиста ЗДО важливо не просто виявляти лідерські якості та працювати в команді, консультувати колег, взаємодіяти з батьками, згідно зі Стандартом, необхідно формувати здатність до усвідомлення, цінування й поваги багатоманітності та мультикультурності в суспільстві, творчого самовираження; здатність до генерування нових ідей, виявлення ініціативи та підприємливості; здатність усвідомлювати власні професійні можливості та діяти лише в межах рівня професійної підготовленості, діяти на основі етичних міркувань (мотивів), доброчесності, соціальної відповідальності, поваги до різноманітності та мультикультурності тощо (Проект професійного стандарту за професією «вихователь-методист ЗДО», 2023).

Проаналізувавши низку наукових праць вітчизняних науковців (Л. Алексеєнко-Лемовської, Г. Беленької, А. Богуш, О. Корнєєва, В. Моштук та ін.), у яких подано визначення поняття «вихователь-методист», «професійна

компетентність», «професійна компетентність вихователя», розроблено структуру, критерії та показники професійної компетентності вихователя-методиста ЗДО, спираючись на особистий педагогічний досвід, доходимо висновку, що професійна компетентність вихователя-методиста – це відображення базової характеристики галузі професійної діяльності фахівця, що включає мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний складники й має головні суттєві ознаки, а саме *hard* та *soft skills*.

Узагальнюючи наукові дослідження А. Богуш, О. Половіна, Н. Скрипник та ін. (Богуш, 2022; Половіна, 2018; Скрипник, 2022) й особистий досвід, зазначимо, що сформовані у вихователя-методиста професійні компетентності в сукупності із загальними сприятимуть створенню його професійного портрета, який впливатиме на сформованість його професійного статусу (імідж, авторитет, репутацію, престиж тощо):

- ставлення до роботи – працелюбність, відповідальність, творчий підхід, інноваційний стиль діяльності;

- загальний стиль поведінки й діяльності – інтелігентність, самостійність, енергійність, активність, авторитетність, вміння поважати особистісну гідність кожного, із ким спілкується;

- нормативно-правові знання – знання трудового законодавства, освітніх і галузевих норм і стандартів, законів, орієнтованих на реалізацію нормативно-правових та інструктивно-методичних документів про освіту, здійснення професійної діяльності в правовому полі;

- спеціальні знання в галузі професійної діяльності – загальна ерудованість, світогляд, культура, знання методик виховання, навчання та розвитку дітей, інноваційних технологій, інформованість про завдання ЗДО та плани;

- комбінаторно-прогностичний тип мислення – варіативність, темп, гнучкість, інтуїтивність, логічність, прогностичність, широта та багатогранність, здатність легко переходити від одного способу (чи виду) діяльності до іншого;

- професійні вміння – розв'язання завдань, генерація ідей, планування роботи, надання кваліфікованої допомоги задля професійного особистісного зростання вихователів, творче застосування нових форм, способів і видів діяльності, відкритість у ставленні до новацій і впевненість у власних силах щодо їх освоєння та впровадження, швидка переорієнтація, відмова від методичних стереотипів у педагогічній діяльності в ЗДО;

- адміністративно-організаторські вміння – створювати трудову атмосферу, керувати людьми, захищати ідеї, переконувати, працювати з колективом, брати на себе відповідальність, вести за собою, впроваджувати демократичні та інноваційні методи управління, спрямовувати управлінську діяльність на розвиток творчого потенціалу всього колективу;

- методична культура – професійно-методична обізнаність, мовленнєво-етичні, високоморально-духовні, емпатійні вияви в процесі педагогічної професійної взаємодії, сформованість професійного та особистісного іміджу;

- ставлення до інших – чесність, вихованість, об'єктивність, толерантність у відносинах із колегами, батьками і дітьми;

- ставлення до себе – скромність, упевненість, самовдосконалення,

самодостатність, самокритичність, здатність адекватно оцінювати свої результати як досягнення, так і недоліки, та проєктувати нові перспективи в подальшій діяльності;

– якості особистості: гуманістичні (емпатія, тактовність, толерантність, справедливість, вихованість поведінки, стриманість, людяність, упевненість у прийнятті відповідних рішень, повага до кожної особистості), загальнолюдські (здоров'я, розум, розвиток мовлення, критичність мислення, комунікативність тощо), професійні (любов до дітей, професійно-педагогічна компетентність, обізнаність з історією педагогічної науки, педагогічна майстерність, психологічна витримка, працездатність, урівноваженість, відповідальність, креативність, доброзичливість і вимогливість, самовладання тощо), морально-духовні (висока духовність, моральність, душевна щедрість, моральна чистота, педагогічна етика, педагогічний такт, доброзичливість, людяність, повага до особистості кожного, мовленнєвий етикет тощо), мобільність (соціальна, громадянська, професійна: готовність до змін і впевненість у своїх силах, багатогранність, швидкість мислення, здатність легко змінювати види, форми та зміст діяльності, гнучкість у процесі регулювання власних дій в умовах сучасних змін і тенденцій, здатність адекватно оцінювати результати та намічати нові перспективи тощо);

– досягнення (комплект документів, що інформують про успіхи професійно-педагогічної діяльності): нагороди, грамоти, подяки, сертифікати (участь у круглих столах, тренінгах, конференціях, семінарах, професійних і творчих педагогічних конкурсах тощо).

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проблема професіоналізму загалом і професійної компетентності зокрема є однією із центральних у психолого-педагогічних дослідженнях сучасних учених, дослідників, педагогів-практиків. Професійна компетентність вихователя-методиста є якісною характеристикою високого рівня освітньої діяльності, що ґрунтується на високому професіоналізмі педагога, загальній культурі, педагогічній майстерності та особистому досвіді. Отже, вихователь-методист має удосконалювати власну професійну компетентність та сприяти її підвищенню в колег.

Зазначимо, що сформована професійна компетентність у сукупності із загальними сприятиме створенню професійного портрета педагога, що відображає ставлення педагога до роботи, до інших, до себе; загальний стиль поведінки й діяльності; нормативно-правові та спеціальні знання в галузі професійної діяльності; комбінаторно-прогностичний тип мислення; професійні й адміністративно-організаторські уміння; методичну культуру та якості особистості.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Алексєенко-Лемовська, Л. (2019). Педагогічна майстерність і педагогічна творчість як складові професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. *Парадигматичні аспекти й дилеми розвитку науки та*

освіти: монографія. Гжесяк Я., Зимомря І., Ільницький В.(Ред.). Конін – Ужгород – Мелітополь – Херсон– Кривий Ріг: Посвіт, 5–17.

Богуш, А. (2022). *Методична робота в закладах дошкільної освіти*: навч. посіб. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, Україна.

Верховна рада України (2022, Груд., 13). Закон № 2834-IX, *Про освіту*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

Гончаренко, С.У. та ін. (Уклад.). (2000). *Професійна освіта: Словник*: навч. пос. Никало Н.Г. (Ред.). Київ: Вища школа. Україна.

Дзигаленко, Л.М. (2018). *Розвиток фахової компетентності вчителів технологій у системі післядипломної освіти*. (дис. канд. пед. наук.). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, Україна.

Каньоса, Н., & Гордійчук, М. (2022). Актуальність розвитку soft skills у реалізації індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць. Саяпіна С.А. (Ред.). Краматорськ: Видавництво ЦТРІ «Друкарський дім», 1 (101), 56–67.

Корнеєва, О.Л. (2012). *Організація методичної роботи з вихователями дошкільних навчальних закладів*. (дис. канд. пед. наук). Слов'янський державний педагогічний університет. Одеса. Україна.

Кушнір, В. (2021). Структура управлінської компетентності майбутніх магістрів дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 1(5). 169–175.

МОН України (2023, Січень, 10). Наказ № 15, *Проект професійного стандарту за професією «вихователь-методист ЗДО»*. URL: <http://surl.li/fvgyd>

Моштук, В. (2011). Фахова компетентність як основа проектно-технологічної культури майбутнього вчителя трудового навчання. *Молодь і ринок*, (7), 108–112.

Половіна, О. (2018). Педагог для дошкільника: хто він? *Вихователь-методист дошкільного закладу*, (1), 4–10.

Пометун, О.І. (2004). Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. Овчарук О.В. (Ред.), (с. 15–24). Київ, Україна: «К.І.С.».

Пометун, О.І., & Пироженко, Л.В. (2004). Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Пометун О.І. (Ред.). Київ, Україна: Вид-во А.С.К.Україна.

Родигіна, І.В. (2005). Компетентісно орієнтований підхід до навчання. Харків: Вид. група «Основа». Україна.

Скрипник, Н. (2022). Актуалізація розвитку професійних компетентностей та особистісних якостей методиста закладу дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*: зб. наук. праць. 1(7), 62–68. URL: <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/261208>

REFERENCES

Aleksieienko-Lemovska, L. (2019). *Pedahohichna maisternist i pedahohichna tvorchist yak skladovi profesiinoi kompetentnosti vykhovateliv zakladiv doshkilnoi*

osvity [Pedagogical Skills and Pedagogical Creativity as Components of Professional Competence of Educators of Institutions of Preschool Education]. *Paradyhmatychni aspekty y dylemy rozvytku nauky ta osvity: monohrafiia*, 5–17. Gzhesiak Ya., Zymomia I., Pnytskyi V. (Eds.). Konin – Uzhhorod – Melitopol – Kherson – Kryvyi Rih: Posvit [in Ukrainian].

Bohush, A. (2022). *Metodychna robota v zakladakh doshkilnoi osvity: navch. posib. [Methodical Work in Institutions of Preschool Education: Teaching Manual]*. Odesa: vydavets Bukaiev Vadym Viktorovych, Ukraina [in Ukrainian].

Verkhovna rada Ukrainy (2022, Hrud., 13). Zakon № 2834-IX, *Pro osvitu [On Education]*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

Honcharenko, S. U. & others. (Compilers). (2000). *Profesiina osvita: Slovnyk: navch. pos. [Vocational Education: Dictionary: Teaching Manual]*. Nykalo N. H. (Ed.). Kyiv: Vyshcha shkola. Ukraina [in Ukrainian].

Dzyhalenko, L. M. (2018). Rozvytok fakhovoi kompetentnosti vchyteliv tekhnolohii u systemi pisliadyplomnoi osvity [Development of Professional Competence of Technology Teachers in the System of Postgraduate Education]. *Candidate's thesis*. Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Vinnytsia, Ukraina [in Ukrainian].

Kanosa, N., & Hordiichuk, M. (2022). Aktualnist rozvytku soft skills u realizatsii indyvidualnoi osvitnoi traiektorii maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Relevance of the Development of Soft Skills in the Implementation of the Individual Educational Trajectory of Future Specialists in Preschool Education]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zb. nauk. prats., 1(101)*, 56–67. Saiapina S. A. (Ed.). Kramatorsk: Vydavnytstvo TsTRI «Drukarskyi dim» [in Ukrainian].

Kornieieva, O. L. (2012). Orhanizatsiia metodychnoi roboty z vykhovateliamy doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Organization of Methodical Work with Educators of Preschool Educational Institutions]. *Candidate's thesis*. Slovianskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet. Odesa. Ukraina [in Ukrainian].

Kushnir, V. (2021). Struktura upravlinskoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv doshkilnoi osvity [Structure of Managerial Competence of Future Masters of Preschool Education]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly, 1(5)*, 169–175 [in Ukrainian].

MON Ukrainy (2023, Sichen, 10). Nakaz № 15, *Proiekt profesiinoho standartu za profesiieiu «vykhovatel-metodyst ZDO» [Project of Professional Standard for the Profession of “Educator-Methodist of Institution of Preschool Education]*. URL: <http://surl.li/fvgyd> [in Ukrainian].

Moshtuk, V. (2011). Fakhova kompetentnist yak osnova proektno-tekhnolohichnoi kultury maibutnoho vchytelia trudovoho navchannia [Professional Competence as the Basis of the Project-Technological Culture of the Future Teacher of Labor Education]. *Molod i rynek, (7)*, 108–112 [in Ukrainian].

Polovina, O. (2018). Pedahoh dlia doshkilnyka: khto vin? [Educator for a Preschooler: Who Is He?]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu, (1)*, 4–10 [in Ukrainian].

Pometun, O. I. (2004). Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentisnoho pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krain [Theory and Practice of Consistent Implementation of the Competence Approach in the Experience of Foreign

Countries]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektivy: Biblioteka z osvitoi polityky*, 15–24. Ovcharuk O. V. (Ed.). Kyiv, Ukraina: «K.I.S.» [in Ukrainian].

Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnologii navchannia: nauk.-metod. posib. [A Modern Lesson. Interactive Learning Technologies: Scientific and Methodical Manual]*. Pometun O. I. (Ed.). Kyiv, Ukraina: Vyd-vo A.S.K. Ukraina [in Ukrainian].

Rodyhina, I. V. (2005). *Kompetentnisno oriientovanyi pidkhid do navchannia [Competence-Oriented Approach to Learning]*. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova». Ukraina [in Ukrainian].

Skrypnyk, N. (2022). Aktualizatsiia rozvytku profesiinykh kompetentnosti ta osobystisnykh yakosti metodysta zakladu doshkilnoi osvity [Updating the Development of Professional Competences and Personal Qualities of a Methodist of an Institution of Preschool Education]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly: zb. nauk. prats. 1(7)*, 62–68 [in Ukrainian]. URL: <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/261208>

АНОТАЦІЯ

У статті теоретично проаналізовано проблеми професійної компетентності вихователя-методиста закладу дошкільної освіти. Підкреслено, що позитивні зміни саме в системі дошкільної освіти стають одним із головних завдань із модернізації системи освіти. Акцентовано, що значну роль у цьому відіграє вихователь-методист, який має спрямовувати власну роботу на створення професійно-особистісної зони успіху кожного співробітника освітнього закладу, на підвищення рівня мотивації до саморозвитку, стимулювання генерації нових ідей тощо. Виокремлено складники професійної компетентності вихователя-методиста (мотиваційний (сформованість інтересу до професійної діяльності, усвідомлення значущості власної педагогічної діяльності, позитивне ставлення до постійного розвитку протягом життя задля досягнення пріоритетних цілей професійної діяльності); когнітивний (наявність теоретичних знань у галузі дошкільної педагогіки, психології та різноманітних методик, досвід практичної діяльності в педагогічній галузі, готовність до безперервної самоосвіти та саморозвитку); діяльнісний (готовність розв'язувати психолого-педагогічні та методичні завдання в професійній діяльності, застосовуючи знання, уміння та навички, творче розв'язання проблем, самореалізація в професійній діяльності); рефлексивний (здатність до адекватного самоаналізу власної професійно-педагогічної діяльності, оцінки професійної діяльності колег)). Зазначено, що професійна компетентність вихователя-методиста – це відображення базової характеристики галузі професійної діяльності фахівця, що включає мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний складники й має головні суттєві ознаки, а саме *hard* та *soft skills*. Доведено, що сформована професійна компетентність у сукупності із загальними сприятимуть створенню професійного портрета педагога, що відображає ставлення педагога до роботи, до інших, до себе; загальний стиль поведінки й діяльності; нормативно-правові та спеціальні знання в галузі професійної діяльності;

комбінаторно-прогностичний тип мислення; професійні й адміністративно-організаторські уміння; методичну культуру та якості особистості.

Ключові слова: *професійна компетентність, вихователь-методист, професійний портрет, заклад дошкільної освіти*

УДК 373.24

EDUCATION OF RESPONSIBILITY OF PRESCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF SPIRITUAL PERSONALITY DEVELOPMENT

ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У КОНТЕКСТІ ДУХОВНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Галина Шкляєва

кандидат педагогічних наук, доцент
E-mail: galinashklyeva5016@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9187-6301
Обласний коледж „Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А.С. Макаренка”, Україна

Halina Shklyaiava

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor
E-mail: galinashklyeva5016@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9187-6301
Regional college "Kremenchuk humanitarian and technological academy named after A.S. Makarenko", Ukraine

Тетяна Яценко

кандидат психологічних наук
E-mail: ya.tanya@i.ua
ORCID: 0000-0002-5606-1713
Обласний коледж „Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А.С. Макаренка”, Україна

Tetyana Yatsenko

Ph.D. of Psychological Sciences
E-mail: ya.tanya@i.ua
ORCID: 0000-0002-5606-1713
Regional college "Kremenchuk humanitarian and technological academy named after A.S. Makarenko", Ukraine

ABSTRACT

In Article the relevance of the problem of raising spirituality and personal responsibility is determined by the fact that the formation and formation of personal qualities takes place in the period of preschool childhood, the foundations of a person's worldview are laid, national-patriotic feelings, and the national identity of a child's personality are formed.

Today, the responsibility of teachers for the results of the educational influence on the child's personality, his moral and spiritual qualities and value orientations is increasing. A humane attitude towards the individual determines the search for innovative approaches to upbringing and education, the formation of the spiritual and moral potential of the individual. Thus, the issue of raising spirituality and responsibility in children of older preschool age has acquired a special meaning in the context of the realities of martial law in our country.

An important vital problem of humanity is the preservation of national and spiritual values of the people, national identity, folk customs, traditions, and national culture. Issues of a physically healthy, spiritually and morally perfect personality

remain relevant for modern education. And it is advisable to start cultivating such personality qualities from preschool age.

Based on the understanding that the child is the gene pool of our nation, the highest value of our society, the tasks of teachers are precisely the spiritual and moral, responsible and valuable attitude towards such an important subject of personal pedagogical influence.

The author proved that responsibility is one of the effective tools for merging social and individual interests, forming socially necessary individual needs of the child. The moral and spiritual responsibility of an individual is based on universal human values, an active life position of an individual, which extends to all activities of a preschool child.

Key words: *spiritual culture, responsibility, moral education of older preschool children, organizational and pedagogical conditions, pedagogical technology.*

Актуальність теми. Актуальність проблеми виховання духовності та відповідальності особистості обумовлюється тим, що становлення та формування особистісних якостей відбувається у період дошкільного дитинства, закладаються основи світогляду людини, формуються національно-патріотичні почуття, національна ідентичність особистості дитини. Наша країна прагне бути самостійною, незалежною, вільною, тому питання виховання духовності та відповідальності особистості стають пріоритетними з погляду сучасної освіти. Правова демократична країна повинна вирішувати не тільки економічні питання, але й питання духовного розвитку кожної особистості. Турбота про морально-духовний розвиток суспільства є найбільш важливою проблемою сучасної системи освіти, оскільки від духовно-моральних якостей кожної особистості залежить стан життя і розвитку нашого суспільства.

Актуальність визначеної проблеми підтверджується нормативно-законодавчою базою, яка регламентує організацію системи підготовки до життя підростаючого покоління (Закон України „Про освіту”, Закон України, „Про дошкільну освіту”, Базовий компонент дошкільної освіти, 2021). У зазначених документах нашої держави наголошується на важливості виховання підростаючого покоління на національно-культурних цінностях рідного народу.

Важливою життєвою проблемою людства є збереження національних і духовних цінностей народу, національної самобутності, народних звичаїв, традицій, національної культури. Актуальними для сучасної освіти залишаються питання фізично-здорової, духовно та морально досконалої особистості. І виховання таких якостей особистості доцільно починати вже з дошкільного віку.

Базуючись на розумінні того, що дитина – це генофонд нашої нації, найвища цінність нашого суспільства, завдання педагогів полягають саме у духовно-моральному, відповідально-ціннісному ставленні до такого важливого суб'єкта особистісного педагогічного впливу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти виховання духовності та відповідальності особистості дитини знаходимо у працях видатних філософів, психологів, педагогів (І. Бех, Л. Виготський, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кан-Калик, В. Моляко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, К. Рождерс та ін.). У фундаментальних працях вчених наголошується на

важливості виховання інтелектуально-розвиненої, духовно-досконалої та відповідальної особистості.

Аналіз досліджень сучасних вчених свідчить, що виховання духовно-розвиненої та відповідальної особистості залишається недостатньо вивченим і потребує подальшого вивчення щодо роботи з дітьми дошкільного віку. Спостерігається тенденція зниження відповідального ставлення особистості до духовно-моральних цінностей суспільства, особистісної відповідальності кожного за майбутнє держави. Це зумовлює піднімати питання виховання духовності та відповідальності особистості, спонукає нас до пошуку шляхів роботи з педагогами та вихованцями щодо визначеної проблеми.

Отже, питанню виховання духовності особистості присвячені праці відомих науковців у педагогічній, психологічній, філософській та соціально-культурній сферах. Морально-духовний розвиток особистості виступає важливим показником духовної сфери суспільства, здоров'я нації та всього народу. Дослідження відомих психологів (Л. Виготський, В. Крутецький, І. Бех, Г. Костюк, Я. Пономарьов) переконливо свідчать, що від морально-духовних настанов і цінностей дитини залежить її життя та майбутнє всієї нації.

Сформованість моральних якостей, самосвідомість особистості є показником її загальнолюдської культури та розуміння цінності людського життя, відповідального ставлення до національних традицій, звичаїв, історії, культури (Бех, 2018).

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що виховання духовності у дітей старшого дошкільного віку трактується як цілісні зміни у духовно-моральному світогляді особистості (Г. Васькович, М. Євтух,); сукупність ознак, що характеризують зовнішні поведінкові прояви на тому чи іншому етапі розвитку особистості (О. Захаренко, В. Зіньківський); процес всебічного розвитку, спрямований на зміни не тільки поведінки, але й почуттів особистості дитини (О. Сухомлинська, Т. Усатенко).

У цьому контексті зазначимо, що численні педагогічні дослідження доводять значення виховання духовності та відповідальності для всебічного розвитку дітей дошкільного віку (А. Богуш, А. Жмих, Н. Миропольська, В. Оржеховська, Ж. Петрочко, О. Сухомлинська, Г. Шевченко, В. Киричок, О. Матвієнко, Т. Чернієнко, К. Чорна та інші).

Науковцями обґрунтовано застосування різних засобів морально-духовного виховання дітей дошкільного віку: становлення та розвиток духовних цінностей (А. Богуш, О. Сухомлинська), виховання духовних запитів і потреб особистості (В. Оржеховська, Ж. Петрочко), врахування вікових особливостей розвитку дитини (В. Киричок, О. Матвієнко), набуття дошкільниками духовного досвіду (Н. Миропольська), ефективного впливу родини на духовне становлення дитини (К. Журба, Л. Повалій).

Для нас особливого значення набувають праці фахівців з дошкільної педагогіки, у яких охарактеризовано окремі підходи до виховання духовності дитини дошкільного віку. Так, провідні ідеї духовно-морального виховання дошкільників знаходимо в працях видатних педагогів-вчених Г. Вашенко, О. Духновича, М. Грушевського, А. Макаренко, С. Русової, В. Сухомлинського. Об'єднання педагогічного впливу з народною педагогікою, яка ґрунтується на

цінностях національної культури, позитивно впливає на виховання духовного світу дитини старшого дошкільного віку.

Виховання в дітей інтересу до національної культури засобами українських народних традицій висвітлені вченими Н. Денисенко, А. Шевчук, дослідження яких свідчать, що таке об'єднання пробуджує інтерес дітей до національно-культурних цінностей, емоційно підтримує та збагачує дитину почуттями гордості за здобутки рідного народу, його самотню історію та культуру.

Вчені довели, що головним шляхом формування духовно-моральної культури дошкільника є національно-патріотичне виховання, як складова освітнього процесу, чинник забезпечення розвитку духовних, морально-вольових, інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку. Моральне виховання спрямоване на засвоєння дітьми ціннісних орієнтирів національної культури, розвиток духовно-моральних якостей і гуманних почуттів (Т. Дмитренко, Л. Матвієнко, А. Богуш).

Вищезазначене підтверджується науковими ідеями А. Богуш, Т. Дмитренко, В. Іващенко, які довели, що лише завдяки використанню народної педагогіки, народних традицій, звичаїв і елементів національної досягається високий рівень виховного впливу на духовно-емоційну сферу особистості дитини. Отже, національна культура – це основа формування духовного світу дитини, що виражається у розумінні національно-культурних цінностей і шанобливе ставлення до народних традицій.

Відомі вчені доводять, що духовний розвиток особистості дошкільника створює засади формування духовно-моральних цінностей і виховання морально-духовної культури особистості старшого дошкільника (Н. Волкова, О. Дубогай). Різні підходи до розуміння сутності морально-духовної культури висвітлено в працях зарубіжних і вітчизняних науковців М. Віленського, К. Грантія, В. Іващенко, А. Матвієнко, О. Безкопильного, Б. Шияна та ін.

Формування цілей (мета) статті, постановка завдання. Теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови виховання відповідальності дошкільників у контексті духовного становлення особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сьогодні на часі підвищується відповідальність педагогів за результати виховного впливу на особистість дитини, її морально-духовні якості та ціннісні орієнтації. Гуманне ставлення до особистості зумовлює пошук інноваційних підходів до виховання та освіти, формування духовно-морального потенціалу особистості. Так, питання виховання духовності і відповідальності у дітей старшого дошкільного віку набуло особливого змісту в контексті реалій воєнного стану в нашій державі.

Загальновідомо, що осмислення морально-духовних цінностей відбувається значно пізніше і дитина старшого дошкільного віку не зовсім готова говорити про свої почуття та ціннісні орієнтації. Проте, поєднання гуманних взаємин із системою цілеспрямованого виховного впливу на особистість дитини дають позитивні результати щодо гармонійних відносин дошкільника у суспільстві.

Ефективний педагогічний вплив на морально-духовний розвиток дітей старшого дошкільного віку забезпечується за наступних педагогічних умов: виховання інтересу до історії рідного народу у старших дошкільників шляхом включення народної музики, різних елементів народних танців, народних пісень, хороводів, ритмопластики в різні види діяльності дошкільника. Єдність цілей, завдань, змісту, принципів, форм, методів і прийомів в процесі виховання духовності дитини дошкільного віку, формування ціннісних орієнтацій у взаємозв'язку з елементами національної культури, музичним супроводженням. Оволодіння педагогами закладів дошкільної освіти інтеграційним комплексом та методикою виховання духовності у дітей дошкільного віку.

Отже, враховуючи те, що старший дошкільний вік – кінцевий етап початкової ланки соціалізації дитини на рівні закладу дошкільної освіти, оволодіння системою духовно-моральних цінностей та усвідомлення соціальної ролі „Я-дошкільник” і розуміння нового періоду свого життя, уміння прилаштовуватися до життя в дошкільному закладі, особистісна активність у встановленні гармонійних зв'язків із соціальним оточенням, дотримання морально-етичних норм, правил групи, потребує вміння відповідально поводитися, відстоювати власні думки та позицію.

У ході теоретичного дослідження ми звернули увагу на те, що характерною особливістю старших дошкільників є: усвідомлення значущості нового періоду життя, нової соціальної ролі „Я-дошкільник”, розуміння емоцій, переживань як власних, так і інших людей, потреба в соціальних контактах, орієнтація у нових умовах, адекватна поведінка тощо. Також зазначимо, що гра для дитини є посиленою формою участі у суспільному житті, засобом пізнання дійсності, відносин дорослих, соціальних ролей та функцій. Ігрова діяльність є способом активного засвоєння дитиною людської культури, системи соціально вироблених знаків (мови, форм спілкування, поведінки). Вибір гри як засобу морально-духовного виховання дітей ґрунтується на розумінні гри: як провідного виду діяльності в дошкільному дитинстві; як способу включення дитини в соціальні відносини та організації ефективного освітньо-виховного простору (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Л. Артемова, О. Усова, К. Щербакова, Т. Поніманська, К. Крутій та ін.).

Різні види ігрової діяльності (сюжетно-рольові, рухливі, театралізовані ігри, ігрові вправи та етюди) сприяють скороченню соціальної дистанції, замкнутості, усамітнення, порушень поведінки, подоланню адаптаційних труднощів, нейтралізації стресових навантажень; покращують фізичне та психоемоційне самопочуття дитини, мотивацію відвідування закладу дошкільної освіти, збагачують ігровий та соціальний досвід дітей.

Отже, підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що аналіз науково-методичної літератури свідчить, що морально-духовне виховання дошкільників є невід'ємною частиною гармонійного виховання, основою духовного розвитку і відповідального ставлення дитини до соціального оточення.

Базуючись на тому, що індивідуальний розвиток особистості породжує мотиви та потреби особистості, духовний розвиток пов'язаний із соціальною потребою жити у суспільстві. Духовні потреби особистості ґрунтуються на загальнолюдських цінностях і зумовлені мотиваційною сферою діяльності

дитини, отже, потребами пізнання та особистісної значущості поведінкового ставлення. Розвивальна, виховна та практична функції лежать в основі відповідального ставлення особистості дитини до пізнання.

У нашому дослідженні відповідальність розглядається як високий рівень розвитку духовної культури дошкільників, виражених у типах і формах практичної діяльності, морально-духовного розвитку та у поведінці.

Враховуючи зазначене вище, поняття духовно-моральний розвиток і відповідальність розглядається нами як кількісні та якісні зміни у поведінці особистості дитини старшого дошкільного віку, які набуваються у процесі морально-духовного виховання і забезпечуються виховним впливом зі сторони педагогічного колективу (характеризуються розвитком морально-духовних якостей особистості).

У психолого-педагогічній літературі моральні якості трактуються як духовні цінності та настанови, зразки діяльності та поведінки. Оперуючи поняттям розвиток духовних якостей особистості дитини, маємо на увазі зміни в показниках; говорячи про виховання морально-духовних якостей, у свою чергу, передбачаємо цілісний гармонійний розвиток дитини.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У процесі вивчення наукових джерел встановлено, що для розвитку духовних якостей найбільш ефективним періодом є старший дошкільний вік, який характеризується тим, що духовні якості досягають свого природного максимального розвитку в різні вікові періоди. У дошкільному – найінтенсивніше розвиваються пам'ять, мислення, пізнання. Характерною особливістю розвитку духовних якостей є їх тісний зв'язок із формуванням ціннісного ставлення особистості до національних здобутків.

У старшому дошкільному віці активно розвивається почуття любові до батьків, рідного краю, рідної природи, свого народу, формуються норми моральної поведінки та діяльності, ціннісного ставлення до культури, традицій та звичаїв рідного народу.

Отже, під відповідальністю ми розуміємо систему особистісних впливів і способів діяльності, можливостей власного розвитку, які містяться в соціально-культурному та просторово-предметному оточенні особистості. Так, відповідальність дітей старшого дошкільного віку розглядається як сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, необхідних і достатніх для усвідомлення цінності та відповідальності у поведінці та діяльності за власні вчинки у старших дошкільників.

До відповідальності, що сприяє успішній соціалізації дитини старшого дошкільного віку доцільно віднести: бажання дошкільника брати участь у спільній діяльності (ігровій, театралізованій, трудовій, образотворчій); здійснення індивідуального вибору дитиною відповідного виду діяльності шляхом реалізації принципів діалогічності та дискусійності, вибору конкретних ситуацій та ігрових дій.

Відповідальність – це бажання та вміння брати на себе право вибору діяльності, поведінки, вчинків і готовність пояснювати такий вибір, визнавати недоліки та змінювати поведінку у результаті власного мотиву.

Відповідальність завжди ґрунтується на принципах діалогічності та дискусійності, відповідає основним критеріям і цінностям моральної поведінки та вибору: наявність логіки дій, взаємозв'язок частини з цілісним розумінням мотивів поведінки, керованості як можливістю виправляти та досягати цілей, планування діяльності як цілісного процесу, ефективності у досягненні бажаного результату, а також можливості застосування в інших однотипних умовах іншими суб'єктами.

В основу виховання відповідальності покладено наступні педагогічні принципи:

– принцип гуманістичної спрямованості та ціннісної орієнтації особистості;

– принцип діалогічної, ціннісно-сислової взаємодії та дискусійної поведінки;

– принцип особистісно-творчої активності у діяльності.

Вказані принципи перебувають у взаємозв'язку та обумовлюють діяльність і поведінку суб'єктів виховного процесу, стратегію й тактику суб'єкт-суб'єктних відносин. Отримання ціннісно-сислової єдності суб'єктів освіти виявляється в її гуманістичній спрямованості в контексті розуміння морально-духовної культури особистості як феномену, в центрі якого стоїть цінність людини та її життя.

На думку науковців, відповідальність – це особливий мотив пізнання явищ і процесів за допомогою вивчення їх характеристик на рівні чуттєвого та емоційного сприймання. Успішність виховання відповідальності особистості значною мірою залежить від наявності вимог і мотивів власної пізнавальної та емоційної сфери особистості, духовної культури людини та вольового компоненту характеру.

Відповідальність як специфічна форма діяльності, поведінки та пізнання застосовується у соціальній свідомості як форма перетворення явищ і процесів у сфері діяльності суспільства. Морально-етична культура виступає як необхідна частина забезпечення цілісного всебічного виховання.

Отже, відповідальність є одним із ефективних інструментів злиття суспільних і індивідуальних інтересів, формування суспільно-необхідних індивідуальних потреб дитини. Морально-духовна відповідальність особистості ґрунтується на загальнолюдських цінностях, активній життєвій позиції особистості, яка поширюється на всі види діяльності дитини дошкільного віку.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Бех І.Д. (2018) Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ ; Чернівці : Букрек, 296 с.

Гавриш Н. (2006) Художньому слову – гідне місце в освітньому просторі. *Дошкільне виховання*. № 3. С. 15-19.

Дудник Н.З. (2018) Сучасні технології дошкільного виховання : навчально-методичний посібник (курс лекцій). Дрогобич. 208 с.

Козак Н. (2018) Робота з батьками: нові підходи. *Дошкільне виховання*. № 7. С. 6-9.

Кузьменко В.У. (2004) Теоретичні основи проблеми розвитку індивідуальності дитини. Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. АПН України. Київ. Вип. 24. С. 194-205.

REFERENCES

Bekh I.D. (2018) Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnosti: monohrafiia. Kyiv; Chernivtsi: Bukrek. 296 s [in Ukrainian].

Havrysh N. (2006) Khudozhnomu slovu – hidne mistse v osvithnomu prostori. Doshkilne vykhovannia. № 3. S. 15-19 [in Ukrainian].

Dudnyk N.Z. (2018) Suchasni tekhnolohii doshkilnoho vykhovannia: navchalno-metodychnyi posibnyk (kurs lektsii). Drohobych. 208 s [in Ukrainian].

Kozak N. (2018) Robota z batkamy: novi pidkhody. Doshkilne vykhovannia. № 7. S. 6-9 [in Ukrainian].

Kuzmenko V.U. (2004) Teoretychni osnovy problemy rozvytku indyvidualnosti dytyny. Naukovi zapysky In-tu psykhologii im. H.S. Kostiuka. APN Ukrainy. Kyiv. Vyp. 24. S. 194-205 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається морально-духовна культура особистості як складова частина загальнолюдської культури суспільства, що спрямована на розвиток духовних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей з метою гармонійного формування цілісної особистості на засадах національної культури. Це свідомо організована діяльність, пов'язана з використанням народного фольклору, народних звичаїв, традицій і обрядів. В особистісному аспекті морально-духовна культура є тією частиною загальної культури особистості, яка виражається ступенем розвитку її внутрішнього духовного світу, моральних якостей, відповідальною поведінкою.

Автор звертає увагу на те, що складовими елементами духовного становлення особистості виступають: емоційна, пізнавальна та діяльнісна спрямованість особистості, а ефективними засобами педагогічного впливу є народні ігри, пісні, казки, приказки, звичаї, обряди та традиції рідного народу. Так відбувається перехід від гуманізації виховного впливу до створення освітнього середовища, яке сприяє формуванню національно-патріотичних почуттів і культурній ідентифікації старших дошкільників. Глибоке розуміння та чітке тлумачення основних морально-духовних цінностей передбачає досягнення максимального педагогічного впливу на духовний світ дитини, що ефективно відбивається на вихованні морально-духовних почуттів підростаючої особистості.

Морально-духовне виховання дітей старшого дошкільного віку у статті розглядається як процес, спрямований на розвиток загальнолюдських цінностей у свідомості особистості, моральних якостей, поведінки та відповідальності, що базується на взаємодії цілей, завдань, змісту, принципів, засобів, форм, методів, прийомів і передбачає гармонійний цілісний розвиток особистості дошкільника.

Під відповідальністю автор розуміє систему особистісних впливів і способів діяльності, можливостей власного розвитку, які містяться в

соціально-культурному та просторово-предметному оточенні особистості. Так, відповідальність дітей старшого дошкільного віку розглядається як сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, необхідних і достатніх для усвідомлення цінності та відповідальності у поведінці та діяльності за власні вчинки у старших дошкільників.

Ключові слова: *духовна культура, відповідальність, моральне виховання дітей старшого дошкільного віку, організаційно-педагогічні умови, педагогічна технологія.*

УДК 373.2.015.31:004(043.3)

FUNDAMENTALS OF CRITICAL THINKING OF CHILDREN OF THE OLDER PRESCHOOL AGE: THE ESSENCE OF THE PHENOMENON, FEATURES OF FORMING

ОСНОВИ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНУ, ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ

Ірина Кузьменко

асистент кафедри дошкільної освіти,

E-mail: kuzmenkoirisha30@gmail.com

ORCID 0000-0001-6483-7983

Український державний університет
імені Михайла Драгоманова, Україна

Iryna Kuzmenko

assistant of the department preschool education,

E-mail: kuzmenkoirisha30@gmail.com

ORCID 0000-0001-6483-7983

Ukrainian State University named
after Mykhailo Drahomanov, Ukraine

ABSTRACT

This article presents an understanding of critical thinking as a significant individual-psychological characteristic of personality, which determines not only the productivity of mental activity but also the social adequacy of the latter; the problem of forming the foundations of critical thinking from preschool age is actualized; the forms of thinking realization are highlighted: concepts, judgments, and reasoning, which contribute to reflecting objective reality and lead to certain conclusions; the methods of mental operations are revealed: induction and deduction, which determine the direction of thought; the components of thinking are identified: cognitive, personal, and linguistic, which provide the basis for mental activity; the essence and content of "critical thinking" as a particular type of mental activity are revealed; it is found that the characteristic features of critical thinking are independence, awareness, and purposefulness; the complete cycle of critical thinking includes four main and interrelated phases: analysis, understanding, evaluation, and criticism; the stages of critical thinking are disclosed: problem identification, information search, clear argumentation, decision-making, and reflection; the peculiarities of educational activities aimed at forming the foundations of critical thinking in older preschool children are defined.

Based on the psychological and pedagogical literature analysis, the content of the concepts "thinking of older preschool children" and "formation of critical thinking

in older preschool children" is revealed. The peculiarities of educational activities aimed at forming the foundations of critical thinking in older preschool children are highlighted. Considering these encourages children to develop their own point of view, defend it with logical evidence, and search for alternative ways to solve the given task. It is concluded that due to the relevance of this problem, developing a mental-intellectual methodological complex for forming the foundations of critical thinking in older preschool children is necessary.

***Key words:** thinking, critical thinking, "thinking of older preschool children", "formation of critical thinking in older preschool children", thinking peculiarities.*

Актуальність теми. Основним завданням сучасної освіти «є формування нової людини, що володіє «мисленням вищого порядку», яке має бути критичним характерними ознаками якого є здатність оцінювати та аналізувати твердження та факти стосовно будь-якого об'єкта чи явища; робити об'єктивні висновки та приймати обґрунтовані рішення на основі здобуття й опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій...» (Бех, 2018). Критично мислячій людині притаманна впевненість в собі, успішність, здатність до глибокого аналізу інформації, особливий підхід до її сприйняття, стійкість до психологічних впливів.

Критичність як істотна властивість мислення, як важлива сторона діяльності має особливе значення в розумовому вихованні дітей. Дослідження критичності мислення у дітей старшого дошкільного віку є важливим завданням психолого-педагогічної науки. Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти (2021) наголошується на тому, що наступність між дошкільною та початковою освітою простежується через призму формування наскрізних умінь. І однією спільною для ключових компетентностей дошкільної та початкової освіти є вміння дитини критично мислити разом з вміннями приймати рішення, розв'язувати проблеми та працювати в команді (БКДО, 2021).

Виникаючи на самому початку процесу соціалізації особистості дитини, критичність мислення стає тим особистісним утворенням, яке значною мірою визначає подальшу перспективу її інтелектуальних здібностей. Розуміння критичності як значущої індивідуально-психологічної характеристики, що обумовлює не тільки продуктивність розумової діяльності, але і соціальну адекватність особистості, робить надзвичайно актуальною проблему формування основ критичності мислення, починаючи вже з дошкільного віку. Формування критичного мислення – складний процес, результатом якого є творча, активна особистість, спроможна ефективно розв'язувати завдання, соціального, культурного, індивідуального розвитку, збагачення інтелектуального досвіду дитини і разом з тим, збереження самоцінності дошкільного дитинства (БКДО, 2021).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи дослідження склали праці Л. Виготського, П. Гальперіна, А. Леонтьєва, В. Сухомлинського. Теоретичні засади критичного мислення висвітлено у працях Н. Гавриш, А. Богуш, К. Крутій, С. Ладивір, Т. Піроженко, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло, О. Удода та ін. Формуванню критичного мислення були присвячено праці зарубіжних науковців М. Ліпмана, Д. Брунера, Дж. Гілфорда,

А. Кроуфорда, К. Мередіт, С. Метьюза, Д. Рассела, Ч. Темпла, Д. Халперн, Дж. Чаффа та вітчизняних дослідників: Н. Гавриш, А. Богуш, Н. Березанської, В. Бондаря, Т. Воропай, І. Кожуховської, К. Крутій, А. Ліпкіна, В. Паламарчук, О. Пометун, Л. Терлецької, С. Терно, О. Тягло, та ін. Питанню про необхідність навчання критичному мисленню приділяли увагу такі педагоги, як: Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, Н. Кудикіна, Т. Піроженко, Л. Рибак, В. Сінельников, С. Векслер та ін.

Аспект розвитку мислення, в тому числі і критичного, як сучасна потреба висвітлена в дослідженнях таких сучасних науковців, як Н. Гавриш, О. Брежневої, К. Крутій, Т. Грицишиної, І. Кашуб'як, І. Любченко, І. Підлипняк, Т. Піроженко, О. Пометун, та ін. Так, Н. Гавриш та О. Брежнева в методичному посібнику «Розумне виховання сучасних дошкільнят» висвітлюють необхідність формування та розвитку емоційних, когнітивних, вольових процесів, задля формування довірливості, як якісно нової можливості довірливої регуляції поведінки (Гавриш, 2015). Сучасна дослідниця, К. Крутій, пропонує едьютейнмент як новий метод розумового розвитку дитини, який мотивує дитину до пізнання, поєднуючи ігрові прийоми з методами активного інтерактивного навчання та сприяє партнерській взаємодії педагога і дитини (Крутій, 2017). Значним здобутком авторки стала розробка альтернативної програми «STREAM-освіта дошкільників, або Стежинки у Всесвіт», яка зорієнтована на формування та розвиток творчих здібностей дітей, їх технічних можливостей, формування основ продуктивного та критичного мислення. Центральне місце в освітній діяльності посідає обдарована особистість, яка активно діє, самостійно приймає рішення та виходить на новий рівень пізнавального розвитку.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що, важливість питання формування основ критичного мислення та його розвитку у дітей старшого дошкільного віку є недостатньо дослідженим, що актуалізує проблему формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного. Дошкільне дитинство є надзвичайно важливим періодом в житті людини. Це час активного розвитку рухових, комунікативних, когнітивних, афективних та соціальних аспектів, спрямованих на пізнання навколишньої дійсності, взаємодію з нею і повноцінний особистісний розвиток. З позиції когнітивного розвитку, одним з важливих питань є процес розвитку мислення дитини дошкільного віку.

Отже, разом з фундаментальними напрацюваннями перелічених вище дослідників, питання формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку – не до кінця вивчена та обґрунтована проблема.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнити дефініції «основи критичного мислення дітей старшого дошкільного віку», «формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку», визначити найбільш сприятливі вікові особливості дітей старшого дошкільного віку, що сприяють формуванню основ критичного мислення.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Під критичним мисленням прийнято розуміти

прояв зацікавленості, формування особистої точки зору з певного питання, вміння логічно доводити її, а також використання дослідницьких методів.

Критичне мислення є складною розумовою діяльністю, яка вимагає постійної актуалізації набутих знань і вмінь. Дослідники В. Макаренко та О. Туманцова зазначають, що розвиток критичного мислення може бути забезпечений лише тоді, коли в процес навчання включено розв'язування реальних проблем і прийняття дітьми самостійних рішень у різноманітних навчальних ситуаціях. Тому, сьогодні особливо цінними виступають не формальні знання, а конкретні способи дії в життєвих ситуаціях (Макаренко & Туманцова 2008). Отже, під критичним мисленням ми розумітимемо систему суджень, яка дозволяє аналізувати.

Для нашого дослідження цікава думка О. Нікітіної, яка під критичним мисленням дитини дошкільного віку розуміє «... систему суджень, яка дозволяє аналізувати інформацію так, щоб на підставі отриманих висновків можна було б ухвалити раціональне рішення проблеми. Для дитини дошкільного віку критичне мислення є складним розумовим процесом, який починається з отримання інформації і закінчується прийняттям обдуманого рішення, формуванням власного ставлення. Це здатність ставити нові запитання, виробляти аргументи на захищати свої думки, робити посильні висновки. Це здатність не тільки інтерпретувати та аналізувати інформацію, а й аргументовано доводити свою позицію» (Нікітіна, 2020).

Л. Виготський виділяв п'ять етапів при переході до формування понять. Ми зупинимося тільки на трьох етапах, що стосуються групи дошкільного віку.

I етап (дитина 2-3 років): синкретизм дитячого мислення;

II етап (дитина 3-4 років): виникає ланцюжок попарної схожості;

III етап (дитина 6-8 років): дитина може поєднати групу предметів за схожістю, але не може усвідомити та назвати ознаки, що характеризують цю групу (Виготський, 1995).

Отже, мислення дитини розвивається від конкретних образів до досконалих понять, що позначаються словом.

Мисленнєва діяльність переплітається із практичною. Розвиток мислення дитини невіддільний від процесу практичної діяльності, ускладнення її практики. Дитина пізнає світ за допомогою мислення на основі предметно-маніпулятивних дій. Стосовно дітей старшого шкільного віку, знайомство з оточуючим світом, предметами навколишньої дійсності, операцій з ними, аналіз отриманої інформації вимагає від них спеціальних вмінь та навичок, наочно-образного мислення, яке дозволяє розв'язувати певні завдання в уяві, виключаючи безпосередній контакт з предметами.

А. Запорожець та М. Поддяков визначають два напрямки розвитку мислення в дітей дошкільного віку: розвиток форм мислення та розвиток розумових операцій.

Залежно від змістового наповнення пізнавального завдання та поняттєвих компонентів їх рішення, Л. Виготський поділяє мислення на наочно-дійове, наочно-образне, та словесно-логічне. Дані види мислення реалізуються в різних його формах: поняттях, судженнях та умовиводах.

Поняття – це форма мислення, яка дає змогу пізнати та узагальнити

істотні ознаки предметів та явищ навколишньої дійсності, без яких вони не можуть існувати.

Судження – це форма мислення, яка відображає зв'язки між предметами та явищами, їх властивостями чи ознаками у словесній формі.

Умовивід – це форма мислення, де з одного чи кількох істинних суджень виводиться нове.

В поєднанні форми мислення розкривають специфіку перебігу мисленнєвої діяльності, відповідають вимогам логіки, забезпечують нормальний процес мислення і сприяють відображенню об'єктивної дійсності (Степанов, 2012).

З накопиченням досвіду, знань та з розвитком мови старших дошкільників починає формуватися словесно-логічний вид мислення. Діти старшого дошкільного віку вже здатні уявити певні дії та їх наслідки подумки. Обсяг нової інформації вимагає від них здатності до здійснення певних розумових операцій – аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, класифікації та систематизації, які відбуваються за участі внутрішнього мовлення, тобто застосування елементів критичного мислення.

Аналіз – процес поділу предмета на складові частини і вивчення його окремих частин, розгляд об'єкта з різних сторін.

Синтез – процес з'єднання різних елементів, сторін в єдине ціле з метою вивчення їх зв'язків і отримання нових знань про предмет.

Абстрагування – виділення якої-небудь ознаки в об'єкті і відволікання від інших, несуттєвих.

Узагальнення – об'єднання предметів за істотною ознакою. Узагальнення за істотними ознаками лежить в основі формування понять.

Класифікація – групування об'єктів за певними ознаками та характеристиками (за видом, родовими ознаками, тощо).

Систематизація – розмежування та об'єднання груп предметів на основі спільних ознак (Максименко, 2004).

Операції мислення є взаємозалежними і кожна окремо взята має сенс тільки у взаємозв'язку з іншою: аналіз з синтезом, порівняння з узагальненням, абстрагування з конкретизацією, тощо.

На основі вищевикладеного доходимо висновку, що мислення дитини старшого дошкільного віку – це процес опосередкованого і узагальненого відображення дійсності, що побудований на основі мисленнєвих дій та операцій і спрямований на пошук та відкриття суттєво нового.

Отже, мислення – це складний процес, який може бути схарактеризований за наступними позиціями:

– види мислення: наочно-дійове, наочно-образне та словесно-логічне, які зумовлені займаним місцем слова, образу і дії в розумовому процесі;

– розумові операції: аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, за допомогою яких людина вирішує розумові завдання;

– форми реалізації мислення: поняття, судження, умовивід, які сприяють відображенню об'єктивної дійсності і приводять до певного висновку;

– компоненти мислення: когнітивний, особистісний і мовленнєвий, які є підґрунтям для здійснення мисленнєвої діяльності.

В старшому дошкільному віці переважає наочно-схематичне мислення,

яке закладає основи логічного мислення з опорою на чуттєвий досвід. Саме він надає відчуття істинності дитячим міркуванням. Тому освітній процес в старшій групі має опиратися на наочність та все багатство чуттєвого досвіду дитини. Формується довільність уваги, як основний компонент процесу мислення дитини старшого дошкільного віку. Це також є однією з найважливіших передумов формування основ критичного мислення. На думку М. Машовець «до кінця дошкільного віку у дітей формуються елементи логічного мислення з опорою на поняття. Поняття формується в тому випадку, коли організовано перехід дитини від зовнішніх орієнтовних дій до дій внутрішнього плану. При цьому зовнішнє середовище заміщується словесним позначенням, що дає можливість переносити дії на різні ситуації.

Важливе значення в розвитку мислення дошкільника має знаково-символічна діяльність. Вона дозволяє моделювати й перетворювати об'єктивний світ до внутрішнього плану свідомості: заміщення, кодування, моделювання, схематизація, узагальнення тощо» (Машовець 2000).

Дитина старшого дошкільного віку є залежною від значимих для неї дорослих – родинне коло, вихователі, тощо. Саме ця залежність дає можливість для розвитку, оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками, новим досвідом, способами поведінки в різних ситуаціях і сприяє формуванню сильного внутрішнього стержня – впевненості в собі. Лише впевнена в собі людина, яка не боїться чужої оцінки здатна мислити критично, доводити та відстоювати свою точку зору. Такої позиції дотримуються сучасні вчені лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. Костюка НАПН України – Т. Піроженко, С. Ладивір, Л. Соловійова, І. Карабаєва, О. Хартман, які зосередили свою увагу на проблемах світосприйняття, особистісного розвитку та ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку. Саме сприйняття дитиною світу є осмисленим процесом, оскільки вимагає від дитини зосередженості, здатності до аналізу власних відчуттів, їх усвідомлення, вираження за допомогою мови та здатності до прийняття рішень (Піроженко, 2018).

Теоретичний аналіз формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку треба розглядати з боку системного підходу, що включає характеристики не тільки мислення, критичного мислення, а й врахування психологічних особливостей означеного періоду.

Фундаментальними в цьому плані є висновки академіка А. Богуш з приводу психічних новоутворень дітей дошкільного віку, які відображають специфіку, унікальність, самоцінність періоду дошкільного дитинства. А саме:

- креативність – здібність дитини до творчого розв'язання будь-яких проблем, що виникають у різноманітних життєвих та навчальних ситуаціях; здатність до створення нового оригінального продукту

- ініціативність: показники розвитку творчого інтелекту дитини, що виявляється в ігровій, продуктивній, художньо-мовленнєвій діяльності;

- самостійність і відповідальність: своєрідна форма дитячої активності, яка відображає актуальний рівень розвитку особистості (Л. Виготський);

- довільність: вміння управляти своєю поведінкою відповідно до вимог, правил, норм поведінки (Л. Виготський);

– свобода поведінки й безпека: обережність, передбачливість, почуття міри, відчуття безпеки, дотримання соціально-детермінованих правил та заборон;
– самосвідомість та самооцінка: образ власного «Я»; усвідомлення свого місця у системі суспільних відносин; прагнення до здійснення суспільно значущої та суспільно оцінної поведінки (Богущ, 2018).

Відповідно до предмету дослідження ми акцентуємо свою увагу на дітей старшого дошкільного віку, тому що: 1) це цей період є сенситивним періодом пізнавального розвитку людини (саме на етапі онтогенезу в різних видах активності розвиток відчуттів, пам'яті, мислення, уяви, уваги – усіх процесів, що є підґрунтям формування основ критичного мислення, відбувається дуже швидко та стрімко); 2) за умови створення психолого-педагогічних умов для розвитку дитини старшого дошкільного віку, можливо досягти високих показників у формуванні основ критичного мислення цієї категорії дітей; 3) формуванню основ критичного мислення сприяють: розвиток аналізаторів (матеріального субстрату відчуттів); засвоєння сенсорних еталонів; становленням у дітей допитливості; інтенсивна активізація основних операцій мислення веде до утворення причинно-наслідкових зав'язків між явищами та подіями оточуючого світу, вербалізація міркувань дитини й становлення словесно-логічного мислення обумовлюють становлення світогляду й первинної картини світу (Гриньова & Терещенко 2015); 4) важливим аргументом на користь формування основ критичного мислення дітей саме старшого дошкільного віку є той факт що, «...до кінця дошкільного віку у дітей формуються елементи логічного мислення з опорою на поняття. Поняття формується в тому випадку, коли організовано перехід дитини від зовнішніх орієнтовних дій до дій внутрішнього плану. При цьому зовнішнє середовище заміщується словесним позначенням, що дає можливість переносити дії на різні ситуації» (Іщенко & Підлипняк, 2021); 5) розвитку критичного мислення сприяють властивості мисленнєвої діяльності та цілісне уявлення про останню як творчий системний процес. Мовленнєво-мисленнєвий онтогенез дитини старшого дошкільного віку сприяє становленню дитини як суб'єкта діяльності з різними правами та обов'язками (Піроженко, 2018); 6) вдосконалення осмислення свого Я-наповнення. Дитина старшого дошкільного віку відділяє та усвідомлює себе в системі взаємин з оточуючими, активізується саморозвиток, усвідомлення себе як суб'єкта взаємин (Т. Піроженко, 2018).

Розвиток критичного мислення повинен відбуватись не самотійно, а систематично під керівництвом педагога. Тому головне завдання вихователя – бути помічником, стимулювати дітей до пошуку інформації, пізнання та осмислення нового, до продукування власних ідей. Педагог в цьому випадку повинен володіти високим рівнем психолого-педагогічної свідомості, здатністю до критичного аналізу педагогічних явищ та подій, мати високий рівень інтелектуальної мобільності, прагнути до саморозвитку та самовдосконалення (Цветкова, 2012).

За умови врахування особливостей формування основ критичного мислення в дітей старшого дошкільного віку в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти, діти на основі отриманого досвіду, аналогій і узагальнень вчаться самотійно орієнтуватися навіть у складних ситуаціях і вирішувати

проблеми без сторонньої допомоги. Це сприятиме посиленню рефлексивних механізмів, допомагає дітям отримати нові знання, вміння аналізувати нову інформацію, виділяти головне, необхідне, формулювати і ставити питання, робити висновки, відстоювати свою точку зору. А вихователь лише контролює і координує діяльність дітей, набуває ролі консультанта та помічника. Його завдання полягає у створенні сприятливого мікроклімату в дитячому колективі для вільного обміну думками та критичного ставлення до власних ідей та думок опонентів.

Таким чином, формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку є передумовою їх цілеспрямованої змістовної діяльності в подальшому, що сприятиме успішному виконанню поставлених перед ними завдань. Воно спонукає дітей до самостійного, незалежного від інших, сприйняття проблеми, до постановки запитань, пошуку способів вирішення проблеми, прагнення отримати відповіді на всі запитання, що цікавлять. В процесі такої діяльності активізується емоційна сфера дошкільників, зростає зацікавленість в освітній діяльності, відбувається вільне висловлювання думок та постійний аналіз інформації, а дискусії, суперечки відіграють важливу роль у процесі формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

Спробуємо узагальнити ознаки критичного мислення дитини старшого дошкільного віку на основі аналізу психолого-педагогічної літератури.

Фундатор «Інституту критичного мислення» в Університеті Монтеклер, професора Колумбійського університету М. Ліпман (Lipman, 1988), виділяє шість чільних елементів критичного мислення: 1) володіння певними прийомами, які створюють перевірену на практиці ефективну методологію опрацювання інформації; 2) відповідальність, яка передбачає, що людина, звертаючись до інших, усвідомлює обов'язок надавати слухачам або читачам докази та приклади відповідно до прийнятих стандартів або піддавати їх сумніву за допомогою переконливої аргументації; 3) формулювання самостійних суджень як продукту мислення; 4) опора на критерії, якими є положення, що бере до уваги критично мисляча людина, оцінюючи ідеї у процесі їх аналізу чи критики; 5) можливість самокорекції власних суджень з метою їх виправлення чи покращення; 6) увага та чутливість до контексту, які не мають суперечити використанню загальних критеріїв (Lipman, 1988. & Lipman 1991)

Складовими критичного мислення за Д. Клустером є: самостійність, індивідуальність; узагальнюваність; проблемність; аргументованість; соціальність. Д. Клустер наполягає на тому, що критичне мислення – це мислення інформативне, яке розпочинається з постановки запитання, прагне до переконливої аргументації та має соціальний характер.

Серед мисленнєвих операцій (процедур, умінь, стратегій), які застосовують критичні мислителі в процесі «гарного мислення», вчені називають здатність людини: бачити проблеми, аналізувати факти, порівнювати, робити висновки, генерувати та організовувати ідеї, оцінювати, формулювати інтерпретації й обґрунтовані судження, за допомогою яких захищати думку, розв'язувати проблеми, ухвалювати рішення» (Пометун, 2018)

Головними ознаками критичного мислення на думку Н. Вукіної та Н. Дементіївської є здатність робити логічні висновки, приймати рішення,

давати оцінку інформації, бути спрямованим на результат (Вукіна & Дементіївська, 2007).

Так, Т. Піроженко, описуючи вищий рівень володіння мисленнєвими операціями дітей старшого дошкільного віку робить акцент на зрілості узагальнення, гнучкості мислення, усвідомленості мотивації власних дій, доцільності використання наявного досвіду для вирішення життєвих завдань; виявляють високий рівень самостійності в ситуаціях вільного часу, здатність визнавати власні промахи, самому залагоджувати власні прорахунки (Піроженко, 2018).

Підкреслюючи, що для дитини дошкільного віку критичне мислення є складним розумовим процесом дослідниця О. Нікітіна, аргументовано доводить, що останній процес починається з отримання інформації і закінчується прийняттям обдуманого рішення, формуванням власного ставлення. Це здатність ставити нові запитання, виробляти аргументи на захищати свої думки, робити посильні висновки. Це здатність не тільки інтерпретувати та аналізувати інформацію, а й аргументовано доводити свою позицію. Повний цикл такого мислення включає чотири стадії: аналіз, розуміння, оцінка та коригування ідей (Нікітіна, 2020).

Проведений аналіз психолого-педагогічної, літератури дозволяє узагальнити дефініції «критичне мислення», «формування критичного мислення» дітей старшого дошкільного віку.

Отже, критичне мислення дітей старшого дошкільного віку – одне з кардинальних властивостей мислення, опосередковане й узагальнене відображення дійсності дитиною на ґрунті аналітико-синтетичних операцій, високого рівня пізнавальної активності, нерозривно пов'язаний з мовленням, оцінкою інформації, дій, вчинків (своїх та інших людей), здатність самостійно приймати рішення.

Формування критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку – цілеспрямований процес створення умов, що сприяють розвитку критичного мислення, збагаченню ментального досвіду дитини старшого дошкільного віку (як сукупність індивідуальних інтелектуальних ресурсів), що сприяють критичному осмисленню дійсності.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури схарактеризовано основні розумові операції: аналіз, синтез, абстрагування, узагальненням, класифікація, за допомогою яких людина вирішує розумові завдання; виділено форми реалізації мислення: поняття, судження, умовивід, які сприяють відображенню об'єктивної дійсності і приводять до певного висновку; розкрито методи здійснення розумових операцій: індукція, дедукція, які визначають напрямок думки; виділені компоненти мислення: когнітивний, особистісний і мовленнєвий, які є підґрунтям для здійснення мисленнєвої діяльності; розкрито сутність та зміст поняття «критичне мислення», як особливий вид мисленнєвої діяльності; з'ясовано, що характерними рисами критичного мислення є самостійність, усвідомленість та цілеспрямованість; визначено особливості формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

Розкрито зміст поняття «мислення дітей старшого дошкільного віку»,

визначено його структуру. Виділено особливості освітньої діяльності, спрямованої на формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку, врахування яких спонукає дітей до вироблення своєї точки зору, відстоювання її за допомогою логічних доказів, а також до пошуку альтернативних шляхів вирішення поставленого завдання.

У зв'язку з актуальністю даної проблеми необхідна розробка ментально-аналітичного методичного комплексу формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку в різних видах активності та його впровадження в освітній процес закладу дошкільної освіти, оскільки переконані, що розвиток критичного мислення не лише вносить значний вклад в розумовий розвиток дитини, а й допомагає у вирішенні завдання всебічного гармонійного розвитку і формування особистості. На сучасному етапі це пояснює зростання інтересу психологів та педагогів до питання формування критичного мислення в дітей, починаючи з дошкільного віку.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Базовий компонент дошкільної освіти (2021). Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. URL: <https://ezavdnz.mcfp.ua/868347>

Бех, І.Д. (2018). Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ.

Богуш, А. М. (2018). Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі: монографія. Кам'янець-Подільський: «Друкарня «Рута».

Вукіна, Н. В., Дементієвська, Н.П., Сущенко, І.М. (2007). Критичне мислення: як цьому навчати?: Харків.

Гавриш, Н.В. (2015). Розумне виховання сучасних дошкільнят: метод. посіб. Київ: Слово.

Грінцова, О. М., Терещенко, Л.А. (2015). Дитяча психодіагностика: навчально-методичний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД».

Іщенко, Л. В., Підлипняк, І. Ю. (2021). Формування логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку засобами ейдетики <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-198-5-7>

Крутій, К. (2018). Компетентність і компетенції дошкільників. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2227-kompetentnst-kompetents-doshklnikv>.

Крутій, К. Л. (2017). Едьютейнмент: навчання як розвага. *Дошкільне виховання*. (1). 2-6.

Макаренко, В., Туманцова, О. (2008). Як опанувати технологію формування критичного мислення. Видавництво Основа.

Максименко, С. Д. (2004). Загальна психологія. Вінниця: Нова Книга.

Машовець, М. (2000). Про складне – доступно й просто: засвоєння абстрактних математичних понять. *Дошкільне виховання*. № 5. С. 15–17.

Піроженко, Т. О. (2016). Компас у світі ціннісних орієнтацій дошкільника: навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Слово».

Піроженко, Т. О. (2018). Прийняття дитиною цінностей: посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово».

Пометун, О. (2018). Критичне мислення як педагогічний феномен.

Український педагогічний журнал. (2), 89-98

Степанов, О. М. (2012). *Основи психології і педагогіки*: Київ : Академвидав.

Нікітіна, О. О. (2020). Розвиток критичного мислення старших дошкільників на заняттях з логіко-математичного розвитку. III Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Компетентнісне спрямування дошкільної та початкової освіти в умовах нової української школи», Київ.

Цветкова, Г. Г. (2012). Самовдосконалення особистості як психолого-педагогічна проблема: ціннісний вимір. *Гуманізація навчально-виховного процесу.* (LX), 99-107.

Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership.* Vol. (46)1. P. 38–44.

Lipman, M. (1991). *Thinking in education.* Cambridge: Cambridge university press, 188 p.

REFERENCES

Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [Basic component of preschool education]. (2021). *Praktyka upravlinnia doshkilnym zakladom.* URL: <https://ezavdnz.mcfrr.ua/868347> [in Ukrainian].

Bekh, I.D. (2018). *Prohrama «Nova ukrainska shkola» u postupi do tsinnosti [Prohrama «Nova ukrainska shkola» u postupi do tsinnosti]*. Kyiv [in Ukrainian].

Bohush, A.M. (2018). *Pedahohichni vymiry Vasylia Sukhomlynskoho v suchasnomu osvithnomu prostori [Pedagogical dimensions of Vasyl Sukhomlynskyi in the modern educational space]*. Kam'ianets-Podilskyi: «Drukarnia «Ruta» [in Ukrainian].

Vukina, N. V., Dementievska, N. P., Sushchenko, I. M. (2007). *Krytychne myslennia: yak tsomu navchaty [Critical thinking: how to teach it]*. Kharkiv [in Ukrainian].

Havrysh, N. V. (2015). *Rozumne vykhovannia suchasnykh doshkilniat [Smart education of modern preschoolers]*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].

Hrinova, O.M., Tereshchenko, L.A. (2015). *Dytiacha psykhdiahnostyka [Children's psychodiagnosis]*. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD» [in Ukrainian].

Ishchenko, L. V., Pidlypniak, I. Yu. (2021) Formuvannia lohiko-matematychnoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku zasobamy eidetyky [Formation of logical and mathematical competence of preschool children by means of eidetic]. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-198-5-7> [in Ukrainian].

Krutii, K. (2018). *Kompetentnist i kompetentsii doshkilnykiv [Competence and competencies of preschoolers]*. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2227-kompetentnst-kompetents-doshklnikv> [in Ukrainian].

Krutii, K. L. (2017). Eduteinment: navchannia yak rozvaha [Edutainment: learning as entertainment]. *Doshkilne vykhovannia, 1, 2-6* [in Ukrainian].

Makarenko, V., Tumantsova, O. (2008). *Yak opanuvaty tekhnolohiiu formuvannia krytychnoho myslennia [How to master the technology of forming critical thinking]*. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].

Maksymenko, S. D. (2004). *Zahalna psykholohiia [General Psychology]*. Vinnytsia: Nova Knyha [in Ukrainian].

Mashovets, M. (2000). Pro skladne – dostupno y prosto: zasvoiennia

abstraktnykh matematychnykh poniat [Accessibly and simply about complex things: mastering abstract mathematical concepts]. *Doshkilne vykhovannia*, (5), 15-17 [in Ukrainian].

Pirozhenko, T.O. (2016). *Kompas u sviti tsinnisnykh oriientsii doshkilnyka [A compass in the world of value orientations of a preschooler]*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].

Pirozhenko, T. O. (2018). *Pryiniattia dytynoiu tsinnosti [Acceptance of values by a child]*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].

Pometun, O. (2018). Krytychne myslennia yak pedahohichniy fenomen. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal*. (2), 89-98 [in Ukrainian].

Stepanov, O. M. (2012). *Osnovy psykholohii i pedahohiky [Basics of psychology and pedagogy]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

Nikitina, O. O. (2020). Rozvytok krytychnoho myslennia starshykh doshkilnykiv na zaniattiakh z lohiko-matematychnoho rozvytku [Development of critical thinking of older preschoolers in classes on logico-mathematical development]. *III Vseukrainska naukovo-praktychna internet-konferentsiia: Kompetentnisne spriamuvannia doshkilnoi ta pochatkovoї osvity v umovakh novoi ukrainskoi shkoly*. Kyiv [in Ukrainian].

Tsvietkova, H. H. (2012). Samovdoskonalennia osobystosti yak psykholoho-pedahohichna problema: tsinnisnyi vymir [Self-improvement of the individual as a psychological and pedagogical problem: dimension of values]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu, LX*, 99-107 [in Ukrainian].

Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*, (46) 1, 38-44 [in English].

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge university press, 188 p. [in English].

АНОТАЦІЯ

У презентованій статті розуміння критичності представлено як значуща індивідуально-психологічної характеристика особистості, що обумовлює не тільки продуктивність розумової діяльності, але і соціальну адекватність останньої, актуалізовано проблему формування основ критичності мислення, з дошкільного віку; виділено форми реалізації мислення: поняття, судження, умовивід, які сприяють відображенню об'єктивної дійсності і приводять до певного висновку; розкрито методи здійснення розумових операцій: індукція, дедукція, які визначають напрямок думки; виділені компоненти мислення: когнітивний, особистісний і мовленнєвий, які є підґрунтям для здійснення мислительна діяльність; розкрито сутність та зміст поняття «критичне мислення», як особливий вид мислительна діяльність; з'ясовано, що характерними рисами критичного мислення є самостійність, усвідомленість та цілеспрямованість; повний цикл критичного мислення включає в себе чотири основні і взаємообумовлені фази: аналіз, розуміння, оцінку і критику; розкрито етапи критичного мислення: постановка проблеми, пошук інформації, чітка аргументація, прийняття рішення, рефлексія; визначено особливості освітньої діяльності, спрямованої на формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

В результаті проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито зміст поняття «мислення дітей старшого дошкільного віку», «формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку». Виділено особливості освітньої діяльності, спрямованої на формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку, врахування яких спонукає дітей до вироблення своєї точки зору, відстоювання її за допомогою логічних доказів, а також до пошуку альтернативних шляхів вирішення поставленого завдання. зроблено висновок, що в зв'язку з актуальністю даної проблеми необхідна розробка ментально-інтелектуального методичного комплексу формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: мислення, критичність мислення, «мислення дітей старшого дошкільного віку», «формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку», особливості критичного мислення.

УДК 376-056.31-053.41:159.955]:74(043.3)

RESEARCH ON THE CURRENT STATUS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES THINKING: OPERATIONAL-ACTIVITY CRITERION

ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНОГО СТАНУ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: ОПЕРАЦІЙНО- ДІЯЛЬНІСНИЙ КРИТЕРІЙ

Ганна Цвєткова

доктор педагогічних наук, професор,
E-mail: tsvetkova1271@gmail.com
ORCID 0000-0003-1556-4856
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова, Україна

Hanna Tsvietkova

D.Sc. in Pedagogy, Professor,
E-mail: tsvetkova1271@gmail.com
ORCID 0000-0003-1556-4856,
Ukrainian State University named
after Mykhailo Drahomanov, Ukraine

Ірина Войтюк

кандидат педагогічних наук, доцент,
E-mail: career26@gmail.com
ORCID 0000-0002-7615-1812
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова, Україна

Irina Voityuk

Ph. D in Pedagogy, Associate Professor,
E-mail: career26@gmail.com
ORCID 0000-0002-7615-1812
Ukrainian State University named
after Mykhailo Drahomanov, Ukraine

ABSTRACT

The presented study reveals the essence and main diagnostic methods of assessing the operational-activity criterion for the development of thinking in older preschool children. The results of diagnosing the current state of thinking in older preschool children based on the operational-activity criterion are analyzed. The operational-activity criterion for the development of thinking in older preschool children was determined by such indicators as analysis, synthesis, comparison, classification, abstraction, and generalization; the ability to transfer actions to new

conditions when solving practical tasks; the level and characteristics of the formation of perceptual and visual thinking. The article presents an analysis and interpretation of data obtained through the operational-activity criterion, which included studying the results of the D. Wechsler test and the methods of "Split Pictures" (modified version), "Arrange the Circles" (developed by L. Fatikhova), "Excluding Items that Do Not Belong to the Group" (developed by L. Fatikhova). The current state of thinking in older preschool children with intellectual disabilities was investigated based on the study of the criteria for its formation. The following results were obtained: the majority of the examined older preschool children with intellectual disabilities are characterized by a low and partially average level according to the operational-activity criterion for the development of thinking. Based on the results of the exploratory experiment, the levels of the operational-activity criterion were determined: sufficient, average, low, and zero. The sufficient level is characterized by high (110-130%) indicators of intellectual development according to the D. Wechsler test; the average level of the operational-activity criterion corresponds to average IQ indicators (90-110%) of intellectual development according to the D. Wechsler test; the low level of the operational-activity criterion corresponds to a low intellectual norm IQ (70-90%). The zero level is characterized by intellectual disability at the level of debility (IQ from 50 to 70%) according to the D. Wechsler test, specifically: the lack of development of perceptual and visual thinking, the limited development of perceptual modelling, etc.

Key words: *operational-activity criterion, development of thinking, older preschool children; analysis, synthesis, D. Wechsler tests.*

Актуальність теми. Перед сучасною психологією та педагогікою стоїть важливе завдання – успішна інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у соціальну реальність нашої країни. У центрі цієї проблематики – дитина старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Саме науково обґрунтована корекція мислення такої дитини, психолого-педагогічний супровід її розвитку забезпечує підґрунтя створення передумов навчальної діяльності, успішної соціалізації дошкільників з інтелектуальними порушеннями та виводить на перший план потребу кардинально нового ставлення й підтримки такої дитини на етапі дошкільного дитинства у системі виховання – спеціального, інклюзивного та інтегрованого.

Отже, на сьогодні в системі дошкільної освіти України набуває все більшого значення питання інтеграції дітей з інтелектуальними порушеннями у заклади дошкільної освіти.

Дослідження мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями є невід’ємною складовою психолого-педагогічного супроводу дітей. Сучасна та своєчасна діагностика інтелектуальних порушень дітей старшого дошкільного віку є фундаментом для здійснення подальшої ефективної психологічної та педагогічної корекційної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною базою дослідження є філософські та психолого-педагогічні концепції про гуманізм, дитиноцентрованість, соціальне значення освіти, дошкільної освіти, єдність науки і практики у дослідженні проблем дошкільного дитинства (Артемова,

2010; Богуш, 2018; Гавриш, 2006; та ін.), взаємозв'язки біологічного та соціального факторів у розвитку людини, наявність і взаємодія загальних і специфічних закономірностей соціалізації, навчання та виховання дітей з нормативним та порушеним розвитком (Глуханюк, 2012; Душка, 2013; Мамічева, 2017; Синьов, 2008; Шульженко, 2018 та ін.), корекційно-компенсаторний та психотерапевтичний потенціал естетичного виховання, його зв'язок з розумовим вихованням дітей, у яких є особливі освітні потреби та арт-терапевтичні засоби роботи з дітьми (Березка, 2018; Дмитрієва, 2009; Ільницька, 2015; Ільченко, 2013; Юрків, 2007 та ін.).

На сьогоднішній день в Україні робиться спроба переосмислити та змінити ставлення до дітей з особливими потребами. Доказом цього процесу є низка прийнятих законів України («Про охорону дитинства», «Про попередження насильства в сім'ї»; «Національна програма «Діти України»; внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг; Постанова Кабінету Міністрів України від 29.07.2015 № 530 «Про внесення змін до «Положення про дошкільний навчальний заклад»; наказ МОН України від 01 жовтня 2010 року «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» тощо). Не зважаючи на цей великий доробок, захищеність дитинства має більше декларативний характер. Актуальним на сьогоднішній день є розробка ефективного діагностично-методичного інструментарію вивчення стану мислення дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Розкрити сутність та основні методики діагностики операційно-діяльнісного критерію; проаналізувати результати діагностики актуального стану мислення дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку за операційно-діяльним критерієм.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Мислення у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями характеризується наявністю таких особливостей, як: порушення усіх розумових операцій (більшою мірою абстрагування, узагальнення); зниження активності розумових процесів, пасивність у пошуках рішення, байдужість до результату та процесу вирішення навіть ігрової задачі; недорозвиток мовлення; найбільш збережений вид мислення – наочно-дієвий; значні відставання у темпі розвитку; погана орієнтація у просторі, неспроможність оцінити властивості предметів і відношення між ними; конкретність та ситуативність мислення, слабкість узагальнень; відсутня можливість вирішення наочно-образних задач тощо (Войтюк, 2020). Тому основною метою констатувального етапу нашого дослідження стало вивчення стану та наявного рівня мислення дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку; визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості мислення цієї категорії дітей та вибір відповідних методик діагностики.

У дослідженні взяло участь 234 особи: 24 педагогів, 10 практичних психологів, 43 батьки та 157 дітей, з них 50 дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим інтелектуальним розвитком (НІР) та 107 дітей з

інтелектуальними порушеннями (ІПР) легкого ступеня. Забезпечення принципу достовірності та надійності отриманих даних вибірку дітей було розділено на дві групи – експериментальну та контрольну. Кількість дітей старшого дошкільного віку в експериментальній групі (ІПР ЕГ) – 53 та в контрольній (ІПР КГ) – 54.

Результати діагностики актуального стану мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі дослідження містять діагностичні дані за такими критеріями: операційно-діяльнісний, мотиваційно-пізнавальний, емоційно-критичний. Зупинимося на операційно-діяльнісному критерії та його діагностиці.

Операційно-діяльнісний критерій розвитку мислення старших дошкільників визначався за допомогою таких показників як: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, абстрагування, узагальнення; здатність до переносу дій у нові умови при вирішенні наочно-дійових задач; рівень та особливості сформованості наочно-дієвого та наочно-образного мислення.

Основним тестом, який ми обрали для діагностики стану операційно-діяльнісного критерію був тест Д. Векслера. Як ми підкреслювали вище, відноситься до психометричних методик, за допомогою яких визначається показник розумового розвитку у вигляді інтелектуального коефіцієнта (IQ). Урахування віку при обчисленні інтелектуального коефіцієнту забезпечують нормативні таблиці, якими оснащена методика. Якщо повний інтелектуальний коефіцієнт знаходиться у діапазоні від 0 до 20 – діагностується розумова відсталість у ступені ідіотії. Якщо IQ становить 21-50 – це є ознакою імбецильності, 51-70 – дебільності. IQ від 71 до 90 свідчить про низьку інтелектуальну норму, 91-110 – про середній розумовий розвиток. При високому інтелектуальному розвитку дитина має коефіцієнт 111-130, а при обдарованості – більше 130. Результати актуального стану мислення старших дошкільників на констатувальному етапі дослідження за тестом Д. Векслера представлено в Таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Результати актуального стану мислення старших дошкільників за операційно-діялісним критерієм (тест Д. Векслера)

Показники IQ	ІПР n=50	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54
Від 0 до 20, розумова відсталість у ступені ідіотії	-	-	-
Від 21-50, розумова відсталість у ступені імбецильності	-	-	-
Від 51 до 70, розумова відсталість у ступені дебільності	-	3 / 5,60%	4 / 7,41%
Від 71 до 90, низька інтелектуальна норма	-	49 / 92,50%	48 / 88,89%

Від 91 до 110, середній розумовий розвиток	27/ 54,00%	1 / 1,90 %	2 / 3,70 %
Від 111 до 130, високий розумовий розвиток	23 / 46,00%	-	-

При виконанні тесту розвитку розумових операцій за тестом Д. Векслера, діти з НІР продемонстрували в основному високий рівень розвитку мислення (операції узагальнення, порівняння, аналізу, синтезу) – 46,00 % та середній рівень розвитку мислення у 54,00 %. Низького рівня в цій групі не було виявлено. Діти з ІПР ЕГ та ІПР КГ повільно, з великими труднощами виконували завдання, деякі зовсім не розуміли інструкцію дорослого. Для цих груп дітей у 92,50% ЕГ та 88,89% КГ характерний низький рівень розвитку означених операцій. І тільки 1,9% ЕГ та 3,7% КГ показали середній рівень на межі з низьким рівнем. Ці діти під час тестування потребували додаткового мовленнєвого супроводу. Візуалізація отриманих результатів за методикою Векслера представлена на Рисунку 1.1.

Подальша обробка результатів також припускала знаходження відмінностей між представленістю показників IQ у дітей з НІР та з ІПР. Порівняльний аналіз ми здійснювали за допомогою критерію ϕ -Фішера.

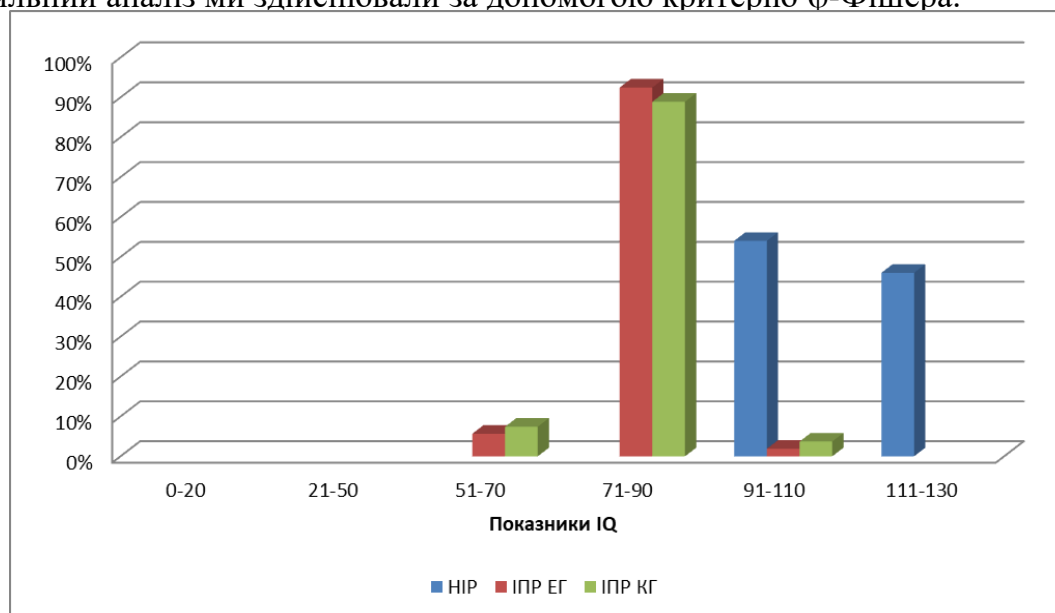


Рис. 1.1 Розподіл показників інтелекту у вибірках дітей з ІПР та НІР

Критерій ϕ -Фішера показав статистично значущі відмінності у представленості середніх показників IQ у дітей з інтелектуальними порушеннями та у дітей, в яких розумовий розвиток відповідає нормі ($\phi_{EG/НІР}=6,97$ і $\phi_{КГ/НІР}=6,43$; $p \leq 0,001$).

$$\phi = 2(\arcsin \sqrt{P_1} - \arcsin \sqrt{P_2}) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Кількість дітей експериментальної і контрольної груп майже не розрізнялася за всіма показниками представленості градацій розвитку інтелекту.

Результати за методикою «Розрізані малюнки» дозволили визначити рівень розвитку наочно-дієвого мислення, здібності до співвідношення частини та цілого, виявлення здатностей до перцептивного моделювання та переносу дій в нові більш складні умови. Аналіз даних є підставою для наступних висновків:

– усі діти з групи НІР розуміють завдання та діють адекватно, показуючи третій рівень виконання завдання. Під час виконання тесту вони використовували метод зорового співвідношення; метод спроб та помилок дошкільники цієї групи використовували під час виконання ускладнених завдань, тобто при збільшенні кількості розрізів (малюнки з 5-6 частин);

– діти старшого дошкільного віку з ІІР ЕГ та ІІР КГ демонстрували різний рівень здатності до синтезу малюнків, що були розрізаними. Так, у ІІР ЕГ лише 1,9 % та у ІІР КГ 3,7 % дітей презентують середній рівень виконання завдання, певна частина взагалі нездатна виконати завдання (І рівень виконання). Інші ІІР ЕГ (98,1%) та ІІР КГ (96,29%) активно використовували метод спроб, що відповідає ІІ рівню виконання завдання.

Але, використовуючи цей метод недосконало, діти цієї категорії швидко відволікалися на безцільну маніпуляцію з частинами малюнків. Якщо говорити про показники, то можна віднести до ІІІ-го рівня зорового співвідношення, діти з легким ступенем інтелектуального порушення виконували лише примітивне завдання на синтез картинки з двох частин. Для інших завдань вони потребували допомоги дорослого в більшій чи в меншій мірі.

Через те, що низький рівень представлений в основному показниками дітей з інтелектуальними порушеннями, а високий рівень – показниками дітей з нормальним інтелектуальним розвитком, ми вважали за потрібне зробити порівняльний аналіз відсоткових показників представленості середнього рівня у досліджуваних групах (див. Табл.1.2.).

Таблиця 1.2

Порівняння частотних розподілів показників IQ у дітей з старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ІІР КГ та ІІР ЕГ) та дітей з нормотиповим інтелектуальним розвитком (НІР) (за методикою Векслера)

Показники IQ	ІІР ЕГ (n=53)	ІІР КГ (n=54)	φ	ІІР ЕГ (n=53)	НІР (n=50)	φ	ІІР КГ (n=54)	НІР (n=50)	φ
Від 51 до 70, розумова відсталість у ступені дебільності	5,6%	7,41%	0,38						
Від 71 до 90, низька інтелектуальна норма	92,4%	88,89%	0,63						

Від 91 до 110 середній розумовий розвиток	1,9%	3,7%	0,5 7	1,9%	54%	6,9 7 ***	3,7%	54%	6,4 3 ***
---	------	------	----------	------	-----	--------------------------	------	-----	--------------------------

Примітка: *** – $p \leq 0,001$

Таблиця 1.3

Результати виконання методики «Розрізані малюнки» за операційно-діяльнісним критерієм

Рівні успішності	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54	НІР n=50
Низький	52 / 98,1 %	52 / 96,29 %	-
Середній	1 / 1,9 %	2 / 3,7 %	8 / 16,00 %
Високий	-	-	42 / 84,00 %

Таблиця 1.4

Порівняння представленості середніх показників за методикою «Розрізані малюнки» у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) та дітей з типовим інтелектуальним розвитком (НІР)

Рівень викон.	ІПР ЕГ n=53	НІР n=50	Ф	ІПР КГ n=54	НІР n=50	Ф	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54	Ф
Серед.	1 / 1,9 %	8 / 16,0%	2,77* *	2 / 3,7 %	8 / 16,0%	2,22*	1 / 1,9 %	2 / 3,7 %	0,57

Примітка: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Отже, як й у попередніх порівняльних процедурах, відмінності між показниками дітей, що мали нормальний інтелектуальний розвиток та дітьми з низьким рівнем інтелекту знов відповідали високій статистичній значущості ($F_{ЕГ/НІР} = 2,77$; $p \leq 0,01$ і $F_{КГ/НІР} = 2,22$; $p \leq 0,05$).

Методика «Склади коло (розробка Л. Фатіхової) була спрямована на виявлення рівня сформованості наочно-дієвого мислення та здатності до переносу дій у нові умови при вирішенні наочно-образних завдань більш складного рівня. Дошкільники з НІР під час виконання тесту продемонстрували ІV та ІІІ рівні. 82% дітей (n=41 із 50) цієї групи виконували завдання на рівні зорового співвідношення (ІV рівень). 18% дітей (n=9 із 50) виконували тест адекватно задачі, що була поставлена, при цьому діючи у наочно-дієвому плані методом спроб (ІІІ рівень). Взагалі дошкільники цієї групи виконують усі кола з традиційними розрізами на рівні зорового співвідношення (ІV рівень), при ускладненні завдання (нетрадиційні розрізи) демонструють як ІІІ так і ІV рівні, тобто залежно від складності завдань та кількості розрізів використовують синтезування або користуються зоровим співвідношенням, або методом спроб. У діяльності цих дітей чітко можна прослідкувати здатність до переносу засвоєного способу дій на новий етап завдання.

Дошкільники ІПР ЕГ та ІПР КГ можуть в деяких випадках скласти коло тільки з двох частин. За умови ускладнення завдання таким дітям потрібна допомога. Слід додати, що ця допомога має різний результат. Так, 74,8 % дітей

(n=80 із 107) складає коло з багаточисленними помилками та спробами під пильною увагою та патронатом дорослого (четвертий та п'ятий вид допомоги), використовує нераціональні прийоми вирішення задачі, що відповідає II рівню виконання завдання. 25,2 % дітей (n=27 із 107) демонструє нульовий результат навіть при умові навчання, що відповідає I рівню виконання завдання. Отже, ці дошкільнята не розуміють з самого початку зміст завдання, використовують в діяльності нецілеспрямовані маніпуляції. В окремих випадках діти навіть не починають виконувати завдання.

Однією з діагностичних методик, що відображає стан операційно-діяльнісного критерію є методика «Виключення предметів, що не підходять до групи». Метою цієї методики було дослідження здатності бачити в об'єктах суттєві ознаки та робити на цій основі необхідні узагальнення; виявляти здібність встановлювати схожість та відмінність між зображеннями, що сприймаються зором.

Діти з групи НІР 78% (n=39) розуміли завдання та швидко знаходили предмет, що не підходить до певного виду завдань. Дошкільнята цієї групи не потребували уточнення інструкції. Вони плавно переходили від одного узагальнення до іншого. Лише 22% дітей (n=11) не завжди називали узагальнююче слово, при цьому завжди зверталися до аргументації, тобто узагальнювали предмети за суттєвими ознаками. У деяких серіях діагностичної методики під час виникнення труднощів діти вдавалися до допомоги дорослого (стимулююча допомога). Ця група дітей демонструвала III рівень виконання завдання.

Діти з ІІР ЕГ та ІІР КГ часто не розуміли завдання, демонстрували I рівень його виконання (повне нерозуміння дитиною інструкції). Таких дітей було 34,6% (n=37 із 107). Усі узагальнення вони робили за несуттєвими ознаками, що не мали навіть формалізованого характеру. Ще зустрічається випадки, коли при зовнішньо правильному узагальненні діти надавали неадекватну аргументацію об'єднання, демонструючи при цьому II рівень виконання завдання. Таких дітей відзначалося 65,6% (n=70). Зауважимо, що всі види допомоги не дали результатів.

Серед показників, за якими оцінювався рівень виконання нетрадиційних технік зображувальної діяльності у дітей з порушенням інтелектуального розвитку виділяємо: правильну композиційну виразність малюнка; вміння складати композицію за заданим сюжетом; вміння складати композицію для натюрморту з реальних предметів. Для визначення рівня виконання нетрадиційних технік зображувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями використовували показники достатнього, середнього і низького рівня.

Достатній рівень. До даного рівня ми співвідносимо дітей, які демонструють самостійність при виконанні завдань. Відображає особистісний досвід зображувальної діяльності. Планує майбутню зображувальну діяльність (вже самостійно). Досягає рівня примітивних зображень. Вміє відокремлювати основні частини, бачить форму, колір, розташування елементів. Позитивно сприймає предмет в цілому. Виявляє в об'єктах різноманітні властивості, називає їх, адекватно позначає словом їх відсутність, абстрагує і утримує в пам'яті одночасно одну, дві чи три властивості, узагальнює об'єкти по одному, двох або трьох властивостях з урахуванням наявності або відсутності однієї з них.

Відновлює низку цифр за певним принципом, знаходить зайве слово, малюнок. Запам'ятовує, утримує та виконує інструкцію.

Середній рівень – у дітей даного рівня досить добре сформовані технічні навички, але простежується неточність рухів руки, регуляції сили і швидкості, ритмічності. Дитина використовує вибірково засоби виразності. Задум його робіт досить нестійкий. У змісті його малюнка переважають предмети, рідше явища, простежуються елементарні зв'язки між ними, є сюжет. Отримане зображення практично завжди збігається з реаліями. Дітям, властива непрям підтримка педагога. Свій малюнок їм завжди подобається. Демонструє адекватну поведінку, відсутність негативних реакцій. Накопичує досвід практичних дій з дискретними (предметами, іграшками) та неперервними (пісок, вода, крупа) множинами. Має уявлення про ігрові вправи та нетрадиційні техніки зображувальної діяльності. Виконує серію рухів для розвитку дрібної моторики (разом з дорослим, за наслідуванням, за зразком). Намагається за запитаннями педагога оцінювати власні рухи, має уявлення про ігрові вправи. За допомогою педагога намагається орієнтуватися в просторі кімнати. Розуміє прохання-команди, позитивно-емоційно ставиться до занять.

Низький рівень – на цьому рівні у дітей погано розвинені технічні навички. Рухи руки і очі не скоординовані. Засоби виразності використовують за рахунок допомоги педагога, або, навпаки нехтуючи нею. Задум дітей в даному випадку нестійкий з низки причин: вплив сторонніх подразників, невміння намалювати об'єкт, невіддале зображення. Зміст малюнка погано виражено. Зображення часто не збігається з реаліями. У цілому, у дітей даного рівня відсутня самостійність, йому постійно потрібна допомога.

Узагальнені результати визначення рівня виконання нетрадиційних технік зображувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями представлено в Таблиці 1.5.

Таблиця 1.5

Рівень виконання нетрадиційних технік зображувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями (ІПР ЕГ та ІПР КГ) на етапі констатувального експерименту

Рівні виконання нетрадиційних технік зображувальної діяльності	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54	φ
<i>достатній рівень</i>	-	-	
<i>середній рівень</i>	37,7 % (n=20)	31,5 % (n=15)	0,67
<i>низький рівень</i>	62,3% (n=33)	68,5 % (n=39)	0,68

Дані отримані в результаті проведеної експериментальної роботи показали, що на її початковому етапі дітей з достатнім рівнем виконання нетрадиційних технік зображувальної діяльності ні в експериментальній (ІПР ЕГ n=53), ні в контрольній групі (ІПР КГ n=54) немає. У презентованих вибірках представлені діти з середнім рівнем (ІПР ЕГ 37,7 % (n=20)); ІПР КГ 31,5 % (n=15)) та з низьким рівнем (ІПР ЕГ 62,3% (n=33) та ІПР КГ 68,5 % (n=39)). Це

ще раз підкреслює важливість корекційної роботи з розвитку інтелекту та підвищення рівня виконання нетрадиційних технік зображувальної діяльності

За результатами констатувального експерименту було визначено рівні операційно-діяльнісного критерію: достатній, середній, низький, нульовий.

Достатній рівень характеризується високими (110-130%) показниками розумового розвитку за тестом Д. Векслера, а саме: високим рівнем виконання операцій аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення; здатністю швидко та оперативно співвідносити частини та цілого; здатністю до перцептивного моделювання та переносу дій у нові більш складні умови; високим рівнем сформованості наочно-дієвого мислення та здатності до переносу дій у нові умови при вирішенні наочно-образних завдань більш складного рівня; яскраво виражена здібність встановлювати схожість та відмінність між зображеннями, що сприймаються зором.

Для середнього рівня операційно-діяльнісного критерію характерні середні показники IQ (від 90 до 110%) розумового розвитку за тестом Д. Векслера, а саме: виконання операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення свідчать про середній рівень розвитку мислення дітей; дошкільник в змозі скласти малюнок, при цьому активно використовуючи метод спроб та діючи в наочно-образному плані адекватно виконувати поставлене завдання, вміння за функціональними ознаками змістовно узагальнити предмети.

Низький рівень операційно діяльнісного критерію відповідає низькій інтелектуальній нормі IQ (від 70 до 90%). Для цього рівня характерні низькі показники розвитку означених операцій аналізу синтезу, узагальнення, порівняння; важко і повільно виконують завдання, часто втомлюються, потребують допомоги дорослого; розуміють інструкцію дорослого, намагаються скласти фігуру, але дії не продуктивні, хаотичні; часто не вірно обирають узагальнення, роблять неадекватне обґрунтування під час поєднання предметів в одну групу.

Нульовий рівень характеризується розумовою відсталістю у ступені дебільності (IQ від 50 до 70%) за тестом Д. Векслера, а саме: не сформованістю наочно-дієвого-образного мислення; ускладненим розвитком можливостей до перцептивного моделювання; не розвиненою здатністю до співвідношення частини та цілого та їхнього просторового розташування; не вмінням переносити дії в нові, більш складні умови при вирішенні наочно-дійових задач; нерозумінням завдання, що ставить педагог, використання в діяльності нецілеспрямованих маніпуляцій; не здатністю бачити в об'єктах суттєві ознаки, робити на цій основі необхідні узагальнення; не здатністю до встановлення схожості та відмінності між зображенням, що сприймається зором.

Зазначимо, що діти з НІР взагалі демонстрували показники достатнього (82%) та середнього рівня (18%) інтелектуального розвитку, а з ПІР – низький рівень (98,1%). У дітей групи ПІР ЕГ – 1,9% та у дітей групи ПІРКГ – 3,8%. Результати представлено в Таблиці 1.6.

Таблиця 1.6

Рівні сформованості операційно-діяльнісного критерію розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями та з нормотиповим інтелектуальним розвитком на констатувальному етапі дослідження

Рівні	НІР n=50	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54
Достатній	41 / 82,0%	-	-
Середній	9 / 18,0 %	1 / 1,9 %	2 / 3,71 %
Низький	-	52 / 98,1 %	52 / 96,29 %
Нульовий	-	-	-

На нашу думку, більш чітке і наочне уявлення про особливості розвитку операційно-діяльнісного критерію мислення у дітей з порушенням когнітивно-розумових процесів могло б надати узагальнене порівняння емпіричних даних таких дітей (ІПР) з даними дітей, що мають нормальний інтелектуальний розвиток (НІР) за частотою показників середнього рівня (див. Табл. 1.7).

Як і у попередніх порівняльних процедурах, відмінності між показниками дітей, що мали нормальний інтелектуальний розвиток та дітьми з низьким рівнем інтелекту знов відповідали високій статистичній значущості ($\phi_{EG/НІР}=3,04$; $p \leq 0,001$ і $\phi_{КГ/НІР}=2,49$; $p \leq 0,01$).

Таблиця 1.7

Представленість середніх показників операційно-діяльнісного критерію у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) та дітей з нормотиповим інтелектуальним розвитком (НІР)

Рівень викон.	ІПР ЕГ n=53	НІР n=50	ϕ	ІПР КГ n=54	НІР n=50	ϕ	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54	ϕ
Серед.	1/ 1,9 %	9/ 18,0%	3,04 ***	2/ 3,71 %	9/ 18,0%	2,49 **	1/ 1,9 %	2/ 3,71 %	0,57

Примітка: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Отже, співвідношення рівневих показників операційно-діяльнісного критерію у дітей з відхиленнями (ІПР – об'єднана група) та нормотиповим розвитком інтелекту (НІР) наочно простежуються особливості представленості показників середнього рівня в обох групах: середній рівень інтелекту у дітей з НІР зустрічається дуже рідко, порівняно із представленістю показників достатнього рівня, а в дітей з ІПР – порівняно із представленістю показників низького рівня.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На констатувальному етапі дослідження виявлено наступні результати дослідження актуального стану мислення старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку: більшість досліджуваних дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розвитку характеризуються низьким та частково середнім рівнем за операційно-діялісним критерієм розвитку мислення. Так, діти з НІР взагалі демонстрували показники достатнього (82%) та середнього рівня (18%) інтелектуального розвитку, а з ІПР – низький рівень (ІПР ЕГ – 98,1%, ІПР КГ – 96,29%). Середній рівень інтелекту у дітей з НІР зустрічався дуже рідко порівняно із представленістю показників

достатнього рівня (18% проти 82%), а в дітей з ПП – порівняно із співвідношенням показників низького рівня (2,8% проти 97,19%).

Результати діагностики актуального стану мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі дослідження засвідчили низький рівень його сформованості, що свідчить про необхідність розроблення комплексного та ефективного програмно-методичного комплексу корекційно-розвивальної роботи з розвитку мислення цієї категорії дітей, спрямованого на роботу з корекції, оптимізації та профілактики розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Артемова, Л. В. (2010) Реалії та перспективи розвитку дошкільної освіти України в контексті ключових позицій Болонської декларації. *Вісник Глухівського державного національного педагогічного університету ім. О. Довженка*, (16), 10-14.

Березка, С. В. (2018) Аналіз ефективності застосування арт-терапевтичних методів для психокорекції дітей з порушенням інтелектуального розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, Херсон, (3), 206-211.

Богущ, А. М. (2018) *Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі*: монографія. Кам'янець-Подільський: «Друкарня «Рута».

Войтюк, І. В. (2020) *Корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності*: дис....канд. пед. наук: спец. 13.00.03 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. 330 с.

Гавриш, Н. В. (2006) *Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят*: [навч.-метод. посіб.]. Київ: Видавничий дім «Шкільний світ».

Глуханюк, Т. (2012) Допомога сім'ї, в якій росте дитина з порушенням інтелекту. *Психолог*, (20), 33-36.

Дмітрієва, І. В. (2009) *Корекційні функції естетичного виховання та механізм їх реалізації в старших класах допоміжної школи*: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03. Київ. 388 с.

Душка, А. Л. (2013) Проблеми корекції недоліків розвитку у дітей із загальним недорозвитком мовлення в умовах дошкільної спеціальної освітньої установи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, 23(2), 210-218.

Ільницька, Т. (2015) Арт-терапія як ефективний метод реабілітації пацієнтів із захворюваннями психіки. *НейроNEWS* (10), 6- 10.

Ільченко, І. С. (2013) *Арт-терапія*: навчальний посібник для студентів. Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві».

Мамічева, О. В. (2017) *Діагностика та корекція порушень психофізичного розвитку дітей*: навчально-методичний посібник зі спеціальної психології. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна.

Синьов, В., Матвеева М., Хохліна О. (2008) *Психологія розумово відсталі дитини*: підручник. Київ: Знання.

Шульженко, Д. І. (2018) Етична та психокорекційна складові інклюзивної системи навчання учнів із інтелектуальними та аутистичними порушеннями. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, (35), 173-180.

Юрків, Я. І. (2007) Арттерапевтичні методики як засіб реабілітації розумово відсталих дітей. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, (2), 59-66.

REFERENCES

Artemova, L. V. (2010) Realii ta perspektyvy rozvytku doshkilnoi osvity Ukrainy v konteksti kliuchovykh pozytsii Bolonskoi deklaratsii. *Visnyk Hlukhivskoho derzhavnoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. O. Dovzhenka*. Vyp. 16. S. 10-14 [in Ukrainian].

Berezka, S. V. (2018) Analiz efektyvnosti zastosuvannya art-terapevtychnykh metodiv dlia psyhokorektsii ditei z porushenniam intelektualnoho rozvytku. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Psykhologichni nauky»*. Kherson. (3), 206-211 [in Ukrainian].

Bohush, A. M. (2018) *Pedahohichni vymiry Vasylia Sukhomlynskoho v suchasnomu osvithnomu prostori* : monohrafiia. Kamianets-Podilskyi : «Drukarnia «Ruta» [in Ukrainian].

Voitiuk, I. V. (2020) *Korektsiia myslennia ditei starshoho doshkilnoho viku z intelektualnymy porushenniamy zasobamy netradytsiinoi zobrazhuvalnoi diialnosti* : dys....kand. ped. nauk : spets. 13.00.03 / Natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv. 330 s. [in Ukrainian].

Havrysh, N. V. (2006) *Rozvytok zviaznoho movlennia doshkilniat* : [navch.-metod. posib.]. Kyiv : Vydavnychiy dim «Shkilnyi svit» [in Ukrainian].

Hlukhaniuk, T. (2012) Dopomoha simi, v yakii roste dytyna z porushenniam intelektu. *Psykholog*,(20), 33-36. [in Ukrainian].

Dmytryeva, Y. V. (2009) *Korektsiini funktsii estetychnoho vykhovannia ta mekhanizm yikh realizatsii v starshykh klasakh dopomizhnoi shkoly* : dys. ... kand. ped.nauk : spets. 13.00.03. Kyiv. 388 s. [in Ukrainian].

Dushka, A. L. (2013) Problemy korektsii nedolikh rozvytku u ditei iz zahalnym nedorozvytkom movlennia v umovakh doshkilnoi spetsialnoi osvithnoi ustanovy. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka*,(23(2), 210-218. [in Ukrainian].

Ilnytska, T. (2015) Art-terapiia yak efektyvnyi metod rehabilitatsii patsientiv iz zakhvoriuvanniamy psyhiky. *NeiroNEWS*,(10), 6- 10. [in Ukrainian].

Ilchenko, I. S. (2013) *Art-terapiia* : navchalnyi posibnyk dlia studentiv. Uman : Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Vizavi» [in Ukrainian].

Mamicheva, O. V. (2017) *Diahnastyka ta korektsiia porushen psyhofizychnoho rozvytku ditei* : navchalno-metodychnyi posibnyk zi spetsialnoi psyhologii. Sloviansk : Vyd-vo B.I. Matorina [in Ukrainian].

Synov, V., Matvieieva M., Khokhlina O. (2008) *Psykhologhiia rozumovo vidstaloj dytyny* : pidruchnyk. Kyiv : Znannia [in Ukrainian].

Shulzhenko, D. I. (2018) Etychna ta psyhokorektsiina skladovi inkluzyvnoi systemy navchannia uchniv iz intelektualnymy ta autystychnymy porushenniamy.

Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Ser. 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhologhiia : zb. nauk. pr. / za red. V. M. Synova. Kyiv : NPU im. M. P. Drahomanova (35), 173-180.

Fatikhova, L. F. (2011) *Diagnostichekij kompleks dlya psikhologo-pedagogicheskogo obsledovaniya detej s intellektual`ny`mi narusheniyami*. Ufa : ICz Ufimskogo filiala GOU VPO «MGGU im. M.A. Sholokhova» [in Ukrainian].

Yurkiv, Ya. I. (2007) *Artterapevtychni metodyky yak zasib reabilitatsii rozumovo vidstalykh ditei. Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka*, (2), 59-66.

АНОТАЦІЯ

У презентованій статті розуміння критичності представлено як значуща індивідуально-психологічної характеристика особистості, що обумовлює не тільки продуктивність розумової діяльності, але і соціальну адекватність останньої, актуалізовано проблему формування основ критичності мислення, з дошкільного віку; виділено форми реалізації мислення: поняття, судження, умовивід, які сприяють відображенню об'єктивної дійсності і приводять до певного висновку; розкрито методи здійснення розумових операцій: індукція, дедукція, які визначають напрямок думки; виділені компоненти мислення: когнітивний, особистісний і мовленнєвий, які є підґрунтям для здійснення мислительна діяльність; розкрито сутність та зміст поняття «критичне мислення», як особливий вид мислительна діяльність; з'ясовано, що характерними рисами критичного мислення є самостійність, усвідомленість та цілеспрямованість; повний цикл критичного мислення включає в себе чотири основні і взаємообумовлені фази: аналіз, розуміння, оцінку і критику; розкрито етапи критичного мислення: постановка проблеми, пошук інформації, чітка аргументація, прийняття рішення, рефлексія; визначено особливості освітньої діяльності, спрямованої на формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

В результаті проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито зміст поняття «мислення дітей старшого дошкільного віку», «формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку». Виділено особливості освітньої діяльності, спрямованої на формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку, врахування яких спонукає дітей до вироблення своєї точки зору, відстоювання її за допомогою логічних доказів, а також до пошуку альтернативних шляхів вирішення поставленого завдання. зроблено висновок, що в зв'язку з актуальністю даної проблеми необхідна розробка ментально-інтелектуального методичного комплексу формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: *мислення, критичність мислення, «мислення дітей старшого дошкільного віку», «формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку», особливості мислення*

УДК 373.3.021.33:81'243

**THE PECULIARITIES OF FORMING FOREIGN LANGUAGE
COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHILDREN OF MIDDLE
PRESCHOOL AGE**

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СЕРЕДЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Надія Коновалова

аспірант кафедри
дошкільної педагогіки,
E-mail: zarubanadiia@gmail.com
ORCID 0000-0002-0813-368X
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова, Україна

Nadiia Konovalova

graduate student of the Department
of Preschool Pedagogy
E-mail: zarubanadiia@gmail.com
ORCID 0000-0002-0813-368X
National Pedagogical Dragomanov
University, Ukraine

ADSTRACT

The article is dedicated to the peculiarities of forming foreign language communicative competence in children of middle preschool age.

The author analyzes the evolution of views on the influence of early bilingualism on the development of preschool children: it is identified the reasons for the negative attitude towards the formation of foreign language communicative competence in children of middle preschool age in the mid-20th century; justified the impracticality of the claims regarding brain strain during second language acquisition in preschool age; identified and characterized the main mechanisms of second language acquisition in children of middle preschool age, examined the modern attitude towards the consequences of forming foreign language communicative competence in children of middle preschool age, and defined it as mostly neutral or positive. The article argues against concerns in contemporary scientific circles regarding the detrimental effects of bilingualism on the speed of vocabulary acquisition, expansion of vocabulary, mastery of the native language, and self-identification.

Based on the analysis of experimental research in the field of bilingualism and scientific literature in the specified area, the article summarizes the positive outcomes of forming foreign language communicative competence in children of middle preschool age in terms of cognitive development (flexible thinking, development of creative thinking, creativity, increased attention and its switching, etc.), development of metalinguistic abilities, empathy, mastery of third and subsequent languages, early literacy acquisition, and motivation for second language acquisition. It is concluded that forming foreign language communicative competence in children of middle preschool age has a positive impact not only on the quality of second language speech but also serves other pedagogical purposes, such as the development of brain structures and higher mental functions.

The article analyzes scientific views on the optimal time and methods of forming foreign language communicative competence. The dependence of methods for forming foreign language communicative competence on the child's age is established.

The conclusion is drawn that the only possible and effective method for forming foreign language communicative competence in children of middle preschool age is unconscious language acquisition under the influence of the language environment using natural language acquisition mechanisms.

Key words: *foreign language communicative competence, children of middle preschool age, language environment, language acquisition mechanisms, cognitive development, bilingualism, second language.*

Актуальність теми. Володіння іншомовною комунікативною компетентністю є нагальною потребою у сучасному глобалізованому та інтегрованому світі. Світова тенденція щодо початку формування іншомовної комунікативної компетенції у дошкільному віці та зростаючий запит українських батьків на вивчення дітьми іноземної мови у закладах дошкільної освіти, ставить перед дошкільною педагогікою України завдання оволодіння знаннями у зазначеній сфері.

Актуальність визначеної теми ще більш загостилася і набула нових рис у зв'язку із початком війни в Україні, коли близько 650-690 тисяч українських дітей віком від 0 до 18 років (Фещенко, 2023), у тому числі дітей середнього дошкільного віку, були змушені шукати тимчасового прихистку закордоном, а, відповідно, оволодівати іноземною мовою. За таких умов саме дошкільні педагоги стали для батьків тими «маяками», які проливають світло на ефективні методи, механізми, можливі наслідки формування у дітей дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності, тож потребують отримання актуальних знань у сфері дитячого білінгвізму та особливостей його формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням іншомовної комунікативної компетентності, білінгвізму та їх формуванням у зарубіжній науці займалися І. Вайсгербер, Д. Саер, І. Епштейн, Е. Ленц, М. Смід, Г. Томпсон У. Панфільд, К. Бейкер, В. Леопольд, Е. Хауген, Дж. Сондерс, Е. Хардинг, Л. Блумфільд, А. Дібольд, Дж. Комінс, Я. Камінський, Л. Балкан, А. Де Хоувер, Б. Абделілах-Бауер, А. Коста, Ф. Мендоза, А. Ада, Ф. Ізабель, М. Шварц, Ф. Грожан, П. Лайтбоун, А.-М. Де Мехія, Р. Мишра, М. Парадіс, М. Карроу, Р. Пінтер, Дж. Дарсі, Д. Сперл, В. Ламберт, Л. Ріккярделлі та ін.

Серед вітчизняних науковців, які здійснювали свої дослідження у зазначеній сфері можна зазначити А. Богуш, І. Луценко, С. Жаботинська, Є. Мацнева, В. Кушнерик, А. Холодова, А. Мокіна, А. Анісімова, І. Попова, В. Баранова, О. Бігич, Т. Бондарчук, Л. Журавльова, Г. Овсяннікова, В. Комінська, І. Кулікова, В. Волошина, К. Політікава, І. Лисенкова, Ю. Пивовар, В. Топольский, Т. Шкваріна, Д. Писарєв, Л. Шнуровська, К. Ушинський, Л. Виготський, та ін.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті полягає у розкритті особливостей формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку, з'ясування наслідків та методів такого формування.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Питання формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку і, зокрема, дітей

середнього дошкільного віку у науці було і залишається досить складним і дискусійним.

Аналіз наукових джерел у зазначеній сфері виявив, що тривалий час, починаючи із 30-их рр. і до 60-их рр. ХХ ст., поширеними були погляди щодо негативного впливу двомовства на розвиток дитини. Їх підтримували І. Вайсгербер, Д. Саєр, І. Епштейн, Л. Блумфілд, Е. Ленц, М. Смід, Г. Томпсон та ін. Наголошувалося на згубній дії формування іншомовної комунікативної компетентності на інтелектуальну активність, соціально-моральний та інтелектуальний розвиток, провокування роздвоєнь особистості, моральної деградації, розумового відставання, зниження IQ, гальмування розвитку інших здібностей, а головне - перенавантаження дитячого мозку.

Разом із тим, як показує вивчення обставин виникнення негативних поглядів на дитячий білінгвізм, вони були більшою мірою пов'язані з певними суб'єктивними факторами, перш за все політичними. Проведені дослідження того часу стосувалися природних випадків появи у дітей білінгвізму, що звичайно тісно співіснують із такими політичними питаннями як еміграція, асиміляція, національна ідентичність тощо.

Можна говорити про недосконалість тестів того часу, які застосовувалися під час порівняння розумового розвитку монолінгвів та білінгвів, зокрема у контексті соціально-економічного рівня життя досліджуваних дітей і, відповідно, існуючими у них можливостями розвитку. Оскільки тести на розумовий розвиток проводилися лише на одній мові, навряд чи можна вважати їх об'єктивними по відношенню до незбалансованих білінгвів (Бейкер, 2016: 179-180). Також неоднозначним виявлялося питання змістовного навантаження поняття розум, адже перевірки піддавалися лише академічні знання, в той час коли зміст розуму є значно ширшим. Перевіряючи рівень IQ, піддавався оцінці лише конвергентний тип мислення, в той час як у білінгвів значно розвинений дивергентний тип мислення, який не піддається перевіркам тестами IQ (Бейкер, 2007: 53-54).

Разом із тим, як зазначає зокрема М. Карроу, у випадку формування дитячого білінгвізму у сприятливих умовах, де широко використовуються і цінуються обидві мови, у економічно успішних сім'ях, коли білінгвізм формується як додаткова перевага у розвитку дитини, не існує підтверджень негативних наслідків двомовства (Мендоза, 2010: 69).

Погляди щодо ментального навантаження під час оволодіння дітьми двома мовами більшою мірою пов'язані з неправильним розумінням механізмів оволодіння дітьми другою мовою та ототожненням їх із механізмами, що функціонують під час вивчення мови у дорослому віці та вимагають значного мозкового напруження.

Варто вдатися до висновків нейролінгвістів, які експериментально доводять, що у дошкільному віці діють специфічні механізми оволодіння мовою, які притаманні чи особливо активні лише у цьому віці й із часом значно пригнічуються, зокрема:

1. Механізм сприйняття мови, що передбачає можливість виділення із безперервного потоку мови окремих слів. У результаті дослідження, проведеного американськими науковцями на чолі із Д. Сафран, було доведено, що діти, починаючи із восьми місяців здатні несвідомо фіксувати у мові

статистичні закономірності частоти появи поруч певних комбінацій звуків чи складів і, таким чином, виявляти в усній мові окремі слова, та, як наслідок, вибудовувати власний словник (Коста, 2022: 22-26). Цей механізм також функціонує у випадку занурення дитини у двомовне середовище, оскільки кожна мова має свою специфічну закономірність фонетико-фонематичної будови.

2. Механізм розрізнення звуків, який дозволяє відокремлювати навіть самі близькоспоріднені першій мові звуки у мовах, які дитині не знайомі (Коста, 2022: 39-44). Саме цей механізм сприяє тонкій фонетичній чутливості дітей до різних мов і забезпечує можливість сприйняття і подальшого відтворення мізерних фонетичних відмінностей у звучанні подібних звуків у різних мовах. Цей механізм слабшає із зростанням дитини, оскільки увага мозкових структур все більше зосереджується на фонетичних особливостях мови, яка використовується в оточенні дитини (Абделілах-Бауер, 2020: 16-17).

3. Механізм надання словам семантичного значення. Чим молодша дитина, тим природніше оволодівається нею семантичне значення лексики: через гру, у процесі предметно-дійової діяльності. Яскраве емоційне забарвлення процесу оволодіння лексикою дітьми дошкільного віку на противагу заучуванню значення слів у більш старшому віці сприяє стійкому збереженню у пам'яті отриманої таким чином лексики, міцній прив'язці лексеми до предмета, явища чи ознаки, що складає її семантичне значення, і можливості її відновлення навіть за умови тимчасової втрати активного білінгвізму.

4. Механізм засвоєння граматичної складової мови. Наразі у науці не існує єдиної думки щодо походження, будови, елементів, функціонування такого механізму. До ХХ сторіччя панувала біхевіориська теорія, відповідно до якої діти засвоюють граматичну структуру мови, наслідуючи мову дорослих, тобто під впливом «навчання». У подальшому генеративісти на чолі з Н. Холмским представили теорію «універсальної граматики», яка функціонує завдяки існуючому в нашому мозку вбудованому «приладу оволодіння мовою» (LAD), тобто стверджувалося, що оволодіння мовою є вродженою здатністю людини. Були висунуті й інші концепції. Зокрема концепція «швейцарського військового ножа», відповідно до якої дитина народжується із широким набором мозкових систем, які самі по собі не функціонують виключно задля мовлення, хоча результати їх діяльності (здатність до аналізу, категоризації тощо) у своїй сукупності сприяють його виникненню, вибудові граматичної структури мови. Таким чином для сучасної науки питання механізму оволодіння дітьми граматиною мови є відкритим і актуальним. Разом із тим очевидно, що діти здатні сприймати та аналізувати закономірності поєднання слів у мові і таким чином здатні самостійно несвідомо вибудовувати синтаксичні правила та застосовувати їх у подібних ситуаціях, вибудовуючи власні фрази, речення, тобто здатні засвоювати граматичну складову мови без довільного вивчення (Абделілах-Бауер, 2020: 19).

Застосування описаних вище механізмів оволодіння мовою, які звичайно функціонують під час оволодіння дітьми першою мовою, також функціонують і під час оволодіння дітьми другою мовою у дошкільному віці. Проведені дослідження мозку білінгвів, які вивчали другу мову у ранньому дитинстві одночасно із першою мовою показали відсутність різниці у кількості сірої

речовини та її розташуванні у порівнянні з монолінгвами, на відміну від білінгвів, які оволоділи другою мовою у більш зрілому віці (Коста, 2022: 146).

Зазначені вище механізми дають змогу формуватися іншомовній комунікативній компетентності у дітей середнього дошкільного віку під час їх звичайної притаманної їх віку провідної діяльності: ігор та взаємодії з дорослими. Таке формування є несвідомим, не викликає додаткових зусиль і таким чином ми говоримо про оволодіння мовою на протигагу її вивченню в академічних умовах в результаті довільної діяльності. Разом із тим таке оволодіння виявляється більш тривали за часом оскільки у дітей середнього дошкільного віку процеси мислення, оперування інформацією, аналізу, синтезу та пам'яті перебувають у процесі становлення та розвитку (Бейкер, 2007: 41).

Зазначені вище механізми оволодіння мовою в умовах природного середовища, як стверджують науковці (Абделілах-Бауер, 2020: 85), діють до віку 6 років, після чого починають відходити, а задля формування іншомовної комунікативної компетентності в подальшому задіюються інші мозкові ресурси, що обумовлює таке явище як «здатність до мов».

Наразі негативний вплив формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку відхиляють більшість науковців, визначаючи його як нейтральний чи позитивний. Хоча не можна не відзначити існування й в наш час думок щодо негативних наслідків раннього двомовства.

Деякі науковці вказують на згубний вплив білінгвізму на швидкість добору слів, збільшення частоти існування у білінгвів стану «на кінчику язика» (стан, коли людина не може згадати певне слово) (Бейкер, 2016: 181-182; Коста, 2022: 109-118). Разом із тим останні дослідження показали, що вік оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю напряду впливає на швидкість добору слів білінгвами, чим менше вік оволодіння словами – тим швидше їх добір у процесі спілкування (Коста, 2022: 114).

Мають місце думки щодо затримки оволодіння словниковим запасом дітьми-білінгвами порівняно з монолінгвами (Грожан, 2013; Мендоза, 2010: 66). Разом із тим, якщо в більшості випадків рахувати сумарно лексикон білінгвів на двох мовах, він виявиться ідентичним (Абделілах-Бауер, 2020: 51) або й значно більшим, ніж у дітей-монолінгвів аналогічного віку, тож справедливим є твердження, що білінгвізм не впливає на формування лексичної пам'яті, а отже і на оволодіння словами. (Коста, 2022: 48, 125).

Інколи зазначається, що раннє формування іншомовної комунікативної компетентності може згубно вплинути на засвоєння рідної мови. Тим не менш варто погодитися із К Бейкером, який зауважує, що вивчення другої мови напроти впливає на краще усвідомлення дітьми особливостей першої і більш чутливе відношення до процесу комунікації та потреб співрозмовника (Бейкер, 2007: 49).

Існують побоювання, що раннє оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю може призвести до проблем із самоідентифікацією. Разом із тим дослідження показали, що білінгви не проявляють ніякої різниці із монолінгвами у питаннях екстраверсії чи інтроверсії, тривожності, самозадоволеності, самооцінки, нерішучості, соціалізації, бажання влади та досягнень, щастя (Бейкер, 2007: 103).

У свою чергу щодо природності для мозку процесу освоєння декількома мовами наголошують В. Пенфілд і Л. Робертс, А. Де Хувер, К. Бейкер; щодо

однакового розумового і мовленнєвого розвитку дітей білінгвів і монолінгвів виступали Р. Пінтер, Дж. Дарсі, В. Леопольд. Все більше науковців схильні вважати, що двомовство надає людині певні когнітивні переваги (Д. Сперл, В. Ламберт, Л. Риккярделлі, С. Бен-Зеев та ін.).

Так, відповідно Е. Пил и У. Ламберт довели, що, білінгви виявляються значно кращими у виконанні логічних завдань та завдань, пов'язаних із символічним мисленням (Грожан, 2013).

«Білінгви мають переваги в певних вимірах мислення, особливо відхиленого мислення, креативності, ранньої металінгвістичної здатності і комунікативної сенситивності...білінгви усвідомлюють свої мови у ранньому віці, відмежовуючи форму від значення, і готові читати раніше за монолінгвів...можуть мати унікальне розуміння світу, відмінне від тих, які мають монолінгви будь-якої мови.» (Бейкер, 2016: 205).

Разом із тим через різноманітність обсягу володіння іншомовної комунікативної компетентності, не кожна дитина-білінгв буде мати розумові переваги над монолінгвом. З цього приводу визначальною є «теорія порогів» Дж. Каммінса, відповідно до якої у відношенні оволодіння двома мовами існують два пороги – верхній і нижній. За першого дитина оволодіває мовленнєвою компетентністю, яка відповідає її віковій нормі, лише в одній мові, і тоді двомовство носить нейтральний характер по відношенню до когнітивного розвитку дитини. Коли ж досягається верхній поріг достатньої згідно із віковими нормами мовленнєвої компетентності в обох мовах, можна говорити про існування у таких дітей-білінгвів переваг у когнітивному розвитку (Бейкер, 2016: 189-191).

Когнітивною перевагою білінгвів, яка не залежить від збалансованості компетентностей у двох мовах, а виникає у результаті постійного, частого та активного використання двох мов, є підвищення рівня контролю та гальмування, тобто ефективніше функціонуюча увага. Завдяки розвиненому механізму лінгвістичного контролю, в основі якого лежать одні й ті ж механізми та задіяні ті ж самі мозкові структури, що й у механізмі функціонування уваги, експериментально доведено, що білінгви краще виконують завдання, що потребують підвищеної уваги та гальмування відволікаючих стимулів (Грожан, 2013). Необхідність переключення у комунікації із мови на мову, білінгвальна комунікація (Коста, 2022: 159), а також розмежування звуків двох мов (Коста, 2022: 162) сприяє кращому у порівнянні із монолінгвами розвитку механізму переключення уваги (Грожан, 2013), що є запорукою формуванню багатозадачності, швидшому та якіснішому переключенню із одного завдання на інше.

Білінгви мають значні переваги у металінгвістичних здібностях (Бейкер, 2007: 6). Більш ранній досвід у питанні мовних відмінностей сприяє більшій обізнаності у цих мовах, вони краще виявляють граматичну правильність чи неправильність мови, власні і чужі помилки в мовленні, мають більш розвинуті метакомунікативні здатності, можуть зрозуміло пояснити певні мовленнєві явища, здатні краще розрізнати інформацію щодо змісту мовлення від інформації про мовну структуру (Грожан, 2013)

Крім того наукові експерименти показали певні об'єктивні переваги білінгвального мозку порівняно з монолінгвальним, такі як більший об'єм та густина сірої речовини, якісні зміни у білій речовини (Коста, 2022: 143-145). Зазначені зміни

стосуються лише мозку білінгвів, які оволодівали іншомовною комунікативною компетентністю в ранньому віці (Бейкер, 2016: 186-187, Бейкер, 2007: 43).

Розвинутий у білінгвів механізм «мовленнєвого контролю», який полягає у здатності пригнічення однієї із мов під час продукування іншої (Коста, 2022: 96,99,100) сприяє розвитку лобної та передлобної долей, підкоркових зон головного мозку, а відповідно підвищенню здатностей до планування, контролю, мотивації, означення цілей і їх досягнення.

Оволодіння дитиною другою мовою має безліч переваг, окрім когнітивних.

Зокрема оволодіння другою мовою в дошкільному віці також має переваги, пов'язані з мотивацією. У середньому дошкільному віці такою мотивацією є потреба в отриманні знань, інформації.

Раннє формування іншомовної комунікативної компетентності залишає слід у мозковій пам'яті на все життя людини, зокрема фонетичні знання, отримані дитиною у дошкільному віці залишаються з нею навіть у випадку подальшого зникнення з її мовного оточення другої мови.

Крім того, ряд досліджень показали, що білінгви мають перевагу у оволодінні третьою та наступними мовам. Знання двох мов полегшує засвоєння лексичного та граматичного матеріалу під час вивчення споріднених мов. Більше того, дослідження, проведене під керівництвом В. Маріан, виявило, що білінгви здатні вивчити більше слів із незнайомої мови, ніж монолінгви, та утримувати їх у пам'яті на протязі тижня після сеансу вивчення, що дало можливість зробити висновок щодо володіння білінгвами специфічними механізмами, які полегшують оволодіння лексикою третьої мови (Коста, 2022: 129). У додаток до цього, у білінгвів вже є розвинутим механізм мовного контролю, що відповідає за запобігання несвідомих мовних інтерференцій, який є одним для усіх мов і автоматично застосовується і до третьої мови.

Діти-білінгви середнього дошкільного віку демонструють більший рівень емпатії та здатності поставити себе на місце іншого у порівнянні із дітьми-монолінгвами (Коста, 2022: 132-137). Як доведено експериментальними дослідженнями діти білінгви у віці 4-6 років краще за монолінгвів справляються із завданнями на так звану «егоцентричну прив'язаність» (Бейкер, 2016: 6).

Діти-білінгви за умови, якщо їх мови належать до спорідненої системи письма, показують переваги у ранньому оволодінні грамотою (Грожан, 2013). Вони краще ніж монолінгви розпізнають написані слова, їм легше дається розуміння і розрізнення усної і письмової системи мовлення, звуків і букв, чому сприяє вже раніше отримане усвідомлення існування двох мовленнєвих систем, що робить їх мислення більш розкутим (Бейкер, 2007: 51-52).

Усе наведене вище свідчить, що сучасна наука визначає вплив білінгвізму на розвиток дітей середнього дошкільного віку в більшій мірі як позитивний. Разом з тим розгалуженими в науковій думці також виявляються питання коли і якими методами починати формувати у дітей зазначеного віку іншомовну комунікативну компетентність.

Так, щодо оптимального віку формування у дітей іншомовної комунікативної компетентності класики педагогічної думки, серед яких можна назвати Я.А. Коминського та К.Д. Ушинського, притримувалися негативних поглядів на навчання іноземним мовам в дошкільному віці. Інші дослідники

оптимальним віком формування у дітей іншомовної комунікативної компетентності вважають дошкільний вік і пропонують починати навчання другої мови із 3 років (Д. Писарєв, Е. Пулгрема, М. Монтессорі) чи навіть із народження (В. Пенфільд, Б. Абделіх-Бауер, К. Бейкер, А. Богуш, С. Жаботинська).

Очевидно, що негативні погляди науковців на оволодіння дітьми другою мовою в дошкільному віці спровоковані поміж іншого з методом формування іншомовної комунікативної компетентності, зокрема шляхом довільного вивчення в академічних умовах.

Дійсно вивчення другої мови в дошкільному віці виявляється неможливим через довільність цієї діяльності, що суперечить психологічним особливостям дитячого розвитку у цьому віці. Для дошкільників єдиним доцільним способом формування іншомовної комунікативної компетентності є оволодіння мовою під впливом мовного середовища.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Особливість формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку виявляється у: по-перше природності цього процесу з огляду на функціонування природних механізмів оволодіння мовою, що виключає мозкове напруження; по друге у виключній ефективності з огляду на якість засвоєння мови в порівнянні з академічним вивченням іноземної мови; по-третє у тривалості за часом; по-четверте у особливому позитивному впливі на когнітивні та інші здібності дитини, загальний розвиток.

З огляду на особливості психічного розвитку дітей середнього дошкільного віку формування іншомовної комунікативної компетентності повинно відбуватися несвідомо шляхом оволодіння мовою під впливом мовного середовища, що виключає довільне навчання.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Анісімова, А. Т., Попова, І. С. (2016). *Білінгвальний мозок та засвоєння іноземних мов*. Дніпро: Ліра.

Бейкер, К. (2016). *Онови білінгвальної освіти і білінгвізму*. Дніпро: Ліра.

Фещенко, А. (2023). Міністр освіти розповів скільки українських школярів перебуває за кордоном. *Гравком*. URL: <https://glavcom.ua/country/science/ministr-osviti-rozproviv-skilki-ukrajinskikh-shkoljariv-perebuvaje-zakordonom-899672.html>.

Шнуровська, Л.В. (2012). *Нейрологія білінгвізму: факти та ознаки*. Вісник КНЛУ. Серія Філологія, 16(2), 150-157.

Abdelilah-Dauer, B. (2020). *El Desafio del bilinguismo*. (Tercera edicion). Morata.

Baker, C. (2007). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. (3rd Edition). Multilingual Matte.

Balkan, L. (1979). *Los efectos del bilinguismo en las aptitudes intelectuales*. Madrid: MAROVA SL.

Costa, A. (2022). *El cerebro bilingue*. (Cauarta reimprecion). DEBATE.

De Houwer, A. (2009). *An Introduction to bilingual Development*, MM Textbooks. Multilingual Matters .

De Mejía, A.-M. (2018). *Immersion Education in the Early Years*. T. Hickey (Eds.). (1st ed.). Routledge.

Grosjean, F., Li, P. (eds.). (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Jansen, S., Higuera del Moral, S., Barzen, J. S., Reimann, P., Opolka, M. (2021). *Demystifying Bilingualism: How Metaphor Guides Research towards Mythification*. Springer Nature.

Lightbown, P., Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4th Edition).

Mendoza, F. (2010). *Primera infancia, dilinguismo y educacion infantil*. Mexico: Trillas.

Mishra, R. K. (2018). *Bilingualism and Cognitive Control*. (1st ed). Springer.

Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamins Publishing Company.

Schwartz, M. (2018). *Preschool Bilingual Education: Agency in Interactions Between Children, Teachers, and Parents*. Springer.

REFERENCES

Anisimova, A. T., Popova, I. S. (2016). *Bilinhvalnyi mozok ta zasvoiennia inozemnykh mov [Bilingual brain and learning foreign languages]*. Dnipro: Lira [in Ukrainian].

Baker, C. (2016). *Osnovy bilinhvalnoi osvity i bilinhvizmu [Foundations of Bilingual Education and Bilingualism]*. Dnipro: Lira [in Ukrainian].

Feshchenko, A. (2023). Ministr osvity rozpoviv skilky ukrainskykh shkoliariv perebuvaie za kordonom [The Minister of Education told how many Ukrainian schoolchildren are abroad]. *Hlavkom*. URL: <https://glavcom.ua/country/science/ministr-osviti-rozpoviv-skilki-ukrajinskikh-shkoljariv-perebuvaie-zakordonom-899672.html> [in Ukrainian].

Shnurovska, L.V. (2012). *Neirolohiia bilinhvizmu:factory ta oznaky [Neurology of bilingualism: factors and signs]*. Visnyk KNLU. Seriia Filolohiia, 16(2), 150-157 [in Ukrainian].

Abdelilah-Dauer, B. (2020). *El Desafio del bilinguismo*. (Tercera edicion). Morata [in Spanish].

Baker, C. (2007). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. (3rd Edition). Multilingual Matte [in English].

Balkan, L. (1979). *Los efectos del bilinguismo en las aptitudes intelectuales*. Madrid: MAROVA SL [in Spanish].

Costa, A. (2022). *El cerebro bilingue*. (Cauarta reimprecion). DEBATE [in Spanish].

De Houwer, A. (2009). *An Introduction to bilingual Development*, MM *Texbooks*. Multilingual Matters [in English].

De Mejía, A.-M. (2018). *Immersion Education in the Early Years*. T. Hickey (Eds.). (1st ed.). Routledge [in English].

Grosjean, F., Li, P. (eds.). (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell [in English].

Jansen, S., Higuera del Moral, S., Barzen, J. S., Reimann, P., Opolka, M. (2021). *Demystifying Bilingualism: How Metaphor Guides Research towards Mythification*. Springer Nature [in English].

Lightbown, P., Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4th Edition) [in English].

Mendoza, F. (2010). *Primera infancia, dilinguismo y educacion infantil*. Mexico: Trillas [in Spanish].

Mishra, R. K. (2018). *Bilingualism and Cognitive Control*. (1st ed). Springer [in English].

Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamins Publishing Company. [in English].

Schwartz, M. (2018). *Preschool Bilingual Education: Agency in Interactions Between Children, Teachers, and Parents*. Springer [in English].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена особливостям формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку.

Автором проаналізовано еволюцію поглядів на вплив раннього двомовства на розвиток дітей дошкільного віку: з'ясовано причини негативного ставлення до формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку у середині ХХ ст.; обґрунтовано недоцільність твердження щодо мозкового напруження під час оволодіння другою мовою у дошкільному віці задля чого виділено та охарактеризовано основні механізми оволодіння дітьми середнього дошкільного віку другою мовою; з'ясовано сучасне відношення до наслідків формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку та визначено його як здебільшого нейтрального чи позитивного; обґрунтовано недоцільність побоювань у сучасних наукових колах щодо згубного впливу двомовства на швидкість добору слів, оволодіння словниковим запасом, засвоєння рідної мови, самоідентифікацію.

У результаті аналізу експериментальних досліджень у сфері білінгвізму та наукової літератури у зазначеній галузі узагальнено позитивні наслідки формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку по відношенню до когнітивного розвитку (гнучкість мислення, розвиток творчого мислення, креативність, підвищення уваги, її переключення та ін.), розвитку метолінгвістичних здібностей, емпатії, оволодіння третьою і подальшими мовами, раннього оволодіння грамотою, мотивації до оволодіння другою мовою. Підсумовано, що формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку має позитивний вплив не лише на якість мовлення другою мовою, але й виконує інші педагогічні завдання як то розвиток мозкових структур та вищих психічних функцій.

У статті проаналізовано наукові погляди на доцільний час початку та методи формування іншомовної комунікативної компетентності. З'ясовано залежність методів формування іншомовної комунікативної компетентності від віку дитини. Зроблено висновок, що єдиним можливим та ефективним методом формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку є несвідоме оволодіння мовою під впливом мовного середовища із застосуванням природних механізмів оволодіння мовою.

Ключові слова: *іншомовна комунікативна компетентність, діти середнього дошкільного віку, мовне середовище, механізм оволодіння мовою, когнітивний розвиток, білінгвізм, друга мова.*

УДК 373.2.015.31:796

**INFLUENCE OF THE GAME ON PERSONAL FORMATION
PRESCHOOL CHILD**

**ВПЛИВ ГРИ НА ОСОБИСТІСЬКЕ СТАНОВЛЕННЯ
ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА**

Ян Курінний

кандидат педагогічних наук, доцент
E-mail: yankurinnoy@gmail.com
ORSID 0000-0003-0725-2035
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Yan Kurinnyi

Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor,
E-mail: yankurinnoy@gmail.com
ORSID 0000-0003-0725-2035
SHEI «Donbas State Pedagogical
University», Ukraine

ABSTRACT

The article substantiates certain provisions and scientific opinions that help to see the personal growth of children in the process of play, based on its functionality. The game is singled out as the main method of mastering the «main senses» of human activity, the first acquaintance with the concrete actions of a working person. The role of play in the formation of the personality of a preschool child is studied. Some scientific views regarding the role of play in the development of preschoolers are analyzed. The subjectivity of the game activity, which affects the subjectivity of the child's life, communication and self-realization is considered. Attention is focused on the modern stage of childhood, which requires adults and children to meet the demands of modern society. It was determined that the game will help a modern child not only to acquire knowledge, skills and abilities, but also to maintain physical and mental health to acquire moral immunity in order to withstand the current frantic rhythm of life.

It is emphasized that such neoplasms of preschool childhood are developed and revealed in the game, such as the development of sign and symbolic function, active imagination; mastering the structure of an independent type of activity; mastering social behavior and mastering the norms of partner interaction; the formation of elements of arbitrary behavior in the process of gradually mastering the ability to subordinate one's desires to the logic of the plot and the requirements of the game rules. It has been proven that it is the game that enables the child to learn to independently plan, carry out and control his own activities.

The implemented task of the «Child's Game» educational line, which involves the development of children's creative abilities, independence, initiative, organization in game activities and the formation of their persistent interest in learning about the environment and realizing themselves in it.

Key words: *preschool child, personality of a preschooler, game, game activity, game functionality, game subjectivity.*

Актуальність теми. Грі належить особливе місце у вихованні і розвитку дітей дошкільного віку. Вона є провідним видом діяльності дошкільника, засобом всебічного розвитку дитини, важливим методом виховання, тому її прийнято називати «супутником дитинства». На думку К. Ушинського «Гра – це могутній виховний засіб, вироблений самим людством, тому в ньому відобразилася справжня потреба людської природи (Ушинський, 2010).

Сьогодні світ гри спотворюється негативним впливом телебачення, навалюю електронних і комп'ютерних ігор, мобільних гаджетів. На думку вчених, «... дати дитині дитинство – це, перш за все, надати їй право на розвиток власної ігрової діяльності, яка є важливою складовою дитячої субкультури. До того ж проблема гри турбує достатню кількість вітчизняних науковців, які спрямовують свої зусилля на розгляд різних шляхів трансформування ігрової діяльності дошкільників в сучасному світі» (Ушинський, 2010).

Останнім часом державні документи також розглядають гру як важливіший освітній компонент в реалізації сучасних завдань «Закону про дошкільну освіту» (зі змінами), Базового компонента дошкільної освіти (2021) та інших нормативних документів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз світового досвіду свідчить, що проведені дослідження дозволяють більш глибоко розкрити провідні питання теорії гри: сутність, різноманітність та визначну роль у вихованні дошкільника, місце її в педагогічному процесі ЗДО. К. Карасьова та Т. Піроженко звертають увагу на освітній зміст та інноваційні підходи до гри як провідної діяльності дитини, Н. Гавриш розглядає гру в освітньому просторі ЗДО і наполягає, що «... разом грати цікавіше, разом грати веселіше», Т. Поніманська визначає роль гри в моральному розвитку дитини дошкільного віку, С. Курінна акцентує увагу на визначенні ролі гри в соціальному розвитку дитини дошкільного віку, К. Крутій розглядає вільну гру дитини в умовах ЗДО, надає поради щодо проведення «Дня без іграшок», О. Міхеєва звертає увагу на режисерську гру, як засіб комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті – визначити роль гри в сучасному житті дитини, проаналізувати вплив ігрової діяльності на формування особистісних якостей дитини дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В сучасній дошкільній освіті гру розглядають як провідний вид діяльності дитини що інтегрує загальні риси, притаманні будь-якій соціальній діяльності (цілеспрямованість, усвідомленість) та специфічні, притаманні лише грі (самостійність, самоорганізація дітей, вільний вибір, почуття радості й задоволення).

Базовий компонент дошкільної освіти наголошує: «Гра забезпечує задоволення ігрових уподобань кожної дитини, сприяє виникненню дружніх, партнерських стосунків та ігрових об'єднань за інтересами, спонукає до обміну думками, оцінювання себе й інших, заохочує до імпровізації, висловлювання власних оцінно-етичних суджень» (2021).

Розмірковуючи щодо соціального становлення особистості, розуміємо, що саме гра може допомогти дитині дошкільного віку активно пізнавати оточення. До того ж саме гра вводить дитину в коло реальних життєвих явищ. Вона

допомагає дитині пізнати якості та властивості предметів, їх призначення, способи використання, засвоїти правила і норми поведінки, реалізувати свої можливості та здібності, і відбудовувати стосунки з однолітками.

Дослідження сучасних науковців (Л. Артемова, Н. Гавриш, К. Карасьова, С. Ладивір, Т. Піроженко) довели, що місце гри у пізнанні світу інше, ніж праці і навчання. Саме гра демонструє ефективність засвоєння раніше одержаних знань. До того ж дитину дошкільного віку цікавить гра і згідно набуття нових компетенцій в процесі налагодження стосунків із однолітками та дорослими.

Т. Поніманська визначила специфічні функції гри, що зумовлені психологічними особливостями цього виду діяльності.

Науковиця вважає, що гра – це самостійна діяльність, що відбувається за ініціативи дитини. Саме в грі дитина реалізує власні бажання, що дає їй можливість змінювати реальне життя. До того ж гра вільна від упереджень дорослих. Дитина грає згідно власних потреб та інтересів, об'єднуючись зі своїми однолітками.

Т. Поніманська наголошує, що гра завжди пов'язана з ініціативою, вигадкою, кмітливістю, винахідливістю. Це дає можливість активізувати уяву дитини, розвивати емоції та почуття. До того ж, вона вважає що є ігри, в яких творчість пов'язана з побудовою сюжету, вибором змісту, ролі, а є ігри де творчість виявляється у виборі способів дії, їх варіативності (хованки, ігри з м'ячем тощо). Тамара Іллівна акцентує увагу на тому, що більшість ігор вимагають уміння погоджувати дії партнерів, а також швидко змінювати тактику своєї поведінки чи способи дій. Творча робота в дидактичних іграх допомагає розвивати пізнавальну активність, допитливість та ініціативу у прийнятті рішень (Поніманська, 2010).

Науковиця звертає увагу на те, що будь-яка гра характеризується значною емоційною насиченістю і творчим забарвленням, так як саме в грі відбувається розвиток творчих здібностей дошкільника. Більшість дослідників (І. Бех, С. Ладивір, Т. Піроженко, О. Хартман) відзначають силу і природність почуттів, які переживає дитина в грі, виконуючи ролі турботливої матері, доброго вихователя, справедливого батька тощо.

Розглянемо провідні положення зарубіжних теорій щодо сутності гри та її впливу на особистісний розвиток дошкільника.

На думку З. Фрейда, гра є засобом прояву дитиною інстинктів, бажань, прагнень, які вона не може реалізувати у безпосередньому житті. Інший філософ А. Адлер стверджував, що у грі дитина самостверджується, задовольняючи своє прагнення до влади і могутності, яке дорослі пригнічують. Всі сучасні теорії неофрейдизму, вважаються цінними у нормалізації стосунків дитини з оточенням за допомогою гри. На їх думку, гра «покрощує природу дитини» (Адлер, 2017). До того ж у ХХ столітті визначено можливості гри як засобу виховання.

Аналіз психологічних досліджень довів, що виховна функція гри спрямовується тільки під керівництвом дорослих. На думку І. Беґа, тільки доцільне використання гри як форми організації дітей дошкільного віку може надати можливість педагогам ефективно використовувати гру як засіб виховання, правильно здійснювати педагогічне керівництво (Бех, 2017).

Українська наукова школа гри Л. Артемової звернула увагу на проблему

формування суспільної спрямованості дитини дошкільного віку саме в грі, розвитку моральних якостей у процесі взаємодії з однолітками в грі. Вона наголошувала на великих можливостях гри у формуванні моральних стосунків дошкільників. До того ж нею визначено чинники, які сприяють засвоєнню дітьми зразків моральної поведінки: прагнення до спілкування з однолітками, суспільні інтереси й мотиви (Артемова, 1995).

До того ж і сьогодні є актуальним дослідження Т. Поніманської щодо формування гуманних якостей особистості засобами гри. Вона використовувала творчу гру саме в процесі формування у дітей людяності, гуманного ставлення до однолітків та дорослих (Поніманська, 2010).

На думку Н. Гавриш, гра завжди посідає центральне місце в організації життєдіяльності дітей у ЗДО. Науковиця визначає, що «... гра насичує кожен день, кожному вільну від організованого процесу хвилину життя дошкільника, саме гра є однією з найпродуктивніших форм навчання і розвитку дітей». Дуже важливим, на її думку, є роль дорослого, «яку не завжди коректно визначають у грі, намагаючись нав'язати малюкам сюжети і правил» (Гавриш, Безсонова, 2018).

Саме Н. Гавриш звернула увагу на важливу умову організації творчої взаємодії дітей і дорослих у пізнавальній діяльності – це пробудження спільного інформаційно-ігрового інтересу в процес застосування будь-якого ефективного розвивального засобу (науковиця застосувала коректурні таблиці, які виявилися достатньо ефективними в зазначеному процесі) (Гавриш, 2020).

На думку відомого українського психолога Т. Піроженко, гра для дитини – це форма життєдіяльності, тобто гра – це розвиток, гра – це самоусвідомлення, самоконтроль, емпатія і надання допомоги, розбудова стосунків, зважені рішення (Піроженко, Карасьова, 2014).

Вона презентувала рівень становлення гри через активність рівня життєдіяльності, тобто (рівень життєзабезпечення, рівень життєвої організації у просторі та часі, рівень життєвого будівництва, життєтворчості).

З практики психолого-педагогічних досліджень Т. Піроженко відомо, що гра дає великі можливості для впровадження основних принципів особистісно-орієнтованого підходу. Вона наголошувала, що у процесі самостійного створення ігор діти включаються в систему активної взаємодії з природним і соціальним довкіллям шляхом засвоєння ігрової поведінки; під час розвитку сюжетних ліній постійно відбувається розширення і зміна малюком навколишнього середовища (Піроженко, Карасьова, 2014).

Не звертаючи увагу на результати наукових досліджень, слід наголосити на тому, що реалізація їх результатів не завжди демонструє якісне впровадження у практику роботи закладів дошкільної освіти науково-методичних досягнень. Це відбувається насамперед тому, що в деяких закладах дошкільної освіти гра не займає належного місця в освітньо-виховному процесі.

Деякі науковці з'ясували, що вибір дитиною старшого дошкільного віку тієї чи тієї іграшки для сюжетно-рольової гри служить індикатором рівня її розвитку. Спостерігаючи за дітьми ми теж звернули увагу, що одні діти добирають іграшку до гри незалежно від задуму. Інші діти добирають іграшку цілеспрямовано, залежно від сюжету або з його розвитком. До того ж свідомий вибір іграшок, їх групування за ситуативними ознаками дозволяють дитині

реалізувати ігровий задум.

Достатньо неоднозначно трактується питання щодо доцільності використання іграшок військової тематики. Є частина вихователів, яка визнає, що ігри (переважно хлопчиків) з військовими іграшками виховують готовність до майбутньої служби в армії та захисту рідної землі. Інші заперечують можливість використання таких іграшок. Але, звертаючи увагу на сьогоднішні події, пов'язані з війною в Україні, потрібно змінити ставлення педагогів до означеної проблеми. Ми не можемо заборонити військові іграшки, коли діти саме в грі хочуть реалізувати свої наміри у захисті своєї родини і своєї країни, коли у них відбувається активний процес формування патріотичних почуттів, патріотичних вчинків.

У книзі одного з президентів міжнародної асоціації гри ІРА Н. Нільссон «Війна і мир у грі» стверджується, що «... військові іграшки підвищують агресивність, надають дитині можливість набувати досвіду деструктивної поведінки, виховують ставлення до війни як до цікавої пригоди, де можна вбивати, а насильство – головний спосіб вирішення конфліктів, сприяють розвитку відчуття загрози від навколишнього світу» (Нільссон, 2010). Так може відбуватися в мирний час. А під час війни дуже важко заборонити дітям виявляти своє ставлення до таких подій.

В цьому руслі для нас інтерес становлять дані дослідження психолога Ч. Тендера (університет у Солк-Лейк-Сіті, США), який встановив, що тенденція до агресивної поведінки спостерігається у дітей, які використовують іграшки військової тематики не фабричного виготовлення; граючись саморобними іграшками, діти не виявляють асоціальних проявів (Тендер, 2010).

На думку професора психології Л. Берковіц, саморобні іграшки також провокують агресивну поведінку тільки у дітей, які до цього схильні, головним чином під впливом телебачення, комп'ютера чи інших гаджетів.

Отже, обираючи іграшку дитині, маємо насамперед враховувати вікові особливості розвитку ігрової діяльності дітей, так як кожний віковий етап зазнає якісних змін. В процесі особистісного становлення дошкільника іграшка суттєво впливає на розвиток здібностей дитини, вдосконалення психічних процесів, формування різних видів діяльності. До того ж саме іграшки допомагають дитині випереджати за своїми функціональними можливостями вже досягнутий дитиною рівень розвитку.

Іграшка була і залишається своєрідним морально-етичним еталоном явищ соціальної дійсності, який допомагає долучитись до традицій національної культури та впливає на процес .

Дуже цікавим в особистісному становленні дошкільника виявляється процес розвитку індивідуальних та спільних ігрових інтересів, що відбувається у безпосередньому емоційно-пізнавальному ставленні до гри, прагненні дитини продемонструвати свої уміння і навички тощо. До того ж саме ігрові інтереси сприяють розширенню досвіду дитини, її розумовому розвитку, збагаченню і поглибленню знань, формуванню моральних уявлень, спонукають застосовувати набуті знання в практичній діяльності (Карасьова, 2010).

Визначаючи мотиви дітей дошкільного віку щодо гри, звертаємо увагу на їх зміст. Якщо дитину молодшого дошкільного віку спонукає до гри дія з

привабливими для неї предметами, то для старшого дошкільника основною спонукальною причиною є відтворення стосунків, як з однолітками, так і дорослими, що зображуються у грі.

Дуже важливою педагогічною цінністю творчої гри є те, що між дітьми виникають стосунки іншого типу – реальні, дійсні, коли діти домовляються про гру, розподіляють ролі, контролюють виконання правил тощо. Саме в грі діти легше встановлюють зв'язки між собою, підпорядковують свої дії, поступаються одне одному, через те, що це входить до змісту взятих ними на себе ролей. Реальні взаємини є основою організації дитячого товариства, що насамперед, дає право розглядати гру як форму організації життя і діяльності дітей, яка активно впливає на особистісні якості особистості.

Особливу увагу хочемо звернути на емпіричному дослідженні вільної гри в умовах закладу дошкільної освіти К. Крутій. Науковиця звернула увагу на скорочення дитячої гри, визначила причини затухання (редукції) гри (нерозуміння дорослими значення гри, пріоритет знань у навчальній діяльності, відсутність різновікових дитячих спільнот, маркетизація дитинства, установка на споживання, експансія ЗМІ та відеопродукції, підміна гри ігровими формами). Вона чітко окреслила наслідки підміни гри ігровими формами:

- неможливість самоорганізації дітей, залежність від дорослого, від середовища;

- комунікативні складнощі, беззмістовне спілкування;

- нерозвиненість мотиваційно-сислової сфери (Крутій, 2019).

А запропонований К. Крутій всеукраїнський флешмоб «Вільна гра, або День без іграшок» продемонстрував, що наші діти можуть грати, якщо для цього є ігровий простір, натхнення, і поряд є дорослий, який спостерігає і допомагає, тобто здійснює педагогічний супровід ігрової діяльності сучасних дошкільників.

В старшому дошкільному віці діти об'єднуються на основі інтересу і симпатії один до одного. Це найбільш стійкі групи, існування яких залежить від складу гравців, їхніх характерів, ігрових інтересів тощо. Головне завдання вихователя є забезпечення моральної основи таких груп, підвищення рівня ігрових та організаторських умінь дітей старшого дошкільного віку. З метою підвищення ролі ігрового об'єднання у соціальному розвитку дошкільників вихователь формує етичні уявлення щодо норм поведінки, включаючи стійкі угруповання до спільної ігрової діяльності з найбільш доброзичливими дітьми що активізує їхню морально-оціночну діяльність. До того ж найголовнішим у грі є своєрідне моделювання соціальних стосунків між людьми. Саме гра може продемонструвати рівень особистісного досвіду в налагодженні стосунків з дітьми і дорослими в реальному житті.

Дуже цікавою для нас є думка С. Курінної, яка проаналізувала наявну готовність дітей дошкільного віку до соціального утвердження себе як особистості, потребу соціального пізнання засобами сюжетно-рольової гри, пошуків смисложиттєвого призначення у грі. Вона наголошує, що феноменологічний підхід демонструє побудову адекватного соціально-ігрового простору та відповідні «тонкі» ігрові технології, де дитина дошкільного віку може виявити свою унікальність та індивідуальність, діяти свідомо та гуманно

(Алеко, Курінна, Курінний, 2019).

Аналізуючи педагогічне керівництво іграми, ми розуміємо, що майбутнім вихователям необхідні ґрунтовні знання щодо основних вікових та індивідуальних особливостей розвитку дитини, які допоможуть ефективно здійснювати процес формування особистості дошкільника, а також знання щодо розвитку ігрової діяльності в усі вікові періоди. З цією метою нами було запропоновано вибірккову навчальну дисципліну «Педагогіка гри дошкільника» для викладання на другому магістерському рівні вищої освіти, яка забезпечить знання внутрішніх законів розвитку гри як діяльності що впливатиме на ефективність процесу особистісного становлення дитини дошкільного віку.

Опановуючи визначену навчальну дисципліну, майбутні фахівці дошкільної освіти набудуть дуже важливих компетенцій щодо організації ігрової діяльності в умовах ЗДО, створення ситуацій активної взаємодії та співробітництва, набудуть непрямих прийомів впливу на задум гри (пораду, запитання, підказку тощо), розвиток сюжету, ускладнення способів відображення дійсності. До того ж виступатимуть у грі як рівноправний партнер, який може включитися в гру для з'ясування окремих ігрових моментів, подавати збоку репліки-поради для корекції рольових стосунків або непомітно видозмінювати ігрове середовище.

Не слід забувати про те, що головною умовою впливу педагога на розвиток ігрової діяльності дошкільників є збереження і розвиток самостійності дітей. Так як лише за такої умови гра справляє позитивний вплив на формування особистісного потенціалу вихованців закладу дошкільної освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищезазначене наголошуємо, що гра завжди виникає за бажанням дитини, але ми не завжди прислуховуємося до бажань наших дітей та не враховуємо їхніх інтересів. У процесі гонитви за успішним майбутнім забуваємо, що «... дитинство – найкраща пора в житті людини, бо тут царює гра». Саме гра допоможе дитині опанувати сьогодення і в майбутньому дасть можливість мати яскраві спогади про дитинство.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Адлер А. (2017). Хрестоматія з дитячої психології. Навчально-методичний посібник / Уклад. Ю. О. Приходько, І. О. Лапченко, Л. Г. Боброва. Кам'янець-Подільський: Друкарня «Рута», 317 с.

Алеко О. А., Курінна С. М., Курінний Я. В. (2019). Соціальне становлення особистості дошкільника: соціальна досвідченість та економічна обізнаність: монографія. Слов'янськ: Видавництво Б. І. Маторіна, 218 с.

Артемова Л. В. (1995). Вчися граючись. Київ: Томіріс, 119 с.

Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). М-во освіти і науки України від 12.01.21 №33 URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

Бех І. (2017). Хрестоматія з дитячої психології. Навчально-методичний посібник / Уклад. Ю. О. Приходько, І. О. Лапченко, Л. Г. Боброва. Кам'янець-Подільський: Друкарня «Рута», 317 с.

Гавриш Н., Безсонова О. (2018). Калейдоскоп інформаційно-ігрової

творчості дітей: методичний посібник для творчих педагогів і батьків дітей дошкільного віку. Вид. 3-тє. К.: Видавничий Дім «Слово», 256 с.

Гавриш Н. (2020). Разом грати цікавіше, разом грати веселіше! *Вихователь-методист дошкільного закладу*. № 4. С. 4–8.

Карасьова К. В. (2010). Світ дитячої гри. К.: Шкільний світ, 128 с.

Крутій К. (2019). Емпіричне дослідження вільної гри дитини в умовах закладу дошкільної освіти під час проведення «Дня без іграшок». Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірник наукових праць. № 1 (93). С. 26–44.

Нільссон Н. (2010). Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Навчально-методичний посібник / за ред. Г. С Тарасенко. К.: Видавничий Дім «Слово», 320 с.

Поніманська Т. І. (2010). Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Навчально-методичний посібник / за ред. Г. С Тарасенко. К.: Видавничий Дім «Слово», 320 с.

Піроженко Т. О., Карасьова К. В. (2014). Ігрова діяльність дошкільника. Старший дошкільний вік. Навчально-методичний посібник. Київ: Генеза, 96 с.

Тендер Ч. (2010). Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Навчально-методичний посібник / за ред. Г. С Тарасенко. К.: Видавничий Дім «Слово», 320 с.

Ушинський К. Д. (2010). Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Навчально-методичний посібник / за ред. Г. С Тарасенко. К.: Видавничий Дім «Слово», 320 с.

REFERENCES

Adler A. (2017). *Khrestomatiya z dytyachoyi psykholohiyi. Navchal'no-metodychnyy posibnyk / Uklad. Yu. O. Prykhod'ko, I. O. Lapchenko, L. H. Bobrova. Kam'yanets'-Podil's'kyu: Drukarnya «Ruta», 317 s.*

Alyeko O. A., Kurinna S. M., Kurinny Ya. V. (2019). *Sotsial'ne stanovlennya osobystosti doshkil'nyka: sotsial'na dosvidchenist' ta ekonomichna obiznanist': monohrafiya. Slov'yans'k: Vydavnytstvo B. I. Matorina, 218 s.*

Artemova L. V. (1995). *Vchysya hrayuchys'. Kyiv: Tomiris, 119 s.*

Bazovyy komponent doshkil'noyi osvity (nova redaktsiya). M-vo osvity i nauky Ukrainy vid 12.01.21 №33 URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkil'noyi%20osvity.pdf

Bekh I. (2017). *Khrestomatiya z dytyachoyi psykholohiyi. Navchal'no-metodychnyy posibnyk / Uklad. Yu. O. Prykhod'ko, I. O. Lapchenko, L. H. Bobrova. Kam'yanets'-Podil's'kyu: Drukarnya «Ruta», 317 s.*

Havrysh N., Bezsonova O. (2018). *Kaleydoskop informatsiyno-ihrovoyi tvorchosti ditey: metodychnyy posibnyk dlya tvorchykh pedahohiv i bat'kiv ditey doshkil'noho viku. Vyd. 3-tye. K.: Vydavnychy Dim «Slovo», 256 s.*

Havrysh N. (2020). Razom hraty tsikavishe, razom hraty veselishе! *Vykhovatel'-metodyst doshkil'noho zakladu*. № 4. S. 4–8.

Karas'ova K. V. (2010). *Svit dytyachoyi hry. K.: Shkil'nyy svit, 128 s.*

Krutiy K. (2019). *Empirychnе doslidzhennya vil'noyi hry dytyny v umovakh zakladu doshkil'noyi osvity pid chas provedennya «Dnya bez ihrashok». Humanizatsiya navchal'no-vykhovnoho protsesu. Zbirnyk naukovykh prats'. № 1 (93). S. 26–44.*

Nil'sson N. (2010). Orhanizatsiya dytyachoyi ihrovoyi diyal'nosti v konteksti nastupnosti doshkil'noyi ta pochatkovoyi osvity. Navchal'no-metodychnyy posibnyk / za red. H. S Tarasenko. K.: Vydavnychy Dim «Slovo», 320 s.

Ponimans'ka T. I. (2010). Orhanizatsiya dytyachoyi ihrovoyi diyal'nosti v konteksti nastupnosti doshkil'noyi ta pochatkovoyi osvity. Navchal'no-metodychnyy posibnyk / za red. H. S Tarasenko. K.: Vydavnychy Dim «Slovo», 320 s.

Pirozhenko T. O., Karas'ova K. V. (2014). Ihrova diyal'nist' doshkil'nyka. Starshyy doshkil'nyy vik. Navchal'no-metodychnyy posibnyk. Kyuyiv: Heneza, 96 s.

Tender Ch. (2010). Orhanizatsiya dytyachoyi ihrovoyi diyal'nosti v konteksti nastupnosti doshkil'noyi ta pochatkovoyi osvity. Navchal'no-metodychnyy posibnyk / za red. H. S Tarasenko. K.: Vydavnychy Dim «Slovo», 320 s.

Ushyns'kyu K. D. (2010). Orhanizatsiya dytyachoyi ihrovoyi diyal'nosti v konteksti nastupnosti doshkil'noyi ta pochatkovoyi osvity. Navchal'no-metodychnyy posibnyk / za red. H. S Tarasenko. K.: Vydavnychy Dim «Slovo», 320 s.

АНОТАЦІЯ

У статті обґрунтовано окремі положення та наукові думки, що допомагають побачити особистісне зростання дітей у процесі гри, спираючись на її функціональність. Виокремлено гру як основний спосіб оволодіння «головними смислами» людської діяльності, першого знайомства з конкретними діями людини праці. Опрацьовано роль гри в становленні особистості дитини дошкільного віку. Проаналізовано деякі наукові погляди відносно ролі гри в розвитку дошкільників. Розглянуто суб'єктність діяльності гри, яка впливає на суб'єктність життєдіяльності, спілкування та самореалізації дитини. Акцентовано увагу на сучасному етапі дитинства, який потребує від дорослих і дітей відповідати запитам сучасного суспільства. Визначено, що саме гра допоможе сучасній дитині не лише набутися знань, умінь і навичок, а й зберегти фізичне, психічне здоров'я, набутися морального імунітету, щоб витримати теперішній шалений ритм життя.

Наголошено, що у грі розвиваються та виявляються такі новоутворення дошкільного дитинства, як розвиток знаково-символічної функції, активної уяви; засвоєння структури самотійного виду діяльності; оволодіння суспільною поведінкою та опанування норм партнерської взаємодії; становлення елементів довільної поведінки в процесі поступового оволодіння вмінням підпорядковувати свої бажання логіці сюжету та вимогам ігрових правил. Доведено, що саме гра дає змогу дитині навчитися самотійно планувати, виконувати і контролювати власну діяльність.

Реалізоване завдання освітньої лінії «Гра дитини», яка передбачає розвиток у дітей творчих здібностей, самотійності, ініціативності, організованості в ігровій діяльності та формування у них стійкого інтересу до пізнання довкілля і реалізації себе в ньому.

Ключові слова: дитина дошкільного віку, особистість дошкільника, гра, ігрова діяльність, функціональність гри, суб'єктність гри.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

УДК 373.5.091.322:51

HOMEWORK AS A CONTROL MECHANISM IN TEACHING MATHEMATICS: MODERN REQUIREMENTS FOR ORGANIZING HOMEWORK

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ ЯК МЕХАНІЗМ КОНТРОЛЮ В НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ: СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОМАШНЬОГО ЗАВДАННЯ

Тетяна Турка

кандидат фізико-математичних наук,
доцент
E-mail: tvturka@gmail.com
ORCID 0000-0001-6445-2223
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Tatiana Turka

Ph.D. of Physical and Mathematical
Sciences, Associate Professor
E-mail: tvturka@gmail.com
ORCID 0000-0001-6445-2223
SHEI «Donbas State Pedagogical
University», Ukraine

Андрій Стьопкін

кандидат фізико-математичних наук,
доцент
E-mail: stepkin.andrej@gmail.com
ORCID 0000-0002-6130-9920
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Andrii Stopkin

Ph.D. of Physical and Mathematical
Sciences, Associate Professor
E-mail: stepkin.andrej@gmail.com
ORCID 0000-0002-6130-9920
SHEI «Donbas State Pedagogical
University», Ukraine

Ірина Зінченко

здобувач 2 (магістерського) рівня
вищої освіти спеціальності 01404
Середня освіта (Математика)
E-mail: ua.irina@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1803-2062
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Iryna Zinchenko

2nd (master's) level graduate
of higher education, specialty 01404
Secondary education (Mathematics)
E-mail: ua.irina@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1803-2062
SHEI «Donbas State Pedagogical
University», Ukraine

ABSTRACT

The authors of the article carried out a theoretical analysis of the problem of organizing homework in a mathematics lesson. Homework has long been recognized as an integral part of the educational process, serving as a means of consolidating knowledge and assessing students' understanding of the subject. This article explores the concept of homework, its volume and the potential burden it carries for students. In particular, the need for homework in teaching mathematics, the ideal amount of homework, the most effective form of tasks and the time required to complete them are investigated. In addition, modern requirements for organizing homework in mathematics during distance learning are considered.

The article examines the current state of homework in mathematical education, taking into account the problems faced by students during the execution of large-scale tasks.

The impact of excessive homework on the mental well-being of students is reflected and the need for a balanced approach that promotes effective learning without overloading students is emphasized. The discussion also addresses the importance of clear communication and guidance from teachers to ensure homework matches planned learning outcomes.

In addition, the article emphasizes the modern requirements for organizing homework in extracurricular mathematical education. Innovative approaches and methodologies are considered that can increase the efficiency of homework, such as the use of technology, the promotion of collaborative learning and the personalization of tasks based on the individual needs and interests of students. The article also highlights the role of formative assessment within homework, enabling educators to provide timely feedback and support student progress.

Exploring the evolution of homework organization in mathematical education, this article promotes a constant dialogue on improving pedagogical practice and student engagement. The findings highlight the importance of striking a balance between the educational benefits of homework and the potential burden it can place on students.

Key words: *homework, homework control, distance learning, workload.*

Актуальність теми. Основною метою сучасної загальноосвітньої школи є створення середовища для пізнавального, суспільно-етичного, фізичного зростання та самовдосконалення кожного учня, що досягається шляхом оновлення змісту навчальних програм, техніки проведення уроків, способів ведення навчальної діяльності, процесу, що містить упорядкування самостійно здобутих знань, зокрема й організації домашніх завдань.

Домашнє завдання з математики вже давно визнано ключовим компонентом процесу навчання. Воно відіграє життєво важливу роль у тому, щоб учні могли всебічно зрозуміти предмет і застосувати отриманні знання. Протягом історії численні вчені та педагоги наголошували на важливості домашнього завдання в навчанні, а також на його впливі на формування індивідуального мислення учня. Останнім часом, зростає стурбованість, навчальним навантаженням учнів, виникають дискусії серед науковців і педагогів щодо балансу між отриманням знань та фізичним і психологічним благополуччям учнів. Для того, щоб адаптуватися до мінливого ландшафту освіти в нашій країні, вчителі повинні досліджувати стратегії підтримки своєї ефективності в передачі знань учням.

Зазначимо, що незважаючи на значний обсяг філософських, соціальних, психологічних і педагогічних досліджень, присвячених цій проблемі, немає єдиної думки, щодо поняття «домашнє завдання», а саме, його необхідності для освітнього процесу, якої воно має бути форми, об'єму та як організоване, для подальшої перевірки. Таким чином, виникає необхідність розглянути ці питання з позицій сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблематики організації домашнього завдання на уроці математики проводили різні вчені та педагоги протягом різних періодів (В. Сухомлинський, О. Захаренко, О. Погорелов, Л. Дарлінг-Хеммонд, Д. Хатч, С. Гончаренко, О. Савченко, У. Оленчук, М. Ночевчук, І. Волощук, Н. Ничкало, М. Євтух, О. Кипичук, В. Маслова, Є. Лузік, В. Сидоренко, І. Зязюн, А. Степанюк, В. Копнеєва, А. Бромірська, Т. Бондаренко, С. Алексєєва, М. Бурда, Р. Маланчук, Г. Солонецька, О. Крайчук, Г. Кирилецька, С. Киричук-Хассан, Л. Черкаська та інші).

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті

полягає в теоретичному аналізі питання щодо організації контролю за виконанням домашніх завдань з математики.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Освіта є фундаментальною для інтелектуального, культурного, духовного, соціального та економічного прогресу будь-якого суспільства. Головна мета – це сприяти всебічному розвитку особистості, вихованню її здібностей, інтелектуальних та фізичних вмінь, закріплювати моральні орієнтири. Освіта спрямована на розвиток громадян, здатних до усвідомленого соціального вибору, підвищення творчого, інтелектуального та культурного потенціалу суспільства та постачання кваліфікованих фахівців для національної економіки.

Крім того, що загальна середня освіта має на меті надати учням знання та навички, вона також спрямована на розвиток критичного мислення, креативності та здатності вирішувати проблеми. Це допомагає дітям розвинути почуття відповідальності, громадянства та соціальної свідомості, готуючи їх брати участь у суспільстві та робити свій внесок до нього.

У сучасній освіті інтерес учнів став вирішальним чинником у навчанні, і тому сучасні вчителі повинні докладати значних зусиль, щоб привернути увагу своїх учнів. Очікується, що сучасні педагоги будуть наставниками, мотиваторами та інноваторами, володіючи різноманітними навичками, щоб налагоджувати зв'язки з кожним учнем, ефективно співпрацювати з батьками та колегами та підвищувати стандарти системи освіти. Педагогічні інновації мають важливе значення для українських шкіл через їхню здатність налагоджувати рівноправні партнерські стосунки між учнями та вчителями, сприяти продуктивній співпраці в процесі навчання, орієнтуватися на результат і розвиток критичних компетенцій, а також давати змогу практично впроваджувати технологічні, міжпредметні та особистісно орієнтовані підходи до навчання (Вобла, 2018: 3).

Як свідчить психолого-педагогічна література, широко поширеною є думка, що засвоєння знань відбувається ефективніше, якщо воно розподілене в часі. Навіть при ефективно організованому освітньому процесі після первинного осмислення та закріплення знань на уроці має наступати подальше осмислення, застосування нових знань, узгодження з раніше отриманою інформацією, творче опрацювання. Це пояснюється тим, що переконання формуються лише тоді, коли людина самостійно розглядає та переживає знання. Отже, якщо первинне осмислення і закріплення знань зазвичай відбувається на уроках, то подальша робота має бути індивідуальною і самостійною для закріплення знань, формування навичок і вмінь у темпі й обсязі, прийнятному для кожного учня. Як правило, це досягається за допомогою домашнього завдання з предмету, і ступінь успішного виконання учнями домашнього завдання опосередковано впливає на їхній загальний академічний успіх.

Важливо визнати, що учні мають обмеження своїх когнітивних і фізичних здібностей. Перевантаження їх надто великою роботою або створення незручного освітнього середовища може негативно вплинути на їх успішність у навчанні, загальне самопочуття та психічне здоров'я.

Звідси виникає кілька доречних запитань щодо процесу навчання: Які заходи слід вжити для забезпечення позитивного результату та ефективного засвоєння інформації? Як уникнути перевантаження учнів? Що вважається прийнятним навантаженням? Чи потрібні домашні завдання і в якому обсязі? Якими критеріями повинні керуватися вчителі при визначенні кількості домашніх завдань? Крім того, які фактори слід враховувати при плануванні домашніх завдань?

Короткий термінологічний словник «Професійне мовлення вчителя» визначає домашнє завдання, як спосіб організації самостійного та індивідуального заняття в позаурочний час, який можна проводити вдома або в групах продовженого дня. Мета домашніх завдань – сприяти активізації та самостійності учнів у навчальній роботі, надати їм доступний і науково обґрунтований зміст, сприяти системності з урахуванням індивідуальних особливостей учнів (Ходанич, 2018: 19).

Домашні завдання базуються на кількох фундаментальних дидактичних принципах, серед яких сприяння активності та самостійності учнів у навчальній роботі, забезпечення доступності та науковості домашнього завдання, заохочення систематичної роботи, врахування індивідуальних особливостей кожного учня. Ці принципи мають важливе значення, щоб допомогти учням навчатися та розвивати свої навички поза аудиторією. Займаючись домашніми завданнями, учні можуть глибше розуміти предмети, які вони вивчають, покращувати свої навички вирішення проблем і критичного мислення, а також стати більш самостійними (Кремен, 2021: 250).

Ян Амос Коменський, видатний педагог XVII століття, вважав, що домашні завдання повинні бути максимально корисними та зводитися до необхідних мінімальних розумових вправ. Він наголошував, що навантаження на учнів повинно бути обмеженим та допустимим, зокрема, щоб не перевантажувати їх після уроків.

Коменський підкреслював, що домашні завдання мають бути ретельно підібраними та зорієнтованими на розвиток умінь та навичок учнів. Він рекомендував, щоб домашні завдання мали добре визначені цілі та завдання і були збалансовані з іншими аспектами навчального процесу, такими як практичні заняття, вправи та ігри (Коменський, 1940).

У. Оленчук зазначає, що навчальний процес не може бути повноцінно закріплений лише на уроках, таким чином обов'язковим компонентом є домашнє завдання. Це дозволяє вчителям оцінити розуміння та запам'ятовування учнями поданого матеріалу. Незважаючи на те, що учні можуть вважати домашнє завдання непривабливим і нудним, стверджуючи, що воно повторюється або навіть безглузде, вчителі можуть подолати це, пропонуючи творчі та інноваційні завдання, які сприяють зацікавленню учнів і заохочують до виконання домашнього завдання (Оленчук, 2021: 23).

Домашні завдання з математики, завжди були важливою частиною освітнього процесу та відіграли вирішальну роль у допомозі учням зрозуміти математичні концепції. При відсутності домашніх завдань, учням важко повністю зрозуміти предмет і застосувати вивчені поняття. Математика – це той предмет, який вимагає багато практики та повторення, щоб оволодіти ним. І домашні завдання дають учням можливість попрактикуватися та застосувати теоретичні концепції, які вони вивчали на уроці, до різноманітних проблем і сценаріїв.

До особливостей домашніх завдань з математики відносяться вимоги не тільки до запам'ятовування формул і алгоритмів, а й до їх застосування в різних ситуаціях. Зазвичай, завдання з математики містить вправи на розв'язування задач, виконання алгебраїчних і геометричних дій, розв'язування рівнянь і нерівностей. Для учнів у школі домашнє завдання з математики є обов'язковим, оскільки воно допомагає закріпити знання, сформувати вміння та навички та підготуватися до наступного уроку.

Крім того, завдання дозволяють учням працювати самостійно та у власному темпі. Це допомагає зміцнити їхню впевненість у себе та самозабезпеченість, оскільки вони самостійно вирішують проблеми. А вчителям дозволяє оцінювати

прогрес своїх учнів і визначати сфери, де може знадобитися додаткова підтримка.

Зрозуміти математику, без домашніх завдань, неможливо, тому що вона заснована на логіці та послідовності, а виконання самостійно учнями дома вправ сприяє розвитку цих розумових процесів.

Важливість домашніх завдань з математики визнавали багато видатних учених і педагогів. Наприклад, відомий педагог Джон Дьюї вважав, що вони обов'язково мають бути розширенням знань, отриманих в класі на уроці, і що учням потрібно надавати можливість застосовувати те, чому вони навчилися, осмислено. Він зазначав, що завдання повинні бути обмежені за обсягом і метою і не ставати тягарем для учнів. Навантаження у вигляді завдання мають бути адекватні віковим можливостям та індивідуальним особливостям дитини і здійснюватися не за схемою «вчитель – учень», а на основі взаємодії та співпраці (Dewey, 2019).

Це відноситься до принципу активного навчання, таким чином, навчання повинно бути більш інтерактивним та залучати учнів у процес навчання, а не тільки передавати знання. Наприклад, якщо учні залучаються до навчання та беруть активну участь у процесі, вони краще запам'ятовують і розуміють матеріал. Цей підхід до навчання є особливо корисним у вивченні математики, де важливо розвивати аналітичне та критичне мислення. Виконання домашніх завдань, які залучають учнів до активної участі у процесі навчання, покращують їх розуміння математичних концепцій та навичок для вирішення математичних задач.

Згідно опитування американських вчителів, проведеним Національною освітньою асоціацією, думки щодо обсягу домашніх завдань дуже різняться. У той час, як деякі вчителі вважають, що домашні завдання є важливими для зміцнення навчання в класі та підготовки учнів до коледжу, інші бачать їх як тягар, який може сприяти стресу та занепокоєнню учнів. Опитування показало, що багато вчителів експериментують із різними підходами до домашнього завдання, наприклад, зменшують обсяг або дають учням більше вибору завдань, які вони виконують (Кравченко, 2021).

У США підхід до домашнього завдання дійсно може відрізнятись від штату до штату і навіть від школи до школи. Деякі школи можуть призначати багато домашніх завдань, інші можуть призначати дуже мало. Проте зростає кількість досліджень, які свідчать про те, що обсяг домашнього завдання не завжди корелює з академічною успішністю. Натомість педагогам рекомендується зосереджуватися на якості домашнього завдання, а не на кількості, забезпечуючи, щоб воно було значущим, цікавим і відповідним тому, що викладають у класі. Крім того, педагогам рекомендується враховувати потреби окремих учнів, беручи до уваги їхній вік, здібності та інші фактори, які можуть вплинути на їх здатність виконувати домашні завдання (Бондар, 2021).

«Правило 10 хвилин» є популярним методом організації домашніх завдань у деяких американських школах. Він був введений Х. Купером, професором Університету Дьюка. Правило передбачає, що учень повинен витратити на домашнє завдання не більше 10 хвилин за клас, і ця кількість повинна збільшуватися в міру проходження школи. Наприклад, у першокласника домашнє завдання повинно бути не більше 10 хвилин, третьокласника – не більше 30 хвилин і так далі. Це означає, що старшокласники повинні витратити на домашнє завдання не більше 120 хвилин (або 2 години) на день. Ця інструкція, не є жорстким правилом і може відрізнятись залежно від шкільного округу чи окремого вчителя (Бондар, 2021).

Навантаження українських дітей, згідно Інструктивно-методичних

рекомендацій, здійснюється відповідно до вимог Санітарного регламенту «Тривалість виконання завдань для самопідготовки учнів у позанавчальний час не рекомендується більше 1 години у 3 – 5 класах, 1,5 години у 6 – 9 класах, 2 години – у 10–11(12) класах. Учня 1-2 класів не рекомендуються обов'язкові завдання для самопідготовки у позанавчальний час» (Санітарний регламент, 2020).

Проте, незважаючи на встановлені норми навантаження, окремі вчителі задають надмірну кількість домашніх завдань для самостійного виконання вдома. Це питання є серйозним викликом у сучасній освіті. Вкрай важливо встановити гармонійні стосунки з учнями та структурувати домашнє завдання таким чином, щоб сприяти продуктивності, поважати їхній особистий час і сприяти залученості. Кожен вчитель стикався з цією проблемою та виробив свій унікальний підхід, який приходить з часом через практичний досвід.

Зазначимо, деякі фактори, які впливають на ефективність домашнього завдання, зокрема розуміння учнями навчального завдання, вікові та особистісні особливості, рівень складності матеріалу, характер завдань. Окрім того, домашнє завдання має бути зосереджено на вдосконаленні загальних освітніх навичок і компетенцій учнів, таких як планування часу, визначення пріоритетів завдань, виділення ключових моментів і застосування наявних знань.

Отже, правильна організація домашніх завдань може сприяти збереженню фізичного здоров'я та функціональних здібностей учнів протягом дня. Визначаючи форму, зміст, обсяг і методи організації домашнього завдання, необхідно враховувати унікальність освітнього матеріалу, когнітивні можливості, наполегливість, дисциплінованість та вподобання учнів. Все це допоможе учням плідно попрацювати дома та підтвердити свої знання.

Зазначимо, що домашнє завдання з математики слід не тільки задати учням, а й обов'язково його перевірити, зробити контроль за виконанням. Перевірка роботи учнів має важливе значення для оцінки ефективності їхніх методів навчання та застосування учнями набутих знань під час вирішення домашніх завдань і математичних задач. Розглянемо концепцію організації контролю домашнього завдання, щоб зрозуміти його призначення та реалізацію. Що саме він передбачає і як це визначається?

Традиційно основною формою контролю за виконанням домашнього завдання на уроці математики є оцінка вчителем виконаного завдання. Він є важливим аспектом уроків математики, оскільки дає змогу вчителям відстежувати прогрес своїх учнів та заохочує їх бути більш відповідальними за власне навчання та виконувати завдання вчасно. Зауважимо, що цей підхід має й обмеження, а саме, у вчителів може не вистачити часу чи ресурсів, щоб детально переглянути кожне завдання, а учні можуть не отримати своєчасного зворотного зв'язку, необхідного для покращення своєї роботи. Проте форми контролю за виконанням домашніх завдань за ці роки значно еволюціонували.

Непередбачуваним для України та освіти у 2020 році був спалах Covid-19, сьогодні – війна. Долання викликів, спричинених пандемією дозволило швидко адаптуватися до зміни форм навчання з очної на дистанційну та змішану з використанням дистанційних технологій і створило міцне підґрунтя для організації освітнього процесу в період воєнного стану в Україні (Гарань, 2021).

Зазначимо, що дистанційна освіта принесла і нові вимоги до контролю за виконанням домашніх завдань. Оскільки учні навчаються вдома, вчителі повинні мати можливість відстежувати їхній прогрес і гарантувати, що вони відповідають тим

самим стандартам, що й їхні однолітки в традиційних класах.

Математика як навчальна дисципліна може значно виграти від впровадження дистанційного навчання та використання цифрових технологій. Відзначимо кілька ключових переваг :

Посилення прикладної та практичної спрямованості: Цифрові технології дозволяють інтегрувати реальні програми та моделювання в навчальну програму з математики. Учні можуть виконувати інтерактивні вправи, вирішувати практичні задачі та досліджувати математичні поняття за допомогою різноманітних цифрових інструментів і платформ. Це допомагає їм зрозуміти актуальність і практичність математики в повсякденному житті.

Індивідуальний підхід: дистанційне навчання за допомогою цифрових технологій дозволяє персоналізувати навчальний досвід. Учні можуть прогресувати у своєму власному темпі, отримувати доступ до ресурсів, адаптованих до їхніх потреб, і миттєвий відгук про свою успішність. Адаптивні системи навчання можуть визначити сильні та слабкі сторони учнів, забезпечуючи цілеспрямовану підтримку та керівництво для покращення їхніх математичних навичок.

Розширені навчальні ресурси: Цифрові технології пропонують велику кількість ресурсів для підтримки математичної освіти. Учні можуть отримати доступ до онлайн-підручників, відеоуроків, інтерактивних демонстрацій та освітніх веб-сайтів, які містять додаткові пояснення, приклади та практичні вправи. Ці ресурси полегшують самостійне навчання та дозволяють учням досліджувати різні підходи до вирішення проблем.

Інструменти обчислення та візуалізації: Цифрові технології надають потужні інструменти обчислення, такі як математичне програмне забезпечення та середовища програмування, які дозволяють учням виконувати складні обчислення, візуалізувати математичні концепції та аналізувати дані. Ці інструменти сприяють математичним дослідженням.

Доступ до інформації та співпраця: платформи дистанційного навчання дозволяють учням спілкуватися з однолітками та експертами за межами фізичної аудиторії. Вони можуть брати участь в онлайн-дискусійних форумах, співпрацювати над проектами та ділитися своїми ідеями та рішеннями. Це сприяє спільному навчанню, комунікативним навичкам і сприйняттю різноманітних точок зору.

Загалом інтеграція цифрових технологій у дистанційне навчання розширює можливості для залучення учнів до математики, сприяння активному навчанню та розвитку їхніх математичних навичок у більш інтерактивній та персоналізованій спосіб.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Питання виконання домашніх завдань в освітньому процесі є багатограним і потребує ретельного розгляду. Хоча загально визнано, що домашнє завдання є невід'ємною частиною навчання, зростає консенсус щодо того, що учнів не слід перевантажувати надмірними або непродуктивними завданнями. Вчителі несуть відповідальність за те, щоб домашнє завдання було змістовним, керованим і підтримувало процес навчання учнів, не викликаючи стресу чи труднощів у розумінні.

Дистанційна освіта створила нові виклики та можливості для організації домашніх завдань. Хоча це спростило процес для вчителів, воно також створило обмеження в моніторингу прогресу учнів. Отже, важливо знайти способи ефективного дистанційного відстеження та підтримки учнів, забезпечуючи їхнє

залучення та академічний розвиток.

Проведений в статті теоретичний аналіз проблеми в подальшій перспективі потребує розвідок у даному напрямку. Результати нашого дослідження можуть бути використані для розгляду практичної складової даного питання, проведення опитувань серед вчителів та розробки методичних порад з вказаної проблеми для вчителів математики та інших педагогів. Подальші дослідження в цьому напрямку сприятимуть постійному вдосконаленню практики виконання домашніх завдань та їхньому позитивному впливу на успішність і загальне самопочуття учнів.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Бондар, М. (2021). Чим відрізняється домашнє завдання для учнів в Україні та США: цікаве порівняння. URL: https://24tv.ua/education/chim-vidriznyatsya-domashnye-zavdannya-dlya-uchniv-novini-ukrayini_n1503476

Вобла, О.В. (2018). Застосування різноманітних новітніх підходів, прийомів та методів навчання з метою зацікавлення учнів предметом математики. *Всеосвіта* : вебсайт. URL: <http://www.vseosvita.ua>.

Гарань, Н.С., Сипченко, О.М., Чернякова, О.В., Гончарова, Н.В. (2021). Веб-квест технології у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. № 1 (100). С. 25–34.

Коменський, Я.А. (1940). Вибрані педагогічні твори: у трьох томах. Т.1. Велика дидактика: під ред. Красновський А.А. Харків: «Радянська школа», 248 с.

Кравченко, С.М. (2021). Тенденції розвитку шкільної освіти у США. Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї : монографія: за заг. ред. Локшиної О.І. [Електронне видання]. Київ: КОНВІ ПРІНТ, С. 174–219.

Кремен, В.Г., Луговий, В.І. (2021). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, 1144 с.

Оленчук, У.С. (2021). Різноманітні домашні завдання – важливий складник уроку. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», Вип. №16. С. 21–25.

Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти. Наказ МОЗ України № 2205 від 25.09.2020. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1111-20#Text>

Ходанич, Л.П., Палько, Т.В. (2018). *Професійне мовлення вчителя. Короткий словник термінів*. Ужгород. 84 с.

Dewey, J. (2019). *Democracy and Education*. Paperback: June (26). 280 p.

REFERENCES

Bondar, M. (2021). Chym vidrizniatsia domashnie zavdannia dlia uchniv v Ukraini ta SShA: tsikave porivniannia [in Ukrainian].

Vobla, O.V. (2018). Zastosuvannia riznomanitnykh novitnikh pidkhodiv, pryiomiv ta metodiv navchannia z metoiu zatsikavlennia uchniv predmetom matematyky. Vseosvita : vebсайт [in Ukrainian].

Haran, N.S., Sypchenko, O.M., Cherniakova, O.V., Honcharova, N.V. (2021). Veb-kvest tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv. Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu. № 1 (100). 25–34 [in Ukrainian].

Komenskyi, Ya.A. (1940). Vybrani pedahohichni tvory: u trokh tomakh. T.1. Velyka dydaktyka: pid red. Krasnovskyi A.A. Kharkiv: «Radianska shkola», 248 [in Ukrainian].

Kravchenko, S.M. (2021). Tendentsii rozvytku shkilnoi osvity u SShA. Tendentsii

rozvytku shkilnoi osvity v krainakh YeS, SShA ta Kytai : monohrafiia: za zah. red. Lokshynoi O.I.. Kyiv: KONVI PRINT. 174–219 [in Ukrainian].

Kremen, V.H., Luhovyi, V.I. (2021). Entsyklopediia osvity. Kyiv: Yurinkom Inter. 1144 [in Ukrainian].

Olenchuk, U.S., (2021). Riznomanitni domashni zavdannya – vazhlyvyi skladnyk uroku. Zakarpatski filolohichni studii. Uzhhorod: Vydavnychiy dim «Helvetyka», Vyr. №16. 21–25 [in Ukrainian].

Sanitarnyi rehlement dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Nakaz MOZ Ukrainy № 2205 vid 25.09.2020. Ofitsiinyi vebportal parlamentu Ukrainy [in Ukrainian].

Khodanych, L.P., Palko, T.V. (2018). Profesiine movlennia vchytelia. Korotkyi slovnyk terminiv. Uzhhorod. 84 [in Ukrainian].

Dewey, J. (2019). Democracy and Education. Paperback: June (26). 280 p. [in English].

АНОТАЦІЯ

Авторами статті здійснено теоретичний аналіз проблеми організації домашнього завдання на уроці математики. Домашнє завдання вже давно визнано невід'ємною складовою навчального процесу, слугуючи засобом закріплення знань і оцінки розуміння учнями предмета. У цій статті досліджується концепція домашнього завдання, його обсяг і потенційне навантаження, яке воно несе для учнів. Зокрема, досліджується необхідність домашніх завдань у навчанні математики, ідеальний обсяг домашніх завдань, найефективніша форма завдань і час, необхідний для їх виконання. Додатково розглядаються сучасні вимоги до організації домашніх завдань з математики під час дистанційного навчання.

У статті досліджено сучасний стан виконання домашніх завдань у математичній освіті з урахуванням проблем, з якими стикаються учні під час виконання завдань великого обсягу. Відображено питання впливу надмірної кількості домашніх завдань на психічне благополуччя учнів та підкреслена необхідність збалансованого підходу, який сприяє ефективному навчанню, не перевантажуючи учнів. Обговорення також стосується важливості чіткої комунікації та вказівок з боку вчителів, щоб забезпечити відповідність домашніх завдань запланованим результатам навчання.

Крім того, у статті наголошено на сучасних вимогах до організації домашніх завдань у позакласній математичній освіті. Розглянуті інноваційні підходи та методології, що можуть підвищити ефективність домашніх завдань, такі як використання технологій, сприяння спільному навчанню та персоналізація завдань на основі індивідуальних потреб та інтересів учнів. У статті також висвітлюється роль формувального оцінювання в рамках домашнього завдання, що дає змогу педагогам надавати своєчасний зворотний зв'язок і підтримувати прогрес учнів.

Досліджуючи еволюцію організації домашніх завдань у математичній освіті, ця стаття сприяє постійному діалогу щодо вдосконалення педагогічної практики та залучення учнів. Отримані результати підкреслюють важливість досягнення балансу між освітніми перевагами домашнього завдання та потенційним тягарем, який воно може накласти на учнів.

Ключові слова: домашні завдання, контроль за виконанням домашнього завдання, дистанційне навчання, навантаження.

УДК 164+510.2:510.6=161.2

SOLVING PROBLEM WITH PARAMETERS AS AN EFFECTIVE WAY TO DEVELOP STUDENTS' LOGICAL THINKING

РОЗВ'ЯЗАННЯ ЗАВДАНЬ З ПАРАМЕТРАМИ, ЯК ЕФЕКТИВНИЙ СПОСІБ РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Борис Беседін

кандидат педагогічних наук, доцент
E-mail: besedin_boris@ukr.net
ORCID 0000-0003-2157-5252
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Boris Besedin

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor
E-mail: besedin_boris@ukr.net
ORCID 0000-0003-2157-5252
SHEI "Donbas State Pedagogical University", Ukraine

Флора Ібрагімова

здобувач 2 (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 01404 Середня освіта (Математика)
E-mail: ibragimovaflora96@gmail.com
ORCID 0000-0001-7153-2352
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Flora Ibrahimova

applicant 2 (master's) level of higher education specialty 01404 Second education (Mathematics)
E-mail: ibragimovaflora96@gmail.com
ORCID 0000-0001-7153-2352
SHEI "Donbas State Pedagogical University", Ukraine

ABSTRACT

The article deals with the development of logical thinking using problems with parameters. The author analyzes the psychological and pedagogical literature and considers the components of logical thinking and ways to develop a certain component on the example of problems with parameters.

The system of general education is aimed at educating a developed personality who is able to think creatively, is capable of self-education, and quickly adapts to change. But there is no clear guidance for implementing the State Standards and developing logical thinking. Therefore, we are considering this problem and formulating certain examples for improving and implementing non-standard tasks, namely tasks with parameters.

Logical thinking is a thought process in which a person uses logical concepts and constructions, which is characterized by evidence, reasoning, and the purpose of which is to draw a reasonable conclusion from the available prerequisites. First of all, it is the ability to think clearly and consistently, avoiding contradictions in reasoning, and the ability to find logical errors. This approach is extremely useful in any sphere of life.

Logical thinking is developed in students, first of all, when considering various mathematical conclusions: inductive and deductive, in the course of theorem proofs, justifications, problem solving, analogy and analysis, comparison. The development of students' logical thinking skills is faster if the learning is organized in a certain way.

In turn, non-standard tasks, such as tasks with the parameter. We will formulate the requirements for mathematical tasks based on the components of logical thinking: analysis and synthesis, induction and deduction, analogy and comparison, generalization, abstraction, and specification. It is on the basis of these components that we have developed certain examples of tasks with parameters for the versatile and complete development of logical thinking.

Key words: *thinking, logic, logical thinking, tasks with parameters.*

Актуальність теми. Актуальність основної проблематики цієї статті полягає в тому, що особливості стадії розвитку, на якій наразі перебуває українське і світове суспільство, вимагають від системи середньої загальної освіти не тільки озброювати представників підростаючого покоління необхідною сумою знань, а й виховувати особистість, яка вміє швидко адаптуватися до соціально-економічних та культурних умов, що динамічно змінюються. Така особистість має характеризуватися розвиненим логічним мисленням, умінням орієнтуватися в інформаційному просторі та постійним прагненням до самовдосконалення. Формуванню відповідних якостей у школярів з великою ймовірністю може посприяти широке використання в курсі математики задач з параметром. Наукова новизна статті визначається тим, що в ній розглядається значущість застосування нестандартних завдань для розвитку логічного мислення. Теоретична значущість статті позначена її внеском у розробку методології розвитку логічного мислення у школярів. Практична значущість представлена можливістю використання результатів проведеного дослідження з метою вдосконалення викладання математики в школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням розвитку логічного мислення займалися в різні часи розглядалася різними вітчизняних та зарубіжних учених: П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д. Дьюї, А.Н. Леонтьєв, В.К. Ягодовська, А.С. Пчелко, Л. Микольська, Ж. Піаже, С.А. Рубінштейн, А.А. Столяр, Д.Б. Ельконін, Ю.И. Шрайнер, Т.З. Верінг., Л.С. Виготський, И.Я. Лернер, Н.А. Менчинська, Д.Н. Серєда, М.Н. Скоткін та ін.. Вони теоретично і експериментально довели, що і сьогодні школа ще не досить забезпечує випускникам необхідний рівень розвитку розумової діяльності. Сучасна психологічна наука розуміє мислення як вищий пізнавальний процес. В нових Державних освітніх стандартах загальної освіти другого покоління прописано, що головною метою освітнього процесу є формування універсальних учбових дій, таких як: особистісні, регулятивні, пізнавальні, комунікативні. У відповідності стандартам другого покоління пізнавальні універсальні дії включають: загально-навчальні, логічні, а також постановку і вирішення проблеми. Але немає чіткого керівництва впровадження цих стандартів, тому не всі вчителі розуміють що і як використовувати для досягнення цієї мети.

Формування цілей (мета) статті, постановка завдання. Метою дослідження є вплив розв'язування задач з параметром на процес розвитку логічного мислення школярів в процесі вивчення математики. З метою пов'язані такі завдання статті: розглянути поняття «логічне мислення»; проаналізувати важливість розвинення логічного мислення у школярів; продемонструвати способи розвинення логічного мислення з різних сторін; продемонструвати роль нестандартних задач на етапі шкільної освіти; проаналізувати значення завдань із параметром для формування логічного мислення; проаналізувати приклади застосування завдань з параметрами, для розвинення окремих складових логічного мислення.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розвиток логічного мислення школярів у процесі навчання математики є предметом особливої турботи вчителів і методистів. Основні завдання логічного розвитку дітей полягають у такому:

– виховати вміння самостійно застосовувати доступні способи пізнання (порівняння, вимірювання, класифікацію тощо) з метою опанування залежностей між предметами, числами;

- будувати прості висловлювання про сутність виконаної дії;
- знаходити потрібний спосіб виконання завдання, який веде до результату найраціональнішим способом;
- активно долучатися до колективної гри, пропонувати нестандартні способи розв'язування ігрових завдань;
- вільно розмовляти з дорослими з приводу ігор, творчих завдань і способів їх розв'язування.

У всіх шкільних програмах з математики, як одна з цілей навчання предмету зазначена - розвиток логічного мислення. Тому перш за все необхідно визначити: що таке логічне мислення? складові логічного мислення; шляхи та математичні засоби формування логічного мислення у школярів.

Що ж таке логічне мислення? Щоб більше детально розглянути це поняття потрібно його розбити на дві частини: мислення та логіку. Відображаючи дійсність на чуттєвому рівні за участю аналізаторів, людина одержує різнобічну інформацію про зовнішні властивості та ознаки предметів, які фіксуються в її свідомості у формі звукових, просторових, часових, смакових, дотикових та інших уявлень. Проте такої інформації про навколишній світ людині не достатньо для задоволення різноманітних потреб практичної діяльності, яка потребує практичного і всебічного знання об'єктів, з якими доводиться мати справу. Вичерпні знання про об'єкти дійсності, їх внутрішню, безпосередньо не дану у відчуттях і сприйманнях сутність людина одержує за допомогою мислення – вищої абстрактної форми пізнання об'єктивної реальності. **Мислення** – це передусім психічний процес самостійного пошуку й відкриття суттєво нового, тобто процес опосередкування та узагальнення відображення дійсності під час її аналізу й синтезу, що виникає на основі практичної діяльності й досвіду. Логіка в перекладі з грецької має декілька значень: «наука про правильне мислення», «мистецтво міркування», «мовлення», «міркування» або навіть «думка».

Логіка – універсальний інструмент, який дає розуміння того, як саме мислити та які прийоми застосовувати, аби дійти потрібних висновків. Логіка вивчає способи досягнення істини в процесі пізнання опосередкованим шляхом через знання, отриманих раніше, тому її можна визначити, як науку о способах отримання вихідного значення. Одна із задач логіки- визначити, як прийти до висновка маючи наявні передумови і отримати істинні знання о предметі роздумів. На основі цього ми можемо дати визначення саме логічному мисленню.

Логічне мислення – це мисленнєвий процес, під час якого людина використовує логічні поняття та конструкції, якому притаманна доказовість, розважливність, і метою якого є одержання обґрунтованого висновку з наявних передумов. Перш за все, це здатність мислити чітко та послідовно, не допускаючи протиріч у міркуваннях, і вміння знаходити логічні помилки. Такий підхід є надзвичайно корисним у будь-якій сфері життя. Логічне мислення- це вирішення задач, які з самого початку і до кінця здійснювались завдяки поняттям, міркуванням і висновкам. Навчившись логічно мислити, учні зможуть:

- грамотно та чітко формулювати власні думки;
- знаходити та висловлювати аргументи на підтримку своєї позиції;
- знаходити прості та безпечні виходи з будь-яких проблемних ситуацій;
- мінімізувати вірогідність помилок як у навчанні, так і у житті в цілому.

Складові логічного мислення.

Уміння логічно мислити об'єднує в собі безліч навичок з використання різних розумових дій і включає в себе:

- Знання теоретичних основ логіки.
- Уміння правильно здійснювати такі мисленнєві операції, як: класифікація, конкретизація, узагальнення, порівняння, аналогія, аналіз та синтез, доведення, заперечення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та інші.
- Впевнене використання ключових форм мислення: поняття, судження, умовивід.
- Здатність аргументувати свої думки відповідно до законів логіки.
- Навички швидко та ефективно розв'язувати складні логічні задачі (як навчальні, так і прикладні).

Під логічним мисленням будемо розуміти мислення, яке передбачає наявність таких специфічних умінь: уміння підкорятися законам логіки, організувати свої дії відповідно до цих законів; уміння виконувати логічні операції, усвідомлено їх аргументувати, будувати гіпотези, обґрунтовувати й спростовувати їх; уміння виокремлювати суттєві або несуттєві ознаки математичних об'єктів і понять. Під формуванням логічного мислення розумітимемо процес оволодіння виокремленими вміннями.

Розглянемо складові логічного мислення саме в математичній сфері:

1) *Аналіз і синтез*. Аналіз застосовується під час доведення теорем і під час розв'язання різного виду задач. Під час доведення теорем аналіз полягає в тому, що міркування ведуться шляхом від шуканого до даних. Під час розв'язування задач аналіз полягає в такому: виходячи з припущення, що шукана фігура побудована або шукане значення величини існує, розшукують ті співвідношення, які впливають із цього допущення, потім ті співвідношення, які впливають із цих наслідків, і так продовжують доти, доки не доходять до висновку, який може слугувати вихідним співвідношенням. Синтез же в цьому випадку полягає в розв'язанні задачі шляхом об'єднання простих задач в одну складну і містить у собі доказ того факту, що знайдені за допомогою аналізу та використані під час побудови необхідні умови існування шуканої фігури є одночас і достатніми. Матеріал даної теми надзвичайно зручний для вправ із логічними умовиводами за аналогією. Навчаючи учнів правильно користуватися таким евристичним методом, як аналогія, знаходити й виправляти помилки в одних моментах і доводити інші, підкреслюючи істинні аналогії та руйнуючи хибні, можна розвивати елементи логічного мислення.

2) *Індукція і дедукція*. Такий умовивід, за допомогою якого з одиничних або частинних посилок робиться загальний висновок, у курсі логіки називається індукцією. У той час як індуктивний метод характеризується переходом від розглянутих окремих фактів до узагальнень, дедуктивний метод доказу полягає в тому, що, виходячи з попередніх теорем, виводять необхідні наслідки, що впливають із них, - нові теореми - без попереднього розгляду частинних випадків.

3) *Аналогія і порівняння*. За допомогою порівняння виявляється схожість і відмінність порівнюваних предметів, тобто наявність у них спільних і не спільних (різних) властивостей. Висновки за аналогією - це висновки за подібністю.

4) *Узагальнення, абстрагування та конкретизація*. Узагальнення – це уявне виокремлення, фіксування якихось загальних істотних властивостей, що належать тільки даному класу об'єктів або відносин. Абстрагування - це уявне відволікання

загальних істотних властивостей, виділених у результаті узагальнення, від інших несуттєвих для нашого вивчення властивостей розглянутих об'єктів або відносин і відкидання (у рамках нашого вивчення) цих несуттєвих властивостей.

Шляхи та математичні засоби формування логічного мислення у школярів.

Розвитку мислення в середньому шкільному віці належить особлива роль. З початком навчання, мислення висувається в центр психічного розвитку дитини і стає визначним в системі інших психічних функцій, які під його впливом інтелектуалізуються і набувають довільного характеру. Для вчителя важливо не тільки навчати дітей вирішувати задачі за зразком, а й сприяти розвитку розумової діяльності. У системі роботи вчителя з розвитку логічного мислення учнів можливо виділити такі рівні

Перший рівень (нижчий). Відсутність спеціально організованої вчителем роботи з розвитку логічного мислення. Організаційним чинником, що спрямовує в цьому випадку процес розвитку, є засвоєний зміст предмета.

Другий рівень (середній). Організація діяльності учнів щодо усвідомлення логічної складової досліджуваного змісту за допомогою спеціально підібраних завдань.

Третій рівень (вищий). Організація спеціального навчання учнів засвоєння прийомів логічного мислення: доведення математичних тверджень методом від протилежного, виокремлення основних кроків математичного доказу, їхнє теоретичне обґрунтування; підведення під визначуване математичне поняття, формулювання різних визначень математичного поняття.

Кожен з вчителів повинен досягати вищого рівня, основними результатами такого підходу є: розвиток самостійності; розуміння помилок і причин їх виникнення в процесі розв'язання прикладів і завдань; усвідомлення джерел, які потрібні для виконання завдань; вдосконалення творчих і логічних операцій; підвищення швидкості виконання завдань; розвитку в учнів гнучкості мислення та навичок селф-менеджменту. Залежно від віку учнів педагог підбирає відповідні інструменти. Значною мірою сприятиме впровадження в шкільну практику нестандартних завдань, у тому числі на уроках математики. Своєю чергою, певною ефективністю в плані розвитку відповідних навичок учнів є нестандартні завдання. Основним засобом формування логічного мислення, на наш погляд, виступають такі системи задач, як завдання з параметром. Вимоги до математичних завдань сформулюємо на основі складових логічного мислення: аналіз і синтез, індукція і дедукція, аналогія і порівняння, узагальнення, абстрагування та конкретизацію.

Нами розроблено методику формування логічного мислення на прикладі, застосування задач з параметром. Це є одним з ефективних способів розвитку логічного мислення учнів. Найбільш важкою і важливою частиною розв'язування таких задач є дослідження процесу залежно від параметра. Задачі з параметрами включені до змісту ЗНО з математики і часто виявляються не до снаги учням, оскільки більшість учнів не мають навичок у розв'язуванні таких задач. Для їхнього успішного розв'язання необхідне насамперед уміння проводити логічні побудови та дослідження.

Розглянемо приклади формування окремих складових логічного мислення, за допомогою задач з параметрами. Розвиненню вмінь використання *аналізу і синтезу* сприяють наступні задачі :

При яких значеннях параметра a рівняння має чотири корені

$$9^{x+\sqrt{4x^2-12|x|+9}} - (a-9)3^{x+\sqrt{4x^2-12|x|+9}} - 9a = 0.$$

При якому значенні параметра a корінь рівняння належить проміжку $(\frac{3}{2}; 2)$.

$$\lg(\sin 5\pi x) = \sqrt{16 + a - x}.$$

Під час цих задач аналізують умову, залежності, кількість коренів від значенню параметру,

Для розвинення таких складових, як *індукція і дедукція* можуть виступати такі завдання:

Знайдіть найменше значення параметра a , при якому рівняння має додатній корінь

$$2^{\sin^2(2\pi x + \frac{5\pi}{4})} = \frac{4}{(x - a)^2 - 6(x - a) + 13}.$$

Під час розв'язання цієї задачі учні використовують загальне положення

Якщо $f(x) \geq A, g(x) \leq A$, то рівняння $f(x) = g(x)$, рівносильно системі рівнянь $\begin{cases} f(x) = A; \\ g(x) = A. \end{cases}$ Застосування цього положення використовують учні при розв'язанні даної задачі.

Розвитку таких складових, як аналогія і порівняння сприяє виконання наступного завдання:

Знайдіть найбільше значення параметра a , при якому система має безліч розв'язків, і при якому значенні параметра a система немає розв'язків

$$\begin{cases} (2a - 1) \sin x + \cos x = 2, \\ a \sin x + (2a - 1) \cos x = a + 1. \end{cases}$$

Під час розв'язання даної задачі учень проводить аналогію і використовує порівняння даної системи з системою лінійних рівнянь з двома змінними.

Щоб розвинути *узагальнення, абстрагування та конкретизацію* пропонуємо наступну задачу:

Дослідити та розв'язати рівняння з параметром.

$$a^2(x - 5) = 25(x - a)$$

Досліджуючи це рівняння учень розглядає поняття лінійного рівняння виду $ax = v$, аналізують як залежить множина розв'язків такого рівняння від значень параметра a і v , а також використовують отримані міркування для розв'язання даного рівняння.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У процесі проведення цього дослідження ми ще раз переконалися в тому, що одним із найефективніших засобів формування логічного мислення є система спеціально підібраних математичних задач. У процесі навчання необхідно так організувати навчальну діяльність школярів, щоб вони самі "відкрили" спосіб розв'язання задачі. При цьому потрібно розглядати з учнями всі запропоновані ними способи розв'язання задач, акцентувати увагу на найбільш раціональних. Необхідно складати з учнями план розв'язування задачі, щоб діти вчилися планувати свої дії перед тим, як будуть їх виконувати. При цьому важливо, щоб виконання складеної системи дій приводило до досягнення наміченої мети. На уроках потрібно намагатися вчити дітей зіставляти різні судження, властивості, встановлювати загальні закономірності та знаходити відмінні риси.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Андреева В.М. (2009). Настільна книга педагога. Харків: Вид. група «Основа», С. 352.

Барташнікова І. А., Барташніков О. О. (1998). Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей. Тернопіль: Вид. група «Богдан», С. 132.

Демиденко В.К. (1978). Виховання інтересу в учнів до навчання. Київ: Вид. група «Знання», С. 79.

Максименко С.Д., Соловієнко В.О. (2000). Загальна психологія: Навчальний посібник. Київ: МАУП, С. 98.

Наволокова Н.П. (2009). Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків: Вид. група «Основа», С. 176.

Державний стандарт базової середньої освіти: Наказ Міністерства освіти № 898 від 30 вересня 2020р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>.

REFERENCES

Andreeva V.M. (2009). *Nastil`na knyga pedagoga [A teacher's handbook]*. Kharkiv: "Osnova" [in Ukrainian].

Bartashnikova I.A., Bartashnikov O.O. (1998). *Rozvytok uyavy ta tvorchikh thdibnostey u ditey [Development of imagination and creative abilities in children]*. Ternopil: "Bogdan" [in Ukrainian].

Demydenko V. K. (1978). *Vykhovannya interesu v uchniv do navchannya [Fostering interest in pupils to study]*. Kyiv: "Znannya" [in Ukrainian].

Maksymenko S.D., Solovienko V. O. (2000). *Zagal`na psykhologiya [General psychology]: Navchal`nyy posibny- Kyiv: MAUP [in Ukrainian]*.

Navolokova N.P. (2009). *Encyclopedia pedagogichnykh tekhnologiy ta innovatsiy [Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations]*. Kharkiv: "Osnova" [in Ukrainian].

Dergavnyy standart bazovoy seredn`oy osvity: Nakaz Ministerstva osvity № 898 vid 30.09.2020 r. [State standard of basic secondary education: Order of the Ministry of Education №898 30.09.2020.]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>

АНОТАЦІЯ

В статті висвітлено тему розвитку логічного мислення за допомогою задач з параметрами. Проведено аналіз психолого-педагогічної літератури та розглянуто складові логічного мислення та шляхи розвитку певної складової на прикладі задач з параметрами.

Система загальної освіти спрямована на виховання розвиненої особистості яка вмiє творчо мислити, здатна до самоосвіти, швидко адаптується до змін. Але немає чіткого керівництва, для реалізації Державних стандартів та розвинення логічного мислення. Тож, ми розглядаємо цю проблему та формуємо певні приклади для вдосконалення та впровадження нестандартних задач, а саме задач з параметрами.

Логічне мислення – це мисленнєвий процес, під час якого людина використовує логічні поняття та конструкції, якому притаманна доказовість, розважливість, і метою якого є одержання обґрунтованого висновку з наявних передумов. Перш за все, це здатність мислити чітко та послідовно, не допускаючи протиріч у міркуваннях, і вміння знаходити логічні помилки. Такий підхід є надзвичайно корисним у будь-якій сфері життя.

Логічне мислення розвивається в учнів, насамперед, під час розгляду різних

математичних висновків: індуктивних і дедуктивних, у ході доказів теорем, обґрунтувань, розв'язання задач, аналогії та аналізу, порівняння. Вироблення вмінь учнів логічно мислити протікає швидше, якщо навчання організовано певним чином.

Своєю чергою, певною ефективністю в плані розвитку відповідних навичок логічно мислити є нестандартні завдання, такі як завдання з параметром. Вимоги до математичних завдань сформулюємо на основі складових логічного мислення: аналіз і синтез, індукція і дедукція, аналогія і порівняння, узагальнення, абстрагування та конкретизацію. Саме на основі цих складових ми розробили певні приклади завдань з параметрами, для різностороннього і повного розвинення логічного мислення.

Ключові слова: мислення, логіка, логічне мислення, задачі з параметрами.

УДК 373.5.016:51:004

AUGMENTED REALITY AS A MEANS OF ACTIVATING COGNITIVE ACTIVITIES IN MATHEMATICS LESSONS

ДОПОВНЕНА РЕАЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Борис Беседін

кандидат педагогічних наук, доцент
E-mail: besedin_boris@ukr.net
ORCID 0000-0003-2157-5252
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Boris Besedin

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor
E-mail: besedin_boris@ukr.net
ORCID 0000-0003-2157-5252
SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Єлизавета Одінцова

здобувач 1 (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності Середня освіта (Математика)
E-mail: lizavan2002@gmail.com
ORCID 0000-0003-2500-5994
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Elizaveta Odintsova

applicant 1 (baccalaureate) level graduate higher education specialty secondary education (Mathematics)
E-mail: lizavan2002@gmail.com
ORCID 0000-0003-2500-5994
SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

Єгор Сипчук

здобувач 2 курсу третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти освітньої програми «Освітні, педагогічні науки»
E-mail: egor_sypchuk@ukr.net
ORCID 0000-0003-0913-0461
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Yehor Sypchuk

getter of the 2st year of the third (educational and scientific) level of higher education of the educational program “Educational and Pedagogical Sciences”
E-mail: egor_sypchuk@ukr.net
ORCID 0000-0003-0913-0461
SHEI “Donbas State Pedagogical University”, Ukraine

ABSTRACT

The article is devoted to the study of the use of augmented reality technology to activate the cognitive activity of students during mathematics education. The possibilities, advantages, principles and effectiveness of using AR technologies as a tool for activating students' cognitive activity in mathematics lessons are analyzed. The active use of augmented reality allows students to see mathematical objects in three-dimensional space, which helps in learning geometry and algebra. Also, it makes it possible to create visual effects and illustrate complex mathematical concepts. Therefore, the use of augmented reality technologies in mathematics lessons can be an effective tool for activating students' cognitive activity. This helps to engage them in mathematics and create more interesting and effective lessons. It is noted that for the successful use of AR technology in the educational process, it is necessary to have technical and reproduction facilities, an operating system and software. The paper presents a theoretical model of the use of AR technologies in teaching mathematics, consisting of target, didactic and diagnostic blocks. The capabilities of augmented reality technology in the educational process for visualizing abstract mathematical concepts are presented. It was analyzed that the use of technology can stimulate more active participation of students in the learning process, promote their critical thinking, develop creativity and promote greater interest in mathematics. It is also stated that augmented reality is one of the most modern technologies for visualizing educational information, and its systematic use will improve the quality of assimilation of mathematical knowledge and skills, increase interest in learning and activate cognitive activity. AR fully meets educational needs thanks to clear visual presentation and interactivity. An example and algorithm of application of the AR_Book application, which uses the technology of augmented reality, is presented when studying the topic "Adjacent and vertical angles" in the course "Geometry" of the 7th grade.

Key words: *augmented reality, mathematics, cognitive activity, AR technologies, educational process.*

Актуальність теми. Математика є однією з окремих дисциплін, що допомагає розвивати критичне, логічне, абстрактне мислення та інші важливі навички. Сучасні технології надають унікальні можливості для підвищення ефективності навчання. Однією з них є використання доповненої реальності на уроках математики. Активізація пізнавальної діяльності за допомогою доповненої реальності може стати потужним інструментом вчителя, щоб зробити навчання математики більш цікавим та зрозумілим для учнів. Останнім часом технології доповненої реальності набувають стрімкого розвитку. Завдяки появі нових галузей застосування, включаючи математику, перелік застосунків, що використовують елементи доповненої реальності, постійно збільшується.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання технології доповненої реальності в навчальному процесі закладів освіти досліджують українські вчені Т.В. Грунтова, Ю.В. Єчкало, А.М. Стрюк, А. Пікільник, О.В. Мерзликін, І.Ю. Тополова, В. Тронь. Феномен, сучасний стан, можливості та проблеми використання засобів доповненої реальності в освітньому процесі вивчають Wu H. K., Hsin-Kai Wu, Silvia Wen-Yu Lee, Hsin-Yi Chang, JyhChong Liang, S.Yuen, G.Yaoyuneyong, E. Johnson.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. *Загальною метою* роботи є удосконалення методики активізації пізнавальної діяльності на уроках математики засобами доповненої реальності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики, одним із ключових завдань є забезпечення активізації пізнавальної діяльності учнів. Його особливе значення в тому, що навчання спрямоване не тільки на сприйняття навчального матеріалу, а й на формування відношення учня до самої пізнавальної діяльності, активність є необхідною умовою формування розумових якостей особистості (Беседін, Чечетенко, 2018: 137). Від успішності вирішення цього питання залежить ефективність навчального процесу, оскільки пізнавальна діяльність забезпечує глибоке засвоєння знань, підвищує інтерес до навчання, формує критичне мислення та готує до самостійного життя.

Пізнавальна активність здобувачів виявляється через різні характеристики. Існує кілька критеріїв, за якими можна оцінити рівень розвиненості активності особистості: продуктивність, креативність, ініціативність, адаптивність, лідерство, самодисципліна, наполегливість, самостійність, допитливість, винахідливість. Завдяки цим характеристикам можна спостерігати зростання активності учнів під час навчального процесу. Пізнавальна активність у навчальному процесі сприяє глибокому розумінню матеріалу та стимулює творче мислення учнів.

В умовах цифровізації сучасної освіти здобувачі мають необмежений доступ до мережі Інтернет, використовують цифрові та мультимедійні засоби комунікації, додатки та застосунки, що в повній мірі задовольняють освітні потреби. У зв'язку з цим активно змінюється формат та вимоги залучення здобувачів до освітнього процесу. Таким чином, виникає потреба у пошуку сучасних засобів, форм та методів навчання, що використовують засоби інформаційно-комунікаційних технологій та підвищують якість сучасної освіти. На фоні цього питання набуває актуальності застосування технології доповненої реальності.

Доповнена реальність або AR (AR – augmented reality) є технологією, що забезпечує інтерактивну візуалізацію, доповнюючи реальний світ віртуальними елементами. Вперше цей термін був запропонований у 1992 році дослідником Томом Коделом, що працював із інженерами компанії «Боїнг». Існують інші терміни, що використовуються як синоніми до AR, такі як «збагачена реальність» та «розширена реальність» (Caudell, Mizell, 1992). Однією з ключових переваг доповненої реальності в контексті педагогічних знань є здатність створювати гнучкий простір для навчання здобувача. Можливості для навчання можуть бути доступними в різних місцях, таких як дім, робоче місце, громадський транспорт, за умови, якщо мобільний пристрій має відповідне програмне забезпечення. З точки зору освітнього процесу, використання технології доповненої реальності є найкращим варіантом.

Останнім часом спостерігається значний розвиток AR технології, але в освітній сфері вона тільки починає набувати популярності серед науковців і освітян. Особливої актуальності технологія набула у контексті вивчення математики. Основною перевагою використання доповненої реальності є:

1. **Доступність.** Застосування технології дозволяє зробити освіту більш доступною та мобільною, використовуючи доступні пристрої, такі як смартфони, планшети тощо.

2. **Наочність.** Дозволяє учням відтворювати геометричні фігури та об'єкти у віртуальному середовищі, що робить їх більш доступними та зрозумілими для навчання.

3. **Зацікавленість.** Використання AR технологій у навчанні стимулює здобувачів до активної пізнавальної діяльності та підвищує їх інтерес до навчання.

4. **Інтерактивність.** Технологія доповненої реальності надає можливість учням активно засвоювати математичні знання в інтерактивному та ігровому форматах.

Аналізуючи наукові джерела та досвід провідних вчених, виділимо основні переваги використання доповненої реальності в освітньому процесі:

– візуалізація освітнього контенту, що доповнює зміст навчальних матеріалів і дозволяє деталізувати будь-які природні процеси, явища або об'єкти;

– організація необмеженого доступу до AR-об'єктів, що дозволяє повторювати експерименти безліч разів і сприяти напрацюванню навичок;

– реалізація діяльнісного підходу, як основи розвитку ключових компетентностей і наскрізних умінь здобувачів освіти, застосування теоретичних знань на практиці;

– забезпечення wow-ефекту (здивування, захоплення) з метою активізації навчальної діяльності здобувачів освіти.

– занурення учня у віртуальний досвід або місце розташування, а захоплюючий урок зберігається набагато швидше в часі з більш впливовою тривалою пам'яттю. Якщо звичайні методи забезпечують коефіцієнт збереження інформації 5-10%, а метод викладання із застосуванням AR технологій досягає 75% рівня утримання (Ochoa, 2019).

Принципи застосування AR-технології в освіті:

– **Принцип відкритості.** AR-технології мають бути відкритими для всіх учасників освітнього процесу.

– **Педагогічної доцільності.** Використання AR в освітньому процесі має сприяти підвищенню якості освіти.

– **Принцип доступності.** Учасники освітнього процесу мають доступ до об'єктів і засобів AR, усіх дидактичних, методичних матеріалів та навчальної літератури.

– **Принцип пізнання** є методологією в обґрунтуванні набуття знань здобувачами освіти за допомогою AR.

– **Принцип цілісності** передбачає чітке визначення місця AR в освітньому процесі.

– **Принцип навчальної спрямованості** базується на впровадженні AR для підтримування освітнього процесу й реалізації основної мети – всебічного розвитку особистості.

– **Принцип мобільності** – використання AR здійснюється будь-де і будь-коли (Литвинова, Буров, Семеріков, 2020: 54).

Для використання технології доповненої реальності в освітньому процесі необхідна наявність основних цифрових елементів:

– **Технічні засоби та засоби відтворення.** Планшети, смартфони, окуляри доповненої реальності, віртуальні об'єкти, AR-маркери тощо.

– **Операційна система та програмне забезпечення.** Завантаження спеціального програмного забезпечення для відтворення технології AR здійснюється за допомогою маркету (магазину) додатків Google Play та App Store.

Теоретична модель використання технологій доповненої реальності у навчанні математики складається з наступних блоків: цільового, дидактичного, діагностичного.

Цільовий блок. Визначає загальну мету та конкретні цілі використання AR технології у навчанні математики. Цілі можуть включати: поліпшення якості засвоєння математичних понять та навичок, підвищення мотивації та зацікавленості

учнів, розвиток творчого мислення, розвиток співпраці та комунікації між учнями, а також підвищення ефективності навчання через використання інтерактивних технологій.

Дидактичний блок. Визначає педагогічні методи, прийоми та стратегії, що використовуються для досягнення поставлених цілей. До них можуть входити: використання віртуальних моделей та симуляцій, візуалізація математичних об'єктів, інтерактивні завдання та ігри, дослідження та взаємодія з математичними об'єктами у віртуальному середовищі. Дидактичні методи обираються з огляду на специфіку математичних понять та навичок, що необхідні для засвоєння здобувачами.

Діагностичний блок. Визначає методи та засоби для оцінки успішності учнів та ефективності використання технології доповненої реальності. Блок включає: спостереження, тестування, аналіз результатів, зворотний зв'язок та корекцію навчального процесу. Діагностичні методи дозволяють вчителям оцінювати рівень засвоєння математичних знань та навичок учнями, ідентифікувати труднощі та прогалини у розумінні та засвоєнні матеріалу, а також адаптувати навчальний процес до потреб кожного учня.

Кожен з цих блоків взаємодіє з іншими, створюючи комплексну модель використання технології доповненої реальності у навчанні математики.

З метою підвищення ефективності навчання математики використовується додаток AR_Book. Додаток налічує широкий комплекс експериментів та тестувань, що відповідають навчальним програмам з математики 5-9 класів. Розглянемо приклад та алгоритм використання додатку AR_Book при вивченні теми «Суміжні та вертикальні кути» відповідно до навчальної програми 7-го класу за підручником Мерзляк А.Г., Полонського В.Б., Якір М.С. «Геометрія» (Мерзляк, Полонський, Якір, 2020).

Опрацьовуючи теми «Суміжні та вертикальні кути» (рис. 1-2), вчитель ознайомлює учнів із теоретичними відомостями за темою та пояснює матеріал, що демонструється під час перегляду експериментів (рис. 3-5).



Рис. 1. Тема «Суміжні кути» у розділі «Геометрія»

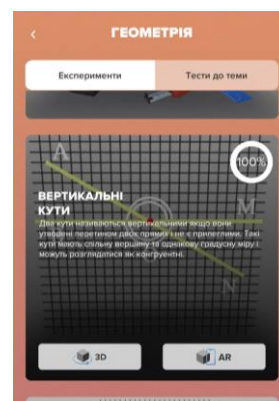


Рис. 2. Тема «Вертикальні кути» у розділі «Геометрія»

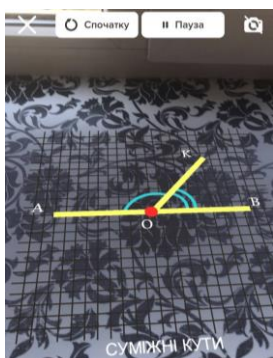


Рис. 3. Теоретичні відомості про суміжні кути

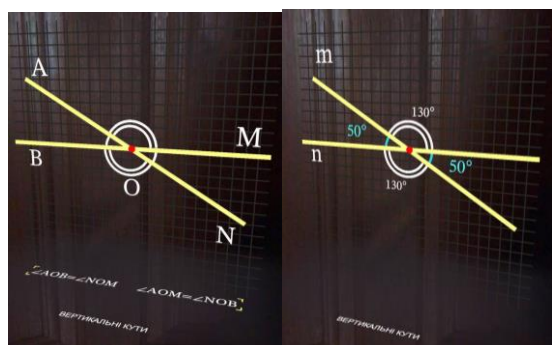


Рис. 4-5. Теоретичні відомості про вертикальні кути

Після опрацювання теоретичного матеріалу вчитель пропонує учням виконати практичне завдання за допомогою додатку AR Book (рис. 6-9). В застосунку, окрім виконання практичних завдань (експериментів), здобувач може пройти тестування, що включає перелік запитань та варіанти відповідей на них.

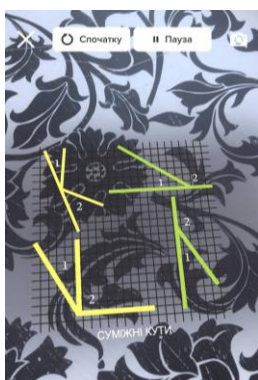


Рис. 6. Завдання 1. Обрати на малюнку усі пари суміжних кутів.

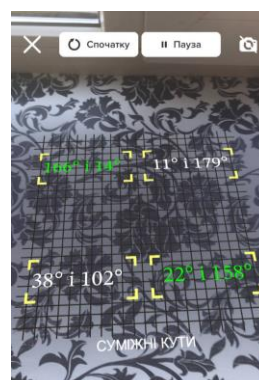


Рис. 7. Завдання 2. Застосовуючи основну властивість суміжних кутів, обрати усі пари кутів

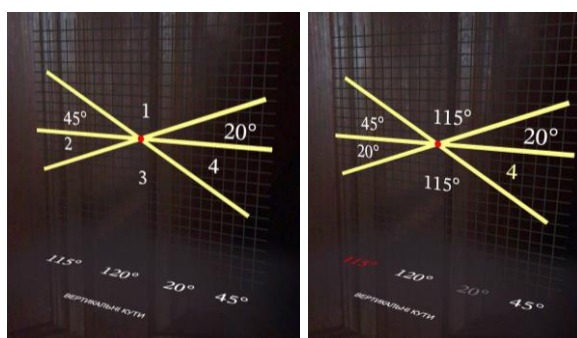


Рис. 8-9. Завдання. Знаходження невідомих кутів.

Починаючи працювати із експериментом, здобувач отримує основні теоретичні відомості за темою, виконує практичні завдання та відповідає на нескладні питання. Учень, переглядаючи симуляцію, може наблизити модель в додатку, повернути, роздивитись та дослідити основні аспекти. Основним засобом взаємодії між здобувачем та педагогом в освітньому процесі, в умовах використання AR технологій, виступає навчальна комунікація. Вчитель самостійно керує освітнім процесом, визначає терміни, умови виконання завдань, керує процесом діяльності учнів та допомагає їм орієнтуватися у віртуальному середовищі доповненої реальності.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Технологія доповненої реальності є актуальним засобом візуалізації навчальної інформації, особливо в контексті навчання математики. Використання цієї технології, на нашу думку, значно активізує пізнавальну діяльність здобувачів, сприятиме підвищенню мотивації учнів до вивчення математики, а також ефективності засвоєння інформації завдяки більш різноманітному, інтерактивному та візуальному представленню матеріалу. Після аналізу закордонних та вітчизняних джерел, ми з'ясували, що використання доповненої реальності в навчанні математики є відносно новим і потребує додаткових досліджень. Тому, для перевірки ефективності застосування цієї технології в навчанні математики, вважаємо, що проведення подальших наукових досліджень буде важливим та актуальним.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Беседін Б. Б., Чечетенко В. О. (2018). Активізація пізнавальної діяльності на уроках математики. Збірник наукових праць фізико-математичного факультету ДДПУ. Випуск 8. С. 134–138.

Литвинова С. Г., Буров О. Ю., Семеріков С. О. (2020). Концептуальні підходи до використання засобів доповненої реальності в освітньому процесі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців*. Вип. 55. С. 46-62.

Мерзляк А. Г., Полонський В. Б., Якір М. С. (2020). Геометрія: підруч. для 7 кл. закладів заг. серед. освіти. Харків: Гімназія, 240 с.

Carlos J. Ochoa. (2019). Disruptive Education through Immersive Learning Technologies, VRARA Education Committee, Piacenza (Italy). URL: <https://carlosjochoa.com/tag/digital-education/>

Caudell T. P., Mizell D. W. (1992). Augmented reality: an application of heads-up display technology to manual manufacturing processes. System Sciences, 1992. Proceedings of the twentyfifth Hawaii international conference on, vol. 2. IEEE. P. 659-669.

REFERENCES

Besedin B. B., Chechetenko V. O. (2018). Aktyvizatsiya piznaval'noyi diyal'nosti na urokakh matematyky. Zbirnyk naukovykh prats' fizyko-matematychnoho fakul'tetu DDPU. Vypusk 8. S. 134–138 [in Ukrainian].

Lytvynova S. H., Burov O. Yu., Semerikov S. O. (2020). Kontseptual'ni pidkhody do vykorystannya zasobiv dopovnenoyi real'nosti v osvith'omu protsesi.

Suchasni informatsiyeni tekhnolohiyi ta innovatsiyeni metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv. Vyp. 55. S. 46-62 [in Ukrainian].

Merzlyak A. H., Polons'kyu V. B., Yakir M. S. (2020). Neometriya: pidruch. dlya 7 kl. zakladiv zah. sered. osvity. Kharkiv: Himnaziya, 240 s [in Ukrainian].

Carlos J. Ochoa. (2019). Disruptive Education through Immersive Learning Technologies, VRARA Education Committee, Piacenza (Italy). URL: <https://carlosjochoa.com/tag/digital-education/> [in English].

Caudell T. P., Mizell D. W. (1992). Augmented reality: an application of heads-up display technology to manual manufacturing processes. System Sciences, 1992. Proceedings of the twentyfifth Hawaii international conference on, vol. 2. IEEE. P. 659-669 [in English].

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено дослідженню використання технології доповненої реальності для активізації пізнавальної діяльності здобувачів під час навчання математики. Проаналізовано можливості, переваги, принципи та ефективність використання AR технологій як інструменту активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках математики. Активне використання доповненої реальності дозволяє учням бачити математичні об'єкти у тривимірному просторі, що допомагає у навчанні геометрії та алгебри. Також, це дає можливість створювати візуальні ефекти та ілюструвати складні математичні концепції. Тому, використання технологій доповненої реальності на уроках математики може бути ефективним інструментом для активізації пізнавальної діяльності учнів. Це допомагає залучати їх до математики та створювати більш цікаві та ефективні уроки. Зазначено, що для успішного використання AR технологій в навчальному процесі необхідна наявність технічних засобів та засобів відтворення, операційної системи та програмного забезпечення. У роботі представлено теоретичну модель використання AR технологій у навчанні математики, що складається цільового, дидактичного та діагностичного блоків. Наведено можливості технології доповненої реальності в освітньому процесі для візуалізації абстрактних математичних концепцій. Проаналізовано, що використання технологій може стимулювати більш активну участь учнів у процесі навчання, сприяти їхньому критичному мисленню, розвивати творчість та сприяти більшій зацікавленості до математики. Також зазначено, що доповнена реальність є однією із найсучасніших технологій візуалізації навчальної інформації, а її систематичне використання поліпшить якість засвоєння математичних знань та навичок, збільшить інтерес до навчання та активізує пізнавальну діяльність. AR у повній мірі дозволяє задовільнити освітні потреби завдяки зрозумілому візуальному представленню та інтерактивності. Наведено приклад та алгоритм застосування додатку AR_Book, що використовує технологію доповненої реальності, при вивченні теми «Суміжні та вертикальні кути» у курсі «Геометрія» 7-го класу.

Ключові слова: доповнена реальність, математика, пізнавальна діяльність, AR технології, освітній процес.

УДК 373/.3/.5 (477)

**HISTORICAL AND CULTURAL ASPECTS OF THE PEDAGOGICAL
RECONSTRUCTION OF PHYSICAL CULTURE AND PROFESSIONAL
SPORTS IN ANCIENT ROME**

**ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕКОНСТРУКЦІЇ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ПРОФЕСІЙНОГО СПОРТУ АНТИЧНОГО
РИМУ**

Володимир Федь

доктор філософських наук, професор,
E-mail: ddpudoc@gmail.com
ORCID 0000-0002-4786-1313
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Volodymyr Fed

D.Sc. of Philosophy, Professor
E-mail: ddpudoc@gmail.com
ORCID 0000-0002-4786-1313
SHEI «Donbas State Pedagogical
University», Ukraine

Ігор Федь

доктор філософських наук, професор,
E-mail: igorfed39278@gmail.com
ORCID 0000-0001-5575-7025
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Igor Fed

D.Sc. of Philosophy, Professor
E-mail: igorfed39278@gmail.com
ORCID 0000-0001-5575-7025
SHEI «Donbas State Pedagogical
University», Ukraine

Катерина Гордеева

кандидат педагогічних наук, доцент,
E-mail: Katrinzzz83@gmail.com
ORCID 0000-0002-2558-8539
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Kateryna Gordeeva

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor
E-mail: Katrinzzz83@gmail.com
ORCID 0000-0002-2558-8539
SHEI «Donbas State Pedagogical
University», Ukraine

ABSTRACT

Modern scientific works that connect the foundations of modern physical culture and its highest level of professional sports not with the Olympic movement of ancient Greece, but with gladiatorial fights in Ancient Rome have a respectable history and are logically consistent. It is expedient to use the mentioned potential in the practice of NUS for the development of competencies that will help students face the difficulties of real life with dignity. Despite the fact that historical sources did not say anything about the actual training methods of gladiators, using pedagogical reconstruction, it is possible to reconstruct the Roman martial art by working with preserved artifacts. Even a cursory analysis allows us to imagine a gladiatorial fight as a struggle of opposite physical qualities: the Dexterity of a light-armed gladiator (Retinaria) and the Strength of a heavily-armed warrior (Murmilon). This pair personified the duel of the Fisherman and the Fish, or the stage image of the archetypal Hero, who defeats Nature, affirming Civilization. Therefore, it is not surprising that gladiator art as Martial arts required strategic thinking and planning,

training of body and spirit. The figure of the most famous gladiator, Spartacus, in this context, is an attempt to entrust one's destiny not to the tastes of capricious society, but to one's own physical and moral qualities. The personality hardened by training challenges and actually conquers all that is corrupted by the sensual pleasures of the universe embodied in the Pax Romanum (the Dragon in the Christian mind). The presented evidence suggests that the phenomenon of gladiators can be explained exclusively as a phenomenon of the cultural and religious life of Roman society, in which FC and PS, enhanced by the stage skill of the performer, exalt sports competition to the level of socio-religious initiation. The unsuccessful experience of the Soviet sports games speaks of the insufficiency of one-sided development of a person's exclusively physical qualities, which should be strengthened by the historical and cultural heritage of one's own ethnic group. That is why it is expedient to supplement FC classes at the National Academy of Sciences with a variable component analogous to the art of Peking Opera, for example, Boyov Hopak.

Key word: *Physical culture, New Ukrainian School, pedagogical reconstruction.*

Актуальність теми. Традиційно вважається, що сучасна фізична культура (ФК) та її найвищий рівень – професійний спорт (ПС) – мають своїми історичними засадами Олімпійський рух античної Греції. Отже, змінами, передбаченими реформою НУШ, відповідно до концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти нової української школи, передбачається розвиток таких груп компетентностей за допомогою ФК та ПС: уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення; уміння конструктивно керувати емоціями; застосовувати емоційний інтелект; виробляти здатність співпрацювати в команді (Концепція НУШ, 2016), які можуть допомогти учням гідно подолати складнощі реального життя. Але у масовій культурі ХХ ст. найбільш прийнятним відповідником сучасного життя дегуманізованого суспільства є *бійка без обмежень*, тому почали з'являтися твердження, у яких основи сучасної ФК та ПС пов'язують із гладіаторськими боями в Давньому Римі. Так, Купер М. прямо вказує, що «гладіатори були спортивними героями давнього світу» (Kupper M., 2017). Джонс П. вважає традиційні гладіаторські змагання давньоримським еквівалентом визначної спортивної події (Jones Peter V., 2008: 228). Пласс П. констатує, що в сучасному суспільстві уявлення про «кровоавий спорт» обмежується травмами футболістів на полі або боксерів на рингу. У Давньому Римі значення спорту було настільки вагомим, що результат змагань визначав не тільки життя та смерть окремої особистості, але й подальший розвиток політичного життя суспільства. (Plass P., 1998: 3). Тому, починаючи з творчості Жана-Леона Жерома, гладіатори входять до візуальної культури європейського суспільства і до кінематографу включно. Найбільш відомий гладіатор – Спартак (Σπάρτακος) – став героєм багатьох відомих фільмів та серіалів (останній з яких – «Спартак: Війна проклятих» (режисер Стівен С. ДеНайт 2010 – 2013 р.)).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Подібне звернення до постаті Спартака як до героя античного світу, у масовій культурі не має нічого спільного з науковим дослідженням феномену ФК та ПС та вважається елементом

тогочасної політичної пропаганди (Münzer F., 1929). Найбільш відомим негативним відгуком про Спартака є промови Ціцерона проти змови Катіліни, у яких оратор називає опонента «*цим гладіатором*»: Я вважав це найкращим вчинком, якби отці (консули) написали, що Каталіну слід стратити, то я б не дав би *цьому гладіаторові* жодної години на прожиття (Ciceronis, 2003: XII) Подібна нищівна критика заколотників Ціцероном була пов'язана з тим історичним фактом, що Публіпор, – один із заступників Спартака та єдиний із провідників повстання, який вижив у битві при Лукановому озері в 71 році до Р.Х., підтримує Катіліну та приєднується до заколотників у 63 році до Р.Х. (Barry Strauss, 2009). Так само негативно сприймали гладіаторів перші християнські автори. Навіть Блаженний Августин, який зазначав, що боротьба гладіаторів Спартака та їхня жертвна смерть на хресті є передвісником Розп'яття за гріхи Світу Христа, жодного разу не згадував імені Спартака. Так само Святий Ієронім Стридонський у своїх історичних працях описував гладіаторську війну у Кампанії, але при цьому так само не згадуючи провідника повстання (P. von Möllendorff, 2013). Апостольське послання Святого Іполита Римського (170–235 р.) взагалі проголошувало анафему гладіаторам та їхнім наставникам.

З іншого боку, надзвичайно позитивно оцінювали постать Спартака як першого революціонера і гладіаторів як перших борців проти тиранічного гноблення марксистів в Німеччині та Росії. У РРФСР увага до спортивної гладіаторської спадщини була настільки значною, що проведенням *Спартакіад* як нових спортивних змагань (із 1921 р.) передбачалось замінити традиційні *Олімпіади* та Олімпійський рух. Але й сам Карл Маркс не вважав себе фахівцем з античної історії, який може теоретично протистояти домінувальній концепції Т. Моммзена, згідно з якою повстання Спартака не мало самостійного значення й тому загалом обмежувався оцінювальними судженнями в приватному листуванні. Прикладом цього є широко відомий лист Фрідріху Енгельсу від 27 лютого 1861 року, у якому К. Маркс пише, що Спартак є «...справжнім представником античного пролетаріату» та «найбільш визначним чоловіком усієї античної історії».

Подібні протилежні судження значення гладіаторів звужують оцінку гладіаторських боїв до видовища, яке дозволяло тогочасним політикам мати гарантовану підтримку римського плебсу перед виборами. Тривала боротьба з подібним засобом політичної корупції розпочалась із 358 р. до Р.Х. Законом Петелія (*Lex Poetelia de ambitu*), що обмежувало можливість кандидатам на магістерські посади агітації шляхом організації безкоштовних видовищ для виборців аж до Закону Тулія проти зловживань (*Lex Tullia de ambitu*) 63 р. до Р.Х., який прямо забороняв претендентам на посади влаштовувати гладіаторські бої в проміжок часу двох років перед виборами.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Автори вважають головним завданням дослідження проведення історично-культурної розвідки шляхом педагогічної реконструкції особливостей підготовки гладіаторів як прикладу ФК та ПС античного Риму та вивчення можливостей застосування згаданого досвіду в НУШ.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У згаданих вище історичних джерелах

зовсім не йшлося про власне методичку тренувань гладіаторів, і тому значна кількість дослідників вважає, що згадане римське бойове мистецтво було втрачене та його неможливо реконструювати. Але східні бойові мистецтва, навіть найекзотичніші, були успішно відновлені за Нової доби в основному через роботу зі збереженими артефактами. На думку авторів, найбільш цінним буде японський досвід, який після Доби Реставрації Мейдзі 1869–89 рр. сприяв відродженню античної видовищної спортивної змагальної спадщини як сучасної ФК та ПС – такої, як дзюдо (柔道) 1882, айкідо (合気道) 1920, карате (空手) 1921 та інших. Згадані бойові мистецтва були кодифіковані писемними джерелами, в основному сучасними: наприклад, «Карате куміте» (1905 р.) Ханасіро Чомо. Для реконструкції «гладіаторської спадщини» найбільш цікавими будуть давні джерела, присвячені роботі зі зброєю в традиції ніндзя (忍者, 忍術) наприклад, трактати «Нінпіден» (1655 р.), «Сенінки» (1681 р.) та «Бансенсюкай» (1676 р.). Автор останнього – Самудзі Фудзібаясі – взагалі не згадує технічні дії адепта, а зосереджує увагу на описі зброї та спорядження, оскільки вважалось, що вони самі визначають оптимальні рухи людини та є найкращими тренерами. Тому є сенс звертатись до зброї та спорядження гладіаторів для можливої реконструкції їхнього забутого бойового мистецтва аналогічно з японськими Martial Arts.

Гладіатори виступали озброєними найчастіше мечами гладіусами (Gladius) та іншими видами зброї; як виняток – тип гладіатора цестус (Cestus) який бився голоруч. Ф. Паолуччі (Paolucci 2006) виділяє такі види гладіаторів: бестіарій (Bestiarius) – гладіатор, який б'ється з хижакками (від Bestia – «звір, тварина»); веліт (Veles) – гладіатор, озброєний дротиками (Hastae Velitares); гопломах («οπλομάχος» – «воїн із щитом-гоплоном»); галл (Gallus) – тип гладіаторів доби Республіки, які у I ст. до Р.Х. трансформувались у мурмілонів; мурмілон (Murmillo), або фракієць (Thraex); дімахер (Dimachaerus) – гладіатор, озброєний двома шаблями (Διμάχαιρος); еквіти (Eques) – тип гладіатора, який бився верхи (прямий переклад – «вершник»); провокатор (Provocator); секутор (Secutor – «переслідувач»); ретіарій (Retiarius – «воїн із сіткою»). До маловідомих типів гладіаторів належать андабати (Andabata), гладіатриса (Gladiatrix) – жінки-гладіатори, еседарії (Essedarius), крупеларії (Crupellarius), лаквеарії (Laquearius) – озброєні арканом, пегніарії (Paegniarius) від грец. παύγιον – «комічна вистава», сагітарії (Sagittarius) – озброєні луком (Arcus) та стрілами (Sagittae), самніти (Samnis), скісори (Scissor) або арбелас (Arbelas) та інші.

Оскільки гладіатори наслідували певні віхи римської історії та цілком конкретних супротивників римської експансії, то в описі їхньої зброї та спорядження більшість авторів будуть одностайними. Так, наприклад, гопломахи «οπλομάχος» своїм спорядженням імітували грецьких гоплітів та були озброєні дорі (δόρυ) – триметровим списом; аспісом (ἄσπίς) – опуклим круглим щитом, який часто називали «гоплоном»; ксифосом (ξίφος) – прямим мечем із листоподібним клинком або махайра (μάχαιρα) – мечем із вигнутим клинком. До захисного спорядження належали: анатомічна кіраса (θώραξ στάδιος або στατός) – панцир із рельєфним зображенням м'язів; ліноторакс (λινοθώραξ) – панцир з кількох шарів лляної тканини; шолом (κράνος) (коринфський, аттичний, беотійський та ін.); поручі (χεῖρε, χεῖρες) – пластини для захисту рук; птеруги (πτέρυγε, πτέρυγες) – шкіряні смуги для захисту стегон; поножі

(κνημίδες) – пластини для захисту ніг.

Описані античними авторами зброя та спорядження гладіаторів дозволяють здійснити розподіл описаних типів на важкоозброєних воїнів (повний комплект зброї та спорядження гопломаха важив більше 20 кг.) та легкоозброєних (повний комплект зброї та спорядження ретінарія важив до 8 кг.). Саме зброя визначала тактику бойового зіткнення із супротивником, що часто відбивалось у назві гладіатора. Так, важкоозброєний секутор (лат. *Secutor* – «переслідувач») у протистоянні з легкоозброєним ретінарієм для перемоги обирав тактику повільного та неухильного наступу, постійно переслідуючи супротивника з метою його цілковитого виснаження. Таким чином, до важкоозброєних гладіаторів ставились значні вимоги щодо фізичних якостей: сили та витривалості.

Якнайкраще це можна простежити на прикладі крупеларіїв, (*Crupellarius*) – типу гладіатора, який нашим сучасникам нагадує середньовічних лицарів. Їхній обладунок складався з пластинчастого панциря *lorica segmentata*, наручів-манік на обох руках та високих поножів. Закритий конусоподібний шолом із прорізами для очей та рота був ідентичним середньовічному топхельму (нім. *Torfhelm* – «горшкоподібний шолом»). Останні відомі за археологічними знахідками, такими, як похоронний шолом родини Рітер фон Корнбург з Церкви Всіх Святих (Кляйншварценлоє), що датований кінцем XIV ст. та знаходиться в Німецькому національному музеї в Нюрнберзі. У подібному суцільному обладунку крупеларій був практично невразливим для суперника. Озброєння складалося зі скутума та гладіуса. Зауважимо, що в більш пізню історичну добу середньовічні лицарі в подібних облаштуваннях (тільки топхельм важив до 5 кг.) були виключно вершниками, а не піхотинцями. Таким чином, гладіаторський бій в основному складався з боротьби протилежних фізичних якостей: насамперед – сили або витривалості, які символізував важкоозброєний воїн, і спритності або швидкості, уособленням яких були легкоозброєні гладіатори. Марк Аврелій згадує гладіаторські бої зокрема як двобої між мурмілонами та ретінаріями (Марк Аврелій, 1993). Саме такий погляд є найбільш поширеним в уявленнях сучасників, як, наприклад, картина Жана-Леона Жерома (*Pollice verso* 1872 р.), на якій переможець мурмілон чекає, поки публіка вирішить долю переможеного ретінарія, або фільм «Спартак» (режисер Стенлі Кубрік, 1960 р.), у якому Кірк Дуглас у спорядженні мурмілона протистоїть ретінарію. Мірмілони, мурмілони (*Murmillio*, *Murmilllo*) – важкоозброєний тип воїна, свою назву отримали через те, що на шоломі, який мав широкі поля й забрало з решіткою, був характерний гребінь у вигляді риби, поширеної в Середземному морі – морміра (грец. *μόρμιλος*, *μορμίρος*). Обладунок мірмілона складався з шолома, поруча на правій руці, короткого поножа на лівій нозі, великого щита-скутума. Бився мірмілон гладіусом.

Обладунок ретіарія (*Retiarius*), назва якого перекладається як «боєць із сіткою», складався з поруча-маніки на лівій руці (*Manica*) та металевого наплічника-галера (*Galerus*), що захищав ліве плече й частково – шию. Бився ретіарій оголеним до пояса, низ живота був прикритий настегною пов'язкою-сублігакулумом (*Subligaculum*). Поверх пов'язки кріпився пояс (*Cingulum* або *Valteus*). Ноги могли бути захищеними матерчастими обмотками (*Fasciae*). Озброєння складалося з тризуба (*Tridens*), сітки (*Retia*) і кинжала-пугіо (*Pugio*)

на поясі. Ретіарії були легкоозброєним типом гладіатора, що змушувало їх постійно рухатися під час бою, уникаючи близького зіткнення. Ця пара гладіаторів уособлювала собою поєдинок рибалки та риби, або сценічний образ архетипічного героя, що перемагає природу, утверджуючи цивілізацію: «Римські гладіатори стали невід'ємною частиною міфологічної боротьби ладу цивілізації над хаотичними силами дикої природи, над варварством та порушенням закону» (Т. Е. J. Wiedemann, 1992: P. XV).

У світовій культурі одним із перших таких аналогів є китайський міф про Гуня 鯀 Юя 大禹, (епізод про подолання потопу). Найбільш розповсюдженою версією міфу є така: «Води потопу досягли неба. Гунь вкрав землю, здатну до саморозвитку, у Першопредка, щоб загати води. [Він] не став чекати наказу Першопредка. Тоді Першопредок звелів Чжу Юну скарати Гуня біля Юй-гори. Гунь воскресає та стає Юєм. Першопредок тоді наказує Юю остаточно впорядкувати Землю й затвердити дев'ять районів». Зазначимо, що згадана версія є однією з багатьох варіантів. Останніх значна кількість: від такого, що Гунь дев'ять років не міг подолати стихію та був замінений на Юя до уявлення про те, що Гунь є батьком Юя та загинув від руки сина. Незважаючи на всі варіанти, міф об'єднано ідеєю, що фактично Гунь (Велика або Чорна Риба) не бореться з потопом. Юй вбиває Гуня (як ретіарій мурмілона), руйнує греблю та відводить води каналами в море, створюючи світ у сучасному вигляді. За доби Середньовіччя подібний бій трансформується в бій лицаря з драконом (Античною рибою).

В античному світі гладіаторські бої стверджували суспільну мораль та звичний стан речей. Внутрішній злочинець, зовнішній ворог, їхнє сценічне втілення (Bestia) фактично є символічною загрозою Pax Romana. Саме тому на арені цивілізація неодмінно має святкувати перемогу над варварством, дикунством, ворогами. Тобто для римських громадян та їхніх провідників гладіатори розігрували справжню драматичну виставу (Wisdom S., 2001: 7) джерела якої, поширені в етруській, а потім – у римській традиції, – бої на честь померлого або поховальні ігри.

Гладіаторський бій між важко- та легкоозброєним атлетом – це змагання між біблійними Голіафом (рибою або драконом, які символізують такі фізичні якості, як сила та витривалість) та Давидом (цивілізаційним лицарем, що покладається на спритність). Зважаючи, що розвиток зброї в суспільній історії еволюціонував у бік можливості дистанційного ураження супротивника, зброя на держаку (тризуб) та металеве знаряддя (сітка) у ретіарія були більш прогресивним спорядженням, ніж гладіус (розміром до 60 см.) мурмілона. Тацит, описуючи зіткнення важкоозброєних крупеляріїв та легкої римської піхоти, так підводить його завершення: «... гладіаторів збили на землю ратищами та тризубами, та користуючись їхньою беспорядністю, залишили на смерть...» (Тацит, 2013: III). Тобто мурмілон у реальному бойовому зіткненні мав мізерні шанси проти ретіарія, але гладіаторський бій – це вистава для плебсу, який відрізнявся своїми смаками та бажав їхнього задоволення. Римська публіка не вважала ретіарія вартим шляхетної уваги, оскільки він не мав аналогів у історії міста. Крім цього, антична чуттєва культура високо цінувала треноване оголене тіло, тому ретіарії, які виступали в туніках проти мурмілонів з оголеним

торосом, не викликали симпатій публіки. Про такий реальний бій пише Светоній у життєписі Калігули: «П'ять гладіаторов-ретінаріїв у туніках бились проти п'ятох секуторів, піддалися без боротьби та вже чекали смерті, як раптом один із переможених схопив свій тризуб и перебив усіх переможців» (Svetonius 2003: Gaius). Викладені свідчення говорять про те, що феномен гладіаторів можна пояснити виключно як феномен культурно-релігійного життя римського суспільства, у якому ФК та ПС поступається значенням сценічній майстерності, яка дозволяє спортивне змагання у *силі* та *спритності* піднести до рівня суспільного розвитку та релігійної ініціації.

У світовій культурі найближчим аналогом буде мистецтво Пекінської опери (京劇), яка, крім традиційних для європейської опери вокалу та музики, великого значення надає сценічному бою, для чого актори опановують бойові мистецтва й традиційні гімнастики. Таким найбільш відомим представником є Джекі Чан (陳港生), якого часто помилково вважають виключно професійним спортсменом, але всім досягненням, у тому числі й у спорті, він завдячує Китайському інституту дослідження опери та керівникові Ю Джим Єну (千占元 1905–1997), який учив майбутнього майстра більше 10 років. Тому не є дивним, що гладіаторське мистецтво як Martial arts вимагало стратегічного мислення та планування, загартування тіла й духу. Постать Спартака в такому контексті – це спроба ввірити свою долю не смакам примхливого суспільства, а власним фізичним та моральним якостям. Загартована тренуванням особистість кидає виклик усьому розбещеному чуттєвими насолодами Всесвіту, втіленому у Рах Romanum (дракон у християнській свідомості) та фактично перемагає його. Блаженний Августин пише, що гладіатори Спартака, безперечно, користувались допомогою небес, та завдяки цьому зі статусу розбійників піднесли до стану держави, яка нажахала сам Рим.

Найбільш відома спроба відновлення гладіаторського мистецтва як ФК для виховання здорової нації та масового спорту (ПС в СРСР офіційно не було) була здійснена шляхом проведення спартакіад. Але їхня програма передбачала в основному розвиток загальних фізичних якостей, насамперед – сили, витривалості, координації тощо. Тому залучені нові види спорту не мали нічого спільного з класичним вишколом гладіаторів. Так, ленінградська спартакіада (15–22 серпня 1954 р.) складалась зі змагань із легкої атлетики, гімнастики, велоспорту, плавання, стрільби, баскетболу та волейболу. Зазначена спроба проведення своєрідних спартакіад виявилась невдалою, і радянські спортсмени приєдналися до загального Олімпійського руху.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Найновіші наукові праці, які пов'язують основи сучасної фізичної культури та її найвищого рівня – професійного спорту – не із Олімпійським рухом античної Греції, а з гладіаторськими боями в Давньому Римі, мають вагому історію. Зазначений потенціал доцільно використати в практиці НУШ для розвитку певних компетентностей. Використовуючи *педагогічну реконструкцію*, існує можливість відновити римське бойове мистецтво через роботу зі збереженими артефактами. Навіть побіжний аналіз дозволяє уявити гладіаторський бій як боротьбу протилежних фізичних якостей: *спритності* легкоозброєного гладіатора (ретінарія) та *силі* важкоозброєного воїна (мурмілона). Ця пара

уособлювала собою поєдинок Рибалки та Риби, або сценічний образ архетипного героя, що перемагає природу, утверджуючи цивілізацію. Викладені свідчення говорять про те, що феномен гладіаторів можна пояснити виключно як феномен культурно-релігійного життя римського суспільства, у якому ФК та ПС, підсилені сценічною майстерністю виконавця, підносять спортивне змагання до рівня суспільно-релігійної ініціації. Невдалий досвід радянських спартакіад говорить про недостатність однобічного розвитку людини. Саме тому у НУШ заняття ФК доцільно доповнити варіативною складовою, анологічною мистецтву Пекінської опери, наприклад, бойовим гопаком.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Кабінет Міністрів України. (2016, Грудень 14). Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року (розпорядження № 988-р). <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

Kupper, M.; Jones, H. (2017, May 05). Gladiators' graveyard discovered. <https://www.historyfiles.co.uk/FeaturesMiddEast/RomanAnatolia01.htm>

Jones, P. (2008). Vote for Caesar. Orion.

Plass, P. (1998). The game of death in ancient Rome: arena sport and political suicide. Madison.

Münzer, F. (1929). *Spartacus*. Paulys Realencyclopädie der classischen Altertumswissenschaft. Bd. II, 6. S. 1528–1536.

Ciceronis, M. (2003, January 25). Oratio in L. Catilinam prima. <https://www.thelatinlibrary.com/cicero/cat1.shtml>

Strauss, B. (2009). The Spartacus War. Simon and Schuster.

Möllendorff, P. von; Simonis, A.; Simonis, L. (2013). Historische Gestalten der Antike. Rezeption in Literatur, Kunst und Musik. Metzler.

Paolucci, F. (2006). Gladiatori dannati dello spettacolo. Giunti Editore S.P.A.

Аврелий, М. (1993). Наедине с собой. Размышления. Artium Ing. Ltd..

Wiedemann, T. (1992). Emperors and Gladiators. Routledge.

Wisdom, S. (2001). Gladiators 100 BC – AD 200. Oxford.

Таціт, К. (2013). Анналі. Український письменник.

Svetonivs, C. (2003, January 25). De vitis caesarum. Gaius. <https://www.thelatinlibrary.com/suetonius/suet.cal.html>

REFERENCES

Kabinet Ministriv Ukrayiny. (2016, Hruden 14). Kontseptsiya realizatsiyi derzhavnoyi polityky u sferi reformuvannya zahal'noyi seredn'oyi osvity "Nova ukrayins'ka shkola" na period do 2029 roku (rozporyadzhennya № 988-r). <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

Kupper, M.; Jones, H. (2017, May 05). Gladiators' graveyard discovered. <https://www.historyfiles.co.uk/FeaturesMiddEast/RomanAnatolia01.htm>

Jones, P. (2008). Vote for Caesar. Orion.

Plass, P. (1998). The game of death in ancient Rome: arena sport and political suicide. Madison.

Münzer, F. (1929). *Spartacus*. Paulys Realencyclopädie der classischen

Altertumswissenschaft. Bd. II, 6. S. 1528–1536

Ciceronis, M. (2003, January 25). Oratio in L. Catilinam prima. <https://www.thelatinlibrary.com/cicero/cat1.shtml>

Strauss, B. (2009). The Spartacus War. Simon and Schuster.

Möllendorff, P. von; Simonis, A.; Simonis, L. (2013). Historische Gestalten der Antike. Rezeption in Literatur, Kunst und Musik. Metzler.

Paolucci, F. (2006). Gladiatori dannati dello spettacolo. Giunti Editore S.P.A.

Avreliy, M. (1993). Naedine s soboy. Razmyshleniya. Artium Ing. Ltd..

Wiedemann, T. (1992). Emperors and Gladiators. Routledge.

Wisdom, S. (2001). Gladiators 100 BC – AD 200. Oxford.

Tatsit, K. (2013). Annaly. Ukrayins'kyu pys'mennyk.

Svetonivs, C. (2003, January 25). De vitis caesarum. Gaius. <https://www.thelatinlibrary.com/suetonius/suet.cal.html>

АНОТАЦІЯ

Модерні наукові праці, які пов'язують основи сучасної фізичної культури та її найвищого рівня – професійного спорту – не з олімпійським рухом античної Греції, а з гладіаторськими боями в Давньому Римі, мають поважну історію та логічно несуперечливі. Згаданий потенціал доцільно використати у практиці НУШ для розвитку компетентностей, які допоможуть учням гідно подолати складнощі реального життя. Незважаючи на те, що в історичних джерелах нічого не зазначено про власне методу тренувань гладіаторів, завдяки використанню педагогічної реконструкції можливо відновити римське бойове мистецтво через роботу зі збереженими артефактами. Навіть побіжний аналіз дозволяє уявити гладіаторський бій як боротьбу протилежних фізичних якостей: спритності легкоозброєного гладіатора (ретінарія) та сили важкоозброєного воїна (мурмілона). Ця пара уособлювала собою поєдинок Рибалки та Риби, або сценічний образ архетипного героя, що перемагає природу, утверджуючи цивілізацію. Тому не є дивним, що гладіаторське мистецтво як Martial arts вимагало стратегічного мислення та планування, вишколу тіла й духу. Постать найбільш відомого гладіатора – Спартака – у такому контексті – це спроба ввірити свою долю не смакам примхливого суспільства, а власним фізичним та моральним якостям. Загартована тренуванням особистість кидає виклик усьому розбещеному чуттєвими насолодами Всесвіту, втіленому у Рах Ротанит (дракон у християнській свідомості) й фактично перемагає його. Викладені свідчення говорять про те, що феномен гладіаторів можна пояснити виключно як феномен культурно-релігійного життя римського суспільства, у якому ФК та ПС, підсилені сценічною майстерністю виконавця, підносять спортивне змагання до рівня суспільно-релігійної ініціації. Невдалий досвід радянських спартакіад свідчить про недостатність одностороннього розвитку в людини виключно фізичних якостей, що мають бути підсилені історико-культурним надбанням власного етносу. Саме тому в НУШ заняття ФК доцільно доповнити варіативною складовою, аналогічною мистецтву Пекінської опери, наприклад, бойовим гопаком.

Ключові слова: Фізична культура, Нова Українська Школа, педагогічна реконструкція.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

УДК 373.3.016:[5+3+613]:159.955

**STATE OF UKRAINIAN NATIONAL AND CIVIL IDENTITY FORMATION
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS
(based on the qualification work materials)**

**СТАН СФОРМОВАНOSTI УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА
ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
(за матеріалами кваліфікаційної роботи)**

Iryna Viktorenko

доктор педагогічних наук, доцент
E-mail: viktorenko2210@gmail.com
ORCID ID 0000-0003-3887-4662
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Iryna Viktorenko

D.Sc. in Pedagogy, Associate Professor
E-mail: viktorenko2210@gmail.com
ORCID ID 0000-0003-3887-4662
SHEI “Donbas State Pedagogical
University”, Ukraine

Kseniia Tupytsia

здобувач 1 (магістерського) рівня
вищої освіти спеціальності
013 Початкова освіта
E-mail: ksushatupitsa@gmail.com
ORCID ID 0009-0004-3636-0494
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Kseniia Tupytsia

applicant of 1st (master’s) level of
higher education of specialty
013 Primary education
E-mail: ksushatupitsa@gmail.com
ORCID ID 0009-0004-3636-0494
SHEI “Donbas State Pedagogical
University”, Ukraine

ABSTRACT

The article deals with the problem of Ukrainian national and civic identity formation of primary school students. The authors determine the relevance of the research within Russia’s war against Ukraine. It is found out that the specified problem is a social order for the national education system to form and establish in children and youth at all levels of education a deep understanding of their belonging to the Ukrainian people, to their Motherland, its history, traditions and customs, internal needs and readiness to defend the unity and Ukraine’s independence on the path of progress and prosperity. Younger school age is fundamental and decisive in the formation of the studied phenomenon.

The analysis of scientific sources has revealed the significant contribution of native scientists to the development of theoretical and methodological foundations of national-patriotic education of students and youth. At the same time, the issue of national and civic identity formation of primary school students at the time of new challenges for Ukraine remains insufficiently studied.

The authors describe the method of determining the initial level of formation of the Ukrainian national and civic identity of primary school students through the diagnosis of three components: cognitive, affective (emotional-evaluative), and

conative (behavioral) ones. A complex of empirical (testing, putting practical tasks) and sociological (questionnaires, interviews) methods are used.

The diagnosis of the components of the students' Ukrainian national and civic identity shows differences in the formation of its parts: the highest index of cognitive and the lowest index of conative (behavioral) one. The general level of formation of the studied phenomenon is at a sufficient level. The obtained results are the basis for organizing and conducting a formative experiment with the aim of increasing the levels of the components of Ukrainian national and civic identity and, accordingly, its general level.

Key words: *Ukrainian civic identity, primary school, level of Ukrainian national and civic identity formation of primary school students, components of Ukrainian national and civic identity, methods of diagnosing Ukrainian national and civic identity.*

Актуальність теми. В умовах найскладнішого для всіх українців часу – повномасштабної війни Росії проти України – усе більшого загострення набуває проблема формування та утвердження української національної та громадянської ідентичності. Означена проблема складає соціальне замовлення національній системі освіти, яке має міцну чітко окреслену законодавчу базу. У нормативних документах акцентовано увагу на основних викликах, що стоять перед освітою та всією освітянською спільнотою та які потребують негайного вирішення. Зазначимо найбільш вагомими з них: «Стратегія національно-патріотичного виховання на 2020–2025 рр.» (2019 р.), Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020–2025 рр.» (2020 р.), Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022 р.). Згідно з цими та іншими нормативними освітянськими документами пріоритетним у національній системі освіти є громадянське навчання дітей та молоді на всіх ступенях освіти, удосконалення цілісної загальнодержавної політики національно-патріотичного виховання, надання цьому вкрай важливому для держави процесу системності (Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», 2022; Стратегія національно-патріотичного виховання на 2020–2025 рр., 2019). Особливу цінність у цьому контексті має початкова школа, яка є фундаментом, на якому закладаються підвалини національно-патріотичного виховання маленьких громадян: формується любов до рідного краю та її історії, глибоке розуміння належності до українського народу, Батьківщини, усвідомлення себе громадянином України, потреба й готовність до змін «шляхом осмислення зв'язків між минулим і сучасним життям» (Державний стандарт початкової освіти, 2018). Усе, що закладатиметься в школі в цей віковий період, у подальшому позначатиметься на формуванні особистості громадянина України, його світогляду, визначатиме сформованість активної громадянської позиції на благо обстоювання та захищення інтересів України, зміцнення Української держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у становлення теоретико-методичних засад удосконалення національно-патріотичного

виховання за роки реформування Нової української школи зроблений такими вітчизняними дослідниками: І. Агалець, І. Батрун, І. Бех, Н. Бондаренко, С. Ганаба, О. Дешко, Л. Дубровська, М. Зубалій, О. Коркішко, С. Косянчук, І. Кучинська, С. Поліщук, В. Редіна, К. Чорна та ін. (сутність, мета, завдання, принципи формування громадянськості, національно-патріотичного виховання зокрема); А. Жданкіна, В. Кульчицький, О. Федоренко та ін. (педагогічні умови патріотичного виховання); О. Доукіна, О. Молчанюк та ін. (проблеми взаємодії сім'ї та школи в ефективності виховного процесу та формуванні національно-культурної ідентичності зокрема); Т. Окушко, Ж. Петрочко, Н. Харченко, С. Цибульська та ін. (форми, методи, засоби, технології патріотичного виховання учнів початкової школи, молоді); Т. Дуткевич, К. Журба, О. Струкевич, Т. Сулятицька та ін. (сутність, тенденції та шляхи формування української ідентичності особистості, в умовах Нової української школи зокрема); О. Дутко та ін. (етнопедagogічна компетентність учителя початкових класів як чинник формування національної ідентичності в учнів початкової школи) та ін.

Водночас недостатньо вивченим є питання щодо формування української національної та громадянської ідентичності – однієї зі «споконвічних проблем краю... протягом століть» (С. Яремчук, В. Дияк, К. Тушко, 2023), яка в умовах нових викликів – повномасштабної агресії Росії, «війни ідентичностей» (С. Яремчук, В. Дияк, К. Тушко, 2023) – набула особливої гостроти і є одним із ключових питань для українського суспільства (С. Бойко, В. Дияк, К. Тушко, І. Устименко, С. Яремчук та ін.).

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Метою статті є дослідити загальний рівень сформованості української національної та громадянської ідентичності здобувачів початкової освіти як основи для подальшого формування в умовах реалізації громадянської та історичної освітньої галузі інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Загальний рівень сформованості української національної та громадянської ідентичності здобувачів 4-го класу на констатувальному етапі досліджували через діагностування його структурних компонентів: *когнітивного* – знання про існування національної спільноти та про себе як члена національної спільноти; знання про національну територію, державні символи, звичаї і традиції; *афективного (емоційно-оцінний)* – суб'єктивна актуальність національної ідентичності та прихильність до неї, відчуття належності до певної держави чи нації, суб'єктивне відчуття, яке людина поділяє з групою людей про націю: національна самоповага чи зневага, національна гордість чи сором; *конативного (поведінкового)* – відповідні дії та вчинки, що зумовлені двома попередньо згаданими компонентами; здатність особистості реалізовувати свою поведінку відповідно до цінностей та вірувань національної спільноти (Стегній, 2020; Національна самосвідомість, 2023).

1. *Діагностика когнітивного рівня української національної та громадянської ідентичності* здійснювалася за допомогою *тесту*, до складу якого входили завдання, що стосувалися: *знань про Україну, її культурні цінності* (тестові завдання складалі вибіркові з одиничним, множинним вибором, на встановлення відповідності, на узагальнення), *громадянські*

обов'язки та корисні вчинки українця/ки (вибіркові завдання з множинним вибором, на встановлення відповідності) (див. рис. 1).

5. Упізнай Україну за світлинами. Обведи букви біля світлин, що позначають Україну

7. Розглянь світлин. Обведи цифри біля світлин, які є природними символами України




10. Розподіли свята у відповідні скриньки, записавши номери правильних відповідей нижче малюнків. Знайди зайве




Державні свята України

Державні свята України: _____.

Народні свята України: _____.

Зайве: ____.



Народні свята України

Рис. 1. Фрагменти тестових завдань на визначення когнітивного критерію української національної та громадянської ідентичності

Обчислення рівнів когнітивного компонента української національної та громадянської ідентичності відбувалося за сумою кількості балів за кожним респондентом, що показує числове вираження отриманих правильних відповідей на кожне з 10 запитань-завдань (кількість максимальних позитивних відповідей = 100 %). Розподіл балів за кожним рівнем було таким: 1–7 б. – початковий, 8–14 б. – середній, 15–21 б. – достатній, 22–24 б. – високий.

За кількісними результатами діагностування когнітивного компонента української національної та громадянської ідентичності респондентів було розподілено в такий спосіб: із високим рівнем (В) зафіксовано 2 учні (12,5 %), із достатнім (Д) – 8 учнів (50,0 %), із середнім (С) – 6 учнів (37,5 %). Із початковим рівнем (П) респондентів виявлено не було (див. рис. 2).

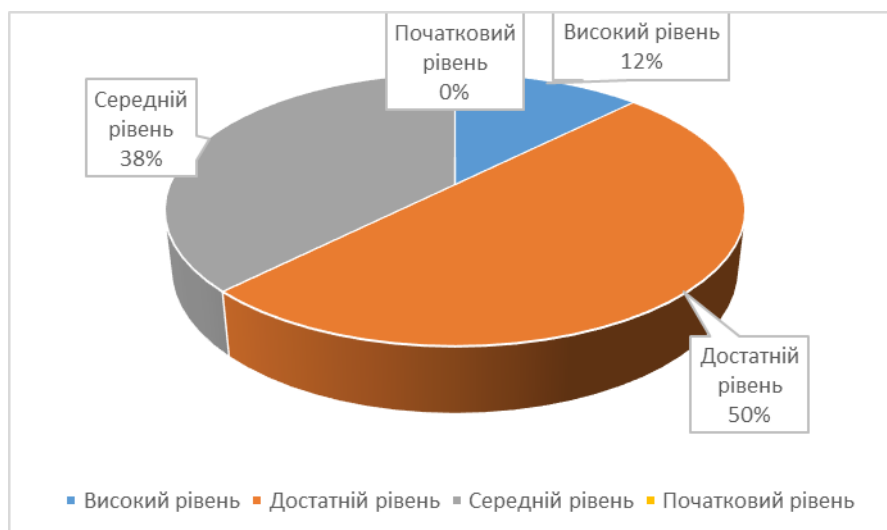


Рис. 2. Рівні розвитку когнітивного компонента української громадянської ідентичності здобувачів початкової освіти

2. Діагностика рівня афективного (емоційно-оцінного) компонента української національної та громадянської ідентичності відбувалася за допомогою анкетування в Google формі. Усього в анкеті було 10 запитань. Наочно представимо деякі з них (див. рис. 3).

1. Я – українець (українка) і пишаюся цим! *

Так

Ні

2. Я не хочу жити в іншій країні: *

Так

Ні

4. Мені не соромно говорити українською: *

Так

Ні

5. Я відчуваю гордість, коли одягаю вишиванку: *

Так

Ні

Рис. 3. Фрагменти завдань анкети на визначення афективного (емоційно-оцінного) компонента української національної та громадянської ідентичності

Обчислення рівнів афективного (емоційно-оцінного) компонента української національної та громадянської ідентичності респондентів відбувалося за сумою кількості балів за кожним респондентом. Розподіл балів за кожним рівнем було таким: 1–3 б. – *початковий*, 4–6 б. – *середній*, 7–9 б. – *достатній*, 10 б. – *високий*.

За кількісними результатами діагностування афективного (емоційно-оцінного) компонента української громадянської ідентичності респондентів було розподілено в такий спосіб: із високим рівнем (В) зафіксовано 3 учні (18,8 %), із достатнім (Д) – 12 учнів (75,0 %), із середнім (С) – 1 учень (6,2 %). Із початковим рівнем (П) респондентів виявлено не було (див. рис. 4).

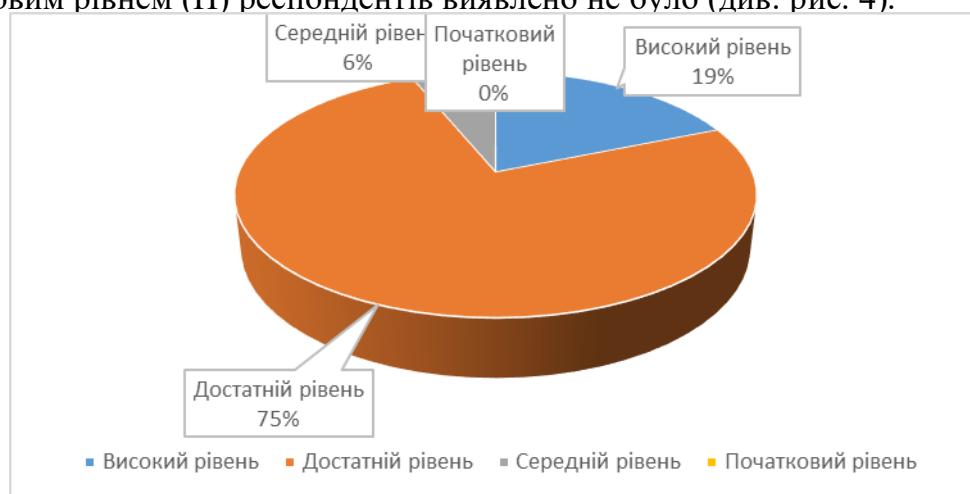


Рис. 4. Рівні розвитку афективного (емоційно-оцінного) компонента української національної та громадянської ідентичності здобувачів початкової освіти

3. Дослідження конативного (поведінкового) компонента української національної та громадянської ідентичності було організовано за допомогою методу *ситуаційного аналізу*. Учням було запропоновано вирішити таку ситуацію:

Учителька: Діти, сьогодні я прочитала на сторінці вебсайта «АрміяInform» повідомлення (Глава держави нагородив дітей, які, попри юний вік, допомагають ЗСУ, 2022), у якому йдеться про те, що наш Президент Володимир Зеленський нагородив дітей, які допомагають Збройним Силам України наблизити перемогу у війні з Росією (учителька демонструє на екрані фото) (див. рис. 5):



Рис. 5. Фрагменти нагородження Президентом України дітей, які своєю допомогою наближують перемогу

Далі вчителька продовжує: «Зараз на екрані ви бачите Максима Бровченка з Бердянська. Хлопчик малює картини, продає їх, а зароблені гроші надсилає на допомогу нашим бійцям. На наступному малюнку – Іринка Васильєва з Рівного. Вона втратила на війні свого тата і дядька. Упродовж війни власноруч виготовляє ось такі віночки і теж їх продає. На ті гроші, що назбирала, разом із мамою для ЗСУ купили 2 тепловізори – прилади, які дозволяють розпізнавати об'єкт на відстані. Погодьтеся, сьогодні як ніколи вони потрібні нашій армії, щоб відслідкувати ворога! А ще подарували і автомобіль! Андрій Покраса з Київщини з батьком відстежували рух окупантів за допомогою дрону, а потім координати передавали нашим військовим. І такі приклади, діти, можна продовжити.

– Тож скажіть, будь ласка, чи вважаєте ви вчинки цих дітей героїчними, а дітей – героями? (адже вони ж такі ще маленькі!) Чому?

– Якими якостями, на вашу думку, володіють діти?

– А хто з вас під час війни теж допомагав іншим у таку важку хвилину для нашої країни?

– Що це була за допомога?

– Чи погоджуєтеся ви з тим, що діти своїми вчинками можуть наближувати перемогу у війні?»

Просимо кожного висловити свою думку. Будьте переконливими у своїх повідомленнях.

Під час обговорення ми уважно вислуховували кожного учня. Відповіді оцінювали за такими показниками з певною мірою їх вияву від 1 до 4 балів:

– уміння бути переконливим(-ою) у судженнях;

– розвинуте почуття гордості за подвиг українських дітей;

– участь (або вияв бажання) допомогти іншим у часи воєнної агресії проти України.

Обчислення рівнів конативного (поведінкового) компонента української національної та громадянської ідентичності респондентів відбувалося за сумою кількості балів за кожним респондентом. Розподіл балів за кожним рівнем було таким: 1–4 б. – початковий, 5–8 б. – середній, 9–11 б. – достатній, 12 б. – високий. Діагностика рівнів сформованості конативного (поведінкового) компонента української національної та громадянської ідентичності виявила однакову кількість учнів із достатнім та середнім рівнями – по 6 учнів, що відповідає 75,0 % від загальної кількості респондентів, із початковим рівнем – 4 учні, що відповідає 25,0 %. Із високим рівнем респондентів виявлено не було (див. рис. 6).

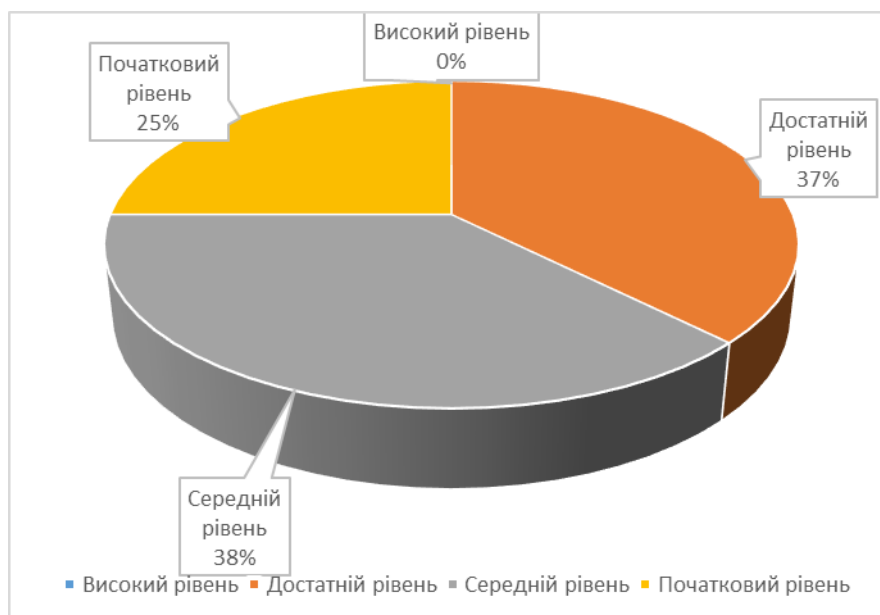


Рис. 6. Рівні розвитку конативного (поведінкового) компонента української національної та громадянської ідентичності і здобувачів початкової освіти

Узагальнені показники з розвитку компонентів української національної та громадянської ідентичності здобувачів початкової освіти представлено на рис. 7.



Рис. 7. Рівні розвитку компонентів української національної та громадянської ідентичності здобувачів початкової освіти (у %)

Підрахунок кількості учнів класу (у %) щодо сформованості рівня кожного з 3-х компонентів української національної та громадянської

ідентичності учнів 4-го класу надав можливості для висновків щодо визначення загального рівня сформованості досліджуваного феномена. Тож проведене констатувальне дослідження дозволило виявити, що переважна кількість учнів експериментального класу за традиційних умов навчання перебуває на *достатньому рівні* української національної та громадянської ідентичності, що відповідає 54,2 % від загальної кількості учнів, 27,1 % – на *середньому*, 10,4 % – на *високому*, 6,3 % – на *початковому* рівнях (рис. 7). Водночас важливим є відзначити, що досліджувані компоненти української національної та громадянської ідентичності розвинені неоднаково і мають відмінності у сформованості: найвищим рівнем характеризується – *когнітивний компонент* (середнє арифметичне набраних балів (μ) дорівнює 16,2), найнижчим рівнем – *конативний (поведінковий) компонент* (6,9 балів).

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Під час наукового пошуку досліджено актуальність, нормативне та теоретико-методичне підґрунтя національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Виявлено недостатню увагу науковців до формування української національної та громадянської ідентичності здобувачів початкової освіти. Описано методику дослідження загального рівня сформованості української національної та громадянської ідентичності здобувачів початкової освіти через діагностування трьох структурних компонентів: когнітивного, афективного (емоційно-ціннісного) та конативного (поведінкового). Серед методів обрано було тестування, анкетування, постановку практичних завдань, бесіду. Установлено, що загальний рівень сформованості національної та громадянської ідентичності учнів 4-го класу перебуває на достатньому рівні. Водночас виявлено низькі середні показники сформованості конативного (поведінкового) та емоційно-ціннісного компонентів.

Перспективним убачаємо організацію і проведення експериментального навчання, спрямованого на підвищення всіх складових загального рівня сформованості національної та громадянської ідентичності через залучення учнів до проєктної діяльності краєзнавчого спрямування на уроках «Я досліджую світ».

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Глава держави нагородив дітей, які, попри юний вік, допомагають ЗСУ. (2022). URL: <https://armyinform.com.ua/2022/08/12/glava-derzhavy-nagorodyv-ditej-yaki-popry-yunyj-vik-dopomagayut-zsu/>

Державний стандарт початкової освіти. (2018). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>

Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності». (2022). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>

Національна самосвідомість. Національна ідентичність. 2023. URL: <http://surl.li/eibxl>

Стегній, О. І. (2020). Національна ідентичність. *Енциклопедія Сучасної України*. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. URL: <https://esu.com.ua/article-71062>

Стратегія національно-патріотичного виховання на 2020–2025 рр. (2019). URL: https://ips.ligazakon.net/document/u286_19?an=18&ed=2019_05_18

Тупиця, К. & Вікторенко, І. (2022). Актуальність проблеми формування української громадянської ідентичності в учнів початкової школи. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх новацій* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (с. 89–92). 06–07 грудня, 2022. Слов'янськ, Україна.

Яремчук, С., Дияк, В. & Тушко, К. (2023). Проблеми формування української культурної ідентичності в умовах війни. *GRANI*, (26(1), 105–111. URL: <https://grani.org.ua/index.php/journal/article/view/1851/1816>

Zsarnóczyová, Ž. Methodics of the associative experiment. (2020). *Slavica Slovaca*, (55(1), 69–81 (Bratislava). URL: http://www.slavu.sav.sk/casopisy/slavica/2020_1/zsarnoczyova_2020_1.pdf

REFERENCES

Hlava derzhavy nahorodyv ditei, yaki, popry yunyi vik, dopomahaiut ZSU [The head of state awarded children who despite their young age help the Armed Forces of Ukraine]. (2022). URL: <https://armyinform.com.ua/2022/08/12/glava-derzhavy-nagorodyv-ditej-yaki-popry-yunyj-vik-dopomagayut-zsu/> [in Ukrainian].

Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education]. (2018). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukraïnskoї natsionalnoї ta hromadianskoї identychnosti» [The Law of Ukraine “On the Basic Principles of State Policy in the Field of Affirming Ukrainian National and Civil Identity”]. (2022). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text> [in Ukrainian].

Natsionalna samosvidomist. Natsionalna identychnist [National self-awareness. National identity]. 2023. URL: <http://surl.li/eibxl> [in Ukrainian].

Stehni, O. I. (2020). Natsionalna identychnist [National identity]. *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy – Encyclopedia of Modern Ukraine*. Kyiv : Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy. URL: <https://esu.com.ua/article-71062> [in Ukrainian].

Stratehiia natsionalno-patriotichnoho vykhovannia na 2020–2025 rr. [Strategy of national and patriotic education for 2020–2025]. (2019). URL: https://ips.ligazakon.net/document/u286_19?an=18&ed=2019_05_18 [in Ukrainian].

Tupytsia, K. & Viktorenko, I. (2022). Aktualnist problemy formuvannia ukraïnskoї hromadianskoї identychnosti v uchniv pochatkovoї shkoly [The relevance of the problem of formation of Ukrainian civic identity among primary school students]. *Profesionalizm pedahoha v umovakh osvitykh novatsii* : materialy VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii [Teacher professionalism within educational innovations: materials of the 6th International Scientific and Practical Internet Conference]. 06–07 hrudnia, 2022. (с. 89–92). Sloviansk, Ukraina [in Ukrainian].

Yaremchuk, S., Dyiak, V. & Tushko, K. (2023). Problemy formuvannia ukraïnskoi kulturnoi identychnosti v umovakh viiny [Problems of the formation of Ukrainian cultural identity in the conditions of war]. *GRANI*, (26(1), 105–111. URL: <https://grani.org.ua/index.php/journal/article/view/1851/1816> [in Ukrainian].

Zsarnóczyiová, Ž. Methodics of the associative experiment. (2020). *Slavica Slovaca*, (55(1), 69–81 (Bratislava). URL: http://www.slavu.sav.sk/casopisy/slavica/2020_1/zsarnoczaiova_2020_1.pdf [in English].

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено проблемі формування української національної та громадянської ідентичності в учнів початкової школи. Авторами визначено актуальність дослідження в умовах війни Росії проти України. З'ясовано, що означена проблема складає соціальне замовлення національній системі освіти на сформованість та утвердження в дітей та молоді на всіх ступенях освіти глибокого розуміння своєї належності до українського народу, до своєї Батьківщини, її історії, традицій та звичаїв, внутрішньої потреби й готовності відстоювати соборність і незалежність України на шляху прогресу та процвітання. Молодший шкільний вік є засадовим і визначальним у формуванні досліджуваного феномена.

Аналіз наукових джерел виявив вагомий внесок вітчизняних учених у розроблення теоретичних і методичних засад національно-патріотичного виховання учнів та молоді. Водночас недостатньо вивченим залишається питання формування національної та громадянської ідентичності здобувачів початкової освіти в час нових для України викликів.

Авторами описано методiku визначення вихідного рівня сформованості української національної та громадянської ідентичності учнів молодшого шкільного віку через діагностування трьох складових: когнітивного, афективного (емоційно-оцінний), конативного (поведінкового) компонентів. Використано комплекс емпіричних (тестування, постановка практичних завдань) та соціологічних (анкетування, бесіди) методів. Діагностика складових української національної та громадянської ідентичності учнів показала відмінності у сформованості її компонентів: найвищий показник когнітивного і найнижчий показник конативного (поведінкового). Загальний рівень сформованості досліджуваного феномена перебуває на достатньому рівні. Отримані результати є підставою для організації і проведення формувального експерименту з метою підвищення рівнів компонентів української національної та громадянської ідентичності і відповідно її загального рівня.

Ключові слова: українська громадянська ідентичність, початкова школа, рівень сформованості української національної та громадянської ідентичності здобувачів початкової освіти, компоненти української національної та громадянської ідентичності, методи діагностики української національної та громадянської ідентичності.

УДК 373.3.015.31:792(075.8)

**SCIENTIFIC FOUNDATIONS OF THEATRICAL PERFORMANCE
APPLYING IN THE LITERATURE LESSONS AT PRIMARY SCHOOL**

**НАУКОВІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ НА УРОКАХ
ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Інна Хижняк

доктор педагогічних наук, професор
E-mail: innakhieshn@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4227-8268
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Inna Khyzhniak

D.Sc. in Pedagogy, Professor,
E-mail: innakhieshn@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4227-8268
SHEI “Donbas State
Pedagogical University”, Ukraine

Юлія Сафонова

здобувач 2 (магістерського) рівня
вищої освіти спеціальності
013 Початкова освіта
E-mail: safuli@ukr.net
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», Україна

Julia Safonova

applicant of 2 (master's) level
higher education specialty
013 Primary education
E-mail: safuli@ukr.net
SHEI “Donbas State
Pedagogical University”, Ukraine

ABSTRACT

The importance of theatrical performance as an effective means of primary school pupils' personal development in literature reading lessons is substantiated in the article. The authors note within the framework of the implementation of the “New Ukrainian School” (NUS) reform, theatrical performance is also a normative requirement for the organization of reading lessons at primary school. In this regard in the Standard Educational Program of NUS-2, the content line “Theatrical performance” is singled out. In the Standard Educational Program of NUS-1 a separate subject “Literature reading” is allocated for the second cycle of education in primary school. Within its edge the content line “Transform and dramatize what we read; we create our own texts” is realized. However, in order to implement this task, the primary school teacher should know the scientific basis of theatrical performance as a teaching method. Currently, these theoretical information relate to various branches of scientific knowledge and is partially covered in scientific discussion.

As a result of the Ukrainian and foreign scientists' scientific works analysis the authors summarized the scientific foundations of theatrical performance using in the lessons of literature reading at primary school. The first group of scientific basis is the target areas of theatrical performance: intellectual development of the primary school pupils; cultural and polyartistic development; socio-emotional and aesthetic development; improvement of children's teamwork skills. The second component of the scientific foundations is the theatrical performance concepts definitions and their correlation: dramatization – staging – theatrical performance. The third component of the scientific basis is the principles of the theatrical performance application in primary school reading lessons: integrability and syncretism; theatrical orientation; systematicity and activity; cooperation (synergistic cooperation, facilitation, joint

improvisation in stage actions); approval.

According to the authors, further research can be promising in the following directions: what types of theatrical activities that can be used in reading lessons at primary school, the forms and methods of theatrical performance, the influence of theatrical performance on various reading qualities, on strengthening the pupils' motivation for independent reading, etc.

Key words: *new Ukrainian school, literature lessons, theatrical performance, dramatization, staging.*

Актуальність теми. Сучасні зміни в освітній системі України, що увійшли в активну фазу від 2016 р. із ухваленням Концепції нової української школи (НУШ), передбачають поступове виведення нашої освіти на якісно новий, європейський, рівень. Одним із наріжних каменів цього процесу є організація освітнього процесу в руслі творчості та креативності, адже «потужну державу і конкурентну економіку забезпечить згуртована спільнота творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих» (Нова українська школа, 2016 : 5).

У Концепції НУШ (2016) творчість учня віднесено до наскрізних умінь, які становлять основу його навчальної та позанавчальної активності й загальної життєвої успішності, а також схарактеризовано як необхідний компонент сучасного освітнього середовища. У документі підкреслено роль у цьому процесі загальної середньої освіти, бо саме в цей час у дітей формується світогляд, громадянська позиція та моральні якості. Зауважимо, що успішність і ефективність цього процесу закладається в початковій школі і саме від стимулів до творчості, які діти отримують у цьому віці, залежить їхній подальший художньо-естетичний та емоційний розвиток упродовж життя.

У «Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах» (2004) зазначено, що «мистецтво має унікальні можливості впливу на людину, тому художньо-естетичне виховання потрібно розглядати не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а, насамперед, як універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів». Одним із завдань системи художньо-естетичного виховання молоді зазначено «виховання здатності сприймати та інтерпретувати художні твори, висловлювати особистісне ставлення до них, аргументуючи свої думки та оцінки».

Вагомим засобом художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітніх закладів уже на рівні нормативних документів визнається театралізація. У «Концепції художньо-естетичного виховання учнів» (2004) наголошено на важливості виховного впливу театрального мистецтва на особистість учня та конкретизовано значення його використання в загальноосвітній школі.

У Типовій освітній програмі НУШ за редакцією Р. Шияна (2022) виокремлено змістову лінію «Театралізуємо», спрямовану на розвиток комунікативних умінь учнів; формування навичок співчуття та співпереживання, емоційного інтелекту, творчого мислення, самосвідомості й самоефективності, ініціативності, уміння співпрацювати в команді; а також на ознайомлення з театром, залучення учнів до сценічної творчості. У Типовій освітній програмі за редакцією О. Савченко (2022), змістової лінії «Театралізуємо» не виділяється для першого, адаптаційно-ігрового, циклу навчання в початковій школі, а для

другого циклу наявний окремий предмет «Літературне читання», у межах якого передбачена реалізація змістової лінії «Перетворюємо та інсценуємо прочитане; створюємо власні тексти». У меті цієї лінії зокрема зазначено розвиток уяви, художньо-образного мислення і мовлення дітей, створення творчих продуктів, серед яких указано участь в інсценізаціях, дослідницьких проєктах, складання художніх творів та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У нормативних документах до компонентів виховного впливу театрального мистецтва на особистість учня віднесено такі: формування емоційної культури, емпатії, пізнання й усвідомлення реальних життєвих явищ, збагачення естетичного досвіду, поліхудожній розвиток особистості, розвиток сенсорної сфери, здібностей, специфічних для кожного виду театрально-сценічної творчості (техніки мовлення, дикції, пластики тіла, голосу тощо) («Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах», 2004).

Т. Турчин відзначає вплив театральної творчості на розвиток критичного і творчого мислення учнів, пізнання навколишнього світу і власного оточення, розкриття особистих якостей та здібностей, естетичних потреб і вподобань, формування важливих життєвих цінностей та стимулювання активної естетичної діяльності, «яка створює творця, енергійну, старанну особистість, сповнену оптимізму та натхнення» (Турчин, 2021: 58).

О. Михайлицька зазначає, що синтетичний характер театрального мистецтва є ефективним і унікальним засобом художньо-естетичного виховання учнів, завдяки якому дитячий театр посідає істотне місце в загальній системі художньо-естетичного виховання, бо в дитинстві людина моделює свою картину світу. Учена наголошує на таких аспектах значення театралізації в освіті, як-от: краще орієнтування учня в сучасних соціальних реаліях, опанування наочного і емоційного способу передачі цілісного досвіду людства, розкриття творчого потенціалу дитини, виховання творчої спрямованості особистості, розвиток її емоційної, інтелектуальної сфер та чуттєво-образного мислення, активізація фантазії та художньої уяви, пам'яті, уваги, музичних та образотворчих здібностей, почуття колективізму та ін. (Михайлицька, 2019).

О. Тандеряк узагальнює значення театралізації в освітньому процесі початкової школи в таких позиціях: формування естетичного смаку; формування свободи дій і поведінки; моральне виховання; розвиток комунікативних якостей особистості, розвиток волі, пам'яті, уяви, мовлення, мислення, фантазії; набуття умінь розв'язання конфліктних ситуацій (Тандеряк, 2019: 7). Науковиця високо оцінює естетичне виховання, яке відбувається в межах театралізованої діяльності, яка поєднує в собі впливи музики, танцю, пластики, мовлення та образотворчого мистецтва.

Відтак театралізація є ефективним засобом особистісного розвитку учнів, тісно пов'язана із уроками мовно-літературної галузі, особливо – з уроками опрацювання художніх творів, і є нормативною вимогою до їх організації в початковій школі. Однак задля реалізації цього завдання має відбуватися і відповідна підготовка вчителя початкових класів, що насамперед передбачає опанування наукових засад театралізації як прийому навчання. Наразі ці теоретичні відомості стосуються різних галузей наукового знання і висвітлюються в наукових колах частково.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Зважаючи на вказане вище, метою статті є узагальнення наукових засад застосування театралізації на уроках опрацювання художніх творів у початковій школі, у яких має орієнтуватися вчитель початкових класів для ефективної реалізації відповідних змістових ліній типових освітніх програм НУШ.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Словацька дослідниця E. Kušínová (2023) слушно зазначає, що взаємозв'язок театрального мистецтва і школи є невід'ємною частиною європейської цивілізації та демократії. Дослідниця провела порівняльний аналіз і виявила включення елементів театралізації в системи формальної та неформальної освіти усіх країн світу, але особливо в США та Європі. Бразильський дослідник A. Magela (2022) зазначає, що уроки образотворчого мистецтва можуть торкнутися краси візуальної, уроки музики – краси звукової, а театральне мистецтво допомагає створювати комплексну красу – красу життя. Особливо дослідник наголосив на початковому навчанні у школі, як часі, у який для учня має відкритися театр і як відображення реального життя, і як саме життя.

F. Iuga & S. Turda (2022) наголошують на важливості театралізації для соціально-емоційного виховання в дошкільному та молодшому шкільному віці, адже діти схильні наслідувати поведінку навколишніх, а також персонажів оповідань, героїв казок тощо. Театралізація веде до розвитку емоційних станів, до формування моральної поведінки, адекватної для співіснування в суспільстві. N. Thambu, A. Rapor & S. Sukadari (2021) тотожно зазначають, що педагоги у школах Малайзії приділяють менше уваги емоційному вихованню, ніж когнітивним аспектам, а театральне мистецтво якраз може бути ефективним засобом виховання емоцій учнів.

У «Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах» (2004) наведено аналогічні результати компаративного аналізу змісту художньо-естетичної освіти і виховання в різних країнах світу (США, скандинавські та прибалтійські країни, інші країни Європи, Японія та ін.) і зауважено типові світові тенденції, серед яких початковій школі також відведено пріоритетне значення, а також зазначено, що види мистецтва тісно пов'язані з літературою і в цьому зв'язку важливими є театральні постановки української та іноземної літературної класики, сценічне втілення художніх творів.

Значення театралізації у плані формування читацьких навичок учнів паралельно з їхніми творчими навичками обґрунтовано і в низці наукових досліджень. Так, корейські вчені O. Baek & J. Yun (2022) у результаті аналізу навчальних програм та підручників із корейської мови та проведення опитування учителів початкових класів щодо методів театралізації на уроках мови, дійшли висновку, що саме на уроках мови та читання створюються найсприятливіші умови для театральної освіти та творчого самовираження учнів.

Кубинська дослідниця Yu. González (2022) зазначає, що основна мета вивчення мови в початковій школі полягає в тому, щоб учні навчилися використовувати усну та письмову мову для ефективного спілкування в різних ситуаціях. Одним із варіантів формування комунікативної компетентності в учнів початкової школи є мистецтво, переважно театр. Театр є мистецьким проявом, який має велике значення для школярів, завдяки його високому

ступеню сприйняття та насолоди, а також його високому навчальному змісту. При цьому вагомим засобом формування комунікативної компетентності у початковій школі науковиця визначає ляльковий театр, заснований на відтворенні дитячих текстів на основі розповіді, драматизації та інсценізації вистави. Завдяки цьому учні привчаються відтворювати без пропусків і повторів зміст простого літературного оповідання.

І. Большакова (2023) зазначає, що театралізація сприяє «зануренню» в літературний твір та формуванню вдумливого читача; учить уважно слухати та говорити правильно, виразно, доносячи ідеї та емоції до слухачів; формує навички комунікації, взаємодії, співпраці в команді, вчить моделювати різні комунікативні ситуації, обирати стратегії спілкування, імпровізувати та ін.

Т. Турчин (2021) висловлює аналогічні погляди: за допомогою театралізації на уроках читання можна організувати застосування на практиці вже засвоєних літературних знань, продемонструвати емоційне сприйняття та відтворення емоцій, реалізувати міжпредметні зв'язки, сформулювати в дітей художній смак, гармонійно розвивати їх. Автор зазначає, що «прийом театралізації – один з ефективних способів зримо побачити зміст твору, розвинути уяву, без якої неможливо сприйняти художній твір».

Утім, О. Тандеряк (2019) зауважує, що театралізовану гру на уроках читання можна застосовувати лише за наявності у дітей міцних знань літературного тексту, навичок виразного читання, умінь пластично рухатись, використовувати міміку та жести, добирати необхідні атрибути тощо. Серед шляхів реалізації цих завдань на уроках читання дослідниця вказує такі: ознайомлення дітей зі специфікою театрального мистецтва, формування в них емоційно-ціннісного ставлення до театру, опанування базових складників сценічної творчості (міміка, жести, інтонація, пантоміма, «входження в образ»); навчання сприймати й розуміти композицію літературного твору й характерні особливості різних художніх образів та ін.

Ф. Iuga & S. Turda (2022) виокремлюють тотожні цілі театральних занять у освітніх закладах Румунії:

- удосконалення здатності дітей сприймати усне повідомлення, зокрема уважно слухати та особисто відтворювати оповідання;
- виховання виразного мовлення, збагачення словникового запасу, удосконалення діалогічного мовлення учнів;
- формування естетичного смаку, відчуття емоційного задоволення від участі в театральній виставі;
- розвиток навичок роботи в команді;
- виховання наполегливості в досягненні поставленої мети.

Отже, узагальнюючи наведені думки науковців України та світу щодо значення театралізації, виокремлюємо такі *цільові напрями* її застосування на уроках читання в освітньому процесі початкової школи:

1. Інтелектуальний розвиток здобувача початкової освіти, що полягає в комплексному розвитку всіх вищих психічних функцій особистості: різні види мислення, пам'яті, уваги, уяви, сприймання, вербальне та невербальне, діалогічне та монологічне мовлення та ін.

2. Культурний та поліхудожній розвиток учнів, що реалізується через опрацювання зразків художньої літератури різних культур світу та синкретичний характер їх відтворення, у сполученні з іншими видами мистецтва.

3. Соціально-емоційний та естетичний розвиток здобувачів початкової освіти, що включає розвиток емоційного інтелекту, засвоєння моральної поведінки, адекватної для співіснування в суспільстві, опанування емоційного способу передачі цілісного досвіду людства, формування естетичного смаку, відчуття насолоди від красивої вистави, декорацій, сценічної гри та ін.

4. Удосконалення навичок командної співпраці, що передбачає організацію синергетичної діяльності, за якої результат роботи команди значно перевищує можливі результати кожного, опанування функцій лідера команди та усвідомлення спільної мети, наполегливість у її досягненні.

Наступним важливим складником наукових засад застосування театралізації на уроках читання є точне розуміння дефініцій, пов'язаних із застосуванням прийому театралізації. Дослідники при цьому розрізняють базові поняття: «театралізація», «інсценізація», «драматизація» (Большакова, 2023; Тандеряк, 2019; Турчин 2021 та ін.). Якщо театралізацію розуміють як пристосування твору для подання в театрі, надання йому театральних властивостей, то драматизація – це спосіб відображати які-небудь події в драматичній формі, надавати якому-небудь твору драматичної форми. Інсценізація – переведення тексту в сценічний варіант (для постановки на сцені).

На уроках читання прийоми драматизації та інсценізації застосовуються здавна і, поняття театралізації певним чином включає їх за змістом. Намагаючись розмежувати поле дії цих понять для уроків літературного читання, визначимо їх таким чином:

Драматизація – читання художнього твору в особах на уроці читання чи позакласній діяльності, що полягає в розподілі ролей і почерговому виразному читанні тексту.

Інсценізація – створення сценарію художнього твору, що передбачає попереднє переведення його в діалогічну форму та наступне виконання з використанням елементарних атрибутів у сценічних або несценічних умовах (у класі).

Театралізація – створення сценарію художнього твору з переведенням його в діалогічну форму, визначенням необхідних декорацій, костюмів, музичного (хореографічного) оформлення та виконання в сценічних умовах.

Актуальним напрямом наукових досліджень виступають також принципи театралізації в освіті. О. Тандеряк (2019) наводить такий їх перелік: гуманізації, диференціації, інтегративності, змістовності, систематичності, дитячої активності, співпраці та ін.

S. Tanner & A. McCloskey (2022) виокремили принципи організації імпровізаційних театральних постановок, серед яких найбільш вагомими вважаємо такі:

- «так, і» – під час гри на сцені чи підготовчої діяльності учасники приймають усе, що пропонує інший, і додають до цього свої деталі;
- «робота на службі колективу» – учителі і учні як група імпровізаторів роблять спільну постановку, яку жоден із них не зміг би створити самостійно;

– «поділ влади з іншими» – уникнення нав'язування своєї волі іншим у групі імпровізаторів; педагог підтримує роботу групи своїм внеском, виконує функції фасилітатора, однак не нав'язує розподіл повноважень чи певні рішення;

– «неоцінювальна участь» – відсутність оцінювання/засудження себе чи інших під час імпровізації, безумовне прийняття відмінностей у людях, ідеях чи практиках; у імпротеатрі не оперують такими поняттями, поняттями, як успіх чи невдача.

Наведені приклади класифікації принципів застосування театралізації ілюструють різні підходи науковців до їх виокремлення і групування, тому узагальнимо принципи театралізації на уроках читання в початковій школі таким чином:

1. Принцип інтегративності та синкретичності – первинне ознайомлення та подальше опрацювання літературного твору, планованого для драматизації, інсценізації чи театралізації, а також подальше його відтворення на основі поєднання різних видів мистецтва.

2. Принцип театральної орієнтованості – насиченість змісту уроків читання відомостями про театр, види театрів, прийоми театральної діяльності, сценічні дії, акторську майстерність та ін.

3. Принцип систематичності й активності – щоденне включення й чергування різних форм драматизації, інсценізації, театралізованих ігор і вправ у роботу з текстом художнього твору.

4. Принципи кооперації: синергетична співпраця («робота на службі колективу»), фасилітаторство, а не нав'язування думки («поділ влади з іншими»), спільна імпровізація у сценічних діях («так, і»).

5. Принцип схвальності – будь-яка участь дитини в театральній постановці, її результати приймаються позитивно усіма членами команди, педагог має віднайти гідні риси в діях кожного учасника, нікого не виділяючи і не ранжуючи досягнення.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, результати теоретичних пошуків дозволили сформулювати наукові засади застосування театралізації на уроках літературного читання в початковій школі:

1. Цільові напрями застосування театралізації на уроках читання в освітньому процесі початкової школи: інтелектуальний розвиток здобувача початкової освіти; культурний та поліхудожній розвиток; соціально-емоційний та естетичний розвиток; удосконалення навичок командної співпраці дітей.

2. Дефініції понять, пов'язаних із застосуванням прийому театралізації та їх підпорядкованість: драматизація – інсценізація – театралізація.

3. Принципи застосування театралізації на уроках читання в початковій школі: інтегративності та синкретичності; театральної орієнтованості; систематичності й активності; кооперації (синергетична співпраця, фасилітаторство, спільна імпровізація у сценічних діях); схвальності.

Перспективними видаються напрями подальшого вивчення видів театральної діяльності, які можна застосовувати на уроках читання в початковій школі, форми і методи театралізації, вплив театралізації на різні якості читання, на посилення мотивації учнів до самостійного читання та ін.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Большакова, І. (2023). Театр на уроці: практикум для початкової школи. *Освіторія медіа* : веб-сайт. Вилучено із <https://tinyurl.com/3ctm9cnp>

Михайлицька, О.С. (2019). Театралізація як дієвий творчий засіб соціалізації особистості в особистісно орієнтованому освітньому середовищі. *Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ* : зб. матеріалів наук.-практ. конф. 15 трав. 2019 р. Житомир : КЗ «ЖОШПО». Вилучено із <https://conf.zipro.net.ua/?p=323>

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи (Рішення Колегії МОН). (2016). Вилучено із <https://tinyurl.com/ysna5f6t>

Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах (Наказ МОН). № 151/11. (2004). Вилучено із https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1_11290-04#Text

Про затвердження Типової освітньої програми, розробленої під керівництвом Савченко О.Я. 3–4 клас (Наказ Міністерства освіти і науки України). № 743-22. (2022). Вилучено із <https://tinyurl.com/5e7nvyjz>

Про затвердження Типової освітньої програми, розробленої під керівництвом Шияна Р. Б. 1–2 клас: (Наказ Міністерства освіти і науки України). № 743-22. (2022). Вилучено із <https://tinyurl.com/54t4bm5a>

Тандеряк, О.М. (2019). *Театралізована діяльність дошкільників*. Чемерівці.

Турчин, Т.М. (2021). Театральне мистецтво в практиці сучасної початкової школи. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. № 2. С. 57–63. Вилучено із <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/2163/1/9.pdf>

Baek, O. & Byun, J.A. (2022). Study on the Effective Cooperative Class of Korean language and Theater to Improve Self-Expression in Lower Grades of Elementary School. *Soonchunhyang Journal of Humanities and Sciences*. Vol. 41. No. 3. P. 139–167. <https://doi.org/10.35222/IHSU.2022.41.3.139>

González, Yu. (2022). Puppet theater: an alternative for the formation of communicative competence. *Varona [online]*. No. 75, e1735. Вилучено із http://revistas.ucpejv.edu.cu/compendioVar/private/No75/RVNo75_A02.html

Iuga, F. & Turda, S. (2022). The Impact of Puppet Theatre Among Preschoolers Socio-Emotional Abilities Development. *Educatia 21 Journal*, (22) 08. 10.24193/ed21.2022.22.08

Kamal, N. E. (2023). Children's Theatre and Achieving Educational Goals in Schools. *Journal of Raparin University*. 10 (1). 663–687. [https://doi.org/10.26750/Vol\(10\).No\(1\).Paper29](https://doi.org/10.26750/Vol(10).No(1).Paper29)

Kušnířová, E. (2023). Formal and Non-Formal Education Through Theatre. *Review of Artistic Education*. 25(1):101-112. <https://doi.org/10.2478/rae-2023-0015>

Magela, A. (2022). Theater cognition and education. *Revista Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas*. 10 (1):27. <https://doi.org/10.14393/issn2358-3703.v10n1a2022-03>

Tanner, S. J. & McCloskey, A. (2022). Improv Theater and Whiteness in Education: A Systematic Literature Review. *Review of Educational Research*. 93(5):00346543221076. <https://doi.org/10.3102/00346543221076885>

Thambu, N., Rapor, A. & Sukadari S. (2021). Teater perbincangan dilema Moral: pendekatan transformatif dalam melaksanakan kandungan kurikulum buku teks Pendidikan Moral. *Muallim Journal of Social Science and Humanities*. 5(3), 1–17. <https://doi.org/10.33306/mjssh/134>

REFERENCES

Bolshakova, I. Teatr na urotsi: praktykum dlia pochatkovoï shkoly [Theater in class: practicum for primary school]. *Osvitoria media*. Retrieved from <https://tinyurl.com/3ctm9cmp> [in Ukrainian].

Mykhailytska, O.S. (2019). Teatralizatsiia yak diievyi tvorchyi zasib sotsializatsii osobystosti v osobystisno oriientovanomu osvitnomu seredovyschi. [Theatricalization as an effective creative means of personality socialization in a personally oriented educational environment]. *Pedahohika partnerstva yak osnova rozvytku subiektiv osvitnoi diialnosti v umovakh NUSh* [Pedagogy of partnership as a basis for the development of subjects of educational activity in the conditions of NUS]: zb. materialiv nauk.-prakt. konf. 15 trav. 2019 r. Zhytomyr: KZ «ZhOIPPO». Retrieved from <https://conf.zippo.net.ua/?p=323> [in Ukrainian].

Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. (Rishennia Kolehii MON). (2016). Retrieved from <https://tinyurl.com/ysna5f6t> [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Kontseptsii khudozhno-estetychnoho vykhovannia uchniv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh ta Kompleksnoi prohramy khudozhno-estetychnoho vykhovannia u zahalnoosvitnikh ta pozashkilnykh navchalnykh zakladakh [On the approval of the Concept of artistic and aesthetic education of students in general educational institutions and the Comprehensive program of artistic and aesthetic education in general and extracurricular educational institutions] (Nakaz MON). № 151/11. (2004). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1_11290-04#Text [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Typovoi osvitnoi prohramy, rozroblenoï pid kerivnytstvom Savchenko O. Ya. 3–4 klas [On the approval of the Standard Educational Program, developed under the leadership of O. Ya. Savchenko. Grade 3–4] (Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy). № 743-22. (2022). Retrieved from <https://tinyurl.com/5e7nvyjz> [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Typovoi osvitnoi prohramy, rozroblenoï pid kerivnytstvom Shyiana R. B. 1–2 klas [On the approval of the Model Educational Program developed under the leadership of Shiyana R. B. Grade 1–2] (Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy). № 743-22. (2022). Retrieved from <https://tinyurl.com/54t4bm5a> [in Ukrainian].

Tanderiak, O. M. (2019). *Teatralizovana diialnist doshkilnykiv*. [Theatrical activities of preschoolers]. Chemerivtsi. [in Ukrainian].

Turchyn, T. M. (2021). Teatralne mystetstvo v praktytsi suchasnoi pochatkovoï shkoly. [Theatrical activities of preschoolers]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky* [Scientific notes of NSU named after M. Gogol. Psychological and pedagogical sciences]. № 2. 57–63. Retrieved from <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/2163/1/9.pdf> [in Ukrainian].

Baek, O. & Byun, J. A. (2022). Study on the Effective Cooperative Class of

Korean language and Theater to Improve Self-Expression in Lower Grades of Elementary School. *Soonchunhyang Journal of Humanities and Sciences*. Vol. 41. No. 3. P. 139–167. <https://doi.org/10.35222/IHSU.2022.41.3.139> [in Korean].

González, Yu. (2022). Puppet theater: an alternative for the formation of communicative competence. *Varona [online]*. No. 75, e1735. Вилучено із http://revistas.ucpejv.edu.cu/compendioVar/private/No75/RVNo75_A02.html [in Spanish].

Iuga, F. & Turda, S. (2022). The Impact of Puppet Theatre Among Preschoolers Socio-Emotional Abilities Development. *Educatia 21 Journal*, (22) 08. 10.24193/ed21.2022.22.08 [in English].

Kamal, N. E. (2023). Children's Theatre and Achieving Educational Goals in Schools. *Journal of Raparin University*. 10 (1). 663–687. [https://doi.org/10.26750/Vol\(10\).No\(1\).Paper29](https://doi.org/10.26750/Vol(10).No(1).Paper29) [in Kurdish].

Kušnířová, E. (2023). Formal and Non-Formal Education Through Theatre. *Review of Artistic Education*. 25(1):101-112. <https://doi.org/10.2478/rae-2023-0015> [in English].

Magela, A. (2022). Theater cognition and education. *Revista Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas*. 10 (1): 27. <https://doi.org/10.14393/issn2358-3703.v10n1a2022-03> [in English].

Tanner, S. J. & McCloskey, A. (2022). Improv Theater and Whiteness in Education: A Systematic Literature Review. *Review of Educational Research*. 93(5):00346543221076. <https://doi.org/10.3102/00346543221076885> [in English].

Thambu, N., Rapor, A. & Sukadari S. (2021). Teater perbincangan dilema Moral: pendekatan transformatif dalam melaksanakan kandungan kurikulum buku teks Pendidikan Moral. *Muallim Journal of Social Science and Humanities*. 5(3), 1–17. <https://doi.org/10.33306/mjssh/134> [in Malay].

АНОТАЦІЯ

У статті обґрунтовано значення театралізації як ефективного засобу особистісного розвитку учнів на уроках літературного читання. Автори зазначають, що в рамках реалізації реформи «Нова українська школа» театралізація також є нормативною вимогою до організації уроків читання в початковій школі. У Типовій освітній програмі НУШ-2 виокремлено змістову лінію «Театралізуємо», а в Типовій освітній програмі НУШ-1 для другого циклу навчання в початковій школі виділено окремий предмет «Літературне читання», у межах якого передбачена реалізація змістової лінії «Перетворюємо та інсценізуємо прочитане; створюємо власні тексти». Однак задля реалізації цього завдання вчитель початкових класів має знати наукові основи театралізації як прийому навчання. Наразі ці теоретичні відомості стосуються різних галузей наукового знання і висвітлюються в наукових колах частково.

У результаті аналізу наукових праць українських та іноземних учених автори узагальнюють наукові засади застосування театралізації на уроках літературного читання в початковій школі. Першу групу наукових основ становлять цільові напрями театралізації: інтелектуальний розвиток здобувача початкової освіти; культурний та поліхудожній розвиток; соціально-емоційний та естетичний розвиток; удосконалення навичок командної співпраці дітей. Другим складником наукових основ є дефініції понять, пов'язаних із

застосуванням прийому театралізації та їх підпорядкованість: драматизація – інсценізація – театралізація. Третій компонент наукових основ – принципи застосування театралізації на уроках читання в початковій школі: інтегративності та синкретичності; театральної орієнтованості; систематичності й активності; кооперації (синергетична співпраця, фасилітаторство, спільна імпровізація у сценічних діях); схвальності.

Перспективними для подальших досліджень автори називають подальшого вивчення видів театральної діяльності, які можна застосовувати на уроках читання в початковій школі, форми і методи театралізації, вплив театралізації на різні якості читання, на посилення мотивації учнів до самостійного читання та ін.

Ключові слова: нова українська школа, літературне читання, театралізація, драматизація, інсценізація.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 340.134:364.4-054.7](470)"19"

LEGISLATIVE BASIS OF SOCIAL WORK WITH MIGRANTS AND REFUGEES IN GERMANY IN THE XXIst CENTURY

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ПІДГРУНТЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З МІГРАНТАМИ ТА БІЖЕНЦЯМ У НІМЕЧЧИНІ В ХХІ СТОЛІТТІ

Світлана Омельченко

доктор пед. наук, професор
E-mail: saomel.ddpu@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-7940-0853
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Svitlana Omelchenko

D.Sc. in Pedagogy, Professor
E-mail: saomel.ddpu@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-7940-0853
SHEI "Donbas State Pedagogical University", Ukraine

Олена Гавриш

кандидат педагогічних наук
E-mail: olenagavrysh@ukr.net
ORCID ID 0000-0003-3468-2583
KAUSA-Landesstelle Thüringen,
Німеччина

Olena Havrysh

Ph.D. in Pedagogy
E-mail: olenagavrysh@ukr.net
ORCID ID 0000-0003-3468-2583
KAUSA-Landesstelle Thüringen,
Germany

ABSTRACT

Germany's migration policy has undergone many changes over the past decades. This process was facilitated by the appearance of a large number of migrants and refugees, primarily in 2015-2016. But this European country acts as a flagship among all European countries, including Ukraine, in the preparation of a thorough regulatory and legal framework for working with migrants and refugees. That is why it is difficult to overestimate the experience of Germany in the development of domestic social work with this population category.

In this article the formation and development of legal regulation of social work with migrants and refugees in Germany in the 21st century is pointed out. The authors established that the basic law for the Federal Republic of Germany is the Immigration Act, which prescribes the mechanism for obtaining a residence permit in the country, separates the criteria for qualified and unqualified labor, creates integration courses for people with a migration history, etc. It was not perfect, so a lot of corrections were made.

The authors also describe the new Federal program for attracting qualified personnel in the article, the main goal of which is to form a clear algorithm for the recognition of diplomas of higher and secondary education on the territory of Germany, which migrants received in their homeland.

In addition, the special attention is paid to the benefits provided in accordance with the Social Insurance Codes II and XII, as well as the Law on Benefits for Asylum Seekers. The authors found that this Code is currently the main document that regulates the right to receive unemployment or disability benefits, to provide support for children and young people, as well as refugees who have received asylum in

Germany and other groups of people in need of financial assistance.

In the article, the authors came to the conclusion that modern Germany is one of the most regulated countries in the world regarding the stay of migrants and refugees on its territory.

Key words: *legislative basis, migration policy, Germany, social work, migrants, refugees.*

Актуальність теми. Біженство нині вважається однією з найбільш актуальних і вибухових політичних та соціальних тем не тільки в Україні, але і в усьому світі. Міжнародний досвід, насамперед Німеччини як флагмана у нормативно-правому регулюванні європейської міграційної політики з біженцями та мігрантами, відіграє важливу роль у вітчизняному становленні правових відносин держави з внутрішньо переміщеними особами та іммігрантами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед вітчизняних науковців, які розглядали законодавчі основи соціальної роботи ми зазначимо М. Грига, Н. Кабаченко, І. Мигович, Т. Семигіну, Н. Сухицьку, А. Ярошенко та інших. Предметом їхніх досліджень було правове регулювання соціальної політики, реалізація прав людини, міжнародно-правове регулювання відносин у сфері соціальної політики тощо. Німецькі науковці зосереджуються найчастіше на питаннях цивільного та сімейного права Німеччини у сфері соціальної допомоги, а також проблемах законодавчого забезпечення соціальної роботи в Німеччині з різними категоріями клієнтів. Серед них виділимо О. Каплаці (Alexandra Caplazi), А. Лоренц (Annegret Lorenz), Л. Отт (Lisa Ott), Б. Шермайєр-Штёкл (Barbara Schermaier-Stöckl), К. Шток (Christof Stock) та інші.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Метою статті є узагальнити та систематизувати законодавче забезпечення соціальної роботи з мігрантами та біженцями у Німеччині у ХХІ столітті.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Важливим моментом у законодавчому підґрунті роботи з мігрантами та біженцями у Німеччині у ХХІ столітті стає 2005 рік, бо саме в цей час вступає в силу Закон про управління та обмеження імміграції (Закон про імміграцію) (Zuwanderungsgesetz, 2004). Він постулює полегшення в'їзду висококваліфікованим мігрантам з країн, що не входять в ЄС, зокрема з країн Східної Європи та Азії, одночасно закон посилює фінансові та організаційно-трудові вимоги до них. Прийнятий документ скасовує існуючі раніше чотири форми дозволу на проживання і вводить дві змінні:

1. Право на перебування (Aufenthaltsberechtigung);
2. Вид на проживання (Aufenthaltserlaubnis), в тому числі безстроковий вид на проживання (unbefristete Aufenthaltserlaubnis). Останнє буде надаватися тільки за підсумками перевірки федерального відомства із захисту Конституції (німецької контррозвідки).

Для проведення процедури надання іноземцям дозволу на проживання було створене федеральне відомство у справах міграції (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge).

Згідно Закону про міграцію зберігається право на переселення в ФРН для етнічних німців зі східноєвропейських держав і республік колишнього СРСР.

Таким претендентам і членам їх сімей, які бажають переїхати до Німеччини, до прибуття в країну необхідно здати іспит на знання німецької мови.

Також розширено можливості іноземних біженців, які підпадають під критерії Женевської конвенції (Genfer Flüchtlingskonvention, 2004). Для них передбачена полегшена процедура отримання посвідки на проживання. Більш того, тепер статус біженця можуть отримати іноземці, котрі піддаються переслідуванням на батьківщині в зв'язку з їх нетрадиційною сексуальною орієнтацією. На проживання в Німеччину для возз'єднання сім'ї можуть переїхати і діти претендентів на політичний притулок, а також біженців, якщо вік дітей не перевищує 18 років.

На відміну від попередніх документів, в Законі обмовляється можливість протягом одного року підшукати собі місце роботи іноземним студентам. Висококваліфіковані фахівці, що працюють в сфері комп'ютерних технологій, можуть отримати безстроковий вид на проживання відразу після прибуття в Німеччину (на відміну від студентів).

Акцентуємо, що посилюються правила в'їзду в країну іноземцям з низькою кваліфікацією і некваліфікованим робітникам. Імігрантам, які нещодавно приїхали до Німеччини, Закон гарантує допомогу в інтеграції. Вона повинна здійснюватися в першу чергу за допомогою інтеграційних курсів.

Інтеграційний курс передбачає базовий і розширений курс німецької мови (600 навчальних годин), а також орієнтаційний курс (30 навчальних годин) про історію, культуру та правову систему Німеччини. Інтеграційний курс закінчується іспитом, який необхідно здати в певні терміни. Після закінчення курсу видається сертифікат про успішну участь в інтеграційному курсі. Отриманий сертифікат є доказом виконання мігрантом певних законодавчих вимог і в цілому його законослухняності. Без сертифікату постійний вид на проживання тепер, як правило, не видається.

У разі отримання прав громадянства при пред'явленні сертифіката про успішне закінчення інтеграційного курсу, необхідний 8-річний термін законного і постійного перебування в Німеччині може скоротитися на 1 рік. Інтеграційний курс в основному оплачується з бюджету. Але мігранти в залежності від свого матеріального становища зобов'язані брати участь в цих витратах (як правило, приблизно 630 € за весь курс). Однак мігранти звільняються від обов'язку вносити плату за інтеграційний курс, якщо вони отримують допомогу з безробіття або соціальну допомогу. Одночасно, за його невідвідування мігрантам загрожують штрафні санкції.

У новому законодавстві крім цього було виділено в окрему категорію бізнес-іміграцію. Параграф 21 Закону про перебування говорить: «Умовами для дозволу на іміграцію для бізнесменів є пріоритетний економічний інтерес Німеччини, особливі регіональні потреби або очікування позитивного впливу на економіку. Фінансування процесу повинно забезпечуватися за рахунок власних коштів або згодою на надання кредиту. Спочатку видається дозвіл на проживання терміном мінімум на три роки, через три роки може бути виданий безстроковий вид на проживання, якщо запланована діяльність успішно здійснювалася і засоби до життя гарантовані» (Zuwanderungsgesetz, 2004). Акцентуємо, що іноземний підприємець, який вирішив влаштуватися в Німеччині, повинен вкласти в німецьку економіку не менше одного мільйона

євро і створити не менше 10 нових робочих місць.

Важливим для нашого дослідження щодо законодавчого забезпечення роботи фахівців соціальної сфери з мігрантами та біженцями є питання соціальної захищеності мігрантів. Так, згідно Закону про міграцію депортація підозрюваних у причетності до терористичної діяльності іноземців допускається на основі «підкріпленого фактами прогнозу про небезпеку». За особами, які не підлягають депортації в зв'язку з загрозою для їхнього життя на батьківщині, буде вестися інтенсивне спостереження. Влада Німеччини не позбавляє їх волі, як того вимагала опозиція. До видачі дозволу на безстрокове перебування і отримання громадянства в Німеччині особистість прохача перевіряється по картотеці Федерального Відомства з охорони конституції (Bundesamt für Verfassungsschutz, 2005).

Нажаль новий Закон не врегулював порядку прийому в ФРН контингентних біженців зі Східної Європи. Саме тому пізніше у 2005 році голосують за поправки до Закону про іноземців. Право на імміграцію в Німеччину знову надано людям, які мають одного з батьків-єврея, які можуть в'їхати в країну разом зі своїми дружинами та неповнолітніми дітьми. Головна умова: їх повинна прийняти єврейська громада Німеччини. Правом на видачу запрошень тепер наділена не тільки Центральна рада євреїв Німеччини, але і Рух прогресивного іудаїзму (Das Zuwanderungsgesetz und seine Weiterentwicklung, 2009)

Законодавча база стосовно мігрантів та біженців у Німеччині продовжувала стрімко розвиватися. Так, у 2007 році ратифікуються поправки до Закону про іноземців. В основному вони стосувалися осіб, які подали прохання про надання політичного притулку, але не отримали статусу біженця. Відповідно до цих поправок невизнані біженці (їх приблизно 180 тис. осіб) могли отримати обмежений за терміном вид на проживання, якщо були в змозі протягом двох з половиною років після прийняття поправок (до кінця 2009 р) знайти роботу. Власники цього статусу при цьому не мали права користуватися соціальними благами нарівні з громадянами ФРН.

Зазначимо, що даний законопроект викликав у той час критику з боку багатьох організацій, які працювали з іноземцями: шанси невизнаних біженців в установленій термін працевлаштуватися розцінювали як незначні. По-перше, свідоцтва про освіту більшості країн, з яких втекли ці люди, в Німеччині не визнаються. По-друге, в останні 20 років невизнаним біженцям було заборонено працювати, тому багато хто з них вже втратили кваліфікацію.

В умовах тривалої економічної кризи в ЄС, браку власних висококваліфікованих фахівців, а також «витоку мізків» в інші країни, що значно гальмувало економічний та соціальний розвиток Німеччини, в силу вступає нова Федеральна програма по залученню кваліфікованих кадрів (Professorales Personal an Fachhochschulen, 2010). У період з 2011 по 2012 рік був розроблений і прийнятий комплекс заходів по залученню висококваліфікованої робочої сили:

- 1) в червні 2011 року розробили концепцію збереження кваліфікованих кадрів в Німеччині;
 - 2) в квітні 2012 року вступив в силу Закон про поліпшення оцінки та визнання професійної кваліфікації, отриманої за кордоном;
 - 3) в серпні 2012 року у Німеччині ввели «Блакитну карту ЄС».
-

Концепція збереження кваліфікованих кадрів прийнята Федеральним урядом в червні 2011 року і спрямована на підтримку пропозиції кваліфікованої робочої сили на ринку праці Німеччини в середньостроковій і довгостроковій перспективі в світлі зниження чисельності населення працездатного віку. Разом з тим завдання залучення висококваліфікованих фахівців з-за кордону безпосередньо пов'язана з питанням визнання їх професійних кваліфікацій.

Близько 300 тис. іноземців не можуть працювати за фахом: їх освіта, отримана на батьківщині, формально не визнається. Для вирішення даної проблеми було прийнято Закон «Про поліпшення оцінки та визнання професійної кваліфікації, отриманої за кордоном». Даний закон полегшує процес визнання дипломів іноземних фахівців за рахунок введення універсального підходу, єдиних критеріїв оцінки кваліфікації та створення інформаційної та консультативної інфраструктури для іноземців.

Відповідно до Закону «Про поліпшення оцінки та визнання професійної кваліфікації, отриманої за кордоном», кожен володар диплома зарубіжного вишу отримує право подати заявку на розгляд його документів. Встановлено максимальний тримісячний термін для процедури перевірки диплома на його відповідність німецьким стандартам (*Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen (BQFGEG)*)

У тому випадку, якщо зазначений документ не буде визнаний, його власнику надають свідоцтво, яке буде містити перелік придбаних заявником професійних знань і навичок, а також рекомендації щодо підвищення кваліфікації, необхідної для визнання диплома. При цьому закон поширюється тільки на професії, вимоги за якими встановлюються на федеральному рівні, що визначаються законом як нерегламентовані (кваліфікації, одержувані в Німеччині шляхом дуальної системи підготовки фахівців в системі професійного освіти і в ремісничій сфері. У Німеччині їх налічується близько 350).

Але зазначимо, що багато широко поширених професій (наприклад, інженерів і архітекторів, вчителів та вихователів, соціальних працівників, податкових консультантів та ін.) є нерегламентованими і підпадають під дію земельних законодавств. Для нерегламентованих спеціальностей новий закон передбачає можливість отримання довідки про відповідність, яку видає центральне відомство з питань закордонної освіти (*Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen*) (*Kultusminister Konferenz, 2020*).

З 1 серпня 2012 року в Німеччині набув чинності новий параграф Закону про іноземців, а саме §19a. Він визначає порядок видачі візи «Блакитна карта ЄС», мета якої полягає в тому, щоб полегшити в'їзд в країну кваліфікованих фахівців з країн, що не входять в ЄС. Надають нову візу іноземцям з вищою освітою, отриманою в Німеччині, або володарям диплома про вищу освіту іншої країни, який визнається в ФРН. Додамо, що при відсутності вищої освіти та наявності досвіду роботи не менше 5 років за фахом, який вимагає вищу освіту, у іммігрантів також з'являється можливість отримати «Блакитну карту» (*Aufenthaltsgesetz, 2009*).

Зазначимо, що на сьогоднішній день для отримання дозволу на перебування в ФРН достатньо мати диплом про вищу освіту або підписати контракт з заробітною платою не менше зазначених вище сум (44 800 євро на рік). Категорія висококваліфікованих фахівців стає привілейованою групою

іммігрантів. Держава полегшує в'їзд членам їх сімей, скасовуючи вимогу підтвердження знання німецької мови і надаючи подружжю дозвіл на роботу в ФРН у будь-якій галузі.

У період з 2013 по 2014 рік у законодавчому забезпеченні щодо мігрантів та біженців не спостерігалось істотних змін. Уряд ФРН продовжує працювати у новому напрямку. Але для нашого дослідження важливим є те, що в даний період були створені і активно набирали свою популярність такі організації, як:

1. «Альтернатива для Німеччини» – партія, утворена в лютому 2013 року. Вона об'єднала євроскептиків, які вимагали відмови від євро. В наступні роки партія стала позиціонувати себе як антиісламська (Ette, 2017: 87).

2. Рух «ПЕГІДА» (Патріотичні європейці проти ісламізації Заходу) – створено в грудні 2014 року в м. Дрезден. Вони організують і проводять акції «проти ісламізації Заходу» і виступають проти міграційної політики німецького уряду (Buschkowski, 2016)

12 березня 2018 року в Берліні було підписано коаліційну угоду між Християнсько-демократичним Союзом/ Християнсько-соціальним Союзом (ХДС/ХСС) і Соціал-демократичною партією Німеччини (СДПН), який отримав назву «Новий початок для Європи. Нова динаміка для Німеччини. Нова солідарність для нашої країни», а 14 березня до присяги було приведено новий 4-тий уряд «великої коаліції» (Koalitionsvertrag zwischen CDU/CSU und SPD, 2018).

Центральним пунктом даного договору стало введення кількісного обмеження припливу мігрантів протягом року (від 180 тис. до 220 тис., в тому числі і членів їх сімей). Крім цього були внесені уточнення правил в'їзду в ФРН мігрантів в рамках возз'єднання сімей. Зокрема, договір передбачає прийняття закону, що дозволяє в'їзд до Німеччини родичів біженців, які отримали в ФРН обмежену ступінь захисту (не більше 1 тис. осіб на місяць).

Одне з основних положень коаліційної угоди в сфері міграції – управління потоками мігрантів – має орієнтуватися на здатність німецького суспільства впоратися з їх інтеграцією. Вирішено створити парламентську Комісію з вивчення причин припливу біженців. Отже, у даному договорі зазначено, що «Ми хочемо боротися з причинами міграції, а не з біженцями» (Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland, 2018).

Для досягнення поставленої мети сторони угоди планують:

- покращити співробітництво в галузі розвитку;
- розширення гуманітарну діяльність;
- належним чином обладнати Управління Верховного комісара у справах біженців (УВКБ) ООН та Всесвітню продовольчу програму (ВПП)
- забезпечити постійне фінансування в рамках програм Міністерства економічного співробітництва і розвитку ФРН;
- розширити участь у миротворчих операціях, включаючи посилення міжнародних поліцейських місій;
- реалізовувати заходи щодо відкритої торгівлі та аграрної політики;
- посилити захист навколишнього середовища;
- проводити обмежувальну політику експорту зброї тощо (Ein neuer Aufbruch für Europa, 2018)

Додамо, що сторони договору узгодили створення центрів компактного

розміщення людей, у які прибувають мігранти – «ANkER» (акронім від «Ankunft-, Entscheidungs – und Rückführungseinrichtungen» – «Установи з прийому, прийняття рішень і депортації»). Біженці знаходяться у цих центрах до прийняття позитивного або негативного рішення за клопотанням з подальшим розподілом по муніципальним утворенням або до проведення депортації. Оперативність вирішення цих питань досягається шляхом забезпечення постійного перебування в даних установах співробітників профільних структур – Федерального відомства у справах міграції та біженців та Федерального відомства у справах молоді.

У коаліційній угоді зберігається опція по розширенню «списку безпечних країн походження» і включення в нього північно африканських держав (Алжир, Марокко, Туніс) (De Maizières Zehn-Punkte-Plan, 2016).

Акцентуємо, що у зазначеній угоді прописані заходи щодо інтеграції не тільки новоприбулих мігрантів та біженців, а й осіб з міграційним минулим, які проживають в країні тривалий час. Ці зусилля об'єднуються в рамках великомасштабної федеральної стратегії щодо інтеграції, заснованої на принципі «Вимагати і заохочувати».

Додаємо, що передбачається також подальший розвиток введеної в 2005 році системи інтеграційних курсів для мігрантів і тісна координація зусиль в цій сфері між федеральним центром, землями і комунами. Договір містить важливе положення про законопроект щодо підтримки трудової міграції, який містить комплекс заходів щодо спрощення в'їзду в країну кваліфікованих фахівців з третіх країн і їх інтеграції до трудового ринку.

Зазначимо, законодавче забезпечення соціальної роботи з мігрантами та біженцями грає одне із головних ролей у Німеччині. У цій країні правове підґрунтя комфортного перебування іммігрантів постійно вдосконалюється. Так, окрім зазначеного вище переліку нормативно-правових документів, є багато актів, директив та законів, які підтримують розвинену соціальну систему Німеччини. Серед них, на нашу думку, слід окремо виділити основний закон, який регулює надання матеріальної підтримки біженцям, під назвою «Закон про пільги шукачам притулку» (Asylbewerberleistungsgesetz, скорочено – AsylbLG) (Asylbewerberleistungsgesetz, 2018). Згідно цього закону здобувачі притулку (Asylbewerber) та особи, які набули статусу біженців (Asylberechtigte), у Німеччині, так само як і громадяни країни, мають різні, затверджені законодавством права на отримання фінансової підтримки та допомоги.

За законом біженцям у Німеччині надаються такі основні види допомоги та фінансової підтримки:

- Гроші на кишенькові витрати у таборах біженців або так звані «гроші на необхідні особисті потреби» (notwendiger persönlicher Bedarf);
- Натуральні виплати (notwendiger Bedarf), наприклад, видається одяг, їжа, речі особистої гігієни;
- Оплата житла та інших фактичних витрат;
- Соціальна допомога.

Підкреслимо, що біженці, які живуть у таборах або центрах для біженців, одержують від держави кишенькові гроші на щоденні потреби (Bargeldbedarf, Taschengeld). Ці гроші надаються на особисті потреби для поїздок, участі в культурному житті суспільства, проведення вільного часу, хобі тощо. Розмір цієї

виплати регламентовано Законом про пільги шукачам притулку у §3a (Asylbewerberleistungsgesetz, 2018) та залежить від того, до якої категорії належить іммігрант.

Зауважимо, що Федеральний уряд Німеччини підвищив стандартні ставки, зафіксовані у Законі про пільги шукачам притулку. Нові положення містяться в «Законі про визначення нормативних потреб і внесення змін до Книги дванадцятої Кодексу соціального страхування та інших законів», який був опублікований у «Вісники федерального права» 14 грудня 2020 р. Закон збільшує пільги, які надаються відповідно до Кодексів соціального страхування II і XII (Sozialgesetzbüchern II, XII), а також Законом про пільги шукачам притулку (Gesetz zur Ermittlung der Regelbedarfe und zur Änderung des Zwölften Buches Sozialgesetzbuch sowie weiterer Gesetze, 2020). Нові стандартні ставки набули чинності з 1 січня 2021 року.

Зазначимо, що не всі біженці у Німеччині живуть у спеціальних таборах для шукачів притулку. Для тих, що проживає за межами зазначених таборів, надається замість натуральних виплат, допомога на забезпечення необхідних потреб та кишенькові гроші (notwendiger Bedarf + notwendiger persönlicher Bedarf). Гроші на «необхідні особисті потреби» надаються незалежно від типу житла та оплачуються переважно готівкою («соціально-культурний прожитковий мінімум», який часто також називають «кишеньковими грошима»). Пільги на «необхідні потреби» («фізичний прожитковий мінімум», наприклад, харчування) надаються додатково, як тільки закінчується строк обов'язкового проживання в державному таборі. Однак вони також можуть надаватися повністю або частково у вигляді натуральних виплат у місцях спільного проживання. При цьому сума, надана готівкою на «необхідні пільги», буде пропорційно зменшена. Таким чином, загальна сума в першу чергу виплачується людям, які проживають у квартирах поза таборами або місцями спільного проживання (Anpassung der AsylbLG-Regelsätze und Streichung von Leistungsausschlüssen zum 1. Januar 2021, 2021).

Зауважимо, що додатково до допомоги на забезпечення необхідних потреб біженцям виплачується вартість оренди житла (розмір виплат коливається на рівні орендної плати на місцевому ринку житла) та опалення, а також одноразова допомога на предмети домашнього побуту та меблі.

Базуючись на нормативно-законодавчих актах соціальний педагог при роботі з біженцями завжди їм повідомляє, що після 15 місяців перебування в Німеччині ця категорія клієнтів починає отримувати соціальну допомогу. Основний документ, який регулює право на отримання допомоги у разі безробіття або непрацездатності, забезпечити підтримку дітям та молоді, а також біженцям, які отримали притулок у Німеччині, та іншим групам людей, які потребують фінансової допомоги, це Кодекс соціального права Німеччини (Sozialgesetzbuch, SGB). Цей документ складається з 12 розділів, кожен із яких є окремим законом і регулює певний вид соціального забезпечення. Тому в Німеччині певний вид допомоги можуть називати або за номером розділу в Кодексі, або за назвою іншого закону, що регулює отримання допомоги, або за назвою самої допомоги, наприклад: SGB-XII або соціальна допомога (Sozialgesetzbuch, 2020).

Нові стандартні ставки з підвищеними розмірами соціальної допомоги

різним категоріям населення набули чинності з 1 січня 2021 року. Розмір базового забезпечення та соціальної допомоги у Німеччині залежить від статусу особи, її віку та стану здоров'я.

Акцентуємо, що для своєчасного та правильного оформлення заявки на отримання будь-якої (грошової та/або натуральної) допомоги клієнт, у тому числі мігрант чи біженець, у більшості випадків звертається за порадою до соціальних робітників. Саме тому фахівцям соціальної сфери необхідно бути ґрунтовно обізнаними з питань нормативно-правового спектру своєї роботи.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, ще раз підкреслимо, що наведений перелік нормативно-правових документів, які використовують у своїй діяльності соціальні робітники Німеччини, є неповним, але ми окреслили та проаналізували, на нашу думку, найвагоміші законодавчі акти країни у сфері «репатріаційно-імміграційних питань» та соціальної допомоги. Це дозволяє верифікувати зазначену на початку даного пункту тезу про надзвичайну актуальність міграційної проблематики для сучасної Німеччини.

У законодавстві країни питання врегулювання роботи з мігрантами та біженцями в останні роки набуває сталого розвитку та привертає увагу німецького уряду. Вважаємо, що сучасна Німеччина є однією з найрегламентованіших у світі країн у питаннях перебування на своїй території іноземців.

Особливо гостро перед країнами Європейського союзу та, впершу чергу, перед ФРН постала у 2015-2016 роках міграційна криза, яка призвела до значних змін не тільки у міжнародному та національному законодавчому підґрунті стосовно шукачів притулку та різних категорій мігрантів, але й у загальному векторі європейської міграційної політики.

До перспективних досліджень у даному напрямку ми можемо віднести сучасні зміни у німецькій законодавчій базі відповідно до прибуття великої кількості українських біженців до країн Європейського союзу.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Anpassung der AsylbLG-Regelsätze und Streichung von Leistungsausschlüssen zum 1. Januar 2021. URL: <https://www.asyl.net/view/anpassung-der-asylblg-regelsaetze-und-streichung-von-leistungsausschluessen-zum-1-januar-2021/>

Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG) §3a Bedarfssätze der Grundleistungen. URL: http://www.gesetze-im-internet.de/asylblg/_3a.html

Bundesamt für Verfassungsschutz. URL: <https://www.service.bund.de/Content/DE/DEBehoerden/B/BfV/Bundesamt-fuer-Verfassungsschutz.html?nn=4641496>

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz – AufenthG). §19a Kurzfristige Mobilität für unternehmensintern transferierte Arbeitnehmer. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/_19a.html

Buschowski, H (2016). Die andere Gesellschaft. Berlin: Ullstein, 288 S.

Das Zuwanderungsgesetz und seine Weiterentwicklung. Deutscher Gewerkschaftsbund, 2009. URL: <https://www.dgb.de/themen/++co++3ed44956-3c21-11df-7b76-00188b4dc422>

De Maizières Zehn-Punkte-Plan. URL: <https://www.faz.net/aktuell/>

politik/inland/thomas-de-maizieres-zehn-punkte-plan-14994262.html.

Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD 19. Legislaturperiode (2018). Berlin, S.177. URL: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/847984/5b8bc23590d4cb2892b31c987ad672b7/2018-03-14-koalitionsvertrag-data.pdf?download=1>

Ette, A. (2017) Migration und Refugee Policies in Germany. Beiträge zur Bevölkerungswissenschaft. Auflage 1. Verlag Barbara Budrich. 314 S.

Genfer Flüchtlingskonvention. URL:<https://www.fluechtlingskonvention.de/>

Gesetz zur Ermittlung der Regelbedarfe und zur Änderung des Zwölften Buches Sozialgesetzbuch sowie weiterer Gesetze Vom 9. Dezember 2020 (2020). *Bundesgesetzblatt Jahrgang 2020 Teil I Nr. 61*. Bonn.

Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz). *Bundesgesetzblatt Jahrgang (2004) Teil I Nr. 41*, S.64

Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen (BQFGEG) URL:<https://www.buzer.de/gesetz/9979/index.htm>

Koalitionsvertrag zwischen CDU/CSU und SPD (2018). URL: https://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2018/03/2018-03-14koalitionsvertrag.pdf?__blob=publicationFile&v=6].

Kultusminister Konferenz. URL: <https://www.kmk.org/zab/zentralstelle-fuerauslaendischesbildungswesen.html>

Professorales Personal an Fachhochschulen URL:https://www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/das-wissenschaftssystem/fh-personal/fh-personal_node.html

Sozialgesetzbuch. URL: <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/>

REFERENCES

Anpassung der AsylbLG-Regelsätze und Streichung von Leistungsausschlüssen zum 1. Januar 2021. URL: <https://www.asyl.net/view/anpassung-der-asylblg-regelsaetze-und-streichung-von-leistungsausschluessen-zum-1-januar-2021/>

Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG) §3a Bedarfssätze der Grundleistungen. URL: http://www.gesetze-im-internet.de/asylblg/_3a.html

Bundesamt für Verfassungsschutz. URL:<https://www.service.bund.de/Content/DE/DEBehoerden/B/BfV/Bundesamt-fuer-Verfassungsschutz.html?nn=4641496>

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz – AufenthG). §19a Kurzfristige Mobilität für unternehmensintern transferierte Arbeitnehmer. URL:https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/_19a.html

Buschkowski, H (2016). Die andere Gesellschaft. Berlin: Ullstein, 288 S.

Das Zuwanderungsgesetz und seine Weiterentwicklung. Deutscher Gewerkschaftsbund, 2009. URL: <https://www.dgb.de/themen/++co++3ed44956-3c21-11df-7b76-00188b4dc422>

De Maizières Zehn-Punkte-Plan. URL:<https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/thomas-de-maizieres-zehn-punkte-plan-14994262.html>.

Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer

Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD 19. Legislaturperiode (2018). Berlin, S.177. URL: https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/847984/5b8bc23590d4cb2892b31c987ad672b7/2018-03-14-koalitionsvertrag_data.pdf?download=1

Ette, A. (2017) Migration und Refugee Policies in Germany. Beiträge zur Bevölkerungswissenschaft. Auflage 1. Verlag Barbara Budrich. 314 S.

Genfer Flüchtlingskonvention. URL:<https://www.fluechtlingskonvention.de/>

Gesetz zur Ermittlung der Regelbedarfe und zur Änderung des Zwölften Buches Sozialgesetzbuch sowie weiterer Gesetze Vom 9. Dezember 2020 (2020). *Bundesgesetzblatt Jahrgang 2020 Teil I Nr. 61*. Bonn.

Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz). *Bundesgesetzblatt Jahrgang (2004) Teil I Nr. 41*, S.64

Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen (BQFGEG) URL:<https://www.buzer.de/gesetz/9979/index.htm>

Koalitionsvertrag zwischen CDU/CSU und SPD (2018). URL: https://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2018/03/2018-03-14_koalitionsvertrag.pdf?__blob=publicationFile&v=6].

Kultusminister Konferenz. URL: <https://www.kmk.org/zab/zentralstelle-fuerauslaendischesbildungswesen.html>

Professorales Personal an Fachhochschulen URL:https://www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/das-wissenschaftssystem/fh-personal/fh-personal_node.html

Sozialgesetzbuch. URL: <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/>

АНОТАЦІЯ

Міграційна політика Німеччини зазнала багато змін протягом останніх десятиріч. Цьому процесу сприяло поява великої кількості мігрантів та біженців, насамперед у 2015-2016 роках. Але дана європейська країна виступає флагманом серед усіх європейських країн, у тому числі для України, у підготовці ґрунтовної нормативно-правової бази при роботі з мігрантами та біженцями. Саме тому важко переоцінити досвід Німеччини при розробці вітчизняної соціальної роботи з цією категорією населення.

У даній статті досліджено становлення та розвиток правого регулювання соціальної роботи з мігрантами та біженцями у Німеччині у XXI столітті. Авторами встановлено, що базовим законом для ФРН є Закон про імміграцію, у якому прописано механізм отримання дозволу на проживання у країні, виокремлено критерії для кваліфікованої та некваліфікованої робочої сили, створено інтеграційні курси для людей з міграційної історією тощо. Він був неідеальним, тому було втілено багато поправок.

Крім цього у статті також описана нова Федеральна програма по залученню кваліфікованих кадрів, головною метою якої є сформувані чітких алгоритм для визнання дипломів про вищу та середню освіту на території Німеччини, яку мігранти отримали на батьківщині.

Надалі особливу увагу автори статті приділяють пільгам, які надаються відповідно до Кодексів соціального страхування II і XII, а також Законом про пільги шукачам притулку. Вони встановили, що саме цей Кодекс наразі є

основним документом, який регулює право на отримання допомоги у разі безробіття або непрацездатності, забезпечити підтримку дітям та молоді, а також біженцям, які отримали притулок у Німеччині, та іншим групам людей, які потребують фінансової допомоги.

У статті автори дійшли до висновку, що сучасна Німеччина є однією з найрегламентованіших у світі країн у питаннях перебування на своїй території мігрантів та біженців.

Ключові слова: законодавче підґрунтя, міграційна політика, Німеччина, соціальна робота, мігранти, біженці.

СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 376-056/26/36:7

ARTPEDAGOGY AS A MODERN PEDAGOGICAL DIRECTION IN SPECIAL EDUCATION

АРТПЕДАГОГІКА ЯК СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ НАПРЯМ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ

Ірина Дмитрієва

доктор педагогічних наук, професор
E-mail: dmitrievsgru@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-1330-6645
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Iryna Dmytriieva

D.Sc. in Pedagogy, Professor,
E-mail: dmitrievsgru@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-1330-6645
SHEI "Donbas State Pedagogical University", Ukraine

Аліна Іваненко

кандидат психологічних наук,
доцент,
E-mail: ivanenko.ddpu@gmail.com
ORCID ID 0000-0003-0866-3856
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Alina Ivanenko

Ph.D. of Psychological Sciences,
Associate Professor,
E-mail: ivanenko.ddpu@gmail.com
ORCID ID 0000-0003-0866-3856
SHEI "Donbas State Pedagogical University", Ukraine

Лариса Одинченко

кандидат педагогічних наук, доцент,
E-mail: odinchenkolk@ukr.net
ORCID ID 0000-0002-4629-0600
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Larysa Odynchenko

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,
E-mail: odinchenkolk@ukr.net
ORCID ID 0000-0002-4629-0600
SHEI "Donbas State Pedagogical University", Ukraine

ABSTRACT

The article emphasizes that the modern multifunctional educational environment provides the involvement of effective integrative multi-vector technologies in the process of educating people with special educational needs, among which art pedagogy has a powerful corrective and pedagogical potential.

Attention is drawn to the fact that "art education" is one of the most effective means of education of harmonious personality. It is determined that in modern Ukrainian pedagogical science, separate psychological and pedagogical aspects of the problem of the formation of personal qualities of children of different age groups by means of a particular type of art (music, literature, fine art, theater art, etc.) are considered, as well as issues of using the educational potential of folk art as a carrier of spiritual heritage of the Ukrainian people, folklore traditions of the national culture, issues of interaction of different types of art.

The essence of the concept of "art pedagogy" as an independent direction of pedagogical science, which studies the nature, general laws, principles, mechanisms

of using various types of art to solve the tasks of education, training, development and socialization of a person has been clarified. Interpretations of the concept of "art pedagogy" are summarized and a comparative analysis of the definitions of this concept with the related terms "art therapy", "aesthetic education" is presented through the definition of common and divergent features in their semantics and practical content. The main tasks and functions of art pedagogy are highlighted, the interdisciplinary approach and practical direction of art pedagogic influences based on the integrative application of educational and corrective and developmental influence on the personality of various types of art are outlined.

The history of the introduction of art and pedagogical ideas into the education system is considered. Attention is paid to foreign concepts of the art and pedagogical approach in the education and upbringing of normal children and children with special educational needs. It is emphasized that the skillful use of the active influence of art on the personality of a child with a disability contributes to his full life in society, stabilization of mental and physical condition, avoidance of social, psychological, and family stress, helps to harmonize the personality.

Key words: *artpedagogy, art, children with special needs, special education.*

Актуальність теми. Гуманізація сучасного освітнього простору, орієнтація на особистість як найвищу цінність суспільства вимагає створення оптимальних умов для соціокультурної адаптації дітей і підлітків із особливими освітніми потребами (далі – з ООП) та впровадження інноваційних методів до їхньої освіти. Тенденції реалізації новітнього поліфункціонального освітнього середовища передбачають залучення до навчально-виховного процесу ефективних інтегративних полівекторних технологій, серед яких потужний корекційно-педагогічний потенціал має артпедагогіка. Зазначимо, що при безсумнівній важливості певної кількості проведених психолого-педагогічних досліджень, присвячених означеній проблемі, питання визначення корекційного потенціалу артпедагогічних засобів є недостатньо вивченими: не визначені сутність, складові компоненти та особливості цього феномену відносно осіб з ООП відмінних вікових категорій та освітніх труднощів різного ступеня прояву; неповною мірою визначено й обґрунтовано педагогічні умови та теоретико-методичні основи формування здатності дітей та підлітків з ООП до творчого самовираження у процесі прийому, переробки та відтворення сигналів мистецької інформації; незважаючи на ефективні спроби довести експериментальним шляхом значення артпедагогіки у корекційних цілях, її роль у корекційно-виховному процесі не цілком визначено. Відсутність конкретних артпедагогічних технологій у корекційно-виховному процесі, розроблених для осіб з ООП різних категорій освітніх труднощів, ставить корекційних педагогів перед необхідністю застосовувати прийоми й методи, розраховані на дітей із нормотиповим розвитком без урахування особливостей контингенту вихованців. Тому постає необхідність здійснити аналіз генезису теоретичних поглядів на артпедагогіку як педагогічний напрям спеціальної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у розв'язання проблеми використання мистецтва у процесі виховання і навчання підростаючого покоління зроблено вітчизняними і закордонними вченими, зокрема, це: О. Отич, Г. Падалка («педагогіка мистецтва»), М. Лещенко

(«педагогіка виховання мистецтвом»), О. Рудницька («мистецька освіта»), С. Гессен, Б. Наврочинський, К. Сосницький («педагогіка культури»), А. Мужин, І. Неменський («освіта через мистецтво»), Б. Суходольський, С. Шуман («виховання через мистецтво»), І. Войнар («виховання для мистецтва»), В. Петрушин («педагогіка художньої творчості»), С. Жданова («педагогіка естетичного освоєння світу»), Є. Антонович, Л. Гуцан, Л. Єнтіс, О. Опалюк, М. Стельмахович («виховний потенціал народного мистецтва як носія духовної спадщини українського народу, фольклорних традицій національної культури»), Н. Read («Education through Art») та ін.

У працях В. Бутенка, О. Дем'янчука, Д. Джоли, Н. Волошиної, І. Зязюна, Л. Коваль, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олексюк, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Тарасенко, Г. Шевченко, А. Щербо та ін. широко висвітлено виховні можливості різних видів мистецтва. Науковці довели, що, лише розвиваючи у дітей узагальнену здатність почувати, сприймати, оцінювати і створювати цілісний художній образ, можна розраховувати на те, що мистецтво буде сприяти становленню людської індивідуальності.

Вивченням артпедагогіки як сучасного наукового напрямку загальної педагогіки серед вітчизняних вчених займаються М. Замелюк, С. Міліщук (артпедагогіка як засіб розвитку творчої уяви у дітей дошкільного віку), О. Деркач (артпедагогіка як інноваційна технологія особистісно-орієнтованого навчання та виховання), О. Сорока (артпедагогічний супровід молодших школярів), О. Тадеуш (артпедагогіка як поліфункціональна технологія навчання, виховання та розвитку особистості) та ін. Серед закордонних вчених окреслену проблему вивчають М. Ellie, А. Nobel, R. Prior, D. Sickler-Voigt та ін.

Аналізуючи історичний аспект теорії спеціальної освіти в Україні, зазначимо, що мистецтво є невід'ємним засобом виховання дітей з ООП. При цьому в якості результатів виховних впливів постають особистісні новоутворення, які сприяють соціальній адаптації і пов'язані з усвідомленням та зміною системи світогляду, ціннісних відношень тощо (О. Д'ячков, М. Земцова, Ю. Кулагін, М. Ярмаченко та ін.).

Слід зауважити, що останніми роками значно зросла увага українських науковців і практиків до питань виявлення шляхів ефективності артпедагогічних впливів на особистісний розвиток різних категорій дітей із ООП дошкільного та шкільного віку: у тифлопедагогіці – А. Аكوпова, В. Бельмер, І. Гудим, О. Гончарова, Л. Куненко, Е. Ютріна, І. Яковлева та ін.; у сурдопедагогіці – М. Нікітіна, Е. Пуцин, Л. Янько та ін.; у олігофренопедагогіці – І. Дмитрієва, Т. Добровольська, А. Іваненко, І. Кузава, І. Левченко, О. Лісовий, Н. Лугових, Л. Одинченко, О. Опалюк, Т. Опалюк, В. Синьов та ін.; у логопедії – Н. Базима, Н. Гончарова, Г. Гуменська, З. Ленів, В. Литвиненко, Ю. Мікляєва та ін.

Аналіз проблеми виховання дітей із ООП засобами мистецтва за кордоном свідчить, що цим питанням приділяється значна увага науковців і практиків, яка обґрунтовується фахівцями специфікою художніх впливів та можливостями мистецтва гармонізувати особистість дитини означеної категорії через розширення комунікативних зв'язків із зовнішнім середовищем, формування у неї відчуття власної гідності й доцільності докладених зусиль, розвиток здатності самовираження й самопізнання (У. Анжерхейфер, А. Бассі, Г. Гельніц, А. Ріордан, А. Ругіу, Дж. Сілк, Г. Шульц-Вульф та ін.).

Отже, всі наукові розвідки визначеної нами проблеми об'єднують спільні концептуальні настанови, серед яких домінують:

- система виховання мистецтвом кожної особистості незалежно від рівня її художньої обдарованості та професії;
- інтеграція мистецтвознавчих та інших дисциплін у єдиному педагогічному процесі;
- використання артпедагогічних засобів з метою психотерапевтичної дії;
- ідея єдності художнього та загальнопсихічного розвитку.

Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання. Мета статті полягає у дослідженні проблеми артпедагогіки в загальній і спеціальній психолого-педагогічній науці, розкритті сутності поняття «артпедагогіка», її основних завдань, ролі та функцій у спеціальній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Історико-педагогічний аналіз питання становлення й розвитку артпедагогіки як педагогічної технології свідчить, що мистецтво ще за часів родозмінного періоду складало одну з основних складових змісту виховання підростаючого покоління. Сугестивна, комунікативна, гедоністична та інші властивості мистецтва вже в ті часи застосовувалися для координації та регламентації життя членів первісної родової общини.

На думку О. Отич, перше осмислення ефективності впровадження різних видів мистецтва до змісту навчання дітей і молоді відбулося у часи античності. Давньогрецькі філософи почали активно застосовувати художньо-мистецькі засоби у освітньому процесі з метою збереження «здоров'я душі» та досягнення єднання фізичної краси та духовної досконалості як ідеалу особистісного розвитку й мети виховання. У змісті навчання мистецтво тісно пов'язувалося із філософією та основами наук. Підґрунтям діяльності мистецьких шкіл виступали філософські та наукові ідеї Аристотеля, Гесіода, Платона, Сократа та ін. Так, софістська програма навчання «ен – кілос – пайдея» («енциклопедія») була покладена в основу системи «семи вільних мистецтв» епохи Середньовіччя, серед яких вагоме місце посідали риторика (тривіум) і музика (квадривіум).

Зазначимо, що для епох Реформації і Просвітництва характерною виступає сцієнтистська парадигма освіти, втім видатні педагоги того періоду продовжували наголошувати на важливості ролі мистецтва. Зокрема, Я. Коменський високо оцінював педагогічний потенціал мистецтва і вважав його більш ефективним за будь-які настанови чи впливові сили навчальних дисциплін. Педагог активно використовував різновиди мистецтва у процесі навчання та виховання учнів з метою розвитку в них гостроти розуму, спостережливості і швидкості реакції.

В Україні у ХІХ ст. одним із перших звернув увагу на педагогічний потенціал мистецтва П. Юркевич. Його праця «Курс загальної педагогіки» та ідеї «філософія серця» наскрізь просякнуті ідеями педагогіки мистецтва. Науковець вважав, що вихованцям слід прислухатися до того, що розповідають про світ і життя прекрасні музи не з метою стати художниками, композиторами чи поетами, а для того, щоб збагатитися досвідом та ідеями, щоб дух звивав до чистих і високих настроїв.

Наприкінці ХХ ст. в Україні починають реалізовуватися ідеї Р. Штайнера та засновуються перші вальдорфські школи та дитячі садки. Ґрунтуючись на

розумінні педагогіки як мистецтва, а педагога як митця, вальдорфська педагогіка акумулювала цінний досвід ефективного використання педагогічного потенціалу мистецтва у навчально-виховній роботі з учнями та професійній підготовці вчителя.

На думку І. Зязюна, В. Загвязинського, В. Краєвського, Б. Ліхачова та ін. педагогічне значення мистецтва полягає у тому, що без нього унеможлиблюється практичне втілення відкритих науковою педагогікою законів і правил навчання, виховання та розвитку особистості, оскільки вона перетворюється на скарбницю цінностей, якими неможливо скористатися в інтересах справи. Таке бачення багато в чому збігається з підходом Л. Масол, яка зазначає, що треба вчити не мистецтву, а мистецтвом.

Характерним для сьогодення є посилення наукових пошуків щодо визначення сутності, педагогічних функцій і значення мистецтва у формуванні особистості й становленні її індивідуальності. Науковці визначають не тільки педагогічний потенціал мистецтва, вважаючи його засобом навчання, виховання та розвитку людини упродовж її життя, а й соціокультурний потенціал, називаючи мистецтво чинником гуманізації освіти, компонентом її змісту, основою розвитку особистості, детермінантою її етнічної та культурної ідентифікації, елементом соціокультурного середовища тощо.

Інтегративні процеси, які відбуваються у сучасній педагогіці, призвели до виникнення граничних галузей знань, однією з яких і є артпедагогіка (художня педагогіка). Артпедагогіка вивчає особливості впливу мистецтва та художньої творчості на становлення особистості в контексті освіти. Її міждисциплінарний підхід та практична спрямованість поєднують потенціал мистецтва, педагогіки й психології і повною мірою відображають тенденції сучасної гуманітарної науки.

При цьому, зазначимо, що аналіз наукової літератури з окресленого питання свідчить про відсутність єдиного тлумачення терміну «артпедагогіка», що, на наш погляд, пов'язано зі стадією активного становлення даного напрямку в сучасній педагогічній науці та практиці. Спостерігається тенденція до використання різноманітних інтерпретацій змісту визначеного поняття, що призводить до заміни значення, виникнення неточностей, трансформації сенсу, змішування функцій різних галузей науково-практичної діяльності.

Найчастіше дане поняття ототожнюється з термінами «арттерапія», «мистецька педагогіка» та «естетичне виховання», проте вони не є синонімами. Так, на думку М. Замелюк, С. Міліщук, сутність арттерапії полягає у корекційній та терапевтичній дії мистецтва на суб'єкт, яка впливає на психотравмуючі ситуації за допомогою художньо-творчої діяльності, трансформує переживання, пов'язані з нею, у зовнішню форму через продукт художньої діяльності, а також створює нові позитивні переживання й потреби та окреслює способи їх задоволення (Замелюк, Міліщук, 2018). О. Рудницька, Т. Отіч вважають визначення «мистецької педагогіки» як науки про мистецьку освіту (загальну й професійну) (Рудницька, 2010, Отіч, 2009). Під терміном «естетичне виховання» А. Джола, Д. Щербо розуміють процес формування в особистості здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності (Дмитрієва, 2022). Дані терміни об'єднуються між собою безпосереднім зв'язком з мистецтвом, однак відмінність вбачаємо, передусім, в їх предметі та завданнях. Так, предметом арттерапії є гармонізація психічного стану, мистецької

педагогіки – мистецька освіта, естетичного виховання – розвиток чуттєвої культури дитини, а предметом артпедагогіки – освіта засобами мистецтва. Таким чином, формування умінь й навичок співу, малювання, танцю й ін., отримання певного прикладного результату не є сферою безпосередніх завдань артпедагогічної діяльності. У цільовому відношенні естетичне виховання не збігається із завданнями артпедагогічної діяльності, адже засобами естетичного виховання виступають не тільки мистецтво в його вузькому сенсі слова, а й праця, спорт, природа, гра, стосунки та ін. Також відзначимо, що різноманіття рішення професійних завдань в артпедагогіці не включає психотерапевтичний напрямок на відміну від арттерапевтичних завдань.

М. Замелюк, С. Міліщук наголошують, що сутність артпедагогіки полягає у вихованні, навчанні та розвитку осіб засобами мистецтва. Ми цілком погоджуємося з думкою Т. Донської, яка підкреслює, що артпедагогіка – це новий науково-практичний напрям у педагогіці початку ХХІ ст., що вивчає закономірності, принципи і способи залучення мистецтва до вирішення багатьох педагогічних і методичних завдань. Залучення до освітньої діяльності артпедагогічних засобів сприяє розвитку психічних процесів, пізнавальної активності, творчих здібностей, рефлексії та креативності.

Суттєвий інтерес для нас становлять науково-практичні доробки О. Тадеуш, яка наголошує на поліфункціональності артпедагогіки, що забезпечується спрямованістю на одержання інтегративного результату з високою якістю і максимальною кількістю засвоєння навчально-художньої інформації, динамікою, насиченістю, варіативністю, полівекторністю, а також універсалізацією знань, умінь і способів діяльності (Тадеуш, 2018). Науковець виділяє наступні функції артпедагогіки, як-то:

- мотиваційно-виховна (створення мотиваційної основи особистості для здійснення художньо-перетворювальної діяльності, формування активної життєвої позиції та системи поглядів, культури поведінки і спілкування, формування ціннісних новоутворень особистості);

- пізнавальна (здійснення активної пізнавальної діяльності та формування цілісної і багатогранної картини світу через емоційне сприйняття, осмислення і усвідомлення художніх образів різних видів мистецтв);

- аксіологічна (глибоке осмислення і духовно-практичне засвоєння цінностей культури (глибоке осмислення і духовно-практичне засвоєння цінностей культури);

- комунікативна (забезпечення полісуб'єктного спілкування з творами мистецтва, його авторами, глядачами, спілкування з мистецтвом на рівні взаємодії художньої інформації та суб'єктивної моделі її розуміння);

- гедоністично-рекреаційна (забезпечення відчуття успіху та задоволення від пізнання мистецьких творів, виявлення прихованих талантів, розвиток художніх здібностей);

- творчо-стимулююча (активізація творчої діяльності особистості на різних рівнях взаємодії із творами мистецтва);

- корекційна (корекція та компенсація недоліків у інтелектуальному та художньому розвитку, а також деяких відхилень у розвитку емоційної та вольової сфери, шляхом впровадження артпедагогічних технік, що забезпечують

вербалізацію емоційних переживань, відкритості у спілкуванні, спонтанності і сприяють особистісному та творчому розвитку, пізнається новий досвід, формуються вміння та навички емоційно-вольової саморегуляції).

Усі перераховані нами визначення поняття «артпедагогіка», а також інші визначення правомірні, і не тільки тому, що мають наукове підґрунтя, але й тому, що артпедагогіка є багатоякісним і багатоаспектним педагогічним явищем. На підставі аналізу науково-педагогічної літератури можна стверджувати, що артпедагогіка – це самостійний напрям педагогічної науки, який вивчає природу, загальні закономірності, принципи, механізми використання різних видів мистецтва для вирішення завдань виховання, навчання, розвитку та соціалізації людини. Реалізація артпедагогічного підходу передбачає вирішення різноманітних педагогічних задач засобами мистецтва, що є додатковим ресурсом збагачення та оптимізації освітнього процесу.

Аналіз сучасних зарубіжних досліджень ролі артпедагогічних впливів на дітей, що нормально розвиваються, показує, що їх характерною ознакою є орієнтація на виховання особистості з усталеним світоглядом на ґрунті загальнолюдських цінностей та пріоритетів (М. Ellie, А. Nobel, R. Prior, Н. Read, D. Sickler-Voigt та ін.). Науковці приділяють значну увагу цільовому значенню використання засобів мистецтва в освітньому просторі і наполягають на тому, що сенс освіти якісно змінюється під впливом інтеграції можливостей мистецтва і педагогіки, адже артпедагогічні засоби можуть бути рівноправним джерелом освітньої інформації, збагачувати зміст навчального матеріалу індивідуальним досвідом учасників, забезпечувати його особистісно-суб'єктивне усвідомлення, сприяти трансформації сталих установок та розширенню світогляду. Автори у своїх наукових доробках зазначають, що завданням артпедагогіки є:

– оптимізація умов педагогічної взаємодії через здатність бути джерелом психофізіологічної підтримки учнів, збільшуючи якість пізнавальної активності, посилюючи довільну і мимовільну увагу, знімаючи нервово-емоційне напруження, попереджаючи стомлення, комфортно перемикаючи з одного темпу роботи на інший;

– створення комфортної освітньої атмосфери для учасників;

– забезпечення мотиваційної готовності до сприймання навчального матеріалу (Debrah, Sickler-Voigt, 2020).

Окрім того, впровадження в освітній процес артпедагогічних засобів сприяє реалізації певних діагностичних процедур, допомагає визначити рівень і якість знань учнів, характер особистісного ставлення учасників до змісту освітнього матеріалу, динаміку його осмислення, виявити загальний емоційний стан школярів, характер міжособистісних відносин і індивідуальних поведінкових стратегій. Автори визначають основні функції артпедагогічних впливів, це:

- 1) превентивна (попереджувально-профілактична);
- 2) діагностуюча;
- 3) захисна;
- 4) пізнавальна;
- 5) катарсисна.

Зарубіжні фахівці вважають, що технологія «виховання мистецтвом» виступає унікальним засобом для створення умов для повноцінного життя людей

із психофізичними порушеннями. Як справедливо стверджують К. Блум, Д. Кукук, А. Маслоу, Р. Мей, Ф. Перлз, А. Ріордан, К. Роджерс, Д. Шомунд, Д. Сілк та інші закордонні вчені в галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки, вмiле використання дійового впливу мистецтва на особистість людини з особливими потребами сприяє її повноцінному життю у суспільстві, стабілізації психічного і фізичного стану, уникненню соціальних, психологічних, сімейних стресів, допомагає гармонізації особистості.

Узагальнюючи погляди зарубіжних представників теорії виховання мистецтвом, доходимо висновку, що основна ідея артпедагогіки у спеціальній освіті полягає в тому, що пригнічені дитиною з ООП емоції, пов'язані з невдачами в навчанні чи виниклі у взаєминах з навколишніми однолітками й старшими людьми, повинні знаходити вихід у заняттях доступними видами мистецтва. Розвиток художніх навичок і умінь у дітей відповідно до теорії артпедагогіки розглядається не як шлях до усе більш адекватного й художнього відображення реальної дійсності, а як отримання достатніх засобів «самовираження» (self-expression). Саме символічна мова мистецтва дозволяє виокремити проблеми психологічного стану дітей з інвалідністю, проаналізувати їх та визначити шляхи подолання.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Компаративний аналіз вітчизняних та зарубіжних концепцій демонструє корекційно-виховний потенціал мистецтва як засобу артпедагогіки у сфері спеціальної освіти. Підсумовуючи, наголосимо, що поліфункціональний підхід артпедагогічного напрямку значною мірою допоможе в розширенні поглядів на питання цілеспрямованого застосування засобів артпедагогіки у роботі з дітьми з ООП з урахуванням психофізичних особливостей і реальних можливостей з метою оптимізації процесів їхнього навчання, виховання, розвитку та корекції.

ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА

Деркач О. (2015). Виховний потенціал артпедагогіки як об'єкт науково-педагогічної рефлексії. Простір арт-терапії: Мистецтво життя: Матеріали XII Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 27–28 лютого 2015 р.). А. П. Чуприков, Л. А. Найдьонова, О. А. Бреусенко-Кузнецов, О. Л. Вознесенська, О. М. Скар (Ред.). Київ: Золоті ворота, 8–25.

Дмитрієва І. (2022). Мистецтво у системі освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами. Зб. наук. праць: І. В. Дмитрієва (Ред.), вип. 10. Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ», 17-21.

Дмитрієва І., Іваненко А. (2019). Психолого-педагогічний супровід процесу соціалізації дітей з ООП в інклюзивному закладі освіти засобами арт-терапії. Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами. Зб. наук. праць: І. В. Дмитрієва (Ред.), вип. 9. Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ», 53-60.

Замельок М., Міліщук С. (2018). Арт-педагогіка як засіб розвитку творчої уяви у дітей дошкільного віку. Молодий вчений, №12 (64.1), 50–54.

Отіч О. (2009). Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: Монографія. І. А. Зязюн (Ред.). Чернівці: Зелена Буковина, 752 с.

Рудницька О. (2010). Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. О. В. Михайличенко (Ред.). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 255 с.

Тадеуш О. (2018). Арт-педагогіка як поліфункціональна технологія навчання, виховання та розвитку особистості. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки, вип. 170, 118-122.

Debrah C. Sickler-Voigt (2020). Teaching and Learning in Art Education: Cultivating Students' Potential from Pre-K through High School / Debrah C. Sickler-Voigt., 438 p.

Edited by Ross W. Prior (2018). Using Art as Research in Learning and Teaching: Multidisciplinary Approaches Across the Artsing / Edited by Ross W. Prior., 225 p. (1st edition).

REFERENCES

Derkach O. (2015). Vyhovnyi potentsial artpedagogiky yak obiect naukovo-pedagogichnoi refleksiyi. Prostir art-terapiyi: Mystetstvo zhyttya: Materialy XII Mizhnarodnoi mizhdistsiplinarnoi naukovo-praktichnoi konferentsii (m. Kyiv, 27–28 lyutogo 2015 r.). A. P. Chuprykov, L. A. Naydionova, O. A. Breusenko-Kuznietsov, O. L. Voznesenska, O. M. Sknar (Red.). Kyiv: Zoloti vorota, 8–25 [in Ukrainian].

Dmytriieva I. (2022). Mystetstvo u sistemi osvity ditey z porushennyamy intelektualnogo rozvytku. Teoretychne i metodychne zabezpechennya navchannya ta vyhovannya osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. Zb. nauk. prats: I. V. Dmytriieva (Red.), vyp. 10. Sloviansk: DVNZ «DDPU», 17-21 [in Ukrainian].

Dmytriieva I., Ivanenko A. (2019). Psychologo-pedagogichniy suprovid protsesu sotsializatsiyi ditey z OOP v inklyuzyivnomu zakladi osvity zasobamy art-terapiyi. Teoretychne i metodychne zabezpechennya navchannya ta vyhovannya osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. Zb. nauk. prats: I. V. Dmytriieva (Red.), vyp. 9. Sloviansk: DVNZ «DDPU», 53-60 [in Ukrainian].

Zamelyuk M., Milischuk S. (2018). Artpedagogika yak zasib rozvytku tvorchoyi uyavy u ditey doshkilnogo viku. Molodyi vchenyi, №12 (64.1), 50–54 [in Ukrainian].

Otych O. (2009). Mystetstvo u systemi rozvytku tvorchoyi individualnosti maybutnyogo pedagoga profesiynogo navchannya: teoretychnyi i metodychnyi aspekty: Monografiya. I. A. Zyazyun (Red.). Chernivtsi: Zelena Bukovyna, 752 s. [in Ukrainian].

Rudnytska O. (2010). Mystetska osvita v Ukrayini: teoriya i praktyka. O. V. Myhaylychenko (Red.). Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka, 255 s. [in Ukrainian].

Debrah C. Sickler-Voigt (2020). Teaching and Learning in Art Education: Cultivating Students' Potential from Pre-K through High School/ Debrah C. Sickler-Voigt., 438 s.

Edited by Ross W. Prior (2018). Using Art as Research in Learning and Teaching: Multidisciplinary Approaches Across the Artsing. Edited by Ross W. Prior., 225 s.

АНОТАЦІЯ

У статті наголошено, що сучасне поліфункціональне освітнє середовище передбачає залучення до процесу виховання осіб із особливими освітніми потребами ефективних інтегративних полівекторних технологій, серед яких потужний корекційно-педагогічний потенціал має артпедагогіка. Звернуто увагу на те, що «виховання мистецтвом» є одним із найефективніших засобів гармонічного виховання особистості. Визначено, що в українській сучасній педагогічній науці розглядаються окремі психолого-педагогічні аспекти проблеми формування особистісних якостей дітей різних вікових груп засобами окремого виду мистецтва (музики, літератури, образотворчого мистецтва, театрального мистецтва тощо), а також питань використання виховного потенціалу народного мистецтва як носія духовної спадщини українського народу, фольклорних традицій національної культури, питань взаємодії різних видів мистецтва. Уточнено сутність поняття «артпедагогіка» як самостійного напрямку педагогічної науки, що вивчає природу, загальні закономірності, принципи, механізми використання різних видів мистецтва для вирішення завдань виховання, навчання, розвитку та соціалізації людини. Узагальнено інтерпретації поняття «артпедагогіка» та представлено порівняльний аналіз дефініцій цього поняття із суміжними термінами «арттерапія», «естетичне виховання» через визначення загальних та розбіжних рис у їх семантиці та практичному змісті. Виділено основні завдання і функції артпедагогіки, окреслено міждисциплінарний підхід та практичну спрямованість артпедагогічних впливів, що засновані на інтегративному застосуванні виховного та корекційно-розвивального впливу на особистість різних видів мистецтва. Розглянуто історію впровадження артпедагогічних ідей у систему освіти. Приділено увагу зарубіжним концепціям артпедагогічного підходу у навчанні та вихованні нормотипових дітей та дітей із особливими освітніми потребами. Наголошено, що вміле використання дійового впливу мистецтва на особистість дитини з інвалідністю сприяє її повноцінному життю у суспільстві, стабілізації психічного і фізичного стану, уникненню соціальних, психологічних, сімейних стресів, допомагає гармонізації особистості.

Ключові слова: артпедагогіка, мистецтво, спеціальна освіта, діти з особливими освітніми потребами.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

САЯПНА Світлана, СЛІЩОВ Дмитро	7
ОСОБЛИВОСТІ ГРУПОВОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ЗВО В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ НАВЧАННЯ	
КОРКІШКО Олена, ТРЕЩАЛОВ Владислав	17
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЧЕРЕЗ НАПОВНЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ ЕЛЕМЕНТАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ (за матеріалами кваліфікаційної роботи)	
ГАРАНЬ Наталія, ЗАМОРОЦЬКА Валентина, КОЛЕСНИК Катерина.....	23
РОЗВИТОК «SOFT SKILLS» СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	
КОРКІШКО Артем, ОЛЕНЄВ Олександр	32
СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ (за матеріалами кваліфікаційної роботи)	
БЕСКОРСА Олена	42
РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД АВСТРІЇ	
ЗУБАРЄВА Олена	52
МУЗИЧНО-ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	
КРИВОШЕЯ Неля, ГЕРАСИНА Рима	60
НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА «ПЕДАГОГІКА РОДИННОГО ВИХОВАННЯ» В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
МІШЕНІНА Тетяна, БЕРЕЗОВСЬКА-САВЧУК Наталя	70
ФУНКЦІОНАЛЬНА ГРАМОТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА В МОДЕЛЮВАННІ Й РЕДАГУВАННІ ОСВІТНІХ ПРОЄКТІВ	
ТРИГУБ Олена	79
ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНО-ІНФОРМАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ ДИЗАЙНУ ОДЯГУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНО-КРЕАТИВНОГО СТИЛЮ МИСЛЕННЯ	
ЧЕРНЕНКО Сергій, ДОЛИННИЙ Юрій, ОЛІЙНИК Олег, ГОРДЄЄВА Катерина....	91
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ 1-4 КУРСІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ»	
ЦИБУЛЬКО Людмила, РОГАНОВ Максим	100
ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВИ ЇХ ВИСОКОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ	

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

- САЯПНА Світлана, ОНИПЧЕНКО Ліана110**
СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ-МЕТОДИСТА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
- ШКЛЯЄВА Галина, ЯЦЕНКО Тетяна121**
ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У КОНТЕКСТІ ДУХОВНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
- КУЗЬМЕНКО Ірина129**
ОСНОВИ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНУ, ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
- ЦВЕТКОВА Ганна, ВОЙТЮК Ірина141**
ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНОГО СТАНУ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: ОПЕРАЦІЙНО- ДІЯЛЬНІСНИЙ КРИТЕРІЙ
- КОНОВАЛОВА Надія155**
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
- КУРІННИЙ Ян165**
ВПЛИВ ГРИ НА ОСОБИСТІСНЕ СТАНОВЛЕННЯ ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

- ТУРКА Тетяна, СТЬОПКІН Андрій, ЗІНЧЕНКО Ірина174**
ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ ЯК МЕХАНІЗМ КОНТРОЛЮ В НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ: СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОМАШНЬОГО ЗАВДАННЯ
- БЕСЕДІН Борис, ІБРАГІМОВА Флора183**
РОЗВ'ЯЗАННЯ ЗАВДАНЬ З ПАРАМЕТРАМИ, ЯК ЕФЕКТИВНИЙ СПОСІБ РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ
- БЕСЕДІН Борис, ОДІНЦОВА Єлизавета, СИПЧУК Єгор190**
ДОПОВНЕНА РЕАЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ
- ФЕДЬ Володимир, ФЕДЬ Ігор, ГОРДЕЄВА Катерина198**
ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕКОНСТРУКЦІЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ПРОФЕСІЙНОГО СПОРТУ АНТИЧНОГО РИМУ

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

- ВІКТОРЕНКО Ірина, ТУПИЦЯ Ксенія207**
СТАН СФОРМОВАНOSTІ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (за матеріалами кваліфікаційної роботи)
- ХИЖНЯК Інна, САФОНОВА Юлія218**
НАУКОВІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ГАВРИШ Олена, ОМЕЛЬЧЕНКО Світлана229
НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ПІДГРУНТЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З
МІГРАНТАМИ ТА БЖЕНЦЯМ У НІМЕЧЧИНІ В ХХІ СТОЛІТТІ

СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ДМИТРИЄВА Ірина, ІВАНЕНКО Аліна, ОДИНЧЕНКО Лариса241
АРТПЕДАГОГІКА ЯК СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ НАПРЯМ У
СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ

CONTENT

SAYAPINA Svetlana, SLIPTSOV Dmytro	7
PECULIARITIES OF GROUP WORK OF APPLICANTS OF THE IHE IN TERMS OF INFORMATIZATION OF EDUCATION	
KORKISHKO Olena, TRESHCHALOV Vladyslav	17
FORMATION OF SOFT SKILLS OF FUTURE EDUCATORS THROUGH FILLING THE CONTENT OF EDUCATIONAL COMPONENTS WITH ELEMENTS OF TRAINING TECHNOLOGIES (based on the qualification work materials)	
HARAN Nataliia, ZAMOROTSKA Valentyna, KOLESNYK Kateryna	23
DEVELOPMENT OF “SOFT SKILLS” OF STUDENT YOUTH IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION UNDER THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING	
KORKISHKO Artem, OLENIEV Oleksandr	32
ESSENCE AND STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL STATUS OF THE FUTURE LECTURER IN AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION (based on the qualification work materials)	
BESKORSA Olena	42
COMPLETION OF INTERCULTURAL LEARNING OBJECTIVES: EXPERIENCE OF AUSTRIA	
ZUBARIEVA Olena	52
MUSICAL AND CREATIVE ACTIVITY AS A FACTOR IN ENSURING THE DEVELOPMENT OF STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION	
KRYVOSHEIA Nelya, HERASINA Rymma	60
THE EDUCATIONAL DISCIPLINE “PEDAGOGY OF FAMILY UPBRINGING” IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION	
MISHENINA Tetiana, BEREZOVSKA-SAVCHUK Natalia	70
FUNCTIONAL LITERACY OF THE FUTURE PHILOLOGIST IN THE MODELING AND EDITING OF EDUCATIONAL PROJECTS	
TRYHUB Olena	79
THE USE OF INNOVATIVE EDUCATIONAL INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF VOCATIONAL TRAINING OF STUDENT FASHION DESIGNERS TO FOSTER COGNITIVE AND CREATIVE THINKING	
CHERNENKO Serhii, DOLYNNIY Iuriy, OLIYNYK Oleg, HORDIEIEVA Kateryna	91
FUNCTIONAL LITERACY OF THE FUTURE PHILOLOGIST IN THE MODELING AND EDITING OF EDUCATIONAL PROJECTS	
TSYBULKO Liudmyla, ROGANOV Maxim	100
FORMATION OF MOTIVATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF UNIVERSITY TEACHERS AS A CONDITION FOR THEIR HIGH LEVEL OF PROFESSIONALISM	
SAYAPINA Svetlana, ONYPCHENKO Liana	110
ESSENCE OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF AN EDUCATOR-METHODIST OF AN INSTITUTION OF PRESCHOOL EDUCATION	

SHKLIATIEVA Halina, YATSENKO Tetyana	121
EDUCATION OF RESPONSIBILITY OF PRESCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF SPIRITUAL PERSONALITY DEVELOPMENT	
KUZMENKO Iryna	129
FUNDAMENTALS OF CRITICAL THINKING OF CHILDREN OF THE OLDER PRESCHOOL AGE: THE ESSENCE OF THE PHENOMENON, FEATURES OF FORMING	
TSVIETKOVA Hanna, VOITYUK Irina	141
RESEARCH ON THE CURRENT STATUS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES THINKING: OPERATIONAL-ACTIVITY CRITERION	
KONOVALOVA Nadiia	155
THE PECULIARITIES OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE	
KURINNYI Yan	165
INFLUENCE OF THE GAME ON PERSONAL FORMATION PRESCHOOL CHILD	
TURKA Tatiana, STOPKIN Andrii, ZINCHENKO Iryna	174
HOMEWORK AS A CONTROL MECHANISM IN TEACHING MATHEMATICS: MODERN REQUIREMENTS FOR ORGANIZING HOMEWORK	
BESEDIN Boris, IBRAHIMOVA Flora	183
SOLVING PROBLEM WITH PARAMETERS AS AN EFFECTIVE WAY TO DEVELOP STUDENTS` LOGICAL THINKING	
BESEDIN Boris, ODINTSOVA Elizaveta, SYPCHUK Yehor	190
AUGMENTED REALITY AS A MEANS OF ACTIVATING COGNITIVE ACTIVITIES IN MATHEMATICS LESSONS	
FED Volodymyr, FED Igor, GORDEEVA Kateryna	198
HISTORICAL AND CULTURAL ASPECTS OF THE PEDAGOGICAL RECONSTRUCTION OF PHYSICAL CULTURE AND PROFESSIONAL SPORTS IN ANCIENT ROME	
VIKTORENKO Iryna, TUPYTSIA Kseniia	207
STATE OF UKRAINIAN NATIONAL AND CIVIL IDENTITY FORMATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS (based on the qualification work materials)	
KHYZHNIAK Inna, SAFONOVA Julia	218
SCIENTIFIC FOUNDATIONS OF THEATRICAL PERFORMANCE APPLYING IN THE LITERATURE LESSONS AT PRIMARY SCHOOL	
HAVRYSH Olena, OMELCHENKO Svitlana	229
LEGISLATIVE BASIS OF SOCIAL WORK WITH MIGRANTS AND REFUGEES IN GERMANY IN THE XXIst CENTURY	
DMYTRIIEVA Iryna, IVANENKO Alina, ODYNCHENKO Larysa	241
ARTPEDAGOGY AS A MODERN PEDAGOGICAL DIRECTION IN SPECIAL EDUCATION	

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

До уваги авторів!

Збірник наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» включено до переліку наукових фахових видань України в галузі «Педагогічні науки» в категорії «Б» (Наказ МОН від 29.06.2021 р. № 735. Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 21279-11079ПР, видано 26.03.2015 р. Державною реєстраційною службою України.)

Фахове друковане періодичне видання зареєстровано в базі даних Міжнародного Центру ISSN в Парижі, йому присвоєно ISSN 2077-1827.

Періодичність видання – 2 рази на рік (червень; грудень поточного року).

Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ; ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ; ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА.

Для публікації у збірнику наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу» приймаються матеріали, які не друкувалися раніше та містять наукові результати теоретичних і експериментальних досліджень у відповідних наукових галузях, а також наукові огляди та рецензії.

Відповідно до редакційної політики журналу процедура рецензування є анонімною (двостороннє «сліпе» рецензування). Усі статті проходять перевірку ознак плагіату. Бажана оригінальність статті – 75%.

До публікації **запрошуються**: доктори та кандидати наук, докторанти, аспіранти, магістранти закладів вищої освіти України та зарубіжжя.

Для осіб, що не мають наукового ступеня, додатково надіслати відскановану рецензію наукового керівника чи рецензію особи, яка має науковий ступінь (підпис рецензента повинен бути завірений у відділі кадрів установи або печаткою факультету (інституту)).

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ НАУКОВИХ СТАТЕЙ

1. Мова рукопису: українська, англійська.
2. Обсяг статті – 8 – 12 сторінок (до 20 000 знаків із пробілами) основного тексту. Оптимальний обсяг статті – 0,5 др. арк.
3. Текст має бути набраний у текстовому редакторі MS Word (розширення .docx, .doc, .rtf).
4. Параметри сторінки: формат А4, всі поля – 2 см, без нумерації сторінок.
5. Шрифт тексту – Times New Roman, рядки без переносів.
6. Параметри абзацу **основного тексту**:
 - вирівнювання – за шириною;
 - міжрядковий інтервал – 1,5 пт;
 - відступ першого рядка – 1,25 см;
 - інтервал між абзацами – 0 пт.

У документі не застосовуються колонтитули та зноски.

РОЗТАШУВАННЯ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ СТАТТІ:

1. Індекс УДК (шрифт звичайний, кегль 14, вирівнювання по лівому краю, без відступів першого рядка).
2. Назва статті (англійською мовою, шрифт напівжирний, кегль 14, усі літери прописні, вирівнювання по центру, без відступів першого рядка).
3. Назва статті (українською мовою, шрифт напівжирний, кегль 14, усі літери прописні, вирівнювання по центру, без відступів першого рядка).

4. У двох колонках (міжрядковий інтервал – 1 пт):

З лівого боку (українською мовою):

- ім'я, прізвище автора (авторів) (кегель 14, шрифт курсив, напівжирний);
- учене звання, науковий ступінь (шрифт звичайний, кегль 14);
- E-mail (шрифт звичайний, кегль 14);
- ORCID (шрифт звичайний, кегль 14);
- місце роботи, країна (шрифт звичайний, кегль 14)

З правого боку (англійською мовою):

- ім'я, прізвище автора (авторів) (кегель 14, шрифт курсив, напівжирний);
- учене звання, науковий ступінь (шрифт звичайний, кегль 14);
- E-mail (шрифт звичайний, кегль 14);
- ORCID (шрифт звичайний, кегль 14);
- місце роботи, країна (шрифт звичайний, кегль 14).

5. **Анотація** (англійською мовою, обсяг – не менше 1800 знаків без пробілів (230-250 слів): підзаголовок «**ABSTRACT**» (шрифт напівжирний, відступ першого рядка – 1,25 см, міжрядковий інтервал – 1,5); далі в цьому ж рядку – текст анотації (шрифт курсив, кегль 14, вирівнювання по ширині).

6. **Ключові слова** (англійською мовою): підзаголовок «**Key words:**» (14 пт, напівжирний, курсив); далі в цьому ж рядку – ключові слова (14 пт, курсив, вирівнювання по ширині, відступ першого рядка на 1,25 см, міжрядковий інтервал – 1,5): від 3 до 8 термінів, розділених знаком «,».

7. **Основний текст статті** (вирівнювання по ширині, відступ першого рядка на 1,25 см, міжрядковий інтервал – 1,5; без додаткових інтервалів до і після абзаців) має містити необхідні елементи:

- **актуальність теми**, постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;

- **аналіз останніх досліджень і публікацій**, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;

- **формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання;**

- **виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;**

- **висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.**

Текст статті мовою оригіналу (відповідно вимог).

Посилання на літературу у тексті статті оформлюються за міжнародним стилем оформлення наукових публікацій АРА (American Psychological Association) style – стиль цитування АПА (Американська психологічна асоціація): у круглих дужках прізвище автора – кома – рік видання роботи (наприклад, Петренко, 2020), якщо зазначається сторінка джерела, то вона подається через двокрапку, наприклад (Петренко, 2020: 125). Якщо потрібно послатися на декілька джерел, варто перелічувати їх через крапку з комою (наприклад, Петренко, 2018; Коркішко, 2015; Саяпіна, 2016).

8. **ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА** (шрифт напівжирний, кегль 14 пт, прописні літери, міжрядковий інтервал – 1,5 пт, вирівнювання по центру); з нового рядка – перелік використаних джерел без нумерації (14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, у алфавітному порядку). Оформлення літературних джерел слід виконувати відповідно до вимог міжнародного бібліографічного стандарту АРА

(Американська психологічна асоціація): <http://www.bibme.org/citation-guide/APA/book>).

УВАГУ! У змісті публікації не має бути використано джерела країни-агресора та відповідно посилання на них. Якщо це зробити зовсім неможливо, то надайте посилання на інтернет сторінку цього джерела.

9. **REFERENCES** (шрифт напівжирний, кегль 14 пт, прописні літери, міжрядковий інтервал – 1,5 пт, вирівнювання по центру); з нового рядка – перелік використаних джерел без нумерації (14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, у алфавітному порядку). Оформлення літературних джерел слід виконувати відповідно до вимог міжнародного бібліографічного стандарту APA (Американська психологічна асоціація): <http://www.bibme.org/citation-guide/APA/book>).

Для **транслітерації** українського тексту на латиницю використовується безкоштовний сайт <http://www.slovyk.ua/services/translit.php> (вибираємо варіант *американська*); для транслітерації російського тексту використовується безкоштовний сайт <http://fotosav.ru/services/transliteration.aspx>.

У references окрім класичної транслітерації обов'язково подається переклад англійською мовою (назва, видання). Важливо пам'ятати, що в зарубіжних базах даних проста транслітерація назви джерела без її перекладу англійською мовою не має сенсу.

10. **Анотація** (українською мовою, обсяг – не менше 1800 знаків без пробілів (230-250 слів): підзаголовок «**АНОТАЦІЯ**» (шрифт напівжирний, відступ першого рядка – 1,25 см, міжрядковий інтервал – 1,5); далі в цьому ж рядку – текст анотації (шрифт курсив, кегль 14, вирівнювання по ширині).

11. **Ключові слова** (українською мовою): підзаголовок «**Ключові слова:**» (14 пт, напівжирний, курсив); далі в цьому ж рядку – ключові слова (14 пт, курсив, вирівнювання по ширині, відступ першого рядка на 1,25 см, міжрядковий інтервал – 1,5): від 3 до 8 термінів, розділених знаком «,**»**.

Рисунки (схеми, графіки, малюнки, фото тощо) вставляють у статтю в одному з форматів (.jpeg, .bmp, .tif, .gif) з роздільною здатністю не менше за 300 dpi (подавати якісні оригінали). Написи на рисунках виконують шрифтом основного тексту та розміру. Рисунки підписують і нумерують (якщо їх більше за один) під рисунком по центру тексту за допомогою шрифту Times New Roman, кегль 12, курсив. Усі об'єкти в простих рисунках, зроблених у Word, мають бути обов'язково згруповані. Текст статті не повинен містити рисунків і / або тексту в рамках, рисунків, розташованих поверх / за текстом тощо – текст слід форматувати таким чином, щоб для всіх об'єктів було встановлено розміщення «у тексті». Складні, багатооб'єктні рисунки з нашаруваннями готувати за допомогою графічних редакторів (CorelDraw, PhotoShop та ін.). Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією, текст у таблиці оформлюється шрифтом Times New Roman, кегль 10, міжрядковий інтервал – 1 пт. Обсяг таблиць не повинен перевищувати 1/4 загального обсягу статті.

УВАГА!!! У тексті не допускається вирівнювання пропусками (для цього використовуються параметри абзацу); розрізняються дефіс «-», який не відділяється пробілами з обох боків, і тире « – », яке відділяється з обох боків пробілами; перед розділовими знаками пробіл не ставиться, а після них – ставиться. Дужки та лапки («...») безпосередньо охоплюють текстовий блок і відділяються пробілами лише зовні. У тексті статті ініціали відділяються від

прізвищ, а сторінка від номера нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл), напр: І. Петров або с. 10.

Пам'ятайте, статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті, які не відповідають зазначеним вимогам, опубліковані не будуть! Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

АЛГОРИТМ ПОДАННЯ МАТЕРІАЛУ:

1) Статті подаються повністю підготовленими до друку на електронну скриньку збірки gnvp.ddpu.1996@gmail.com.

2) Технічний редактор перевіряє публікацію на відповідність до вимог. Потім стаття проходить двостороннє «сліпе» рецензування.

3) Редакційний збір становить **1000 гривень** за одну статтю обсягом до 12-15 сторінок. **Частина коштів піде на допомогу ЗСУ.** Звіт буде оприлюднено. Редакційний збір покриває витрати, пов'язані з наданням DOI, редагуванням статей, макетуванням та друком збірки.

Плата за публікацію статті здійснюється після її рекомендації до друку. Вам буде відправлено повідомлення електронною поштою суму для оплати і номер рахунку.

4) На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю).

Довідка про автора

Прізвище, ім'я, по батькові	
Домашня адреса (або Нової пошти)	
Контактні телефони	
Електронна адреса	

Отже, автор надсилає електронною поштою файли:

1. Стаття для друку (назва файлу: Кучер С (стаття).doc.).
2. Довідка про автора (назва файлу: Кучер С. (довідка про автора).doc.).
3. Ксерокопія (сканер) чеку про сплату за статтю у форматі pdf., jpeg. (назва файлу: Кучер С. (скан.чеку).pdf.).

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Виходить 2 рази на рік
Заснований у вересні 1996 р.

№ 1 (103) 2023

За загальною редакцією доктора педагогічних наук,
професорки С.А. Саяпіної

Відповідальний за випуск:
Швидкий С.М. – доктор історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи ДДПУ

Макет і верстка – *Коркішко А.В.*
Дизайн обкладинки – *Коркішко А.В.*

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайтах:

<http://www.slavdpu.dn.ua/index.php/nauk/naukbooks/694-gnvp>;

http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_collection_of_scientific_labours/;

<http://www.nbu.gov.ua>.

Веб-сайт: <http://gnvp.ddpu.edu.ua>

Підписано до друку 15.06.2023 р.

Формат 60x84/16.

Ум.-друк. арк. 16,12.

Наклад 100 пр. Зам. № 153

Видавництво
ЦТРІ «Друкарський дім»
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавництв
ДК №5071 від 23.03.2016
м. Краматорськ, вул. О. Тихого, 1-б
тел.: (06264) 6-73-34, (066) 076-76-21