

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2022:85.77

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 3



Ніжин – 2023

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
НЗ4

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: Бурназова Віра Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Відповідальний секретар: Демченко Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії:

Маноліс Дафермос, доцент кафедри психології Критського університету (Ретимно, Греція);

Лосєва Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лісовець Олег Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Міненко Антоніна Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка;

Корнієнко Інокентій Олексійович, доктор психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету;

Шпорун Оксана Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти»;

Книш Анастасія Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами Харківського політехнічного інституту.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Затверджено наказом МОН України від 07.10.2016 р. № 1222).

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

Рекомендовано Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 1 від 27.09.2023 р.

Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. № 3. 118 с.

Адреса видавництва:

вул. Воздвиженська, 3^А, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7–19–72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

**Адреса сайту журналу
у друкованій версії:**

<http://lkr.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Верстка та макетування – **О. В. Борщ**

Підписано до друку 29.12.2023 р.
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x84/8
Обл.-вид.арк. 11,1
Ум. друк. арк. 14,18

Папір офсетний
Тираж 100 пр.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3^А

© В. В. Бурназова, головний редактор, 2023
© НДУ ім. М. Гоголя, 2023

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2022:85.77

Ministry of Education and Science of Ukraine

Nizhyn Mykola Gogol
State University

Research Notes

Psychology and Pedagogy
Research

ISSUE 3



Nizhyn – 2023

Research Notes [Naukovi Zapysky] Nizhyn Mykola Gogol State University

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-Chief: Burnazova Vira, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of the theory and methodology of teaching artistic disciplines, Associate Dean of The Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts, Berdyansk State Pedagogical University.

Executive Secretary: Demchenko Nataliia, Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor Pedagogics, Primary Education, Psychology and Management of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Editorial Board Members:

Manolis Dafermos, Associate professor at the Department of Psychology, University of Crete.

Loseva Natalia, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at Pedagogics, Primary Education, Psychology and Management of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Lisovets Oleg, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Minenok Antonina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Preschool and Primary Education, National University «Chernihiv Collegium» of T. G. Shevchenko.

Kornienko Inokentiy, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Mukachevo State University.

Shportun Oksana, Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Department of Psychology communal institution of higher education «Vinnitsa Academy of Continuing Education».

Knysh Anastasia, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Social Systems Management, Kharkov Polytechnic Institute.

This collection of research is included to the list of scientific periodicals appropriate for publishing the results of dissertation in Pedagogy (According to The Order 1222 of the Ministry of Education and Science, dated October 10, 2016).

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

The Collection is approved by Scientific Board of Nizhyn Mykola Gogol State University
Record № 1 of September 27, 2023.

Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research» (Nizhyn Mykola Gogol State University) / ed. N34 V. V. Burnazova. Nizhyn: Mykola Gogol NSU, 2023. Issue 3. 118 p.

Publisher's address: 3^A Vozdvyzhenska Str., Nizhyn, Chernihiv Oblast,
Ukraine, 16600
Tel.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

The website address of the magazine in the print version: <http://lcp.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Page making: **O. V. Borshch**

Signed to print 29.12.2023 p.
Typeface Arial
Order №

Format 60x84/8
publisher's signature 11,1
press sheet 14,18

offset paper
print run 100


Certificate of the Publishing Subject
DK 2137 Dated March 29, 2005

Mykola Gogol NSU, Nizhyn, 3^A Vozdvyzhenska Str.

© Vira Burnazova, Editor-in-Chief, 2023
© Mykola Gogol NSU, 2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 3, 2023 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Вертель А. В. Особливості взаємовідносин у діаді «мати-дитина» і динаміка «образу матері» в психо-аналітичній педагогіці Дональда Віннікотта	8
Матвієнко С. І. Забезпечення наступності логіко-математичного розвитку дитини на етапі «заклад дошкільної освіти – школа»	15
Пісоцька Л. М. Основні характеристики спілкування дітей 4–6 років у різновіковому колективі.....	25
Пісоцький О. П. Сформованість вербального інтелекту дітей 5–6 років.....	34

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Аніщук А. М. Організація інклюзивного освітнього середовища у закладі дошкільної освіти	42
Нежива О. М. Використання соціальних мереж в освітньому середовищі	50
Шумська Л. Ю. Формування та розвиток майстерності хорових диригентів в процесі бакалаврської підготовки	58
Шумський М. О. Діяльнісна полівекторність сучасної магістерської підготовки оркестрових диригентів.....	64

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Боклах Д. Ю. Теоретичні аспекти формування естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови	71
Возняк І. І., Гордієнко Т. В. Використання методу проєктів у підготовці майбутніх учителів початкової школи під час вивчення курсу «Сучасні підходи до навчання технологічної та мистецької освітньої галузі в початковій школі»	77
Гордієнко О. А. Формування риторичної компетенції студентів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням засобами дидактичної гри	88
Федина-Дармохвал В. С. Особливості емоційного інтелекту в контексті підготовки майбутніх педагогів	98

Філоненко О. С., Бобро А. А. Навчальна дисципліна «Методологія та організація наукових досліджень у початковій освіті» у підготовці магістрів початкової освіти.....	104
---	-----

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД _____

Самойленко О. В., Демченко Н. М., Філоненко О. С. Особливості формування ефективної кадрової політики закладу освіти	110
--	-----

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Vertel A. Characteristics of the relationship in the «mother-child» dyad and the «mother image» dynamics in the psychoanalytic pedagogy of Donald Winnicott	8
Matvienko S. Ensuring the continuity of the logical and Mathematical development of the child at the stage "Institution of pre-school education - school"	15
Pisotska L. The main characteristics of communication of children of 4–6 years old in a multi-age group	25
Pisotskyi O. Formation of verbal intelligence of children of 5–6 years old	34

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Anishchuk A. The organization of an inclusive educational environment in a preschool education institution	42
Nezhyva O. Using social networks in the educational environment (on the example of learning a foreign language).....	50
Shumska L. Formation and development of choral conductors' skills in the process of bachelor's training	58
Shumskyi M. Activity multi-vector nature of modern master's training of orchestral conductors	64

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Boklakh D. Theoretical aspects of aesthetic competence formation in future english language teachers	71
Wozniak I., Hordienko T. Use of the project method in the training of future primary school teachers during the study of the course «Modern approaches to teaching technological and art education fields in the primary school»	77
Hordienko O. Formation of the rhetorical competence of students in the Ukrainian language classes under professional guidance by the means of didactic games.....	88
Fedina-Darmohval V. Features of emotional intelligence in the context of training future teachers.....	98
Filonenko O., Bobro A. Academic discipline «Methodology and organization of scientific research in primary education» in the preparation of masters of primary education.....	104

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Samoilenko O., Demchenko N., Filonenko O. Features of the formation of effective hr policy of the educational institution	110
--	-----

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 159.964.26:[37.018.1+616-053.2](410.1)
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-3-8-14

Vertel A.

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Doctoral Student of Pedagogy Department
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
antonvertel@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2247-7443

**CHARACTERISTICS OF THE RELATIONSHIP IN THE «MOTHER-CHILD»
DYAD AND THE «MOTHER IMAGE» DYNAMICS IN THE PSYCHOANALYTIC
PEDAGOGY OF DONALD WINNICOTT**

The article explains the concept of the British psychoanalyst, pediatrician and teacher Donald Winnicott regarding the special functions of the mother in early relations with the baby. Together with Anna Freud and Melanie Klein, he is considered to be the most influential representative of the European psychoanalytic pedagogy. A conceptual model of the earliest emotional development of a child is presented. It is shown that in the early stages after birth, the baby cannot be considered as an independent subject, but only in the «mother-child» dyad. In this regard, D. Winnicott introduces the concepts of «ideal» mother, «bad» mother, and «good enough» mother, which are very important for pedagogy. In the first months after the birth of a child, a «good enough» mother is in a state of «primary maternal anxiety» – this is a state of excessive, hyperbolized sensitivity, which creates conditions for the comprehensive disclosure of the child's developmental tendencies and stimulates the first emotional impulses.

It has been proved that a «good enough» mother should not only protect, satisfy basic (vital) needs, show care and love, but also allow the child to feel the effects of frustrations (special emotional states when the child, facing any obstacles, cannot achieve their goals and satisfy desires or needs), which are a prerequisite for normal child development. Only by facing frustrations does the child learn the reality of the outside world.

It is shown that the mother not only creates the physical body of the child, bearing it in the womb, but also fundamentally influences the development of the «Ego»/«Self» of her newborn child. The process of personalization takes place thanks to maternal care, special support – «holding». Unlike the «good enough» mother, the «ideal» and «bad» mother form a false «Ego»/«Self» structure in the child. A «bad» mother does not establish a holding, thus forcing the child to prematurely adapt to a reality for which the child is not yet ready – he needs support. The «ideal» mother also contributes to the creation of a false «Ego»/«Self», she establishes a holding, but then does not let the child go, this forms infantilism in the child.

Using D. Winnicott's psychoanalytical concept, we offer psychological and pedagogical recommendations that will help to establish a relationship with the child. The recommendations will be useful not only for young parents and teachers, but also to pediatricians.

Key words: psychoanalytic pedagogy, upbringing, primary maternal concern, holding, transitional experience, true «Ego»/«Self», false «Ego»/«Self», good enough mother, ideal mother, bad mother.

Problem statement. British pediatrician, psychoanalyst and teacher Donald Winnicott radically changed the idea of parents about raising children. Even today, his

principles relieve modern parents of the main anxiety – to turn out not to be good enough. In numerous scientific publications and public speeches, he constantly said: the best thing that teachers and doctors can do is to leave the young mother alone. This radical idea stood out against the background of the traditionally strict orders of European pediatricians and educators who advised parents on the proper care and upbringing of children.

From 1943 to 1962, BBC radio broadcasted D. Winnicott's lectures, devoted to a wide range of issues related to raising children, which were later turned into books. Over the years, the professional and parental community softened the demands of child care, and the term «good enough mother», which was introduced by D. Winnicott, became so popular that it entered the everyday speech of the British (and later not only them).

D. Winnicott was the first psychoanalyst who did not criticize or condemn parents. In his opinion, books and expert advice confuse young parents, undermine their faith in their ability to cope with parenthood on their own. Decades later, D. Winnicott's ideas remain relevant, challenging the bloated parenting industry.

Analysis of recent research and publications. The most general basis for the study of the theoretical foundations of a child's early emotional development in the context of psychoanalytic pedagogy are the works of A. Freud [6] and M. Klein [9]. The clinical and psychological aspects of D. Winnicott's psychoanalysis are explained in the scientific work of D.P. Britzman & A.J. Pitt [3], R. Ehrlich [5], D. Goldman [7], L. Hartmann [8], the problems of the general methodological and psychosocial plane are highlighted in scientific publications by A. Bainbridge [1], T. Bibby [2], L. Crociani-Windland [4], J. Nuttall & J.G. McEvoy [10], A.N. Sojot [11].

Highlighting previously unresolved parts of the overall problem. The problem of research lies in the fact that, despite the wide popularity of D. Winnicott, the general methodological, clinical, psychological and psychotherapeutic aspects of his psychoanalytic concept are explained to a greater extent in the scientific discourse, and the pedagogical aspects, unfortunately, remain neglected. Most of the original and innovative pedagogical ideas of D. Winnicott's scientific heritage are still not sufficiently studied.

The purpose of the article is to explicate D. Winnicott's concept of early emotional development of a child, to reveal the features of the relationship in the «mother-child» structure, to characterize the features of the dynamics of the «mother image» in D. Winnicott's psychoanalytic pedagogy.

Presentation of the main material of research. D. Winnicott described special functions of a mother in early relations with an infant. He believed that, in general, it is incorrect to consider a child in isolation from his environment. For D. Winnicott, there is no such thing as a child – only a mother-child dyad. At first, the child is in a state of non-integration, inseparability from his environment. This experience, according to D. Winnicott, is extremely important for personality development, and it is provided by the quality of maternal care.

The mother's task is to intuitively create a special environment for the baby, to form a world in which his wishes are fulfilled precisely and on time so that the child does not even feel interference from the «outside», but feels a certain «moment of illusion». In this, she is helped by the state of «primary maternal preoccupation», which normally occurs already in the last months of pregnancy, a special «attitude» towards the baby, sensitivity to his needs and demands. The child's experience in such an environment (holding) is described as subjective omnipotence. However, this condition gradually passes, and the mother begins to be haunted by failures. She reacts to the increasingly complex wishes of the child, which in turn leads to the fact that reality invades the child's experience, forcing him to grasp the gulf between desire and satisfaction, to realize his own dependence on the wishes of the mother, the need to take into account objective circumstances [16].

In later adult life, a mentally healthy person is oriented towards reality, but the core of his personality is the sphere of subjective omnipotence, spontaneity, and independent creative forces. Between infantile omnipotence and objective reality is a transitional experience, which is most concretely embodied in transitional objects – those that are paradoxically perceived by the child. It can be, for example, a favorite toy, its significance for the child is very great [17].

The concepts of a «good enough mother», transitional object, primary maternal concern, false «Ego»/«Self» are the main components of D. Winnicott's theory. He said that a «good enough» mother is a mother who responds to the child's needs in general, can withstand the child's frustrations, and can distinguish the child's needs from wishes. Needs are something in the inner world of the baby that exists constantly and does not depend on momentary impulses and that really needs a response, while desires are some spontaneous impulses.

D. Winnicott in his work «Distortion of the Ego in terms of the true and false self» describes how the child, in case of failure from these same maternal responses, forms the structure of the false «Ego»/«Self», which performs protective functions and protects the true «Ego»/«Self» from destruction or if the child feels the real «Ego»/«Self» is very fragile. D. Winnicott distinguishes 5 degrees of pathology of false «Ego»/«Self» – from the most pathological to a healthier state. The most pathological is the too distorting false «Ego»/«Self», which deprives the child of spontaneity. D. Winnicott believed that spontaneity and creativity are the prerogative of the true «Ego»/«Self», and if the false «Ego»/«Self» somehow suppresses and distorts the true «Ego»/«Self», then problems arise. For the normal development of the child, D. Winnicott points out, the mother first creates the illusion of his omnipotence and supports it in every possible way, with the help of her full adjustment, as much as she is capable, and then helps the baby to survive the loss of these illusions, that is, to cope with the reality that is inevitable for him will say that he does not control the object, that he is not omnipotent, as the child matures, the mother allows him to face frustrations that the child can handle [14].

A «good enough» mother welcomes the infant's omnipotence and to some extent supports this feeling. And she does it constantly. The real «Ego»/«Self» begins to live with the help of the power given to the weak «Ego»/«Self» of the baby by the ability of the mother to support any manifestations of this omnipotence. That is, the baby is not able to assess the degree of his fragility and he needs this illusion for development, for mental survival and acquiring the continuity of his existence.

The mother is «not good enough» if she cannot support the child's omnipotence and, moreover, constantly confirms it in response to new actions, emotional-volitional manifestations of the child, replacing them with gestures of prohibition, with the help of which the child is instilled with a sense of submission and compliance. The infant's submissiveness is an early stage of the false «Ego»/«Self» and a consequence of the mother's inability to sense the needs of her child.

The older the child becomes, the more the mother should pay attention to herself and less to the needs of the child. This attitude will allow the child to switch from subjective objects (which he creates in his imagination) to objective objects (which exist in reality).

An important role in the transition to a realistic perception of the world is played by how the mother reacts to the aggression of her baby. A real object is characterized by the fact that it can be relied on; in addition, it will not collapse if aggression is directed at it. A very little child does not yet know if the mother is real – he must find out. Thus, the child directs aggression at the mother, and if the mother cannot withstand it, the child concludes that she is a fantasy. Destroying the mother in fantasy, the child is convinced of her survival in reality, which confirms her independence as an external, real object. And from the position of a child, you can really rely on her, without fearing the destructive power of your own impulses. Afraid to destroy a favorite fantasy, the child is forced to restrain himself, that is, to fake his sense of self, forcing himself to feel other (false) feelings instead of aggression. This «use of the object», in turn, is important for the formation of the capacity for mature love in the future. This ability is at risk if the mother is «destroyed» by the child's aggressive outbursts – she becomes disoriented, loses her temper, falls into depression, etc. [13].

To understand the difference between a «good enough» mother and a «bad» and «ideal» one, it is necessary to consider these images through the prism of establishing or not establishing the holding and the true and false «Ego»/«Self».

A «bad» mother, first of all, does not establish a holding. Secondly, she thus forces the child to prematurely adapt to a reality for which the child is not yet ready – he needs support. The child cannot recognize himself in such conditions, which leads to the formation of false ideas about himself, to the false formation of «Ego»/«Self».

The «ideal» mother also contributes to the creation of the false «Ego»/«Self», but she «approaches» from the other side. She establishes a holding, but then does not let the child go (this is why it is so important to pay attention to oneself, one's own needs and interests and gradually reduce the degree of care over the child). This forms infantilism in the child – he «gets used» to the fact that everything will always be done for him, and the «habit» does not go anywhere over time.

The «ideal» mother satisfies the child's need even before he is aware of it. For example, feeds a child before he feels hungry. Therefore, psychoanalysts do not recommend feeding a child by the hour: where, after all, does a child learn that he is hungry and what is hunger in general? At the same time, an «ideal» mother is worse than a «bad» one, because in the first case the child merges with his mother, he does not know reality and is unable to cope with it. A «bad» mother nevertheless forces her child to learn about reality and learn to react to it [15].

Thus, a «good enough» mother, in contrast to a «bad» one, responds sensitively to the needs and spontaneous manifestations of the infant, forgetting even about her own interests. This creates a unique environment – a state of «holding» that nurtures the subjectivity of a nascent personality. But this behavior of the «good enough» mother gradually decreases, and she, unlike the «ideal» mother, provides moments of constructive frustration that do not traumatize the psyche, but immerse the child in reality. Otherwise, the development of serious mental disorders is possible [12]. In addition, a «good enough» mother is in solidarity with the child in a special attitude towards the transitional object, intuitively understanding its significance. She must also withstand the aggression of the baby, allowing herself to be «used» without becoming alienated and without resorting to retribution. According to D. Winnicott, an ordinary caring mother is capable of all this.

Parents and teachers face a rhetorical question, what makes good parents? Using the psychoanalytic concept of D. Winnicott, we offer psychological and pedagogical recommendations that will help to establish a relationship with the child.

1. Being good enough parents involves constant physical presence next to the child. The basis of normal communication in the «parent-child» system is support. The most important thing that parents can do is to create a zone of safe development, maintain a sense of security in the child, creating conditions for a full knowledge of the surrounding reality. This will allow the child to separate from his parents (or persons who replace them) without complications and successfully start his own adult life.

2. In communication with a small child, it is important to show empathy. For this, it is necessary to feel oneself in the place of a small child, to learn to recognize his emotional and voluntary reactions, to feel needs and desires.

3. It is important to be tolerant towards negative emotional manifestations of the child, without succumbing to their destructive influence. In case of hysterical behavior, it is necessary to be calm, maintain emotional closeness, and not distance oneself from the child. The mother can withstand aggressive tendencies on the part of the baby, without responding to them nervously.

4. A close relationship with parents of both sexes, both mother and father, is very important. In order for the child to be able to establish constructive relationships with other people in the future, the experience of healthy attachment is needed, which is established in the relationship with the mother, as the first, main significant object for the child.

5. It is extremely necessary to form confidence in the child that he is loved and appreciated. It is necessary to respect the child, not to condemn, but to help him learn about the world independently. Thanks to this, self-esteem is formed.

6. Parents are the closest and most accessible example for their own children. Therefore, in the process of upbringing, it is necessary to show strictness, but not excessive strictness, it is necessary to teach the child to control and regulate his own emotional states and to correctly react to the emotions of other people.

7. Parents' actions must be consistent. Words should not differ from deeds. The main rule of normal interaction is honesty. It is necessary to always keep promises, otherwise the child may develop such qualities as mistrust and lying.

8. Parents have the right to make a mistake. In a relationship with a small child, there is a place for short-term meltdowns, minor misunderstandings and quarrels. If the parents later return to the child, the relationship is restored again. After a stressful situation, the child receives an important experience: he feels that he is safe again. For the child, it is not important that the mother/father made a mistake, but how they solved the problem situation.

9. «Good enough» parents know how to enjoy life and rejoice in it. Spending their free time with their children, or watching their children play, parents should teach their children to enjoy life.

10. It is necessary to teach the child an empathic attitude towards others. Only then he will have the opportunity to become a harmoniously developed and kind person.

Based on the results of the research, we formulated the following general **conclusions**:

1. *A child does not need a «perfect» mother.* The scientist called on pediatricians, teachers and parents to understand each other, trying to convince them that in order to properly raise children, you don't need multifaceted specialists and countless instructions – every mother is «good enough» for her child without outside help. His concept of a «good enough» mother can be called revolutionary. She is not perfect: she inevitably makes mistakes in caring for the child, but then corrects them, draws conclusions and tries different approaches. The imperfect care of «good enough» parents brings «disappointment» to the child, which facilitates adaptation to the real world and helps to grow into a healthy and independent adult.

2. *Children don't need a perfect mother, but one they can love, hate, and rely on.* All that is required from her is to take care of the child, listen, believe and give the right to make a mistake. Thus, she creates conditions for the child in which he gradually acquires autonomy.

3. *Mothers have quite natural (intuitive) knowledge about the child.* For 45 years, D. Winnicott worked as a pediatrician and observed how the relationship between a mother and a baby was formed. He noted that women inevitably faced complex emotional processes: a feeling of complete confluence (fusion) with the newborn, bordering on the disappearance of one's own personality, fear of being a «bad» mother, misunderstanding of the child's behavior, irritation and depression. D. Winnicott associated this with a special sensitive state that occurs in the mother during pregnancy and continues for several months after childbirth. This condition allows the woman to «tune in» to the child and choose the appropriate method of care for her. D. Winnicott invented the broad term «holding» to define this process. It means everything a mother does for a child.

Holding, according to D. Winnicott, is formed during communication between a mother and a child thanks to a woman's natural intuition, which cannot be replaced by any books. On an intuitive level, the mother feels what she needs to do with the child, and most importantly, how and when. Such insignificant, simple, but constantly repeated actions of the mother give the child the feeling that he is really alive. Contact with the mother develops the ability to feel and show feelings.

4. *Speaking about the mother, D. Winnicott notes that a similar emotional state is experienced by the child's father, adoptive parents and other subjects who replace the mother.* In the first weeks of life, an immature and completely dependent child vitally needs a mother who is near her almost all the time and whose thoughts are completely occupied with her. Thanks to close people, the child develops a sense of identity and an actual «Ego»/«Self». All structural components of feelings and actions that form a child are integrated and the child becomes a whole, albeit dependent subject. Through the holding, the child gets the experience of reliability, a sense of security and the feeling that he is loved.

5. *Pediatricians must respect parents' knowledge.* Medical workers most often see the mother in an extremely dependent position – when she needs help. Because of this, doctors easily ignore the most important thing: they have an expert who takes care of the child all the time. The pediatrician is called only when the child is sick. It is very difficult for both parents if the doctor who is called does not notice what the parents are doing, adjusting to the needs of the child day after day – and not just when the child is sick. The mother can be a capable and mature woman who is able to make decisions on important issues

independently. But during childbirth, due to the very situation, she finds herself in a dependent state – and for a while entrusts herself to the doctors' care.

6. *D. Winnicott convinced doctors not to take advantage of their position and to respect the mother's independence as much as possible.* D. Winnicott urged doctors, nurses and teachers not to try too hard with instructions to parents. In his opinion, the professional should admire the unconscious, intuitive knowledge of a mother who is able to take care of her own child without specifically learning it. The value of intuition is that unconscious knowledge is not distorted by learning (experience).

7. *The main leitmotif of D. Winnicott's psychoanalytic concept* is a mother who is confident in herself and her own strengths and resources and who does not feel guilty.

References

1. Bainbridge, A. (2015). Pedagogy of Recognition: Winnicott, Honneth and Learning in Psychosocial Spaces, *Journal of Pedagogic Development*. Volume 5, Issue 3, 9–20 [in English].
2. Bibby, T. (2017). *The creative self. Psychoanalysis, teaching and learning in the classroom*. London: Routledge [in English].
3. Britzman, D.P., & Pitt, A.J. (2004). Pedagogy and clinical knowledge: some psychoanalytic observations on losing and refinding significance. *JAC*. 24 (2), 353–374 [in English].
4. Crociani-Windland, L. (2022). Mothering, caring and educating: learning from experience and psychosocial pedagogy. *Journal of Psychosocial Studies*. Volume 15, Issue 2, 87–97 [in English].
5. Ehrlich, R. (2021). Winnicott's idea of the false self: theory as autobiography. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. Volume 69, 75–108 [in English].
6. Freud, A. (1962). The emotional and social development of young children. *The Writings of Anna Freud*. 5, 336–351 [in English].
7. Goldman, D. (1993). *In Search of the Real: The Origins and Originality of D.W. Winnicott*. London: Jason Aronson Inc. Publishers; First Edition [in English].
8. Hartmann, L. (1995). In one's bones: the clinical genius of Winnicott. In search of the real: the origins and originality of D.W. Winnicott. *American Journal of Psychiatry*, 152 (3), 465–466 [in English].
9. Klein, M. (1975). The Psycho-Analysis of Children. *The Writings of Melanie Klein. Volume 2*. London: Hogarth Press [in English].
10. Nuttall, J., & McEvoy J.G. (2020). Theological-relational pedagogy: Winnicott, Rahner, and the development of a theological perspective on relational pedagogy, *Journal of Curriculum Studies*. Volume 52, № 5, 720–731 [in English].
11. Sojot, A.N. (2018). Pedagogical possibilities of becoming and the transitional space. *Policy Futures in Education*. Vol. 16 (7), 893–905 [in English].
12. Winnicott, D.W. (1931a). *Clinical Notes on Disorders of Childhood*. London: Heinemann [in English].
13. Winnicott, D.W. (1957b). *The Child and the family*. London: Tavistock Publications [in English].
14. Winnicott, D.W. (1960c). Ego Distortion in terms of true and false self. *The maturational processes and the facilitating environment: studies in the theory of emotional development*. London: Karnac Books, London, 140–152 [in English].
15. Winnicott, D.W. (1964d). *The child, the family and the outside World*. London: Pelican Books [in English].
16. Winnicott, D.W. (1965e). *The Family and Individual Development*. London: Tavistock [in English].
17. Winnicott, D.W. (2005f). *Playing and reality*. London: Routledge [in English].

Вертель А. В.

кандидат філософських наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
antonvertel@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2247-7443

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМВІДНОСИН У ДІАДІ «МАТИ-ДИТИНА» І ДИНАМІКА «ОБРАЗУ МАТЕРІ» В ПСИХО-АНАЛІТИЧНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ДОНАЛЬДА ВІННІКОТТА

У статті експліковано концепцію британського психоаналітика, педіатра та педагога Дональда Віннікотта щодо особливих функцій матері в ранніх відносинах із немовлям. Разом із Анною Фройд та Мелані Кляйн він вважається найвпливовішим представником європейської психоаналітичної педагогіки. Представлено концептуальну модель найбільш раннього емоційного розвитку дитини. Показано, що на ранніх етапах після народження немовля неможливо розглядати як самостійний суб'єкт, а тільки в діаді «мати-дитина». У зв'язку з цим Д. Віннікотт вводить дуже важливі для педагогіки поняття «ідеальна» матери, «погана» матери, «достатньо хороша» матери. У перші місяці після народження дитини «достатньо хороша» матери перебуває у стані «первинної материнської стурбованості» – це стан надмірної, гіперболізованої чутливості, який створює умови для всебічного розкриття тенденцій розвитку дитини та стимулює перші емоційні спонукання.

Доведено, що «достатньо хороша» матери має не тільки захищати, задовольняти базові (вітальні) потреби, проявляти турботу і любов, а й дозволити дитині відчувати дію фрустрації (особливих емоційних станів, коли дитина, стикаючись з будь-якими перешкодами, не може досягти своїх цілей та задовольнити бажання або потреби), які є передумовою нормального дитячого розвитку. Тільки зіштовхуючись із фрустраціями, дитина пізнає реальність зовнішнього світу.

Показано, що матери не лише фізично створює тіло дитини, виношуючи її в утробі, а й фундаментально впливає на розвиток «Его»/«Я» своєї новонародженої дитини. Процес персоналізації відбувається завдяки материнській турботі, особливій підтримці – «холдингу». На відміну від «достатньо хорошої» матери, «ідеальна» та «погана» матери формують у дитини хибну (фальшиву) структуру «Его»/«Я». «Погана» матери не встановлює холдинг, таким чином, змушує дитину передчасно адаптуватися до реальності, до якої дитина ще не готова – їй потрібна підтримка. «Ідеальна» матери теж сприяє створенню хибного «Его»/«Я», вона встановлює холдинг, але потім не відпускає дитину, це формує в дитини інфантилізм.

Використовуючи психоаналітичну концепцію Д. Віннікотта, нами запропоновані психолого-педагогічні рекомендації, які допоможуть налагодити стосунки з дитиною. Рекомендації будуть корисними не тільки молодим батькам і педагогам, а й лікарям-педіатрам.

Ключові слова: психоаналітична педагогіка, виховання, первинна материнська стурбованість, холдинг, перехідний досвід, істинне «Его»/«Я», хибне «Его»/«Я», достатньо хороша матери, ідеальна матери, погана матери.

УДК 373.29.016:51

DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-3-15-24

Матвієнко С. І.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
masvet9@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7591-1683

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ
ДИТИНИ НА ЕТАПІ «ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ – ШКОЛА»**

У статті здійснено аналіз сучасних наукових досліджень, які стосуються проблеми забезпечення наступності дошкільної та початкової шкільної ланок освіти. Вказано на те, що в умовах розбудови Нової української школи ця проблема набула особливого значення. Надано обґрунтування низки понять, які є ключовими у даній статті. Наступність розглядається як взаємоузгодженість основних позицій в організації освітнього процесу між суміжними освітніми ланками, а та урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей кожної дитини з метою її гармонійної адаптації до навчання, опанування нею предметних галузей, до яких належить і математична.

Зазначено, що заняття математикою є важливою складовою наступності дошкільної та початкової освіти й формування логіко-математичної компетентності. У свою чергу, логіко-математична компетентність є показником якості логіко-математичного розвитку. Розглянуто проблемні питання щодо забезпечення наступності у логіко-математичному розвитку дитини на етапі передшкільного віку та першого класу. Логіко-математичний розвиток трактується як якісні зміни в пізнавальній діяльності дитини, що відбуваються внаслідок розвитку математичних умінь та пов'язаних з ними логічних операцій. Здійснено короткий аналіз державних стандартів дошкільної та початкової освіти й визначено синхронізацію компетентностей у галузі логіко-математичного розвитку. Зазначено, що основою даної синхронізації математичних компетентностей слугує теоретико-множинний підхід.

Автором запропоновано кілька напрямів забезпечення наступності логіко-математичного розвитку дитини на етапі «заклад дошкільної освіти – школа»: нормативний, організаційний, методичний, єдиний психолого-педагогічний, практичний та коротко розкрито сутність кожного з них.

***Ключові слова:** наступність, математичний розвиток, логіко-математичний розвиток, математична компетентність, логіко-математична компетентність, розвиток логіко-математичних здібностей, математична освіченість, державний стандарт освіти, дошкільна освіта, початкова освіта.*

Постановка проблеми. Для сучасної теорії та практики педагогіки однією із важливих засад визначається реалізація принципу наступності у навчанні дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Наступність може бути забезпеченою лише тоді, коли реалізується єдина лінія розвитку дитини на етапах дошкільного та молодшого шкільного віку. Тільки такий підхід може надати педагогічному процесу цілісного, послідовного та перспективного характеру. У процесі забезпечення наступності дві ланки освіти – дошкільна та ланка початкової школи повинні діяти не ізольовано одна від одної, а працювати у тісному взаємозв'язку. Це дозволить початковій школі спиратися на розвиток дитини, набутий нею у період дошкільного дитинства. Також це сприятиме формуванню у передшкільному віці окремих компонентів готовності дитини до школи й полегшуватиме період адаптації до навчання у першому класі НУШ.

Нажаль, педагогічні реалії вказують на намагання звести завдання наступності до формування вже на етапі передшкільного дитинства вузькопредметних знань, умінь і навичок. За цих умов наступність визначається не тим, чи розвинені у

майбутнього першокласника якості, які є необхідними для здійснення нової для нього діяльності – навчальної, а тим, чи готовий він до вивчення мови, природознавства, математики тощо.

Дошкільна математична освіта тісно пов'язана з процесом шкільного навчання математики. Проте, на ланці дошкільної освіти виникають суперечності між завищеними вимогами батьків і вихователів до рівня готовності дітей до шкільного навчання, сформованістю ключових компетентностей і математичної, зокрема, та нехтуванням вчителями початкових класів наявних здобутків дошкільної освіти дітей. Цим і обумовлюється *актуальність даної статті*.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти проблеми наступності відображені у дослідженнях Л. Артемової, А. Богуш, В. Боднар, Е. Вільчковського, Г. Григоренко, Н. Каньоси, О. Ковшар, О. Кононко, Ю. Косенко, В. Кривди, К. Крутий, Н. Кудикіної, Н. Лисенко, С. Матвієнко, Г. Назаренко, О. Поліщук, О. Савченко, Т. Степанової, О. Яструб та інших вчених. Ідеї елементарної доматематичної підготовки дітей реалізовувалися у працях А. Белошистої, А. Столяра, К. Щербакової та інших науковців. Наступність між ланками освіти стосовно формування елементарних математичних уявлень досліджувалася Н. Баглаєвою, К. Волинець, Л. Гайдаржийською, Л. Зайцевою, О. Литвиненко, М. Машовець, О. Онопрієнко, С. Скворцовою, В. Старченко, Т. Степановою, О. Фунтіковою, К. Щербаковою та іншими вченими.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема наступності не втрачає своєї актуальності з огляду на розбудову освітньої системи в Україні. Згідно реформи Нової української школи, педагогам слід більш ретельно звертати увагу на те, наскільки у забезпеченні наступності простежується сформованість у дитини не лише елементарних математичних уявлень та умінь, але й логіко-математичних понять, які набуваються у процесі цілеспрямованого логіко-математичного розвитку в підготовці до дитини школи. На сьогодні дошкільна педагогічна наука потребує наукових розробок, які стосуються аналізу ефективності забезпечення процесу наступності у різних напрямках підготовки дитини до школи, у тому числі – щодо логіко-математичного розвитку. Саме цим обумовлюється необхідність виконання даного дослідження.

Мета статті полягає у виявленні напрямів реалізації наступності у процесі логіко-математичного розвитку дитини на етапі «заклад дошкільної освіти – школа».

Викладення основного матеріалу дослідження. У науковому аналізі проблеми забезпечення наступності логіко-математичного розвитку дитини на рівні «заклад дошкільної освіти – початкова школа» слід зосередити увагу на обґрунтуванні ключових понять, якими оперуватимемо у даному дослідженні.

Перш за все, таким є поняття *наступність*. З опорою на праці вчених А. Богуш, Н. Каньоси, О. Ковшар, В. Кушнір, Н. Лисенко, Г. Назаренко, О. Половіної, О. Савченко, Т. Степанової ми розглядаємо наступність як один із принципів освіти, що передбачає зв'язок мети, змісту, організаційно-методичного забезпечення етапів освіти, які є суміжними ланками (дошкільна – початкова – основна школа тощо) [10, с. 55].

Наступність між двома освітніми ланками – дошкільною та початковою повинна забезпечувати як узгодженість основних позицій освітнього процесу, зазначених вище, а також урахувати вікові та індивідуально-психологічні особливості кожної дитини (як дошкільника, так і першокласника) [12, с. 56].

Щодо цього, у контексті проблеми нашого дослідження, можна виділити кілька *направів реалізації* вищезазначеної наступності:

- Нормативно-інструктивний, який визначається розробкою на державному рівні нормативних документів, інструкцій, рекомендацій у контексті забезпечення наступності між двома першими ланками освіти у загальному, так і стосовно математичного напрямку даного процесу. Для цього напрямку важливим є визначення стратегічної мети, завдань та механізмів їх реалізації; узгодження центральних позицій забезпечення наступності тощо;

- організаційний, що визначається розробкою відповідної навчально-методичної бази за якою проводитиметься педагогічна робота у ЗДО та першому класі щодо навчання математики та забезпечення необхідної наступності у даному процесі;

- методичний, який стосується добору змісту, форм, методів, технологій, засобів навчання математики на кожній із освітніх ланок, а також розробкою форм взаємодії вихователів та вчителів стосовно обміну прогресивним досвідом логіко-математичного розвитку та навчання математики (у спрямуванні на реалізацію засад наступності в освіті);

- єдиний психолого-педагогічний підхід, що простежується в орієнтації на діяльнісний підхід і поняття «провідна діяльність»; опору на зону актуального розвитку й зону найближчого розвитку дитини; орієнтацію на вікові психофізіологічні особливості здобувачів освіти;

- практичний – характеризує специфіку практичної діяльності педагогів на кожній із суміжних освітніх ланок щодо логіко-математичного розвитку дітей і учнів з урахуванням забезпечення наступності у поєднанні з такими принципами її реалізації, як спадкоємність, перспективність, неперервність. Зумовлює проведення педагогами форм спільної роботи щодо обміну досвідом з огляду на здобутки та проблеми навчання математики та ряд іншого.

Важливою складовою наступності двох перших ланок освіти є заняття математикою, формування відповідної *математичної компетентності*. У Базовому компоненті дошкільної освіти що «сенсорно-пізнавальна, логіко-математична, дослідницька компетентність – це здатність дитини використовувати власну сенсорну систему в процесі логіко-математичної і дослідницької діяльності. Результатом компетентності є наявність пізнавальної мотивації, базису логіко-математичних, дослідницьких знань, набутих дитиною умінь і навичок, пізнавальний процес, що накопичується і використовується у різних видах дитячої діяльності» [3, с. 10].

М. Burchinal вважає, що метою реалізації наступності дошкільної і початкової математичної освіти в сучасних умовах є визначення єдиної лінії розвитку особистості дитини, забезпечення плавного переходу від дошкільної до початкової освіти, де кінцевим результатом і сформована готовність дитини до школи та легка адаптація до нових умов [23, с. 68].

У відповідності із визначенням сутності цього виду компетентності Л. Зайцева запропонувала трикомпонентну структуру математичної компетентності здобувачів дошкільної освіти:

- *мотиваційний компонент* – ставлення дитини до математичної діяльності, виявлення пізнавального інтересу, розуміння значущості математики у житті дитини;

- *змістовий компонент* – оволодіння математичними уявленнями, знаннями у межах освітньої програми;

- *діяльнісний компонент* – оволодіння практичними, контрольньо-оцінювальними та конструктивними діями [7, с. 16].

Вчена О. Брежнєва тлумачить поняття «*логіко-математична компетентність*» стосовно дитини дошкільного віку як певну суму уявлень, знань та практичних умінь і навичок у математиці, які слугують підґрунтям пізнавального досвіду та є свідченням готовності й заданості до здійснення подальшої математичної діяльності [4, с. 76].

Дослідниця Н. Черепаня розуміє під поняттям «*математичний розвиток дошкільнят*» якісні зміни у формах пізнавальної діяльності дитини, які відбуваються унаслідок засвоєння необхідних елементарних математичних уявлень та пов'язаних із ними логічними операціями. Ефективність процесу математичного розвитку дошкільників Н. Черепаня пов'язує із раціональною побудовою процесу навчання дітей математики. У свою чергу, під раціональністю побудови зазначеного процесу слід розуміти такий, що ґрунтується «на своєчасності та є доцільно відповідним віку та інтересам дитини навчанням» [20, с. 96].

Н. Баглаєва запропонувала поняття «*логіко-математичний розвиток*», який розглядається вченою як певні якісні зміни у пізнавальній діяльності дошкільника. Ці зміни відбуваються під впливом засвоєння дитиною елементарних математичних знань, уявлень, а також пов'язаних із цим логічних операцій [2].

К. Волинець вказує на те, що у працях сучасних українських науковців дефініція «математичний розвиток» конкретизується через термінологічне сполучення «логіко-математичний розвиток», проте ці поняття є специфічними за змістом і логікою

трактування, що потребує відповідного наукового уточнення. Підтримуючи погляди Н. Баглаєвої та І. Підлипняк щодо сутності феномену «логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку», К. Волинець пропонує наступні компоненти цього поняття – мотивація, самостійність, діяльність – та їх пропонує відповідні показники [5, с. 133].

С. Татарінова, з опорою на дані праць вчених Дж. Брунера, Х. Веклерової, Ю. Гільбуха, С. Ладивір, О. Леонтьєва, Л. Обухової висловлює думку про те, що період 6–7 років є сенситивним для формування у дітей логіко-математичних понять. Проте, вважає С. Татарінова, розділи сучасних програм дошкільної освіти, які розкривають зміст математичної підготовки дітей до школи, усе ще акцентують на низці математичних понять, які в практичних реаліях діти засвоюють переважно на рівні уявлень [19, с. 4].

С. Городнича, Л. Добровольська, С. Жейнова, В. Ляпунова тлумачать поняття «розвиток логіко-математичних здібностей» як таке, що складається із взаємопов'язаних і взаємозумовлених уявлень про простір, форму, величину, час, кількість, їх властивості і відносини, які необхідні для формування в дитини так званих «життєвих» і «наукових» понять [9, с. 188].

Т. Степанова вказує на те, що завдання з навчання дітей дошкільного віку елементарних математичних уявлень полягає у тому, щоб виокремити найбільш суттєві з цих уявлень. У процесі навчання математики забезпечується загальний розвиток здібностей дитини до самостійного знаходження зав'язків у засвоєваних нею знаннях та уміннях [18, с. 6].

Як визначає багатолітня практика передшкільної освіти, зміст математичної підготовки у закладі дошкільної освіти має свої особливості, обумовлені як специфікою математичних понять, так і вимогами Нової української школи до логіко-математичного розвитку дітей. Вчена О. Брежнєва висловлює думку про те, що сучасні наукові та методичні розробки у галузі дошкільної освіти не визначають далекоглядних позицій щодо логіко-математичного розвитку дитини [4, с. 63].

О. Брежнєва акцентує на тому, що математичний розвиток дитини-дошкільника розглядається вузько, лише у зв'язку із реалізаціями завдань забезпечення логіко-математичної компетентності. Слід, на думку вченої, більшою мірою звернути увагу на формування в дошкільників такої важливої якості, як *математична освіченість*. На рівні шкільної ланки реалізуються завдання щодо забезпечення необхідної природничо-математичної освіти школяра. Тим самим, вважає О. Брежнєва, визначається певний розрив наступності стосовно навчання дітей математики [4, с. 65].

Слід зазначити, що в Україні на державному рівні ще у минулі десятиліття було визначено важливість підвищення якості математичної освіти дітей і молоді. Зокрема, було прийнято «Державну цільову соціальну програму підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року». У цьому документі приділено увагу питанням щодо підвищення якості природничо-математичної освіти, починаючи з дошкільної ланки, а також забезпеченню її ефективності в шкільній освіті. Слід зазначити, що у контексті визначення шляхів формування загальнонаціональної математичної освіти були, у тому числі, порушені й питання стосовно налагодження механізмів забезпечення наступності у даному процесі [16].

У відповідності з цим документом, орієнтованим на реалізацію завдань природничо-математичної освіти у шкільній початковій та основній ланках, науковцями у галузі дошкільної педагогіки було вказано на необхідність розробки цілісного методичного конструкту системи математичного розвитку дітей дошкільного віку та забезпечення наступності між дошкільною та початковою шкільною ланками в математичній освіті (Н. Баглаєва, О. Брежнєва, К. Волинець, К. Крутій, М. Машовець, Л. Плетенецька, Т. Степанова, К. Щербакова та ін.).

Початкова школа, зберігаючи наступність з періодом дошкільного дитинства, забезпечує подальший особистісний розвиток дитини, формує здатність та творчого самовираження, формує ряд життєвих та навчальних компетентностей. Математична компетентність, відповідно до Державного Стандарту початкової освіти (ДСПО), зумовлює виявлення простих математичних залежностей у навколишньому світі; усвідомлення ролі математичних знань для особистого й суспільного життя; уміння елементарних дій математики на основі набутих знань та уявлень тощо [6, с. 2].

Згідно з ДСПО, здобувач початкової освіти має аналізувати процеси, досліджувати ситуації, моделювати певні процеси, розв'язувати різноманітні задачі із застосуванням математичних методів. Це потребує від учня початкової школи достатнього рівня логіко-математичного розвитку. Отже, отримуючи математичну підготовку ще на етапі дошкільного дитинства, учні повинні не тільки здобути необхідні ЗУНи предметно-математичного характеру, але й уміння їх застосовувати, доказово міркувати, знаходити шляхи розв'язання ситуацій тощо.

Як визначає аналіз програм з математики, які використовуються у практиці ЗДО та першого класу НУШ, вони будуються на теоретико-множинній основі. Для програми першого класу зберігаються основні розділи програми, які спрямовані на вивчення основних математичних категорій (множина, кількість і рахунок; розмір; простір; час; величина і вимірювання; форма предметів). Зазначимо, що у порівнянні із змістом навчання математики у ЗДО, зміст навчання стає поглибленим, розширеним і не дублює програму дошкільної освіти [11, с. 56].

Аналіз Державних стандартів дошкільної та початкової освіти щодо синхронізації компетентностей у галузі математичного розвитку здійснено О. Яструб. Дослідниця зазначає, що кожній із компетентностей Базового компоненту дошкільної освіти (БКДО) визначено відповідну компетентність у ДСПО, що засвідчує наступність та перспективність дошкільної та початкової ланок освіти [22, с. 474].

З аналізу наукових джерел, які стосуються проблеми математичної підготовки дітей до школи можна визначити, що на сьогодні склалися два підходи щодо цього. Ряд авторів розглядають ефективність математичного розвитку дитини на підставі збагачення змісту такої роботи у напрямі розвитку її інтелектуальних здібностей, формування елементарних математичних уявлень та умінь математичної діяльності (К. Щербакова, О. Фунтікова та ін.). інші дослідники вказують на необхідність посилення передшкільної математичної підготовки дітей інформацію, взятою із програми першого класу (Р. Непомняща, Т. Тарунтасва, Т. Степанова та ін.)

О. Поліщук, В. Кривда вказують на те, що у програмах першого класу та дошкільного закладу існують розбіжності між визначенням завдань та змісту роботи з дітьми. Так, програма першого класу, вважають О. Поліщук, В. Кривда, більшою мірою орієнтована на формування ЗУНів, а програма ЗДО орієнтована на повноцінний розвиток особистості дошкільника та розкриття його індивідуальних можливостей [15, с. 59]. За таких умов, здійснюється спрямування педагогічного процесу на «приведення» можливостей дитини до єдиної норми, орієнтацію на середній рівень розвитку.

І. Підлипняк вбачає головним недоліком традиційної системи формування математичних уявлень у дошкільників використання єдиної інваріантної технології, що орієнтується на «середню» дитину. Також гальмівними факторами щодо ефективності логіко-математичного розвитку дитини дошкільного віку на основі проведення занять у закладі дошкільної освіти.

Усе зазначене вказує на необхідність взаємоупорядкування основних позицій щодо математичної підготовки дітей до школи. Це стосується усунення неефективного використання вікових можливостей дитини, що поступово зростають; організацію такого навчання, яке б сприяло розвитку творчих можливостей дитини, її математичних здібностей та її розвиткові особистості у цілому.

Забезпечення наступності, на думку К. Щербакової, досягається за рахунок взаємоузгодження вимог програм суміжних ланок, формування готовності дошкільників до вивчення математики у першому класі за рахунок проведення необхідної педагогічної роботи тощо. К. Щербакова виділяє три рівні математичної підготовленості дітей до школи (достатній, середній, найнижчий). Вчена вказує, що на рівні передшкільної ланки діяльність педагогів має бути спрямована на повну ліквідацію третього, найнижчого рівня математичних знань, умінь та навичок, на досягнення достатньої якості математичної підготовки дітей до школи.

На основі дворівневої моделі формування математичної компетентності у дітей дошкільного віку вченою Л. Зайцевою розроблено парціальну програму «Формування математичної компетентності у дітей дошкільного віку». У програмі зроблено акцент

на сучасних вимогах до формування у дітей математичної компетентності: врахування індивідуальних особливостей, посилення інтересу до опанування математичними знаннями та елементами навчальної діяльності, набуття практичного досвіду [8, с. 4].

Дослідниця Н. Баглаєва проаналізувала сутність процесу формування у дитини дошкільного віку необхідної підготовки до подальшого шкільного навчання математичних уявлень. Логіка такої підготовки, на думку Н. Баглаєвої, визначається реалізацією у практиці роботи з дітьми у ЗДО індивідуально-диференційованого підходу. Вчена вважає, що «найбільш важливим є розвиток у дошкільнят розумових здібностей, а вміння конструктивно мислити – актуальним і сучасним, тому що на сьогоднішній день залишається однією з основ логіко-математичного розвитку дошкільників [1, с. 11].

Цю ж думку підтримує й О. Нікітіна, говорячи про те, що для першокласника засвоєння елементарної математики буде набагато важче без належного розвитку логічного мислення. Ця робота здійснюється на попередньому, дошкільному етапі й сприяє також міцності, усвідомленості набутих математичних знань, уявлень, умінь та гнучкості в оперуванні ними [13, с. 112].

Педагогічні ідеї Н. Баглаєвої щодо застосування індивідуально-диференційованого підходу до логіко-математичного розвитку дошкільників суголосні поглядам вчених Л. Зайцевої [7; 8], Т. Степанової [17; 18]. Вчені розробили навчально-методичні посібники для роботи з дітьми п'яти-шести років з методики формування елементарних математичних уявлень з метою підготовки їх до школи. В основу таких посібників покладений різнорівневий підхід до опанування математичним матеріалом у відповідності з наявним рівнем математичного розвитку дитини.

І. Підлипняк запропонувала ряд технологій навчання дошкільників математики, в основу яких було покладено використання різних форм пізнавальної діяльності дітей (за кількістю учасників), варіативність поєднання змістової та процесуальної сторони означеної діяльності. І. Підлипняк вважає найбільш оптимальним варіантом щодо логіко-математичного розвитку дошкільників той, що передбачає використання проблемних ситуацій вибору, ігрових форм роботи, методів непрямого навчання тощо [14, с. 195].

Лосєва Н. М. та Кодіна Паскуаль Рузе, аналізуючи досвід підготовки майбутніх учителів початкових класів в університеті Барселони, відзначають, що важливість встановлення безпосереднього зв'язку предмета математики з реальним життям дитини, намагання візуалізувати математичні інструменти, зацікавити навчанням та поглибити знання. На думку дослідниць, актуальним завданням вихователів та вчителів під час викладання математики «є наведення простих і цікавих прикладів в яких математика є необхідною складовою вирішення поставленої перед дітьми проблеми, розробка успішної стратегії гри, реалізація простих математичних проектів, питання від вчителя, на які школярі із задоволенням шукають відповіді, помиляються, але навчаються і розвиваються» [10, с. 98].

Забезпечення наступності в освітній роботі з логіко-математичному розвитку потребує злагодженої спільної роботи педагогів дошкільної та початкової за наступними *напрямами*:

- теоретичному – участь партнерів з підготовки дитини до школи у педрадах, конференціях, тьюторіалах як із питань наступності, так і логіко-математичного розвитку дитини;

- організаційно-методичному – взаємне ознайомлення зі змістом програм ЗДО та початкової школи. Ознайомлення з методиками та інноваційно-педагогічними технологіями логіко-математичного розвитку та навчання математики на рівні старшої групи ЗДО та першого класу НУШ;

- практичному – взаємовідвідування педагогами обох суміжних освітніх ланок форм роботи щодо навчання дітей математики та їхнього логіко-математичного розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сучасна математична освіта дітей дошкільного віку передбачає відповідну математичну підготовку дітей у дошкільних закладах і не може обмежуватися тільки формуванням уявлень про

числа, величини, геометричні фігури. Не менш важливим є розвиток логічного мислення, уміння розмірковувати, робити найпростіші висновки та узагальнення. У руслі наступності дошкільної та початкової шкільної ланок у безперервній системі розвивальної освіти повинен розроблятися індивідуалізований розвивальний освітній процес, який надає кожній дитині індивідуальну траєкторію руху в рамках вивчення математичного змісту та вибудовуватися наступні зв'язки в єдиному контексті логіко-математичного розвитку. Перспективи дослідження пов'язуємо з розробленням методики реалізації наступності між дошкільною й початковою освітою стосовно логіко-математичного розвитку дитини.

Література

1. Баглаєва Н. І. Індивідуально-диференційований підхід до формування математичних уявлень у дітей шостого року життя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1997. 17 с.
2. Баглаєва Н. Логіко-математичний розвиток дошкільників: шляхи оптимізації. *Палітра педагога*. 2002. № 2. С. 12–14.
3. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція): наказ МОН України № 33 від 12.01.2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>
4. Брежнева О. Г. Теорія і практика математичного розвитку дітей 3–6 років у системі дошкільної освіти: дис. ... докт. пед наук: 13.00.08. 2019. 665 с.
5. Волинець К. Особливості логіко-математичного розвитку дітей старшого дошкільного віку. *Ціннісні засади реалізації ідей Нової української школи: тези наук.-практ. конф.* (м. Біла Церква, 12 березня 2019 р.) / за ред. В. М. Шахрай, К. В. Плівачук. Біла Церква: КНЗ КОР «КОІПОПК», 2019. С. 129–133.
6. Державний стандарт початкової освіти: затв. Постановою Каб. Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
7. Зайцева Л. І. Математична компетентність: диференційований підхід. *Палітра педагога*. 2004. С. 16–17.
8. Зайцева Л. І. Формування математичної компетентності у дітей дошкільного віку: парціальна програма. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні. 2021. 48 с.
9. Лосева Н. М., Кодіна Паскуаль Рузе. Рекреаційна математика у підготовці вчителя початкової школи: досвід факультету освіти університету Барселони. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2022. № 3. С. 93–100.
10. Ляпунова В. А., Добровольська Л. П., Жейнова С. С., Городнича С. В. Сутність та необхідність математичного розвитку особистості на етапі дошкільного дитинства. *Інноваційна педагогіка. Дошкільна педагогіка*. 2020. Вип. 26. С. 185–190.
11. Матвієнко С. І. Гра як засіб забезпечення наступності у формуванні логіко-математичної компетентності старших дошкільників і учнів першого класу НУШ. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. № 1. 2023. С. 54–62.
12. Матвієнко С. І. Передшкільна освіта: теорія та практика: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. 160 с.
13. Нікітіна О. О. Формування готовності дитини до навчання математики в школі засобами ігрових технологій. *Актуальні питання освіти і науки*. 2017. С. 112–118.
14. Підлипняк І. Ю. Логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку: особливості освітньо-виховного процесу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип. 2 (41). С. 194–197.
15. Поліщук О., Кривда В. Наступність у фізичному вихованні передшкільної та початкової освіти. *Дошкільна освіта в контексті нових цілей української школи: колективна монографія / за наук. ред. проф. Валентини Кушнір*. Hameln: InterGING, 2020. С. 47–60.
16. Про затвердження Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року. Постанова Кабінету міністрів України від 7.08. 2013 р. за № 538. <https://zakon.rada.gov.ua/go/561-2011-%D0%BF>
17. Степанова Т. М. Індивідуалізація і диференціація навчання математики дітей старшого дошкільного віку: монографія. Київ: Видавничий дім «Слово», 2010. 208 с.
18. Степанова Т. М. Навчаємо математики: формування елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку. Київ: Генеза, 2015. 112 с.

19. Татаринова С. О. Формування логіко-математичних понять у старших дошкільників у процесі пізнавальної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2009. 24 с.
20. Черепаня Н. І., Країло Н. С. Характеристика сформованості математичних уявлень у дошкільників. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторах*: збірник тез доповідей II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 07 листопада 2019 р. Мукачево: МДУ, 2019. С. 95–97.
21. Щербакова К. Й. Методика формування елементів математики у дошкільників. Київ: Вид-во Європейського університету, 2011. 262 с.
22. Яструб О. О. Синхронізація компетентностей дошкільної та початкової освіти як вимога сьогодення. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 1 (48). С. 473–477.
23. Margaret Burchinal, Tiffany Jamie Foster, Kylie Garber Bezdek, Mary Bratsch-Hines, Clancy Blair, Lynne Vernon-Feagansathe (2020). Family Life Project Investigators. School-entry skills predicting school-age academic and social-emotional trajectories. *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 51, 2nd Quarter 2020, P. 67–80. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.004>

Referense

1. Bahlaieva, N.I. (1997). Individualno-dyferentsiiovanyi pidkhid do formuvannia matematychnykh uavlenn u ditei shostoho roku zhyttia [An individual-differentiated approach to the formation of mathematical ideas in children of the sixth year of life]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bahlaieva, N. (2002). Lohiko-matematychnyi rozvytok doshkilnykiv: shliakhy optymizatsii [Logical and mathematical development of preschoolers: ways of optimization]. *Palitra pedahoha – A teacher's palette*. No 2. P. 12–14 [in Ukrainian].
3. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia): nakaz MON Ukrainy № 33 vid 12.01.2021 r. [Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia): nakaz MON Ukrainy No. 33 vid 12.01.2021 r.]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoi-osviti-nova-redakciya> [in Ukrainian].
4. Brezhnieva, O.H. (2019). Teoriia i praktyka matematychnoho rozvytku ditei 3–6 rokiv u systemi doshkilnoi osvity [Theory and practice of mathematical development of children aged 3–6 years in the system of preschool education]. Doctor's thesis [in Ukrainian].
5. Volynets, K. (2019). Osoblyvosti lohiko-matematychnoho rozvytku ditei starshoho doshkilnogo viku [Peculiarities of logical-mathematical development of older preschool children]. *Tsinnisni zasady realizatsii idei Novoi ukrainskoi shkoly – The value principles of the implementation of the ideas of the New Ukrainian School*. V.M. Shakhrai & K.V. Plivachuk (Ed.). Bila Tserkva: KNZ KOR «KOIPOPК» [in Ukrainian].
6. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity: zatv. Postanovoiu Kab. Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho. 2018 r. № 87 [State standard of primary education: approved. Resolution of the Kab. of Ministers of Ukraine dated February 21, 2018. No. 87]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/-prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> [in Ukrainian].
7. Zaitseva, L.I. (2004). Matematychna kompetentnist: dyferentsiiovanyi pidkhid [Mathematical competence: a differentiated approach]. *Palitra pedahoha – A teacher's palette*. P. 16–17 [in Ukrainian].
8. Zaitseva, L.I. (2021). *Formuvannia matematychnoi kompetentnosti u ditei doshkilnogo viku: partialna prohrama* [Formation of mathematical competence in preschool children: a partial program]. Melitopol: Vydavnychiy budynok Melitopolskoi miskoi drukarni [in Ukrainian].
9. Losieva, N.M. & Kodina Paskual Ruze. (2022). Rekreatsiina matematyka u pidhotovtsi vchytelia pochatkovoї shkoly: dosvid fakultetu osvity universytetu Barselony [Recreational mathematics in primary school teacher training: the experience of the Faculty of Education, University of Barcelona]. *Naukovi zapysky – Proceedings*. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. No 3. P. 93–100 [in Ukrainian].
10. Liapunova, V.A., Dobrovolska, L.P., Zheinova, S.S. & Horodnycha, S.V. (2020). Sutnist ta neobkhidnist matematychnoho rozvytku osobystosti na etapi doshkilnogo dytynstva [The essence and necessity of mathematical personality development at the stage of preschool childhood]. *Innovatsiina pedahohika. Doshkilna pedahohika – Innovative pedagogy. Preschool pedagogy*. Issue 26. P. 185–190 [in Ukrainian].
11. Matvienko, S.I. (2023). Hra yak zasib zabezpechennia nastupnosti u formuvanni lohiko-matematychnoi kompetentnosti starshykh doshkilnykiv i uchniv pershoho klasu NUS [The game as a means of ensuring continuity in the formation of logico-mathematical competence of older preschoolers and students of the first grade of NUS]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia – Scientific notes of NSU named after M. Gogol*. No 1. P. 54–62 [in Ukrainian].

12. Matvienko, S.I. (2023). *Peredshkilna osvita: teoriia ta praktyka* [Preschool education: theory and practice]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].
13. Nikitina, O.O. (2017). Formuvannia hotovnosti dytyny do navchannia matematyky v shkoli zasobamy i hrovnykh tekhnolohii [Formation of a child's readiness to study mathematics at school by means of game technologies]. *Aktualni pytannia osvity i nauky – Current issues of education and science*. P. 112–118 [in Ukrainian].
14. Pidlypniak, I.Yu. (2017). Lohiko-matematychnyi rozvytok ditei doshkilnogo viku: osoblyvosti osvitno-vykhovnoho protsesu [Logical and mathematical development of preschool children: peculiarities of the educational process]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu – Scientific Bulletin of Uzhhorod University*. Issue 2 (41). P. 194–197 [in Ukrainian].
15. Polishchuk, O. & Kryvda, V. (2020). Nastupnist u fizychnomu vykhovanni peredshkilnoi ta pochatkovoï osvity [Continuity in physical education of preschool and primary education]. *Doshkilna osvita v konteksti novykh tsilei ukrainskoi shkoly – Preschool education in the context of new goals of the Ukrainian school*. V. Kushnir (Ed.). Hameln: InterGING [in Ukrainian].
16. Pro zatverdzhennia Derzhavnoi tsilovoi sotsialnoi prohramy pidvyshchennia yakosti shkilnoi pryrodnycho-matematychnoi osvity na period do 2015 roku. Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy vid 7.08. 2013 r. za № 538 [On the approval of the State targeted social program for improving the quality of school science and mathematics education for the period until 2015. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 7. 2013 under No. 538]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/561-2011-%D0%BF> [in Ukrainian].
17. Stepanova, T.M. (2010). *Indyvidualizatsiia i dyferentsiatsiia navchannia matematyky ditei starshoho doshkilnogo viku* [Individualization and differentiation of mathematics education of older preschool children]. Kyiv: Vydavnychi dim «Slovo» [in Ukrainian].
18. Stepanova, T.M. (2015). *Navchaiemo matematyky: formuvannia elementarnykh matematychnykh uiaflen u ditei starshoho doshkilnogo viku* [Teaching mathematics: the formation of elementary mathematical concepts in older preschool children]. Kyiv: Geneza [in Ukrainian].
19. Tatarynova, S.O. (2009). Formuvannia lohiko-matematychnykh poniat u starshykh doshkilnykiv u protsesi piznavalnoi diialnosti [The formation of logical and mathematical concepts in older preschoolers in the process of cognitive activity]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
20. Cherepania, N.I. & Krailo, N.S. (2019). Kharakterystyka sformovanosti matematychnykh uiaflen u doshkilnykiv [Characteristics of the formation of mathematical concepts in preschoolers]. *Aktualni problemy navchannia i vykhovannia v umovakh intehratsiinykh protsesiv v osvitnomu ta naukovomu prostorakh – Actual problems of education and upbringing in the conditions of integration processes in educational and scientific spaces*. Mukachevo: MDU [in Ukrainian].
21. Shcherbakova, K.Y. (2011). *Metodyka formuvannia elementiv matematyky u doshkilnykiv* [The method of forming elements of mathematics in preschoolers]. Kyiv: Vyd-vo Yevropeiskoho universytetu [in Ukrainian].
22. Iastrub, O.O. (2021). Synkhronizatsiia kompetentnosti doshkilnoi ta pochatkovoï osvity yak vymoha sohodennia [Synchronization of preschool and primary education competencies as a requirement today]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu – Scientific Bulletin of Uzhhorod University*. Issue 1 (48). P. 473–477 [in Ukrainian].
23. Margaret Burchinal, Tiffany Jamie Foster, Kylie Garber Bezdek, Mary Bratsch-Hines, Clancy Blair, Lynne Vernon-Feagansathe (2020). Family Life Project Investigators. School-entry skills predicting school-age academic and social-emotional trajectories. *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 51. 2nd Quarter 2020. P. 67–80. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.004> [in English].

Matvienko S.

Candidate of Pedagogic Sciences (PhD),
 Docent of the Department of Preschool Education
 Nizhyn Mykola Gogol State University
 masvet9@gmail.com
 orcid.org/0000-0001-7591-1683

ENSURING THE CONTINUITY OF THE LOGICAL AND MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF THE CHILD AT THE STAGE "INSTITUTION OF PRE-SCHOOL EDUCATION – SCHOOL"

The paper focuses on the problem of ensuring the continuity of preschool and primary school education. The work analyses the modern scholarly research on this topic and it is highlighted that given the development of the New Ukrainian School, the problem acquired special importance.

It is singled out and characterized some key concepts relating to the continuity of preschool and primary school education, namely the concept of continuity. It is considered as the coordination of the main positions in the organization of the educational process between adjacent educational links and taking into account the age and individual psychological characteristics of each child for the purpose of their harmonious adaptation to learning, their mastery of subject areas, including mathematics.

It is noted that studying mathematics is an important component of the continuity of preschool and primary education and the formation of logical and mathematical competence. Logical and mathematical competence is an indicator of the quality of logical and mathematical development. Logical and mathematical development is interpreted as qualitative changes in the child's cognitive activity that occur because of the development of mathematical skills and logical operations related to them.

A brief analysis of the state standards of preschool and primary education has been carried out and the synchronization of competencies in the field of logical and mathematical development has been determined. It is emphasized that the basis of this synchronization of mathematical competences is the theoretical and multiple approach.

The author proposed several directions for ensuring the continuity of the logical and mathematical development of the child at the "preschool education institution - school" stage: normative, organizational, methodical, unified psychological-pedagogical, practical, and briefly revealed the essence of each of them.

Key words: continuity, mathematical development, logical and mathematical development, mathematical competence, logical and mathematical competence, development of logical and mathematical abilities, mathematical education, state standard of education, preschool education, primary education.

УДК 373.2:159.922.73

DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-3-25-33

Пісоцька Л. М.

старший викладач кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
lm.pisozkaja@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8856-7866

**ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ 4–6 РОКІВ
У РІЗНОВІКОВОМУ КОЛЕКТИВІ**

У статті розглядається проблема спілкування дітей дошкільного віку (4–6 років) у різновіковому колективі. Наголошується, що наразі питання виховання у дошкільників вміння налагоджувати контакти є складовим найбільш загального завдання дошкільної освіти – розвитку особистості та виховання у дітей дошкільного віку особистісних якостей, зокрема комунікабельності. У статті автор вказує на основні компоненти, критерії та показники розвиненості основних характеристик спілкування дітей п'яти-шести років, згідно з якими було розроблено емпіричну методику. Зроблено акцент на загальних показниках спілкування дітей 4–6 років, на які звертається увага у дослідженні: комунікабельність й ініціатива у спілкуванні, належність до групи, участь у спільній діяльності. При цьому основними їх показниками слугували: усвідомлення себе членом різновікової групи, почуття належності до групи та задоволеність перебуванням у ній, прийняття правил спільної діяльності та участь у ній. Структурними компонентами спілкування дітей 4–6 років у різновіковій групі були когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий.

У емпіричному дослідженні авторка зафіксувала, що високий рівень здатності до спілкування виявлено 30 % дітей 4–6 років, із середнім – 20 %, і з низьким – 50 %. Виділені групи дошкільників різняться уявленнями про стосунки у колективі, почуттям належності до нього, мірою задоволеності стосунками та вмінням взаємодіяти з дітьми різного віку та дорослими. В цілому відмічено, що 70 % дітей різновікової групи ЗДО характеризуються недостатньою мірою сформованості вміння спілкуватися, відсутності почуття належності до дитячої спільноти, взаємодіяти у спільній діяльності.

Авторка, вивчаючи виховні впливи педагогічних працівників ЗДО на формування у дітей вміння взаємодіяти у різновіковій групі ЗДО, дійшла висновку, що вихователі не зовсім чітко розуміють потенціал різновікової спільноти у розвитку почуття належності дітей 4–6 років і їх вміння контактувати під час спільної діяльності, а тому вплив педагогів на процес спілкування дошкільників є обмеженим в освітньому процесі. При цьому вихователі розуміють необхідність задоволення потреби у спілкуванні у дітей дошкільного віку, але доволі невеликий відсоток ефективно працює у цьому напрямі виховної роботи.

Натомість батьки дітей 4–6 років повністю ігнорують потребу у спілкуванні сина чи доньки. При цьому вплив на дітей у плані формування здатності взаємодіяти у різновіковій групі не можна назвати системним. Дослідивши впливи батьків і вихователів ЗДО на формування здатності дітей 4–6 років до спілкування і формування навичок взаємодії зафіксовано, що педагоги мають більшу міру поінформованості про засоби, мету й шляхи забезпечення розвитку стосунків між дітьми в умовах різновікового колективу, ніж батьки. Проте недостатні уявлення про групові процеси, необхідні шляхи співпраці між двома інституціями, акцентування уваги на окремих освітніх явищах перешкоджають ефективному впливові на набуття дітьми досвіду спілкування із дітьми та дорослими у різновіковій групі.

За результатами проведеного дослідження зроблено висновок щодо необхідності оптимізації процесу формування у дітей 4–6 років почуття належності до групи, вміння налагоджувати стосунки, взаємодіяти при виконанні завдань спільної діяльності.

Ключові слова: різновікова група, діти 4–6 років, почуття належності до спільноти, спілкування дошкільників, комунікабельність дітей 4–6 років.

Постановка проблеми. Питання спілкування є тісно пов'язаним із проблемами розвитку та формування свідомості особистості, її адаптацією до соціуму, вихованням особистісних рис, формуванням поведінки та вмінь контактувати у малих групах, колективах. У дошкільній освіті спілкування є основою виникнення спільної діяльності, здатності взаємодіяти з однолітками, будувати стосунки зі старшими та молодшими дітьми різновікової спільноти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дошкільній освіті різновікова група розглядається як дієвий засіб впливу на особистість, яка перебуває у її середовищі. Зокрема її вплив передбачає набуття дітьми: досвіду поведінки й спілкування у колективі; формування статевої свідомості, вміння розуміти гендерні ролі, дії і вчинки; почуття належності до дитячої спільноти; соціальних навичок і вмінь взаємодії із дітьми різного віку [6, с. 52]. Отже, у різновіковій групі формується досвід стосунків між дошкільниками

При цьому С. Михальська наголошує, що на підґрунті досвіду взаємодії формуються міжособистісні стосунки дітей, з'являються перші реакції симпатії-антипатії до осіб протилежної статі [3, с. 18]. Дослідниця вважає, що різновікова група є потужним чинником у формуванні вмінь контактувати та функціонування механізмів самоствердження дошкільників.

І. Підлипняк підкреслює факт, що у різновіковій групі міжособистісне спілкування дошкільників розвивається у різних видах діяльності, а взаємодія із вихователем носить діловий характер [4, с. 213]. Так, діти вчать узгоджувати дії, намічати близькі цілі, беручи участь у спільній діяльності, внаслідок чого виникає толерантність у стосунках, формується повага до партнерів, активно розвивається мовлення. У цьому контексті Г. Смольникова акцентує увагу на тому, що діти 5–6 років виявляють бажання до різних форм спілкування: і ділового, і пізнавального. Їх симпатії є більш стійкими, ніж інших молодших членів спільноти. Вони також набувають впливового статусу у колективі завдяки високим оцінкам значно менших учасників взаємодії.

На думку О. Пісарєвої, динаміка у різновіковій групі, сприяє тому, що стосунки між дітьми набувають характерних ознак: поваги до співрозмовника; доброзичливості, емпатії до дітей, дорослого; активності у стосунках (зароджуються лідерські ознаки), з'являється чутливість оцінних суджень щодо себе та співрозмовників [8, с. 59]. Такі особливості взаємин між ровесниками (за умови вдалого педагогічного керівництва з боку дорослого цієї спільноті) мають поступово набувати гуманного характеру, викликаючи у дітей позитивну налаштованість на соціальні контакти,

Так, на думку В. Кузь, І. Печенко, стосунки у різновіковій групі відіграють вагомий роль, впливаючи на розвиток позитивних сторін особистості як старших, так і молодших дітей [1, с. 5]. Як зазначають дослідники, діти у умовах різновікової групи вирішують складні виховні завдання морального змісту: менші вчать уважно ставитися до старших, старші починають опікуватися меншими, внаслідок чого діти набувають вмінь взаємодіяти.

Г. Смольниковою зазначає, що в умовах різновікової групи мають місце як *внутрішні*, так і *зовнішні* чинники, що активізують процес спілкування. Серед *внутрішніх чинників* дослідниця виділяє мовлення дітей, що вдосконалюється, і є важливим чинником спілкування, а також наявність потреби у розвитку комунікації між дітьми. *До зовнішніх чинників спілкування* належать відповідне середовище різновікової групи, що має сприяти взаємодії між молодшими та старшими дошкільниками.

Проте низка авторів вказує на ще один із чинників формування такого дитячого колективу: вихователь різновікової групи [2, с. 37]. Саме педагог має допомогти дітям встановити дружні стосунки між собою, створивши для цього позитивний мікроклімат, ознаками якого є піднесений настрій, зацікавленість, взаємодопомога, бажання спілкуватися. Отже, в умовах різновікової групи формуються особливі характеристики спілкування між дошкільниками. Отже, **мета статті** полягає у емпіричному дослідженні основних характеристик спілкування дітей 4–6 років в умовах різновікової групи.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі емпіричного вивчення основних характеристик спілкування дітей 5–6 років у різновіковому колективі (різновіковій групі ЗДО) ми орієнтувалися на наступні критерії: *комунікабельність й ініціатива у спілкуванні, належність до групи, участь у спільній діяльності*. При цьому основними їх показниками слугували: *усвідомлення себе членом різновікової групи, почуття належності до групи та задоволеність перебуванням у ній, прийняття правил спільної діяльності та участь у ній*. Структурними компонентами спілкування дітей 4–6 років у різновіковій групі були *когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий*. У ході проведення емпіричного дослідження ми орієнтувалися на означені компоненти, критерії і показники, враховували спрямованість дітей на прояви активності дітей у спілкуванні з дітьми різного віку.

У дослідженні взяли участь: 25 дітей віком від 4 до 6 років, які відвідують різновікову групу закладу дошкільної освіти, серед учасників якої є діти, які перебувають у родинних стосунках; 7 вихователів цього ж закладу та 25 батьків вихованців. Загалом чисельність вибірки склала 57 осіб.

З метою діагностики основних характеристик спілкування у різновіковій групі використано такі методи: метод зовнішньої групової референтометрії, метод визначення настрою у спільноті О. Лутошкіна (скорочений варіант), кольоровий тест Люшера (скорочений варіант), ігрове завдання «Виконай доручення», складання розповіді за сюжетними картинками, бесіда з вихователями, інтерв'ю з батьками. Означені методи сприяли отриманню інформації про наявний рівень знань і уявлень дітей 4–6 років про спільноту у якій вони перебувають, їх налаштованість на взаємодію з дітьми різного віку, ставлення до спілкування з одногрупниками, навички поведінки у спільній діяльності, комунікація дітей між собою. разом із тим, методика сприяла отриманню відомостей про вплив з боку суспільного та сімейного виховання на розвиток спілкування дітей у різновіковій групі.

Здійснивши аналіз отриманих результатів *за когнітивним компонентом*, було з'ясовано, що лише 30 % з опитаної вибірки дітей 4–6 років адекватно себе ідентифікують із різновіковою групою у якій перебувають, розуміють що до не входять як однолітки, так і молодші чи старші за них діти. Ця частина досліджених (переважно п'яти-шестирічні дошкільники) обирала для себе референтних осіб серед учасників групи ЗДО, яку вони відвідують. Натомість 50 % дітей, переважно діти 4 років орієнтуються на дорослих, навіть тих, які до цієї спільноти не належать. Інша частина дошкільників – переважно на сестру або брата, ще рідше – на друзів, партнер по грі. Загалом провівши діагностику по дитячій вибірці, виявлено, що 50 % її учасників (переважно чотирирічні діти) ідентифікують себе із групою через дорослих (вихователі, або навіть ті близькі люди, які до групи не відносяться); близько 20 % опитаних дітей – із групою через брата чи сестру; 30 % учасників – через найкращих друзів, партнерів по грі або спільній діяльності.

Неоднозначність отриманих даних за цим компонентом виявилися у тому, що 70 % дітей (молодші дошкільники) схильні ідентифікувати себе групою через дорослих або через родинні зв'язки (як правило, старший брат або сестра, які відвідують цю групу). Натомість старші дошкільники, 30 % вибірки належність до групи розуміють через свої стосунки, спілкування із однолітками, зокрема партнерами по іграх, спільній діяльності. Навіть ця частина дітей є більш зорієнтованими на своїх однолітків, однак спілкуються і з меншими дітьми.

За *емоційно-ціннісним компонентом* було виявлено, що задоволеність перебуванням у спільноті, ставлення до спільної діяльності та до стосунків із членами спільноти також є неоднозначними. В цілому 30 % дітей позитивно оцінили своє перебування у групі, у них переважно піднесений настрій, коли вони перебувають поряд зі своїми друзями у групі ЗДО. Натомість 20 % дітей виявили спокійне ставлення до групи, у якій перебувають, їх вибір вказує на наявність виваженого ставлення, що є також позитивним, до групових процесів. Не зовсім гарним і в цілому несподіваним виявився факт, що 50 % різновікової групи ЗДО почувають себе не зовсім у безпеці: у них існує дискомфорт, тривожність щодо власної особистості.

Також було з'ясовано, що 50 % членів різновікової спільноти задоволена своїм спілкуванням тут, близько 15 % виділяється в міру спокійними та стриманими у

комунікації з одногрупниками. Натомість для 45 % опитаних дітей п'ятого року життя стосунки у різновіковій групі ототожнюються із тривогою і хвилюванням напруженням. Як бачимо, є достатня кількість дошкільників, які демонструють негативне ставлення до спільноти, у якій вони перебувають.

Здійснивши якісну обробку результатів, отриманих за методом Люшера, зафіксовано, що позитивна налаштованість дітей на взаємодію у спільноті спостерігається у 50 % членів вибірки, натомість у іншій половині – мають місце негативні тенденції. Разом із тим, було з'ясовано, що: у дітей (100 %) існує налаштованість на перспективу, на реалізацію цілей, планів на майбутнє, які пов'язані з цією спільнотою; меншою мірою актуалізована потреба у активних діях, мотивації досягнути намічені цілі (70 % учасників); прагнення дітей самоствердитися саме у цьому колективі властиво для 60 % опитаних; почуття належності до групи, позитивна налаштованість на процеси, які у ній відбуваються властиве 50 % досліджуваним.

За *поведінковим компонентом* були з'ясовані особливості стосунків дітей між собою і стосунки дітей із дорослим (вихователем). Зокрема було зафіксовано, що у 50 % дітей 4–6 років домінує діловий мотив у стосунках із членами різновікової групи, а в іншій половині дитячої вибірки – ігровий. При чому за проявами ділового мотиву у стосунках між дітьми спостерігали у спільній діяльності (праця у природі, створення конструкцій, малюванні), а за ігровим – у іграх, які пропонував вихователь і допомагав у їх організації дітям.

Також окремо було організовано спостереження за стосунками дітей 4–6 років із вихователем ЗДО, які мали місце у виконанні дітьми доручень дорослого. Так, було виявлено, що менша кількість дошкільників (30 %) розуміли сутність доручення, усвідомлювали послідовність його виконання, проявляли активність і самостійність, не потребуючи допомоги педагога. Натомість найбільш більша кількість дітей 4–6 років (70 %) виявили значно меншу міру активності та самостійності, намагалися уникнути або опиралися досягненню мети, що свідчило про низьку міру її прийняття і не розуміння вимог вихователя. При цьому у 30 % дітей домінував у стосунках із вихователем діловий мотив спілкування, а у 70 % – ігровий.

На основі узагальнення результатів за всіма методами дослідження, було здійснено розподіл дітей 4–6 років за рівнями сформованості здатності до спілкування та схарактеризовано їх поведінку. Зокрема 30% досліджуваних має *високий рівень* досліджуваної риси, оскільки у спілкуванні з дітьми різновікової групи переважають ігрові мотиви над діловими, а у стосунках із дорослим – ділові над ігровими. Діти прагнуть до самостійного досягнення намічених цілей у взаємодії з іншими. Є здатними встановити послідовність і скласти невелику розповідь за певними подіями, гарно володіють мовленням з чіткою вимовою. Почувають себе задоволеними у спільноті між дітьми та завжди спрямовані на спільні ігри. Відчувають себе у сприятливій атмосфері та мають відчуття належності до групи; обирають партнерів для стосунків серед ровесників, до дорослих звертаються за потребою.

Натомість 20 % дітей *мають середній рівень* здатності до спілкування та у спілкуванні з дітьми мають ігровий мотив, із дорослим не завжди домінують ділові мотиви, для досягнення намічених цілей інколи звертається за допомогою до дорослих. Здатні до встановлення послідовності подій проте, не завжди вдається правильно висловитися про них, допускають неточності у формулюванні фраз, мають незначні недоліки у мовленні. Вони почуваються не дуже задоволеними стосунками у групі; спрямовані до спільних ігор, часто самостійні. Не зовсім добре почуваються у спільноті, відчуття належності до групи повною мірою не розвинене, обирають партнерів із серед найближчих родичів (брат, сестра), часто звертаються до дорослих.

Діти з *низьким рівнем* здатності до спілкування (50 %) характеризуються тим, що мотив ігрового спілкування слабо проявляється у спілкуванні з дітьми різновікової групи, проте наявний у взаємодії з вихователем. Щоб досягнути мети у стосунках постійно звертається до дорослих. Плутаються у послідовності подій, нездатні самостійно з приводу них висловитися, допускають неточності у формулюванні фраз, мають недоліки у мовленні та ніяковіють у спільноті серед дітей. Інколи цікавляться спільними іграми, але у групі переважно перебувають на самоті. Не сприймають себе

у спільноті дітей, у них несформоване почуття належності до спільноти. Обирають партнерів для спілкування серед родичів, постійно звертаються до дорослих.

Здійснивши дослідження установок і виховних впливів дорослих, ми дійшли висновку, що розуміння ними проблеми розвитку здатності до спілкування в умовах перебування сина чи доньки у різновіковому колективі є обмеженим. Так, аналізуючи надані відповіді, було з'ясовано, що переважна більшість дорослих правильно розуміють сутність різновікової спільноти як групи дітей різного віку. Таких відповідей налічувалося у 70 % опитуваних. Натомість 30 % батьків не змогли правильно пояснити своє бачення проблеми: оскільки наголосили, що ставити подібні питання потрібно вихователеві, а не звертатися до них.

Проте частина дорослих, зокрема 30 % перебувають у захваті від того, що їх діти відвідують таку спільноту, оскільки вважають, що у ньому діти навчаються взаємодіяти між собою, більш старші навчають менших, а діти менші наслідують своїх дорослих друзів і так розвиваються, «привчають до самостійності. Натомість інша частина 20 % відверто не в захваті від подібного колективу, оскільки вони вважають, що там вчать тому, що не потрібно, а діти постійно один одному заважають. Решта частина опитаних в цілому не може визначитися добре це чи погано. Отже, батьки по-різному ставляться до стосунків дітей у групі різного віку: думки одних є більш прогресивними, інших менш прогресивними.

Разом із тим, стосунки між дітьми, на думку батьків, є напруженими, оскільки діти не хочуть іти у садочок, просять швидше їх звідти забрати, що властиво 50 % опитаних. Натомість 30 % дорослих, хоча в цілому не зовсім позитивно ставляться, але вказують і на певну користь, оскільки добре, що хоч вони наслідують старших, а старші є взірцем поведінки. Остання частина опитаних (20 %) вказує на користь стосунків: набувається досвід спілкування, розвиваються почуття взаємодопомоги, відповідальності за інших.

Цікавими виявилися відповіді батьків на запитання бесіди з приводу їх звернень у випадку непорозумін між дітьми 4–6 років у спілкуванні. Зокрема 75 % опитаних ніколи не обговорювали з вихователями подібних проблем, оскільки вони ніколи на них не звертали увагу, вважаючи, що діти повинні самі між собою все 'ясувати. Натомість 25 % дорослих, які були опитані, зазначили, що мали місце подібні розмови про конфлікти у різновіковій групі. Отже, значна частина дорослих виявляють байдужість до стосунків і спілкування між дітьми в умовах різновікової групи.

Відповіді на послідуєчі запитання підтверджували наші припущення. Зокрема 70 % дорослих висловилися, що не варто звертати увагу вихователя на такі дрібниці, оскільки діти самостійно розберуться зі своїми суперечками та негараздами. Інші батьки (30 %) зазначили, що їхні звернення до вихователів стосувалися вмінь дітей спілкуватися, знаходити спільну мову й аж ніяк не для того, що з'ясувати стосунки між дітьми. Отже, такі погляди більшості дорослих нівелюють унікальність досвіду спілкування дітей між собою, а також і з вихователем у різновіковому колективі.

У відповідях на останні запитання бесіди 90 % батьків зазначили, що вихователі ніколи до них не звертаються із запитаннями про спілкування дітей між собою, а якщо й за якихось причин і наявні такі контакти, то вони не завжди можуть відреагувати чи надати необхідну допомогу. Натомість 10 % досліджуваних зазначили, що намагаються обговорювати з працівниками ЗДО нагальні проблеми у спілкуванні дітей, охоче контактують з вихователями, коли саме від них йде активність у взаємодії з приводу проблеми формування досвіду дітей у спілкуванні в умовах різновікової групи ЗДО.

Отже, батьки вихованців значною мірою ігнорують розвиток у останніх потреби у спілкуванні, вдосконалення навичок взаємодії між дітьми в умовах різновікової групи, мало контактують з педагогами з цього приводу, а тому відрізняються низькою активністю у розвитку здатності дітей до спілкування.

Аналіз відповідей вихователів дошкільного закладу дозволив констатувати, що у такому колективі створюються найкращі умови для спілкування між старшими та меншими дітьми. Так вважають 30 % опитаних. Натомість 30 % опитаних підкреслюють високі можливості такої групи для навчання дошкільників. Останні 40 % вихователів ЗДО підкреслюють можливість комплексного вирішення проблем, які пов'язані з навчанням, вихованням, розвитком дітей в умовах різновікової групи. Отже, у

відповідях простежується або більш звужене розуміння впливу різновікового колективу на дітей, або розширеного, або конкретного (формування досвіду стосунків).

Варто також відмітити, що 60 % вихователів знають і розуміють принципи комплектування різновікових груп у ЗДО (комбінований, суміжний, суміжно-контрастний). Натомість 40 % вихователів не змогли правильно відповісти, плутались у поняттях. На нашу думку, у педагогів існують певні прогалини у інформації щодо процесів, які мають місце у таких групах, і, відповідно, можна тоді зрозуміти надані судження про їх роль у житті дітей.

Разом із тим, вихователі намагаються у своїй діяльності: створити всі умови для функціонування належного середовища для розвитку дітей (15 %); інші 15 % намагаються організувати якомога більше спільних ігор, розвивального характеру (на нашу думку – це позитивний момент, оскільки ігри сприяють збагаченню досвіду спілкування між дітьми); 40 % педагогів намагаються створити найбільш оптимальні умови перебування у всіх дітей 4–6 років, що також є позитивним моментом; 20 % – надали відповіді загального плану, на кшталт, що роблю так, щоб ніхто не травмувався. Отже, у цих відповідях перевага надається судженням, які пов'язані з організацією ігрової діяльності та створенням розвивального середовища, адже воно має сприяти розвиткові здатності до спілкування між дітьми 4–6 років.

Яким же чином намагаються покращувати стосунки між дітьми у таких групах під час освітнього процесу. Зокрема більшість з опитаних намагаються культивувати у взаємодії між малюками різного віку здатність до порозуміння (30 %). Натомість інші вихователі прагнуть організувати різні види спільної діяльності, розвиваючи вміння спілкуватися (40 %); підтримують пізнавальні мотиви дітей (30 %). Отже, думки вихователів різні, але судження щодо пізнання і досвіду у діяльності є подібними й зроблено висновок, що більшої уваги надається проблемам пізнання, ніж вдосконалення навичок взаємодії.

Аналізуючи чинники впливу на стосунки було виявлено, що, на думку вихователів, найбільш впливає на спілкування заняття, а найменша гра й індивідуальна бесіда. Всі вихователі виявили однаковість у поглядах. Проте ми не погоджуємося з даним твердженням, оскільки ігрова діяльність значно більше впливає на процес комунікації, ніж заняття чи індивідуальна бесіда.

При інтерпретації наступної проблеми – ролі вихователя у процесах групової взаємодії – працівники ЗДО вказували, насамперед, на організації занять, ігор та залучати малюків до спільної діяльності. З такими висловами повністю погоджуємося, навіть із тими, що всі вихователі прагнуть надавати індивідуальну допомогу вихованцям з цієї проблеми, коли її потребують.

Крім того значна частина вихователів хочуть бачити батьків активними учасниками освітнього процесу, їх небайдужість до окреслених проблем стосунків між дітьми різного віку (біля 70 %). Решта педагогів очікують хоча б розуміння від них у питаннях співпраці або підтримки обраної стратегії. Саме до цього прагнуть близько 30 %. Отже, від батьків вихователі очікують плідної взаємодії у питаннях розвитку у дітей здатності до спілкування.

Також з нашого боку були спроби отримати відомості про мету, яку ставлять перед собою вихователі різновікових груп. Так, 15 % намагаються бути взірцем для наслідування, інші 15 % намагаються виховати партнерські стосунки; ще 45 % орієнтуються на формування вміння не конфліктувати між собою. 25 % вибірки вихователів зорієнтовані на розвиток дружніх стосунків, взаємодопомоги, піклування один про одного. Згідно наших поглядів, саме остання група педагогів ЗДО більшою мірою намагаються формувати у дітей комунікабельність, навички спілкування в умовах різновікової групи.

Отже, вихователі різновікових груп ЗДО також мають неповні уявлення про розвиток спілкування між дітьми різного віку, недостатньо орієнтуються у питаннях налагодження стосунків між дітьми різного віку, оскільки обмежено розуміють потенціал різновікової групи для набуття досвіду спілкування дітьми 4–6 років.

Висновки. У різновіковій групі ЗДО відбувається особистісне зростання дітей у плані набуття ними досвіду стосунків, засвоєння соціальних норм. Відмінними ознаками здатності до спілкування дітей 4–6 років є: потреба у контактах, прояви

симпатій, розуміння партнерів, розширення контактів. З метою досягнення максимального рівня спілкування у таких групах можна за умов цілеспрямованої діяльності вихователя і батьків.

Дослідивши впливи батьків і вихователів ЗДО на формування здатності дітей 4–6 років до спілкування і формування навичок взаємодії зафіксовано, що педагоги мають більшу міру поінформованості про засоби, мету й шляхи забезпечення розвитку стосунків між дітьми в умовах різновікового колективу, ніж батьки. Проте недостатні уявлення про групові процеси, необхідні шляхи співпраці між двома інституціями, акцентування уваги на окремих освітніх явищах перешкоджають ефективному впливові на набуття дітьми досвіду спілкування із дітьми та дорослими у різновіковій групі.

На основі проведеного емпіричного дослідження було з'ясовано рівень розвинутоності здатності до спілкування дітей 4–6 років та схарактеризовано їх поведінку. Дітей із високим рівнем здатності до спілкування виявлено 30 %, із середнім – 20 %, і з низьким – 50 %. Означені групи дітей різняться уявленнями про стосунки у колективі, почуттям належності до нього, мірою задоволеності стосунками та вмінням взаємодіяти з дітьми різного віку та дорослими.

Література

1. Кузь В. Г., Печенко І. П. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад». Київ: Міленіум, 2004. 212 с.
2. Михайлова А. І., Кушнарєнко Е. М., Губанова Н. В. Організація роботи з дітьми різновікових груп: метод. посіб. Харків: Веста; Ранок, 2008. 64 с.
3. Михальська С. А. Роль однолітків у формуванні дитини дошкільного віку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2015. Т. 2. Вип. 2. С. 16–21.
4. Підлипняк І. Ю. Міжособистісне спілкування дітей у різновіковій групі дошкільного закладу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2015. Т. 2. Вип. 2. С. 211–216.
5. Пісарєва О. Особливості прояву ціннісних орієнтацій у спілкуванні старших дошкільників. *Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка. Наукові записки кафедри педагогіки*, 2014. Вип. XXXVII. С. 45–54.
6. Пісоцька Л. М. Виховання у різновікових групах закладу дошкільної освіти: навч. посібн. Ніжин: НДУ ім. Миколи Гоголя, 2023. 241 с.
7. Смольникова Г. Вчимо дітей спілкуватися. *Дошкільне виховання*. 2004. № 9. С. 14–16.
8. Смольникова Г. В. Різновікова група в ДНЗ. Київ: Шк. світ, 2015. 120 с.

References

1. Kuz, V.H. & Pechenko, I.P. (2004). Sotsializatsiia ditei v umovakh silskykh navchalno-vykhovnykh kompleksiv «zahalnoosvitnii navchalnyi zaklad – doshkilnyi navchalnyi zaklad» [Socialization of children in the conditions of rural educational complexes "general educational institution - preschool educational institution"]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
2. Mykhailova, A.I., Kushnarenko, E.M. & Hubanova, N.V. (2008). *Orhanizatsiia roboty z ditmy riznovikovykh hrup* [Organization of work with children of different age groups]. Kharkiv: Vesta; Ranok [in Ukrainian].
3. Mykhalska, S.A. (2015). Rol odnolitkiv u formuvanni dytyny doshkilnoho viku [The role of peers in the formation of a preschool child]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu – Scientific Bulletin of Kherson State University*. Vol. 2. Issue 2. P. 16–21 [in Ukrainian].
4. Pidlypniak, I.Yu. (2015). Mizhosobystisne spilkuvannia ditei u riznovikovii hrupi doshkilnoho zakladu [Interpersonal communication of children in a different age group of a preschool institution]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu – Scientific Bulletin of Kherson State University*. Vol. 2. Issue 2. P. 211–216 [in Ukrainian].
5. Pisarieva, O. (2014). Osoblyvosti proiavu tsinnisnykh orientatsii u spilkuvanni starshykh doshkilnykiv [Peculiarities of the manifestation of value orientations in the communication of older preschoolers]. *Zbimyk naukovykh prats Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni I. Franka – Collection of scientific works of I. Frank Drohobytsh State Pedagogical University*. Issue KhKhKhVII. P. 45–54 [in Ukrainian].

6. Pisotska, L.M. (2023). *Vykhovannia u riznovikovykh hrupakh zakladu doshkilnoi osvity* [Education in different age groups of a preschool education institution]. Nizhyn: NDU im. Mykoly Hoholia [in Ukrainian].
7. Smolnykova, H. (2004). *Vchymo ditei spilkuvatysia* [We teach children to communicate]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*. No 9. P. 14–16 [in Ukrainian].
8. Smolnykova, H.V. (2015). *Riznovikova hrupa v DNZ* [A multi-age group in the DZ]. Kyiv: Shk. svet [in Ukrainian].

Pisotska L.

senior lecturer at the Department of Preschool Education
Nizhyn State Gogol University
lm.pisozkaja@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8856-7866

THE MAIN CHARACTERISTICS OF COMMUNICATION OF CHILDREN OF 4–6 YEARS OLD IN A MULTI-AGE GROUP

The article deals with the problem of communication of children aged 4–6 in a multi-age group. It is emphasized that the issue of developing preschoolers' ability to establish contacts is a component of the most general task of preschool education – personality development and education of preschool children's sociability. In the article, the author points out the main components, criteria and indicators of the development of the main characteristics of communication of children aged five to six, according to which an empirical methodology was developed. The emphasis is placed on the general indicators of communication of children aged 4–6: sociability and initiative in communication, belonging to a group, participation in joint activities. At the same time, their main indicators were: awareness of being a member of a multi-age group, a sense of belonging to the group and satisfaction with being in it, acceptance of the rules of joint activity and participation in it. The structural components of communication of children aged 4–6 years in a multi-age group were cognitive, emotional and behavioral.

In an empirical study, the author recorded that 30 % of children aged 4–6 had a high level of communication ability, 20 % had an average level, and 50 % had a low level. The identified groups of preschoolers differ in their perceptions of relationships in the team, their sense of belonging, the degree of satisfaction with relationships, and the ability to interact with children of different ages and adults. In general, it is noted that 70 % of children of different age groups in IPE are characterized by insufficiently developed communication skills, lack of a sense of belonging to the children's community, and lack of interaction in joint activities.

The author, studying the educational influence of teachers of preschool educational institutions on the formation of children's ability to interact in a multi-age group of preschool educational institutions, concluded that teachers do not clearly understand the potential of a multi-age community in developing a sense of belonging of children aged 4–6 and their ability to communicate during joint activities, and therefore the influence of teachers on the process of communication of preschoolers is limited in the educational process. At the same time, educators understand the need to meet the need for communication in preschool children, but a rather small percentage of them work effectively in this area of educational work.

Instead, parents of children aged 4–6 completely ignore the need for communication of their son or daughter. At the same time, the impact on children in terms of developing the ability to interact in a multi-age group cannot be called systemic. Having studied the influence of parents and educators of preschool educational institutions on the development of children's ability to communicate and form interaction skills, it was found that teachers have a greater degree of awareness of the means, purpose and ways to ensure the development of relationships between children in a multi-age group than parents. However, insufficient understanding of group processes, the necessary ways of cooperation between the two institutions, and the emphasis on individual educational

phenomena hinder the effective influence on children's experience of communicating with children and adults in a multi-age group.

Based on the results of the study, it is concluded that it is necessary to optimize the process of forming a sense of belonging to a group, the ability to establish relationships, and interact in the performance of joint activities in children aged 4-6.

Key words: multi-age group, children of 4–6 years old, sense of belonging to the community, communication of preschoolers, sociability of children of 4–6 years old.

УДК 373.2:Т159.922.72
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-3-34-41

Пісоцький О. П.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
pisockijsascha@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1454-4394

СФОРМОВАНІСТЬ ВЕРБАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ 5–6 РОКІВ

У статті розглядається проблема розвитку та формування у дітей 5–6 років вербального інтелекту в освітньому процесі. Наголошується, що означена проблема є складовою актуального на сьогодні завдання дошкільної освіти розумового виховання дітей дошкільного віку. У статті автор вказує на основні компоненти, критерії та показники розвиненості вербального інтелекту дітей п'яти-шести років, у відповідності з якими було розроблено емпіричну методiku. Крім того, акцентується увага на загальних показниках мовленнєвої компетентності (вербального інтелекту) дітей 5–6 років, які аналізується у дослідженні автором: вміння узагальнювати й класифікувати предмети за різними ознаками, виявляти гнучкість мислення, висувати припущення, експериментувати.

У емпіричному дослідженні автором зафіксовано, що переважна більшість (55 %) старших дошкільників характеризується низьким рівнем розвиненості вмінь класифікувати й узагальнювати, проявляти гнучкість мислення, висувати гіпотези, експериментувати, 30 % дітей п'яти-шести років властивий середній рівень розвиненості вербального інтелекту. Найменше виявлено старших дошкільників (15 %), які мають високий рівень сформованості вербального інтелекту.

Вивчаючи виховні впливи вихователів з'ясовано, що для педагогів питання розвитку вербального інтелекту дітей 5–6 років в освітньому процесі є проблемним питанням. Зокрема дорослі недостатньо орієнтуються на пошукову діяльність старших дошкільників, у якій діти 5–6 років мають всі можливості узагальнювати, висувати припущення, класифікувати, виявляти гнучкість мислення, експериментувати.

Зафіксовано, що 70 % вихователів мають серйозні прогалини у знаннях технологічного змісту щодо процесу пошукової діяльності дітей старшого дошкільного віку, послідовності її етапів, необхідних матеріалів для її організації. Разом із тим, 80 % фахівців не змогли вказати, яке саме наповнення має бути у куточку для пошукової активності.

Виявлено умови організації пошукової діяльності, на які орієнтуються вихователі: наявність необхідної інформації про вербальний інтелект та основні його ознаки, сприятлива атмосфера спілкування із дітьми, спеціально-створений і наповнений куточок у структурі предметно-розвивального середовища закладу дошкільної освіти, особливості педагогічної взаємодії з дітьми, використання пошукової активності у звичних для дітей видах діяльності.

За результатами проведеного дослідження зроблено висновки про те, що: вихователі недостатньою мірою орієнтовані на розвиток і формування вербального інтелекту старших дошкільників; необхідно оптимізувати процес розвитку та формування вербального інтелекту дітей 5–6 років, створивши спеціальну програму формування здатності до узагальнень і висунення припущень і перевірити її експериментальним шляхом.

Ключові слова: інтелект, вербальний інтелект, вербальний інтелект дітей 5–6 років, мовленнєва компетентність дітей 5–6 років, здатність до узагальнень, здатність до висунення гіпотез.

Постановка проблеми. Питання вербального інтелекту розглядається у контексті становлення індивідуальних відмінностей, розвитку загального інтелекту та

формування пізнавальних здібностей особистості. У віці 5–6 років активно формується здатність до логічного мислення, а тому постає питання про цілеспрямований процес розумового виховання, зокрема формування вербального інтелекту старших дошкільників, що є основою пізнавальної активності для дослідження навколишнього світу, вільно формулювати думки про події та явища світу, надаючи їм оцінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Так, сучасний дослідник Р. Стернберг, вивчаючи інтелект, виділив 3 найбільш універсальні форми інтелектуальної поведінки людини: а) вербальний інтелект (тобто запас слів, ерудиція, здатність осягнути текст, висловлювання), б) вміння розв'язувати завдання (проблеми, задачі, проблемні ситуації), в) практичний інтелект (вміння досягати намічені цілі й орієнтири) [7, с. 55]. На сьогодні вербальний інтелект є найбільш значущою властивістю індивідуальності, яка підкреслює: здатність формулювати та висловлювати думки, одиницею яких є поняття, виражені словом; здатність до аналітико-синтетичної діяльності, що дозволяє за допомогою мови розв'язувати проблеми, пов'язані з визначенням категорій, встановленням подібності або відмінності об'єктів, предметів; здатність до обґрунтування власної думки. [5, с. 269]. Отже, здатність до оперування особою поняттями та символами розглядається як одна з найбільш цінних ознак особистості, що підкреслює лише людську природу пізнання.

Зокрема Г. Костюк розглядає вербальний інтелект дітей 5–6 років як своєрідні розумові дії, що дозволяють старшому дошкільнику «вийти за межі практичної ситуації завдяки використанню слів» [3, с. 239]. Такі розумові (або словесні дії) сприяють виникненню лічби, елементарного процесу міркування, узагальненню понять, предметів, появі більш складних суджень, зокрема таких як дедуктивні. Отже, слова-поняття суттєво збагачують інтелектуальні вміння дітей: з'являється здатність оперувати поняттями й категоріями різної міри складності, зокрема загальними та частковими, родовими та видовими.

Так, сучасна українська дослідниця С. Ладивір підкреслює ознаки унікальності вербального інтелекту (у її термінології словесно-логічної форми мислення) дітей старшого дошкільного віку: гарні уявлення про предметний світ і явища навколишнього світу, вміння застосувати ці знання на практиці, вміння порівнювати, встановлювати подібність – відмінність, здатність оперувати нескладними логічними діями, у розпорядженні яких гарний запас слів (активний і пасивний словник), вміння встановлювати зв'язки між предметами і явищами, формулювати зрозумілі й лаконічні судження. Перелічені ознаки характеризують здатність дітей 5–6 років мислити символами та поняттями [4, с. 27]. При цьому головну роль у вербальному інтелекті відіграє мовлення дитини. Зокрема у дошкільному віці розвиваються вміння формулювати та висловлювати власні думки, інтенції, припущення. При цьому діти 5–6 років намагаються виразити їх через суб'єктивні враження до певних подій, явищ [8, с. 9].

Так, І. Біла, досліджуючи пізнавальну активність дітей 5–6 років, наголошує, що мислення у цей період зорієнтоване на з'ясування причинно-наслідкових зв'язків і відношень між предметами і явищами світу. Отже, на думку сучасної дослідниці, словесне мислення становить основу пошукової активності та творчості дошкільників. У його основі, як стверджує авторка, закладена здатність до висунення та перевірки припущень (гіпотез). Також важливу роль у структурі вербального інтелекту (словесного мислення у термінології авторки) відіграють комбінаторні розумові дії, що дозволяють дітям прогнозувати, передбачати, конструювати або створювати образ [1, с. 40]. Отже, в основі словесного мислення закладено розумові дії, які є за своїм характером пошуковими й дозволяють перевіряти висунуті гіпотези.

Г. Смольникова вважає, що досліджуване явище становить підвалини пошукової діяльності дітей 5–6 років і, відповідно, їх словесної творчості. Так, дошкільники визначають суттєві ознаки, маніпулюють ними, з'ясовуючи цим самим призначення предмета. При цьому вони поєднують зовсім незвично його властивості, отримуючи оригінальні результати. Щоб вдосконалити пошукову діяльність потрібно збільшувати кількість багатофункціональних об'єктів, надавати можливість дітям 5–6 років самостійно обговорювати та використовувати помічені властивості об'єктів у різних видах діяльності (гра, малювання, конструювання тощо), стимулюючи їх до подальшого набуття інтелектуального досвіду [6, с. 7].

На сьогодні у дошкільній освіті вербальний інтелект прийнято розуміти як мовленнєву компетентність, тобто певну систему інтелектуального досвіду, що забезпечує можливості сприйняття, розуміння і формулювання суджень, понять, висновків, а також зберігання інформації у пам'яті та її обробку [2, с. 5]. Отже, **мета статті** полягає у аналізі розвиненості вербального інтелекту дітей 5–6 років в умовах дошкільного закладу освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою вивчення у дітей 5–6 років розвиненості вербального інтелекту ми скористалися наступними критеріями: *усвідомлення сутності предметів і явищ за допомогою понять, схвалення власних висловлювань припущень про предмет і його взаємозв'язки, гнучкість мислення і пошукова активність у пізнавальній поведінці*. Компоненти структури вербального інтелекту дітей 5–6 років, на які орієнтувалися у емпіричному дослідженні були: *пізнавальний, емоційно-ціннісний і поведінковий*. Взявши за основу означені параметри вербального інтелекту дітей 5–6 років, було дібрані методи для діагностики феномену. Її основа – тест *Четвертий зайвий*, тест *Словниковий запас*, експертне оцінювання Карта інтелектуальних якостей дітей 5–6 років, бесіда з дітьми *Ставлення до пошукової діяльності*, спостереження за дітьми під час пізнавальної активності, анкетування вихователів.

Проведене емпіричне дослідження охопило 30 дітей 5–6 років, 15 вихователів закладу дошкільної освіти, а також 30 батьків дітей старшої групи. Загалом у експерименті взяли участь 75 осіб, що дозволяє нам вважати отримані результати значущими та спиратися на них у подальшому вивченні проблеми формування та розвитку у дітей 5–6 років вербального інтелекту.

Здійснивши аналіз результатів за *пізнавальним компонентом*, зафіксовано, що діти старшого дошкільного віку усвідомлюють, що предмети позначаються через слова, як називаються поняттями. Разом із тим, діти 5–6 років відмічають, що через поняття вони розуміють, які саме ознаки має той чи інший предмет. При цьому діти усвідомлюють, що мають власний запас слів (понять), які здобувають за допомогою власного мислення, а вже потім і запам'ятовують.

Загалом, проаналізувавши результати емпіричного дослідження щодо пізнавального критерію (дитячі уявлення про мислення поняттями, гнучкість у виділенні груп предметів), встановлено, що 15 % дітей 5–6 років характеризуються більш кращими уявленнями про власне понятійне мислення під час пізнавальної діяльності й розуміє, що значення слів, якими оперує. При цьому 30 % дітей 5–6 років менш правильно розуміє поняття, які їм пропонують, і мають дещо нижчий словниковий запас. Нарешті 55 % старших дошкільників властива найменша кількість словникового запасу, й вони найгірше розбираються у запропонованих ним поняттях.

За другим показником цього тесту, результати виявилися не кращими. Так, лише 5 % дітей 5–6 років розуміють як можна змінювати критерії для класифікації й таким чином об'єднувати предмети у різні групи за типовими ознаками. Зокрема найкраще розвинені уявлення про цю операцію (вміння) у 10% досліджених. Дещо гірше розуміють як саме потрібно діяти 25 % осіб і найменш розуміють як саме можна зорієнтуватися на іншу ознаку предмета (тобто виявити гнучкість мислення) 65 % дітей 5–6 років.

Загалом можна попередньо зробити висновок, що дітей 5–6 років, які мають гарний запас слів, достатньо добре розуміють призначення предметів і можуть на основі понять виділяти їх суттєві ознаки й групувати за призначенням, проявляючи при цьому здатність свідомо змінювати ознаку для класифікації 10 % від всієї вибірки. Інша, найбільш чисельніша група досліджуваних, дещо гірше розуміють сутність понять, мають менший запас слів, мають незначні ускладнення у аналізі призначенні предметів і групування їх за різними ознаками, становить 28 %. Остання група дітей 5–6 років мають доволі низький запас слів, не достатньо добре орієнтуються у призначенні предметів і відчують значні ускладнення при класифікації предметів, використовуючи різні підстави (головні ознаки для класифікації) – 68 % досліджуваних.

Здійснивши аналіз отриманих результатів щодо *емоційно-ціннісного компоненту* вербального інтелекту дітей 5–6 років, виявлено, що всі опитані приймали участь у досліді, які пропонували вихователі під час освітнього процесу в ЗДО. Отже,

більшість дітей охоче експериментують із різними матеріалами, встановлюють взаємозв'язки між властивостями предметів. При цьому, всі старші дошкільники відмітили, що залюбки приймають участь у досліджах і отримують від цього емоційну насолоду. На нашу думку, діти 5–6 років задовольняють цікавість про навколишню дійсність і досить емоційно це переживають.

Аналізуючи результати самооцінки дітьми власної здатності до мислення поняттями (вербального інтелекту) були відмічені наступні групи досліджуваних: що 25 % дітей розмістили себе на третій, найвищій сходинці розвиненості вербального інтелекту, пояснивши, що їм все вдається помічати, встановлювати зв'язки, класифікувати предмети, а дорослі схвалюють їх дії. Натомість 35 % опитаних розмістили себе на середній сходинці, оскільки мають суперечливий досвід аналізу понять, класифікації предметів, явищ і говорять, що вихователі та батьки говорять про те, що вони не постійно проявляють свої вміння якісно виконувати завдання на класифікацію, постійно щось перешкоджає цьому. Решта досліджуваних, а це 40 % розмістилися на найнижчій сходинці розвиненості вербального інтелекту, пояснивши це тим, що їм важко самим класифікувати предмети, встановлювати зв'язки між ними, адже у цьому плані вони неорганізовані.

Отже, дослідивши емоційно-ціннісний компонент вербального інтелекту дітей 5–6 років ми дійшли висновку, що близько 30 % опитаних розуміють і гарно оцінюють у себе цю властивість, ще 30 % вибірки дітей здебільшого оцінюють позитивно свої вміння класифікувати предмети, пояснювати їх значення. Натомість 40% старших дошкільників вважають свій потенціал вербального інтелекту низьким.

Проаналізувавши отримані результати дослідження, які характеризують *поведінковий компонент* вербального інтелекту дітей 5–6 років було відмічено існування трьох груп досліджуваних: а) перша група дітей ретельно аналізували отримані завдання, видно було, що дошкільники по кілька разів порівнювали стимульні матеріали, висловлювали припущення, класифікували предмети, визначаючи істотні властивості та зв'язки між ними, експериментували з ознаками розподілу предметів, які у більшості випадків були вірними; б) друга група досліджуваних були менш активними та не так ретельно аналізували стимульний матеріал, менш висловлювали припущення, класифікували предмети, визначаючи їх істотні властивості та зв'язки між ними, не так охоче експериментували з ознаками для поділу предметів на групи, проте у більшості випадків результати їх були правильними; в) третя група досліджуваних дуже поверхнево розв'язували завдання, не так ретельно аналізували стимульний матеріал, дуже мало висловлювали припущень, класифікували предмети неохоче, визначаючи їх істотні властивості та зв'язки між ними з допомогою вихователя, не охоче експериментували з ознаками для поділу предметів на групи й значна частина відповідей була все ж невірними.

Отже, здійснивши аналіз розвиненості вербального інтелекту дітей 5–6 років за діяльнісним компонентом, зафіксували, що близько 20 % дітей 5–6 років проявляли більшою мірою вміння класифікувати й узагальнювати, проявляли гнучкість мислення під час виконання завдань й тому були більш успішними. Натомість 40 % досліджуваних дещо менше проявляли вміння класифікувати й узагальнювати, демонстрували гнучкість мислення під час виконання завдань, проте у більшості випадків їх активність була успішною. Ще 40 % дітей 5–6 років найгірше виконували завдання, вміння класифікувати й узагальнювати виявлялися доволі слабо, мало демонстрували гнучкість мислення і під час виконання завдань й були не дуже успішними.

На основі узагальнення результатів за всіма методами дослідження, було здійснено розподіл дошкільників 5–6 років за рівнями розвиненості у них вербального інтелекту. Зафіксовано, що високий рівень вміння класифікувати й узагальнювати, проявляти гнучкість мислення властивий для 15 % осіб, низький рівень – 55 % дошкільників, а середній – для 30 % досліджуваних.

При цьому відмічено, що для дітей 5–6 років з *високим рівнем розвиненості вербального інтелекту* розуміють значення вміння класифікувати й узагальнювати, необхідності виявляти гнучкість мислення; знають про причинно-наслідкові зв'язки дослідницьких дій із гіпотезою; усвідомлюють потребу у вдосконаленні вміння тлумачити поняття, узагальнювати й класифікувати предмети; очікують схвалення від

дорослих за вміння аналізувати; люблять встановлювати особливості, відповідності, причинно-наслідкові зв'язки між предметами; виявляють у поведінці гнучкість мислення; здатні самостійно знайти та встановити ознаки; здатні самостійно зрозуміти ситуацію, вичленити з неї головне. Діти з *середнім рівнем* у переважній більшості розуміють значення вміння класифікувати й узагальнювати, необхідності виявляти гнучкість мислення; не завжди розрізняють особливості понять, не завжди здогадуються про причинно-наслідкові зв'язки між дослідницькими діями та гіпотезами; інколи хочуть встановлювати особливості, відповідності, причинно-наслідкові зв'язки між предметами, але потребують допомоги дорослих; не завжди виявляють цікавість до узагальнення, класифікації, висунення гіпотез, проте позитивно оцінюють вміння демонструвати гнучкість мислення, узагальненість понять; не завжди виявляють у поведінці пошукову активність; здатні самостійно зрозуміти ситуацію, вичленити з неї головне. *Діти з низьким рівнем* завжди потребують допомоги дорослих; не виявляють цікавість до узагальнення, класифікації, висунення гіпотез, але цінують вміння проявляти гнучкість мислення, аналізувати події; інколи виявляють у поведінці пошукову активність; інколи можуть передбачати наслідки ситуацій; здатні із допомогою встановити ознаки, особливості; неохоче беруть участь у дослідях, експериментуванні; інколи можуть зрозуміти та вичленити з ситуації головне.

Провівши аналіз результатів дослідження виховних впливів вихователів ЗДО дійшли висновку, що лише третя частина педагогів повною мірою розуміють сутність вміння дітей 5–6 років узагальнювати, класифікувати, проявляти гнучкість мислення і пошукову активність та змогли адаптувати означену проблему у вихованні старших дошкільників. Так, близько 80 % вихователів зазначили, що вони використовують у своїй діяльності завдання експериментального змісту, які вимагають від дітей вміння узагальнювати, виявляти гнучкість. Цій групі властиве використання експериментів без залучення дітей. Підтвердження нашого передбачення знаходимо у відповідях вихователів ЗДО на друге запитання розробленої нами анкети. Зокрема лише 35 % опитаних змогли правильно вказати послідовність експериментальних дій власне дітьми.

Проте вихователі зуміли дати вичерпні відповіді на запитання про те, що необхідно для здійснення пошукової діяльності дітей 5–6 років у ЗДО: знання її технології і етапів, а також методів, особливостей організації, зацікавленість дітей, можливостей її застосування у старшій групі. Такі відповіді опитаних підкреслюють, що пошукова активність дітей 5–6 років має формуватися цілеспрямовано. Проте лише 30 % педагогів відмітили, що намагаються стимулювати дітей до узагальнень, до класифікації предметів, до прояву дошкільниками гнучкості мислення під час розв'язання завдань. Тому, можемо зробити висновок, що вихователі ЗДО не розуміють повною мірою сутність пошукової словесної діяльності дітей і у переважній більшості зводять її до демонстрації перед дітьми 5–6 років окремих дослідів.

Третій блок анкети спрямований на з'ясування умов організації пошукової діяльності дітей 5–6 років. Так, важливою умовою організації вихователі вважають спеціально створений куточок у структурі предметно-розвивального середовища при чому тут вихователі розділилися: 45 % вважають, що він має бути у груповій кімнаті, а інші 55 % – у структурі середовища ЗДО. Проте сам зміст наповненості такого куточку викликала труднощі у 80 % вихователів, які не змогли повністю вказати на наявність необхідних матеріалів у такому куточку чи лабораторії, не вказали необхідні прилади для нього, не виділили окремих зон.

Значна кількість вихователів зазначила, що у них є окремий куточок для пошукової активності дітей 5–6 років, але облаштування його викликає у них складнощі. Серед умов, які мають бути створені у ЗДО для використання дітьми 5–6 років узагальнень, висунення гіпотез, проявів гнучкості мислення вихователі вказали на наступні: матеріально-технічна база ЗДО, необхідна інформація про розумову діяльність старших дошкільників, сприятлива атмосфера спілкування з дітьми, спеціально створений і наповнений куточок і (або) міні-лабораторія у структурі предметно-розвивального середовища, особливості педагогічної взаємодії із дітьми, використання вказаної діяльності у звичних для дітей видах активності та ін.

Отже, здійснивши аналіз відповідей вихователів на запитання анкети, ми з'ясували, що розвиток вербального інтелекту дітей 5–6 років в освітньому процесі

для педагогів є проблемним питанням. Вихователі недостатньо орієнтуються на пошукову діяльність старших дошкільників, у якій останні мають змогу узагальнювати, висувати припущення, класифікувати, виявляти гнучкість мислення, експериментувати. Разом із тим, 70 % вихователів мають серйозні прогалини у знаннях технологічного процесу пошукової діяльності дітей старшого дошкільного віку, послідовності її етапів, необхідних матеріалів для її організації. Біля 80 % фахівців не змогли вказати, яке саме наповнення має бути у куточку для пошукової активності. Серед умов організації пошукової діяльності, на які вказують вихователі, є: наявність необхідної інформації про вербальний інтелект та основні його ознаки, сприятлива атмосфера спілкування із дітьми, спеціально-створений і наповнений куточок у структурі предметно-розвивального середовища закладу дошкільної освіти, особливості педагогічної взаємодії з дітьми, використання пошукової активності у звичних для дітей видах діяльності.

Висновки. На сьогодні відомі три найбільш універсальні форми інтелектуальної поведінки людини: а) вербальний інтелект (тобто запас слів, ерудиція, здатність осягнути текст, висловлювання), б) вміння розв'язувати завдання (проблеми, задачі, проблемні ситуації), в) практичний інтелект (вміння досягати намічені цілі й орієнтири).

Вербальний інтелект є значущою властивістю індивідуальності, яка підкреслює: здатність формулювати та висловлювати думки, одиницею яких є поняття, виражені словом; здатність до аналітико-синтетичної діяльності, що дозволяє за допомогою мови розв'язувати проблеми, пов'язані з визначенням категорій, встановленням подібності або відмінності об'єктів, предметів; здатність до обґрунтування власної думки.

Вербальний інтелект дошкільника у дошкільній освіті прийнято розуміти як мовленнєву компетентність дитини 5–6 років, як систему інтелектуального досвіду, що забезпечує можливості сприйняття, розуміння і формулювання суджень, понять, висновків, а також зберігання інформації у пам'яті та її обробку. Його ознаками є вміння узагальнювати та класифікувати предмети за різними ознаками, виявляти гнучкість мислення, висувати припущення, експериментувати.

Нами було виявлено, що діти 5–6 років мають відмінності за рівнями розвинутоності у них вербального інтелекту. Так, зафіксовано, що високий рівень вміння класифікувати й узагальнювати, проявляти гнучкість мислення, висувати гіпотези, експериментувати є властивий для 15 % осіб, низький рівень – 55 % дошкільників, а середній – для 30% досліджуваних. Разом із тим, було виявлено, що вихователі недостатньо мірою орієнтуються на пошукову діяльність старших дошкільників, у якій останні мають змогу узагальнювати, висувати власні припущення, класифікувати, проявляти гнучкість мислення, експериментувати.

Перспективи наукового пошуку передбачають розробку програми формування вербального інтелекту дітей 5–6 років і її емпіричну перевірку.

Література

1. Біла І. М. Експериментування – джерело творчості дошкільників. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2008. Т. 10. Ч. 4. С. 39–47
2. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження / упоряд.: О. Г. Косенчук, І. М. Новик, О. А. Венгловська, Л. В. Куземко. Харків: Ранок, 2021. 240 с.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. Проколенко. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
4. Ладивір С. О. Пізнавальний розвиток старшого дошкільника. *Дошкільна освіта*. 2019. № 3 С. 25–39.
5. Пісоцький О. П. Розвиток вербального інтелекту студентів гуманітарного профілю в освітньому процесі ВНЗ. *Актуальні проблеми психології. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименко. Київ, 2016. Т. 9. Вип. 10. С. 268–277.
6. Смольникова Г. Нові відкриття щодня: організація пізнавальної діяльності дітей. *Дошкільне виховання*. 2013. № 3. С. 6–11.

7. Стернберг Р. Д. Трикомпонентна теорія інтелекту. *Зарубіжна психологія*. 1996. № 6. С. 54–61.
8. Шумей Т. Маленькі дослідники. *Палітра педагога*. 2008. № 2. С. 6–10.

References

1. Bila, I.M. (2008). Eksperymentuvannia – dzherelo tvorchoosti doshkilnykiv []. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykhologii* – Kyiv. T. 10. Ch. 4. S. 39–47 [in Ukrainian].
2. (2021). Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity: osoblyvosti vprovadzhennia [State standard of preschool education: features of implementation]. O.H. Kosenchuk, I.M. Novyk, O.A. Venhlovska, & L.V. Kuzemko. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
3. Kostyuk, H.S. (1989). *Navchalno-vykhovnyi protses i psykhychnyi rozvytok osobystosti* [Educational process and mental development of personality]. L. Prokolienko (Ed.). Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
4. Ladyvir, S.O. (2016). Piznavalnyi rozvytok starshoho doshkilnyka [Cognitive development of an older preschooler]. *Doshkilna osvita – Pre-school education*. No 3. P. 25–39 [in Ukrainian].
5. Pisotskyi, O.P. (2016). Rozvytok verbalnoho intelektu studentiv humanitarnoho profilu v osvitnomu protsesi VNZ [Development of verbal intelligence of humanitarian students in the educational process of universities]. *Aktualni problemy psykhologii. Zahalna psykhohiia. Istorychna psykhohiia. Etnichna psykhohiia – Actual problems of psychology. General Psychology. Historical psychology. Ethnic psychology*. S.D. Maksymenko (Eds.). Vol. 9. Issue 10. P. 268–277. Kyiv [in Ukrainian].
6. Smolnykova, H. (2013). Novi vidkryttia shchodnia: orhanizatsiia piznavalnoi diialnosti ditei [New discoveries every day: organization of cognitive activity of children]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*. No 3. P. 6–11 [in Ukrainian].
7. Sternberh, R.D. (1996). Trykomponentna teoriia intelektu [Three-component theory of intelligence]. *Zarubizhna psykhohiia – Foreign psychology*. No 6. P. 54–61 [in Ukrainian].
8. Shumei, T. (2008). Malenki doslidnyky [Little explorers]. *Palitra pedahoha – A teacher's palette*. No 2. P. 6–10 [in Ukrainian].

Pisotskyi O.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Preschool Education
Nizhyn State Gogol University
pisockijsascha@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1454-4394

FORMATION OF VERBAL INTELLIGENCE OF CHILDREN OF 5–6 YEARS OLD

The article deals with the problem of development and formation of verbal intelligence in children aged 5–6 years in the educational process. It is emphasized that this problem is a component of the current task of preschool education of mental education of preschool children. In the article, the author points out the main components, criteria and indicators of the development of verbal intelligence of children aged five to six years, in accordance with which an empirical methodology was developed. In addition, the author focuses on the general indicators of children's verbal competence (verbal intelligence) of 5–6 years old, which are analyzed in the study: the ability to generalize and classify objects according to various features, to show flexibility of thinking, to make assumptions, to experiment.

In the empirical study, the author found that the vast majority (55 %) of senior preschoolers are characterized by a low level of development of the ability to classify and generalize, show flexibility of thinking, make hypotheses, and experiment, 30 % of children aged five to six years are characterized by an average level of verbal intelligence. The smallest number of older preschoolers (15 %) were found to have a high level of verbal intelligence. Studying the educational influences of educators, it was found that the issue of developing the verbal intelligence of children aged 5–6 in the educational process is a problematic issue for teachers. In particular, adults are not sufficiently focused on the search activities of older preschoolers, in which children aged 5–6 have every opportunity to generalize, make assumptions, classify, show flexibility of thinking, and experiment.

It has been recorded that 70 % of teachers have serious gaps in their knowledge of technological content regarding the process of search activity of senior preschool children, the sequence of its stages, and the necessary materials for its organization. At the same time, 80 % of specialists were unable to indicate what kind of content should be in the corner for search activity.

The conditions for organizing search activity, which educators are guided by, are identified: the availability of necessary information about verbal intelligence and its main features, a favorable atmosphere of communication with children, a specially created and filled corner in the structure of the subject-developmental environment of preschool education, features of pedagogical interaction with children, the use of search activity in the usual activities for children.

Based on the results of the study, it was concluded that: educators are not sufficiently focused on the development and formation of verbal intelligence of senior preschoolers; it is necessary to optimize the process of development and formation of verbal intelligence of children aged 5–6 years by creating a special program for the formation of the ability to generalize and make assumptions and test it experimentally.

Key words: intelligence, verbal intelligence, verbal intelligence of 5–6 year olds, speech competence of 5-6 year olds, ability to generalize, ability to make hypotheses.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 373.2:376

DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-3-42-49

Аніщук А. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
anishchuk1965@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0292-689X

**ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У статті висвітлено проблему формування інклюзивного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти, яке передбачає створення рівних можливостей для всіх дітей, в тому числі з порушеннями психофізичного розвитку, на здобуття якісної освіти і забезпечення їх успіху в подальшому суспільному житті.

Подано аналіз наукової літератури з проблеми дослідження. Акцентовано увагу на тлумаченні поняття, дослідженні генези інклюзивного освітнього середовища багатьма науковцями. Розкрито особливості організації інклюзивного середовища в сучасних закладах дошкільної освіти.

Особлива увага приділена створенню такого середовища в умовах воєнного стану, що пов'язано з інтенсивним пошуком нових інноваційних форм організації освітнього середовища, де на перший план виноситься безпека дитини. Створення інклюзивного освітнього середовища базується на загальнодидактичних принципах і принципах інклюзивної освіти, на демократичних цінностях та повазі до основних прав дитини і створює умови для максимальної участі в освітньому процесі усіх дітей, у тому числі й дітей з особливими освітніми потребам.

У статті виділено основні ознаки інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти, однією з яких є врахування принципів універсального дизайну та розумного пристосування. Виділено та охарактеризовано структурні компоненти інклюзивного освітнього середовища.

Звернено увагу на створення в закладі дошкільної освіти ресурсної кімнати, використання якої дає можливість підвищити ефективність освітнього процесу та соціалізацію дітей з відхиленнями в розвитку на основі сенсорної стимуляції та емоційного розвантаження.

На основі наукових досліджень виділено особливості організації інклюзивного освітнього середовища у закладі дошкільної освіти: створення універсального дизайну та розумного пристосування; організація психолого-педагогічного супроводу вихованців і їхніх родин на засадах співпраці; забезпечення рівноваги між організованістю й різноманітністю; усунення бар'єрів у взаємодії дитини з довкіллям; модифікація освітніх програм; забезпечення командної взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Ключові слова: освітнє середовище, інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, діти з особливими освітніми потребами, універсальний дизайн, розумне пристосування.

Постановка проблеми. Освітні реформи в Україні віддзеркалюють досягнення держави, яка, обравши шлях євроінтеграції, визнала принципи інклюзивної освіти та взяла на себе зобов'язання з дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо

здобуття якісної освіти особами з особливими освітніми потребами, ратифікувавши відповідні міжнародні угоди та правові документи. Тому впровадження інклюзивної освіти на усіх рівнях є пріоритетним завданням як для забезпечення права здобувачів на освіту, так і для виконання міжнародних зобов'язань.

Основою для запровадження інклюзивної освіти є низка міжнародних та державних нормативно-правових документів. Міжнародні документи є основою для розробки та прийняття нормативно-правових документів в Україні, які закріплюють державні гарантії щодо надання освітніх послуг дітям з особливими потребами та можливість навчатися за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу.

У Статті 19. Закону «Про освіту» (2017) «Освіта осіб з особливими освітніми потребами» зазначено, що органи державної влади, органи місцевого самоврядування та заклади освіти створюють особам з особливими освітніми потребами умови для здобуття освіти нарівні з іншими особами шляхом належного фінансового, кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення універсального дизайну або розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби та можливості таких осіб, визначені в індивідуальній програмі розвитку [4, с. 11]. Тому вирішальним напрямом освіти і виховання дітей з особливими потребами є створення й розвиток інклюзивного освітнього середовища, яке базується на демократичних цінностях, ідеях рівноправності, толерантності і яке б задовольняло індивідуальні освітні потреби всіх дітей незалежно від їх матеріальних, інтелектуальних, соціальних, емоційних чи інших умов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом проблема інклюзивної освіти українськими вченими та практиками висвітлюється в різних аспектах. У наукових працях Ю. Бондаренко, А. Колупаєвої, Г. Скиби, Н. Софій та ін. розкрито термін «інклюзивна освіта», розглянуто значення інклюзивної освіти для виховання дітей з особливими освітніми потребами; у працях І. Гудим, Л. Прохоренко, Г. Сіліної, О. Чеботарьової та ін. висвітлено впровадження інклюзивного навчання в освітній простір.

Окремі теоретичні та практичні аспекти особливостей професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти висвітлено у наукових працях вітчизняних і зарубіжних дослідників: О. Глоби, І. Демченко, Дж. Демпелера, Т. Зубаревої, А. Колупаєвої, С. Литовченко, Т. Лормана, Дж. Лупарта, О. Мартинчук, Л. Прядко, О. Самсонової, Л. Савчук, Т. Сак, Т. Соловйової та ін.

Проблемі створення і розвитку інклюзивного освітнього середовища у освітніх закладах й характеристиці його основних ознак, присвячені дослідження Г. Задіранової, Т. Єжової, І. Калініченко, О. Кукушкіної, Ю. Найди, О. Нікольської, О. Пашенко, О. Таранченко та ін. Наукове обґрунтування концептуальних засад навчання осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі здійснено такими науковцями: А. Колупаєвою, Г. Нікуліною, Л. Сердюк, П. Таланчук та ін.

У дисертаційних дослідженнях таких вчених, як Г. Васильєвої, О. Дорошенко, О. Мартинчук, І. Малишевської висвітлено підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Створенню інклюзивного середовища в закладах дошкільної освіти присвячені праці Л. Балли, Є. Гончарової, Т. Зубаревої, О. Ковшар, Н. Компанець, О. Кукушкіної, І. Луценко, А. Нечепорчук, Н. Шматко та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як свідчать наукові дослідження останніх років, проблема інклюзивної освіти і, зокрема, створення інклюзивного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти, висвітлена на достатньому рівні. Проте, прийняття професійних стандартів «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021 р.), «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» (2021 р.), зумовлює перегляд сучасних підходів до формування здатностей у майбутніх фахівців до організації та створення здорового, безпечного, розвивального інклюзивного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти, а також до здійснення наукових досліджень в межах вивчення ефективних методів, форм та засобів організації освітнього процесу, відповідно до запитів та потреб здобувачів дошкільної освіти, в тому числі, з особливими освітніми потребами.

Функціонування системи освіти в умовах воєнного стану характеризується інтенсивним пошуком нових інноваційних форм організації освітнього середовища, де на перший план виноситься безпека дитини. З огляду на необхідність створення безпечного інклюзивного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти педагогічні та інші працівники повинні бути готові до здійснення заходів щодо захисту учасників освітнього процесу, особливо вихованців, зокрема їх укриття в захисних спорудах цивільного захисту, неухильного дотримання алгоритму дій під час тривожної сирени [7, с. 45].

Формулювання мети статті: висвітлення особливостей організації інклюзивного освітнього середовища у закладі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний заклад дошкільної освіти передбачає створення інклюзивного освітнього середовища, яке б відповідало потребам кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Як зазначає О. Ковшар, провідними *принципами* інклюзивного освітнього середовища є його готовність пристосовуватись до індивідуальних потреб дітей, що мають різні психофізіологічні особливості; підтримка їх самостійності та активності; дотримання гуманних стосунків з кожною дитиною, партнерської взаємодії з родинами; індивідуалізація та диференціація освітнього процесу [8, с. 124].

У Законі України «Про освіту» інклюзивне освітнє середовище визначається як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [4, с. 2]. Т. Єжова поняття «*інклюзивне освітнє середовище*» розглядає як середовище, в якому діти можуть взаємодіяти, спілкуватися і розвиватися відповідно до своїх можливостей [3, с. 59]. І. Малишевська під даним терміном розуміє кероване інклюзивними принципами синергетичне освітнє середовище, здатне самовдосконалюватися й забезпечувати якісну психолого-педагогічну підтримку і задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини з особливими освітніми потребами на засадах компетентності і професійної співпраці [6, с. 10]. Автор зазначає, що *інклюзивне освітнє середовище* забезпечує усім суб'єктам освітнього процесу можливості для ефективного саморозвитку, вирішення проблеми освіти дітей з особливими освітніми потребами за рахунок адаптації освітнього простору до потреб кожної дитини, включаючи трансформаційні технології навчання, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний клімат, перепланування навчальних приміщень так, щоб вони відповідали потребам усіх без винятку дітей і забезпечували повну участь їх в освітньому процесі [6, с. 10]. Характеризуючи *інклюзивне освітнє середовище*, А. Поліхроніди стверджує, що таке середовище служить реалізації права кожної дитини на освіту, що відповідає її потребам і можливостям, незалежно від регіону проживання, складності порушення психофізичного розвитку, здатності до засвоєння ценового рівня освіти та виду закладу освіти [8, с. 82].

О. Ковшар виділяє основні ознаки інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти:

- ціннісне ставлення закладу дошкільної освіти до забезпечення організації інклюзивного навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, їх життєдіяльності;

- сприятливий психологічний та емоційний клімат в закладі дошкільної освіти до залучення дітей з ООП в освітній процес та колективне формування інклюзивного середовища;

- організація партнерської взаємодія з батьками вихованців;

- задоволення оптимальної структури освітнього процесу та освітніх потреб дітей з ООП та врахування інтересів здорових однолітків;

- створення педагогічних умов для спільної взаємодії дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату;

- урахуванням можливостей кожної дитини при розробці індивідуальних програм;

- забезпечення психолого-педагогічного супроводу та індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими потребами [5, с. 124].

Ознаки інклюзивного освітнього середовища виділяє і Ю. Сороколіт, які за своєю суттю перегукуються з вище виділеними, а саме: спланований і організований фізичний простір, у якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять; наявність сприятливого соціального та емоційного клімату; створення умов для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату [10, с. 45]. Зазначає, що всі діти здатні досягати успіху в інклюзивному освітньому середовищі, при цьому діти з особливими освітніми потребами мають певні переваги, оскільки демонструють вищий рівень соціальної взаємодії з іншими здоровими дітьми; підвищується соціальна компетентність і вдосконалюються комунікативні навички дітей з відмінними здібностями; академічні досягнення покращуються, а процес набуття вмінь і навичок протікає ефективніше; посилюється соціальне сприйняття дітей з відмінними здібностями, оскільки інші діти навчаються бачити людину, а не її ваду, та починають усвідомлювати, що між ними та дітьми з обмеженими можливостями є багато спільного [10, с. 46].

Отже, інклюзивне освітнє середовище у закладі дошкільної освіти має бути сприятливим і забезпечувати всім учасникам освітнього процесу можливість ефективного розвитку і організації психолого-педагогічного супроводу дітям з особливими потребами. Таке середовище, відповідно до Закону «Про освіту», має враховувати принципи універсального дизайну та розумного пристосування. У статті 1 «Закону про освіту» в пунктах 24 та 28 даються визначення даним термінам. Під *розумним пристосуванням* розуміється «запровадження необхідних модифікацій і адаптацій з метою забезпечення реалізації особами з особливими освітніми потребами конституційного права на освіту нарівні з іншими особами; *універсальний дизайн у сфері освіти* – дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну» [4, с. 2].

Як пишуть сучасні науковці, першим використав термін «*універсальний дизайн*» американський архітектор Рон Мейс, який зауважив, що *універсальний дизайн* вимагає такого підходу, щоб всім тим, що проектується і виробляється, могла користуватися кожна людина. Оскільки, ніщо не є повністю універсальним і завжди знайдуться люди, які з різних причин не зможуть скористатися певним предметом, як би добре він не був сконструйований. Саме тому універсальний дизайн за потреби не виключає допоміжних пристроїв та розумних пристосувань [1, с. 67; 12].

Принципами універсального дизайну є:

- рівність та доступність використання освітнього середовища, шляхом надання однакових засобів для всіх користувачів;
- гнучкість використання навчального матеріалу з урахуванням потреб користувачів;
- простота та інтуїтивність використання, незалежно від досвіду, освіти, мовного рівня та віку користувача;
- доступно викладена інформація, яка буде сприяти ефективному донесенню до користувача необхідної інформації, незалежно від його можливостей сприйняття або зовнішніх умов;
- терпимість до помилок, зведення до мінімуму небезпеки для життя; малі фізичні зусилля що розраховано на затрату незначних фізичних ресурсів користувачів, на мінімальний рівень стомлюваності;
- наявність необхідного розміру, місця простору при підході, під'їзді та різноманітних діях, незважаючи на фізичні параметри, стан і ступінь мобільності користувача; доступні навчальні місця, меблі, фурнітура та обладнання, регулювання освітлення тощо [11, с. 8].

Врахування даних принципів при організації інклюзивного освітнього середовища забезпечить основу для розробки широкого спектру навчальних матеріалів, сприятиме пошуку нових наукових та практичних рішень для надання освітніх послуг всім дітям, стане підґрунтям для створення нових стандартів в освіті.

Розумне пристосування є невід'ємною частиною універсального дизайну. Як зазначає Ю. Сороколіт, розумне пристосування застосовується у випадку, коли мало

універсальності, яка розрахована на те, що кожна дитина може скористатися спільними методами, наочністю і засобами [10, с. 47].

Прикладами розумного пристосування в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти може бути використання підйомників, зміна місця групи, наприклад, з третього поверху на перший; використання освітніх матеріалів у альтернативних форматах та застосування допоміжних технологій; забезпечення різних форм комунікації; надання дітям додаткового часу під час виконання завдань та ін.

I. Малишевська у своєму науковому дослідженні виділила структурні *компоненти* інклюзивного освітнього середовища: *предметно-просторовий* – сукупність об'єктів предметно-просторового оточення, що забезпечить фізичну доступність дітей з ООП до освітніх послуг; *науково-методичний* – сукупність практично зорієнтованих і науково обґрунтованих методик, які дадуть змогу забезпечити доступність дітей з ООП до змісту освітніх програм засобами адаптивного програмного і технічного забезпечення; *корекційно-розвитковий* – комплекс освітньо-розвиткових технологій, спрямованих на адаптацію освітнього процесу, забезпечення індивідуалізації і різноманітності завдань для дітей з ООП, організацію і проведення спеціальних корекційних занять з урахуванням особливостей психофізичного розвитку кожної дитини; *психолого-педагогічний* – команда психолого-педагогічних працівників, які володіють необхідним фаховим потенціалом для виконання своїх обов'язків в умовах інклюзивного освітнього середовища, здатні професійно співпрацювати та надавати підтримку дитині з ООП та її родині [6, с. 10–11].

У додатку до листа МОН «Що до створення інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти» від 25.06.2020 р. зауважується, що створення в закладі дошкільної освіти *ресурсної кімнати* – є важливим кроком на шляху формування ефективного інклюзивного освітнього середовища для дітей з ООП для забезпечення реалізації права дітей на здобуття якісної дошкільної освіти, їх фізичного, розумового і духовного розвитку [9, с. 1]. Зазначається, що створюючи ресурсну кімнату слід звернути увагу на предметно-просторове планування, освітлення та вентиляцію, санітарно-гігієнічні умови, зовнішній шумовий фон. Кольори та текстура обладнання в ресурсній кімнаті мають бути нейтральними з природними відтінками і лише деякі меблі можуть мати насичене забарвлення, будучи яскравими акцентами інтер'єру кімнати [9, с.2]. Використання такої кімнати дає можливість підвищити ефективність освітнього процесу та соціалізації дітей з відхиленнями в розвитку на основі сенсорної стимуляції та емоційного розвантаження.

На думку Л. Балли, створення інклюзивного освітнього середовища, залежить від таких факторів: раціонального розподілу повноважень між вихователями та батьками дітей з особливими потребами; дотриманням принципу варіативності і диференціації; врахуванням прав, обов'язків та інтересів вихованців; дотриманням цілісності освітнього середовища, що базується на взаємодії всіх учасників освітнього процесу [2, с. 114].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, аналіз державних документів та сучасних науково-теоретичних досліджень уможливорює виділення особливостей організації інклюзивного освітнього середовища у закладі дошкільної освіти, а саме: створення універсального дизайну та розумного пристосування, що забезпечує реалізацію прав усіх дітей на здобуття освітніх послуг, фізичну, психологічну та соціальну безпеку; організація психолого-педагогічного супроводу вихованців і їхніх родин на засадах співпраці; забезпечення рівноваги між організованістю й різноманітністю, між можливістю займатися самостійно та з іншими дітьми; усунення бар'єрів у взаємодії дитини з довкіллям, а також подолання соціальних та психологічних бар'єрів у свідомості педагогів та інших суб'єктів освітнього процесу; модифікація освітніх програм, використання матеріалів, практичних вправ та завдань, що відповідають рівню розвитку кожної дитини, використовуючи її потенційні можливості; забезпечення командної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Інклюзивне освітнє середовище забезпечить кожній дитині повноцінне право на здобуття якісної освіти, розвиток соціальних навичок, необхідних для подальшої успішної інтеграції у суспільне життя.

Для організації інклюзивного середовища у закладі дошкільної освіти потрібні спеціально підготовлені педагоги, які б мали здатність здійснювати освітню діяльність на засадах особистісно-орієнтованого підходу в умовах інклюзивної освіти, відкривати нові перспективи для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Тому перспективою подальших розвідок є вивчення питання щодо підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Література

1. Азін В. О., Грибальський Я. В., Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В. Доступність та універсальний дизайн: навчально-методичний посібник. Київ, 2013. 128 с.
2. Балла Л. Особливості організації інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. Вип. № 3. С. 110–115. URL: <https://pedejournal.cdu.edu.ua/article/view/4331/4604> (дата звернення 12.10.2023).
3. Єжова Т. Є. Толерантне освітнє середовище інклюзивного навчального закладу як умова соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей*. Київ: Університет «Україна», 2011. С. 59–61.
4. Закон України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII). URL: <https://www.osvita-konotop.gov.ua/zakon-ukraini-vid-05-09-2017-2145-viii-pro-osvitu.html> (дата звернення 14.10.2023).
5. Ковшар О. Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 67. С. 122–126. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27347> (дата звернення 14.10.2023).
6. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 33 с.
7. Освіта України в умовах воєнного стану. Інформаційно-аналітичний збірник / під заг. ред. С. Шкарлета. Київ, 2022. 358 с. URL: <http://media/zagalna%20serednya-serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serp.n.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analityc.zbim.-Osvita.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf> (дата звернення 18.10.2023).
8. Поліхроніді А. Г. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. *Наука і освіта*. 2016. № 6. С. 82-85. URL: https://scienceandeducation.rpru.edu.ua/doc/2016/6_2016/16.pdf (дата звернення 18.10.2023).
9. Рекомендації щодо створення інклюзивного освітнього середовища, зокрема універсального дизайну та розумного пристосування будівель, приміщень та прибудинкових територій в закладах дошкільної освіти. Додаток до листа МОН «Що до створення інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти» від 25.06.2020. 7 с. URL: [file:///D:/Download/5ef464fba3908501437272%20\(2\).pdf](file:///D:/Download/5ef464fba3908501437272%20(2).pdf) (дата звернення 18.10.2023).
10. Сороколит Ю. Інклюзивне освітнє середовище як один з аспектів соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. С. 44–48. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16127/1/13_SOROKOLIT%20YuLIYa.pdf (дата звернення 18.10.2023).
11. Універсальний дизайн в освіті: посібник / під заг. ред. Н. З. Софій. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с. URL: <http://center-prpp.ck.ua/wp-content/uploads/2021/07/UniversalniyDizain.pdf> (дата звернення 18.10.2023).

References

1. Azin, V.O., Hrybalskyi, Ya.V., Baida, L.Yu. & Krasiukova-Enns, O.V. (2013). *Dostupnist ta universalnyi dizain* [Accessibility and universal design]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Balla, L. (2021). Osoblyvosti orhanizatsii inkliuzyvnoho osvitnoho seredovishcha zakladu doshkilnoi osvity [Peculiarities of the organization of an inclusive educational environment of a preschool education institution]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho – Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi*. Issue 3. P. 110–115. URL: <https://pedejournal.cdu.edu.ua/article/view/4331/4604> (data zverennia 12.10.2023) [in Ukrainian].
3. Yezhova, T.Ye. (2011). Tolerantne osvitnie seredovishche inkliuzyvnoho navchalnoho zakladu yak umova sotsialnoi rehabilitatsii ditei z obmezhenymy mozhlyvostyami zhyttiedialnosti

[The tolerant educational environment of an inclusive educational institution as a condition for the social rehabilitation of children with disabilities]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei v integrovanomu osvithomu seredovyshchi – Actual problems of teaching and educating people in an integrated educational environment*. Kyiv: Universytet «Ukraina» [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine "On Education"] (vid 05.09.2017 № 2145-VIII). URL: <https://www.osvita-konotop.gov.ua/zakon-ukraini-vid-05-09-2017-2145-viii-pro-osvitu.html> (data zvernennia 14.10.2023) [in Ukrainian].

5. Kovshar, O. (2019). Stvorennia inkluzyvnogo osvithogo seredovyshcha dlia ditei z osoblyvymy osvithnymi potrebamy v umovakh suchasnoho zakladu doshkilnoi osvity [Creating an inclusive educational environment for children with special educational needs in the conditions of a modern preschool education institution]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the M.P. Drahomanov NPU*. Issue 67. P. 122–126. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27347> (data zvernennia 14.10.2023) [in Ukrainian].

6. Malyshevska, I.A. (2018). Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky fakhivtsiv psykholoho-pedahohichnoho profilu do roboty v umovakh inkluzyvnogo osvithogo seredovyshcha [Theoretical and methodological foundations of training of psychological and pedagogical specialists to work in the conditions of an inclusive educational environment]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

7. (2022). Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu [Education of Ukraine under martial law]. S. Shkarleta (Eds.). Kyiv. URL: [media/zagalna%20serednya/serpneva konferencia/-2022/Mizhn.serpn.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analityc.zbirn.Osvita.Ukrayiny.-v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf](https://media.zagalna%20serednya/serpneva konferencia/-2022/Mizhn.serpn.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analityc.zbirn.Osvita.Ukrayiny.-v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf) (data zvernennia 14.10.2023) [in Ukrainian].

8. Polikhronidi, A.H. (2016). Stvorennia inkluzyvnogo osvithogo seredovyshcha v suchasnykh navchalnykh zakladakh [Creating an inclusive educational environment in modern educational institutions]. *Nauka i osvita – Science and education*. Issue 6. P. 82–85. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2016/6_2016/16.pdf (data zvernennia 18.10.2023) [in Ukrainian].

9. Rekomendatsii shchodo stvorennia inkluzyvnogo osvithogo seredovyshcha, zokrema universalnoho dyzainu ta rozumnoho prystosuvannia budivel, prymishchen ta prybudynkovykh terytorii v zakladakh doshkilnoi osvity [Recommendations for creating an inclusive educational environment, in particular, universal design and smart adaptation of buildings, premises and adjacent territories in preschool education institutions]. Dodatok do lysta MON «Shcho do stvorennia inkluzyvnogo osvithogo seredovyshcha v zakladakh doshkilnoi osvity» vid 25.06.2020. URL: [file:///D:/Download/5ef464fba3908501437272%20\(2\).pdf](file:///D:/Download/5ef464fba3908501437272%20(2).pdf) (data zvernennia 18.10.2023) [in Ukrainian].

10. Sorokolit Yu. Inkluzyvne osvithne seredovyshche yak odyin z aspektiv sotsialnoi adaptatsii ditei z osoblyvymy osvithnymi potrebamy [Inclusive educational environment as one of the aspects of social adaptation of children with special educational needs]. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16127/1/13_SOROKOLIT%20YuLIYa.pdf (data zvernennia 18.10.2023) [in Ukrainian].

11. (2015). Universalnyi dyzain v osviti [Universal design in education]. N.Z. Sofii (Eds.). Kyiv: TOV «Vydavnychi dim «Pleiady». URL: <http://center-prpp.ck.ua/wpcontent/uploads/2021/07/UniversalniyDizain.pdf> (data zvernennia 18.10.2023) [in Ukrainian].

Anishchuk A.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Preschool Education
Nizhyn Mykola Gogol State University
anishchuk1965@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0292-689X

THE ORGANIZATION OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

The article highlights the problem of creating an inclusive educational environment in a preschool education institution, which involves creating equal opportunities for all children, including those with psychophysical development disorders, obtaining quality education and ensuring their success in further social life.

The author presents the analysis of the scientific literature on the research problem. A great deal of attention is focused on the interpretation of the concept and the study of the genesis of the inclusive educational environment by many scientists. The peculiarities of the inclusive environment organization in modern preschool education institutions are revealed.

A special attention is paid to the creation the environment in the conditions of martial law, which is connected with the intensive search for new innovative forms of organization of the educational environment, where the safety of the child is put first.

The creation of an inclusive educational environment is based on general didactic principles and principles of inclusive education. It is also based on democratic values and respect for the main rights of the child and creates conditions for maximum participation in the educational process of all children, including children with special educational needs. The article highlights the main features of an inclusive educational environment of a preschool education institution, one of which is taking into account the principles of universal design and intelligent adaptation. Un the article the structural components of the inclusive educational environment are highlighted and characterized including.

A lot of attention is drawn to the creation of a resource room in a preschool education institution, the use of which makes it possible to increase the effectiveness of the educational process and socialization of children with developmental disabilities based on sensory stimulation and emotional relief.

On the basis of scientific research, the features of the organization of an inclusive educational environment in a preschool education institution are highlighted: the creation of a universal design and intelligent adaptation; organization of psychological and pedagogical support for students and their families on the basis of cooperation; ensuring a balance between organization and diversity; elimination of barriers in the child's interaction with the environment; modification of educational programs; ensuring team interaction of all participants in the educational process.

Key words: educational environment, inclusive education, inclusive educational environment, children with special educational needs, universal design, intelligent adaptation.

УДК 81'243:378.147:004.77
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-3-50-57

Нежива О. М.

доктор філософських наук,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Національного університету харчових технологій
nezhyyva@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4229-6754

**ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ
(НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ)**

У статті проаналізовано практичне використання соціальних мереж в освітньому середовищі на прикладі викладання та вивчення іноземних мов у навчальних закладах різного типу. Визначено, що діджиталізація освіти – це введення у вищу освіту сучасних методів, способів та форм щодо спеціальної підготовки майбутніх фахівців. У статті підкреслено, що це вимагає створення сильної інформаційної інфраструктури у вищих закладах освіти з розвинутим інформаційним навчальним середовищем, та застосування Інтернет-технологій, комунікаційних мереж, електронного навчання.

Автор дослідив переваги, та можливості використання соціальних мереж, в освітньому просторі, оскільки сучасний світ насичений інформаційними, і комунікативними технологіями, та дійшов висновку, що переважно більшість з цих ресурсів можна успішно використовувати в освітньому просторі. У статті детально розглянуто використання декількох соціальних мереж в освітньому процесі, на прикладі, використання їх при вивченні іноземної мови на заняттях. Автор наголошує, що використання викладачами соціальних мереж під час он-лайн навчання, дозволяє студентам краще засвоїти матеріал, оскільки відсутнє обмеження на перегляд освітнього матеріалу, чи коментарів до нього в часі, чого неможливо досягти при стандартному очному навчанні. Цифрові ресурси оптимізують процес навчання, роблячи його мобільним, індивідуальним, та диференційованим.

У статті розглянуто використання мережі як: TikTok, Instagram, та блоги, які використовуються для вивчення іноземних мов на заняттях у навчальних закладах різного типу. Зазначено, що використання соціальних мереж в освітньому середовищі являється потужним інструментом щодо підготовки студентів до спілкування в англomовному середовищі. А викладачеві, даний інструмент допомагає вирішити низку проблем, зокрема, подолати негативний вплив міжмовної інтерференції, а також, допомагає йти в ногу із сучасними технологічними досягненнями, як усередині, так і поза аудиторією, що є немало важливим. Це перетворює вивчення англійської мови з нудного процесу, у веселий, своєрідний квест, де сам по собі основний освітній матеріал не змінюється, проте, у зв'язку із зміною подачі цього матеріалу, змінюється сприйняття студентами цього матеріалу, інтригує їх, та у підсумку, це мотивує студентів, до поглибленого вивчення освітнього матеріалу.

Ключові слова: соціальна мережа, TikTok, Instagram, блог, освітнє середовище.

Постановка проблеми. Людство XXI століття асоціюється з масовою діджиталізацією та Інтернетом. За короткий проміжок часу, людьми створено неймовірну кількість новітніх цифрових технологій, що набагато розширили можливості людини та полегшили її життя у світі. Сучасні інформаційні та комунікаційні технології сьогодні являються невід'ємною частиною нинішнього світу, адже саме вони розкривають подальший суспільний та економічний прогрес людства. Це не обійшло стороною й сфери освіти.

Питання актуальності діджиталізації сучасного освітнього середовища є нагальною потребою у сфері освіти, тому що, не впровадження цифрових технологій

сьогодні, призведе до занепаду освітнього середовища завтра. Наразі високоякісне викладання дисципліни неможливо уявити, а подекуди, навіть здійснювати без запровадження засобів, і можливостей, які надають цифрові технології та Інтернет.

Сучасний світ насичений інформаційними та комунікативними технологіями, переважну більшість з цих ресурсів можна успішно використовувати в освітньому просторі, наприклад: YouTube, CloudTechnology, Інтернет блоги, Google, тощо. До прикладу, використання викладачами соціальних мереж під час он-лайн навчання, дозволяє студентам краще засвоїти матеріал, оскільки відсутнє обмеження на перегляд освітнього матеріалу, чи коментарів до нього в часі, так і кількості разів перегляду цього матеріалу, чого неможливо досягти при стандартному очному навчанні. Цифрові ресурси оптимізують процес навчання, роблячи його мобільним, індивідуальним і диференційованим. При цьому цифрові технології не замінюють викладача, а доповнюють його. Використання цифрових технологій під час занять з іноземної мови дозволяє оперативніше знайти, та використати додатковий навчальний матеріал, під кожну тему заняття, що робить основний освітній матеріал доступнішим для засвоєння, цікавішим, що відповідно мотивує студентів до поглибленого вивчення освітнього матеріалу. В цілому, це покращить рівень знань предмета та має знизити рівень втоми у студентів від вивчення предмету.

Діджиталізація суспільства призвела також до зміни змісту освіти, методик, та дидактичних підходів. Відповідно до сьогочасних світових тенденцій розвитку, діджиталізація освіти відбувається за умов:

- ✓ існування єдиного освітнього простору;
- ✓ впровадження новітніх методів навчання, та сучасних засобів, які передбачають застосування цифрових технологій;
- ✓ поєднання методів, та засобів як традиційної, так і цифрової освіти;
- ✓ впровадження системи прогресивної освіти;
- ✓ створення нового напрямку діяльності викладача;
- ✓ утворення системи безперервного навчання, яка являє собою універсальну форму діяльності, та спрямована на розвиток особистості протягом всього життя.

Діджиталізація вищої освіти сприятиме впровадженню в освіту прогресивних за своїм змістом методів, форм, та засобів професійної підготовки майбутніх фахівців нового формату, які відповідатимуть вимогам сучасності. Тому створення хоча б базової інформаційної інфраструктури у вищих навчальних закладах з розвиненим цифровим навчальним середовищем, впровадження Інтернет-технологій, комунікаційних мереж, та електронного навчання, є нагальним питанням.

Мета дослідження. У цьому дослідженні пропонується дослідити вплив діджиталізації вищої освіти та практичне використання соціальних мереж в освітньому середовищі на прикладі викладання й вивчення іноземних мов у навчальних закладах різного типу. Мета цієї роботи полягає в дослідженні щодо переваги та можливості використання соціальних мереж під час надання освітніх послуг.

Методологія. Методологічна основа для вивчення використання соціальних мереж у викладанні іноземних мов базується на низці автентичних англомовних джерел та особистому досвіді викладання автора. Зокрема, використано міждисциплінарний, та трансдисциплінарний підходи, вдалося залучити не лише традиційні, а й нові методи, та принципи аналізу використання соціальних мереж. Серед класичних підходів до наукового пізнання застосовувалися принципи послідовності, цілісності, об'єктивності, історичності та розвитку. Також, у роботі широко використовуються такі загальнонаукові методи, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування та систематизація.

Аналіз наукових публікацій. Зважаючи на всі вищеперераховані обставини, увага науковців, педагогів, освітян – теоретиків і практиків до проблеми використання соціальних мереж в освітньому середовищі не є випадковою. Серед українських та зарубіжних дослідників означеною проблемою займаються: А. Гурлін, Д. Гупта, Ф. Хаббард, М. Леві, В. Глухих, Г. Левкин, М. Жалдака, Н. Тверезовської, Ю. Жука та ін.

Як зазначає С. Карплук (2019) у праці «Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі», що цифровізація освіти безпосередньо залежить від рівня цифрової грамотності та ступеня володіння цифровими технологіями викладачів, які

забезпечують освітній процес у виші та відзначає основні завдання, які стоять перед кожним закладом вищої освіти щодо цифровізації його діяльності (Karpluk, 2019).

До того ж, українська дослідниця О. Нежива (2022) у статті «Сучасні цифрові інструменти для викладання іноземної мови» відзначає важливість цифрових інструментів, які використовують на занятті з іноземної мови та відображає їх класифікацію на групи. Також вона підкреслює, що використання цифрових технологій в освітньому процесі є однією з найбільш важливих тенденцій розвитку освіти в Україні [2].

Крім того, А. Гурлін та Д. Гупта (2017) у праці «Вплив вивчення мови з використанням новітніх технологій на письмові навички інженерів студентів: тематичне дослідження» пояснюють переваги використання змішаного підходу до навчання для того, щоб зробити уроки англійської мови цікавими, творчими та змістовними і пропонують поєднання традиційних методів викладання з сучасними цифровими інструментами навчання [5].

Виклад основного матеріалу. Для створення інформаційно-освітнього середовища та підтримки викладання навчальних предметів у закладах освіти широкого використовуються засоби, інструменти ІКТ і соціальні мережі. Відтак, соціальних мереж почалися застосовувати в освітньому процесі, наприклад, використання їх при вивченні іноземної мови на заняттях. Отже, розглянемо спершу TikTok, оскільки коли ми чуємо словосполучення покоління зумерів, у нас виникає миттєва асоціація з TikTok-ом та іншими подібними платформами.

TikTok – це платформа для обміну відео в соціальних мережах, яка була заснована в 2016 році китайською компанією ByteDance. Популярність якої експоненціально зростає з моменту її запуску на міжнародному рівні. Так, наразі платформа TikTok є доступною у більш ніж 150 різних країн, та яку щодня відвідують близько 1 мільярда користувачів у всьому світі. Крім того, сьогодні TikTok – це один із найпопулярніших додатків для обміну короткими відео, який можна використовувати на заняттях іноземної мови. Адже використання TikTok робить процес навчання мобільним, цікавим, індивідуальним, та диференційованим. При цьому, даний додаток не замінює викладача, а доповнює, та розширює його арсенал можливостей, під час занять з іноземної мови. Використання освітянами TikTok-у, виконує фасилітарську функцію, робить навчальний матеріал доступнішим для засвоєння, атракційним, мобілізаційним, та мотивуючим для студентів. Крім цього, правильно підібраний матеріал у TikTok, дозволяє організувати заняття таким чином, коли студенти з легкістю занурюються в реальну атмосферу спілкування. Це в свою чергу полегшує засвоєння лексичного і граматичного матеріалу, стимулює розмовні процеси, сприяє подоланню мовного бар'єру, який часто виникає у ситуації під час спілкування іноземною мовою в повсякденному житті [1].

Дослідивши відео **TikTok**, можна виділити наступні критерії, щодо їх використання, які у свою чергу являються перевагами:

1. Взаємовідносини. Викладач і студент потребують додаткового зв'язку між собою. Цим зв'язком є TikTok. Якщо викладач навіть не підписався на тих самих TikTok-ерів, що і студенти, але активно користується цією платформою, він буде ознайомлений з роботою даного сервісу, а студенти дивитимуться на викладача із легким збентеженням, тому що викладач знає про їхній світ, і крокує в ногу із сучасним світом.

2. Тривалість відео TikTok. Відео може тривати до 10 хвилин, але багато з них навіть тривають близько 1-2 хвилин. Це ідеально підходить для швидкої концентрації уваги слухача, а також, кожного разу дає змогу налаштувати мовленнєву діяльність студентів.

3. Зміст відео. Велика наявність різних видів змісту відео, які суттєво відрізняються від відео на YouTube. Наприклад, є багато «персональних шоу» (коли одна людина виконує кілька ролей у сценці) або «стібки, та дуети» (коли хтось відповідає на відео іншого автора). Ці відео можуть бути більш захоплюючими, чи навіть складними для розуміння студентів, тому що наявність часто скорочень, зміни голосу та тону.

4. Різноманітність мови. Викладач може вибирати мови, якими буде отримувати рекомендації до відео і це найкраща функція для тих, хто вивчає мови. Крім того,

можна обирати різні англійські акценти, які на думку викладача найкраще передають витонченість мови.

5. Потенціал мемів. Основна суть мемів полягає в тому, що вони повторюються й використовуються лише в певних контекстах. Потенціал ТікТок у цьому випадку – це «звуки», які редагуються майже під кожним відео. Ці звуки (пісні, чи аудіоканали з інших відео), також використовуються лише в заданих контекстах, тому викладач може провести вправу, коли студенти першими почують звук, і відгадають, про що йтиметься у відео. Вони також можуть написати власний сюжет до звукозапису, який викладач їм продемонстрував.

Основною причиною використання відео на заняттях іноземної мови є те, що студенти все одно їх постійно переглядають. Адже ми вже не можемо уявити своє життя без візуальних медіа, і це є фактом. Відео, як правило, привабливіше просто тому, що вони можуть розповісти більше, ніж просто зображення. Відео можуть принести найбільш автентичний вміст прямо в руки студентів. Це подарунок, який неможливо залишити невивченим, тому що кожен (як викладачі, так і студенти) може отримати можливість послухати найновішу мову з будь-яким акцентом з будь-якої точки світу [3].

Наступна соціальна мережа – **Instagram**. Це одна з найбільш поширених соціальних мереж серед молоді. Ця соціальна мережа має більш ніж 500 мільйонів активних користувачів на день, і більше половини з них молодше 30 років, котрі діляться різними фото, інформацією, майже, щосекунди. Втім, дана соціальна мережа може стати корисною для сучасних викладачів та педагогів у викладанні іноземної мови [6]. А саме для освітян будуть корисні такі функції як:

- Використання фото. Оскільки, викладач може вибрати кілька світлин, пов'язаних із темою уроку, яку на разі вивчають студенти, та завантажити їх для інтегрування у навчальний процес. Наприклад, студенти проходять тему «Подорож», щоб перевірити словниковий запас по даній темі, викладач може відібрати декілька фото різних країн, котрі студенти можуть вибрати за вподобанням для письмового опису світлини або зняти власне відео, описуючи вибране фото. Крім того, це дає можливість вдосконалювати різні граматичні аспекти в іноземній мові, так як при описі фото, викладач може поставити задачу використовувати певний граматичний час чи конструкцію.

- Використання коротких відео. Викладач може зафільмувати частину он-лайн заняття, яку він вважає актуальною і завантажити його, щоб студенти могли передивлятися це відео для засвоєння певного матеріалу, а також, коли студенти слухають відео, то відповідно розвиваються навички аудіювання тобто сприйняття мови на слух. Крім того, викладач може поставити завдання зняти відео на певну тему у якому студенти розповідають про щось відповідно до заданої тематики. Це дозволяє розвивати слухові, розумові, лексичні та граматичні навички студента, одночасно посилюючи їх взаємодію.

- Використання INSTASTORY. Наприклад, викладач поширює щодня відео на актуальні теми чи на різні історичні факти, яке студенти можуть дивитися і слухати, та навіть, проводити дослідження з запропонованої тематики. Крім того, відповідно до запропонованого відео, слухачі можуть писати короткий огляд про найважливіші факти, описи чи есе, де висвітлюють свою думку щодо певної проблематики.

- Використання ХЕШТЕГІВ. Викладач використовує цю функцію, коли хоче звернути увагу студентів на певну інформацію відповідно до теми, яку проходять на занятті. Крім того, хештеги зручно використовувати для швидкого пошуку дописів за актуальними темами відповідно до вказаних хештегів. Наприклад, на занятті студенти вивчають роман Джоан Роулінг «Гаррі Поттер», тому викладач може додати до свого допису наступні хештеги: #ДжоанРоулінг #книга #ГарріПоттер #хогвартс #Англія і т.д.

- Використання інших АККАУНТІВ. Ця функція використовується при дослідженні певної теми для здійснення проекту та представлення його.

Таким чином, Instagram являє собою дійсно сучасним та корисним інструментом, який допоможе викладачу йти в ногу із сучасними технологічними досягненнями.

Остання соціальна мережа – **блоги**. Слово блог походить з англійського blog та від слова weblog та означає як мережевий журнал або щоденник подій. Блог – це веб-

сайт, основний вміст якого – систематично додаються записи, або мультимедіа (фото або відео), або те і інше. Зазвичай короткі записи нетривалої інформаційної значущості характерні для блогів. Блог принципово змінив спосіб взаємодії людей в Інтернеті. Оскільки він перетворив зі споживачів на користувачів за допомогою поширення інформації. Створити та оновлювати блог можна дуже легко, оскільки для цього потрібен лише гаджет, який має доступ до Інтернету і мінімум технічних навичок. Саме тому його можна віднести до одного з найпростіших способів публікації робіт студентів в Інтернеті, оскільки це зробити на стільки легко, наприклад, як надіслати електронного листа [2].

Типовий блог може поєднувати зображення, текст й посилання на веб-сторінки, чи інші блоги, або ті ж, вище згадані соціальні мережі, котрі пов'язані за тематикою. Блог можна використовувати для демонстрації робіт студентів, а також де можна ділитися досвідом, думками чи творами та їх обговорення між учасниками.

Отже, блоги – веб-сторінки, чудово підходять для використання в дидактичних цілях, котрі допомагають зберігати, класифікувати, обробляти, передавати різну за виглядом і змістом інформацію, публікувати, засновувати відкриті або закриті співтовариства для обговорення актуальних питань. Крім того, для реалізації групових проєктів, контролю засвоєння навчального матеріалу використовуючи он-лайн-тести, питання, обговорення, рецензії і т.д.

Блог дуже подібний до форуму, тому що кожен допис викладача або студента, вільно коментується чи обговорюється учасниками. Відповідно це являє собою неформальне спілкування між викладачем та студентами, де учасники можуть просто дискутувати, критикувати, формулювати та модифікувати власні гіпотези, висловлювати свою особисту думку з того, чи іншого питання, розвиваючи при цьому навички критичного мислення за допомогою коментарів до допису [7].

Дана програмна платформа допомагає викладачеві під час дискусії наглядно продемонструвати студентам, що отримати знання, певні навички та вміння можна не лише запам'ятовуючи складну інформацію, а в результаті дискусій, пошуку, відповідей на питання, обговорення та критичної оцінки висунутих пропозицій, або їх аналізу. Осучаснення форм педагогічного контролю не лише заохочує студента до самооцінювання та аналізу отриманих результатів з прогнозованими, але й сприяє подальшій його самокорекції [11].

Відтак, блоги розглядаються як один із ефективних методів вивчення іноземної мови, через їхній мультимедійний функціонал, простоту публікацій в Інтернеті, інтерактивність та можливість як групового, так і індивідуального навчання. Блоги можуть читати інші блогери, коментувати їх, та посилатися на них у своїх власних блогах. Аудиторія блогу – це одночасно увесь світ, з яким студенти мають змогу взаємодіяти в режимі реального часу та за допомогою якого, їхні роботи можуть переглядати та коментувати студенти інших країн [4].

Дослідивши питання використання викладачами блогів, можна зробити висновок, що використовуючи матеріали, чи реалізуючи їх за такою технологією, викладачі не лише допомагають студентам швидше зрозуміти та засвоїти поданий матеріал, але й сприяють поліпшенню цікавості предмету, що є немало важливим, зокрема, і у вивченні іноземної мови. Студенти створюючи, та завантажуючи власні публікації у свої блоги, отримуючи коментарі, відгуки, від своїх одногрупників, викладачів, не лише створюють особистий простір в Інтернеті, але й навчаються презентувати себе, свої роботи й знання. Після розміщення своїх публікацій в блогах, студенти через функцію коментарів можуть оцінювати та обговорювати роботи один одного [9]. Схвальні відгуки, які отримуються, це додаткова мотивація для студентів продовжувати свою діяльність, тобто, самостійно, без примусу, опрацювати і аналізувати додатковий матеріал, що в свою чергу покращує рівень їх знань. Викладач, в свою чергу, може зазначити обсяг обов'язкових індивідуальних публікацій та їх інтенсивне висвітлення. Також, попередньо оцінивши публікацію, викладач може використовувати її як презентаційний матеріал для іншої групи студентів, тобто, це дозволяє викладачеві оперувати додатковим навчальним матеріалом, при цьому, не витрачаючи час на його пошуки та вивчення, а прийняти відповідне рішення ознайомившись з презентацією студента. Завданням викладача у цьому процесі зводиться до: контролю,

корегування та координації напрямку діяльності своїх студентів за допомогою функції коментарів [9]. Це свідчить, що викладач може корегувати та координувати діяльність студентів, залишаючи коментарі в своєму блозі, або коментуючи блоги студентів. За допомогою блогів можна сформулювати базові рекомендації педагогу, котрий має намір впроваджувати блог-технології під час занять з іноземної мови.

Використання блогів оптимізує процес навчання, хоча й містить у собі деяку комунікативну складність для студента, проте, блоги являють собою гнучкий інструмент, який можна налаштувати під потреби окремих груп або окремого студента. Крім того, блог є чудовим засобом для розвитку умінь писемного мовлення у здобувачів освіти, тому що за допомогою блогів студенти висвітлюють своє бачення, ставлення до певної проблематики. Таким чином, все це ефективно сприяє надбанню особливостей комунікації та самопрезентації під чітким патронатом викладача.

Висновок. Таким чином, діджиталізація вищої освіти, зокрема, можливість використання соціальних мереж в освітньому середовищі являється гнучким та потужним інструментом щодо підготовки студентів до спілкування в англійськомовному середовищі. А викладачеві, в свою чергу, допомагає вирішити низку проблем, зокрема, подолати негативний вплив міжмовної інтерференції та йти в ногу із сучасними технологічними досягненнями. Адаптація соціальних мереж викладачами у процесі вивчення іноземної мови, трансформує навчальний процес з нудного та монотонного, в різноманітний, цікавий, та легкодоступний. Також це знизить рівень втоми студентів від вивчення предмету і збільшить кількість студентів з вищим рівнем володіння іноземною мовою. Отже, ми дійшли до висновку, що використання соціальних мереж в освітньому середовищі, не лише позитивно вплине на засвоєння студентами матеріалу, але й дозволить уникнути такого негативного явища в науці як «застій».

Перспективи подальших досліджень полягають в розробці методичних рекомендацій з удосконалення наявних, і створення авторських дидактичних засобів для викладання іноземної мови та їх адаптації до навчальних програм дисципліни.

Література

1. Карплюк С.О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку*: матеріали методологічного семінару НАПН України. 2019. С. 188–197.
2. Нежива О. Сучасні цифрові інструменти для викладання іноземної мови. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Кропивницький, 21 лютого 2022 р. Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2022. С. 159–161.
3. Azimova, Sayera. The Communicative Approach in English Language Teaching. *Bulletin of science and practice*. 5 (4). 2019. С. 471–475.
4. Belmaz, Yaroslava. Criteria of efficiency of higher education teachers (us and Great Britain experience). *Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. Series: Pedagogy. Social Work. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Issue 1(1). 2019. С. 74–82.
5. Gurleen, A. & Gupta, D. Impact of Technology-Enhanced Language Learning on the Writing Skills of Engineering Students: A Case Study. *Multiculturalism and Technology-Enhanced Language Learning*. 2017. DOI: 10.4018/978-1-5225-1882-2.ch003
6. Hubbard, Philip & Levy, Mike. Theory in computer-assisted language learning research and practice from. *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* Routledge. 2016. Pp. 24–38. URL: <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:387389> (дата звернення: 15.03.2023).
7. Nezhyva, O. 2017. *The phenomenon of educational policy: national and international dimensions*. Kyiv: Foreign Trade.
8. Nezhyva, O. Modernization of educational policy in the context of modern civilizational processes. *International Scientific Journal "Universities and Leadership"*. Kyiv: NAPN Ukrayiny. № 1 (9). 2020. S. 78–86. DOI: 10.31874/2520-6702-2020-9-1-78-86.
9. Nezhyva, O. The Aspects of Smart Education in the World. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*. Khazar University Press. Volume 24 (3). 2021. P. 62–72. DOI: 10.5782/2223-2621.2021.24.3.62

10. Noriko, I. & Chi, Julie C. Authentic Video in the Beginning ESOL Classroom: Using a Full-Length Feature Films for Listening and Speaking Strategy Practice. *English Teaching Forum*. 2004. Pp. 30–32.
11. Reimer, M.J. English and communication skills for the global engineer. *Global Journal of Engineering Education*. Vol. 6. № 1. 2002. Pp. 91–100.

References

1. Karpluk, S.O. (2019). Osoblyvosti tsyvrovizatsiyi osvith'oho protsesu u vyshchii shkoli. [Features of digitization of the educational process in higher education]. *Osoblyvosti tsyvrovizatsii osvith'oho protsesu u vyshchii shkoli. Informatsiino-tsyvrovyi osvithii prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy iperspektyvy rozvytku – Peculiarities of digitization of the educational process in higher education. Information and digital educational space of Ukraine: transformational processes and development prospects* [in Ukrainian].
2. Nezhyva, O. (2022). Suchasni tsyvrovi instrumenty dlya vykladannya inozemnoyi movy [Modern digitaltools for teaching a foreign language]. *Inozemna mova u profesiinii pidhotovtsi spetsialistiv: problemy ta stratehii – Foreign language in the professional training of specialists: problems and strategies*. Kropyvnytskyi [in Ukrainian].
3. Azimova, Sayera. (2019). The Communicative Approach in English Language Teaching. *Bulletin of science and practice*. 5 (4). P. 471–475 [in English].
4. Belmaz, Yaroslava. (2019). Criteria of efficiency of higher education teachers (us and Great Britain experience). *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council*. Issue 1(1). P. 74–82 [in English].
5. Gurleen, A. & Gupta, D. (2017). «Impact of Technology-Enhanced Language Learning on the Writing Skills of Engineering Students: A Case Study». *Multiculturalism and Technology-Enhanced Language Learning*. DOI: 10.4018/978-1-5225-1882-2.ch003 [in English].
6. Hubbard, Philip & Levy, Mike. (2016). «Theory in computer-assisted language learning research and practice from». *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology Routledge*. URL: <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:387389> [in English].
7. Nezhyva, O. (2017). The phenomenon of educational policy: national and international dimensions. Kyiv: Foreign Trade [in Ukrainian].
8. Nezhyva, O. (2020). Modernization of educational policy in the context of modern civilizational processes. *International Scientific Journal "Universities and Leadership"*. Kyiv. NAPN Ukrayiny. No 1 (9). P. 78–86. DOI: 10.31874/2520-6702-2020-9-1-78-86 [in English].
9. Nezhyva, O. (2021). The Aspects of Smart Education in The World. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*. Khazar University Press. Vol. 24, (3). P. 62–72. DOI: 10.5782/2223-2621.2021.24.3.62 [in English].
10. Noriko, I. & Chi, Julie C. (2004). Authentic Video in the Beginning ESOL Classroom: Using a Full-Length Feature Films for Listening and Speaking Strategy Practice. *English Teaching Forum*. [in English].
11. Reimer, M.J. (2002). English and communication skills for the global engineer. *Global Journal of Engineering Education*. Vol. 6. No 1 P. 91–100 [in English].

Nezhyva O.

Doctor of Philosophical Sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
for Professional Purposes
National University of Food Technologies
nezhyva@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4229-6754

USING SOCIAL NETWORKS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT (ON THE EXAMPLE OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE)

The article analyzes the practical use of social networks in the educational environment on the example of teaching and learning foreign languages in educational institutions of various types. After all, the digitalization of education requires the introduction of modern

methods, techniques, and forms of special training for future professionals in higher education. In turn, this requires the creation of a strong information infrastructure in higher education institutions with a developed information learning environment, and the use of Internet technologies, communication networks, and e-learning. The author examines the advantages and possibilities of using social networks, since the modern world is saturated with information and communication technologies, and the vast majority of these resources can be successfully used in the educational space. The article discusses in detail several social networks in the educational process, for example, their use in foreign language learning in the classroom. For example, the use of social media by teachers in online learning allows students to better learn the material, as there is no time limit for viewing educational material or commenting on it, which is impossible to achieve in standard face-to-face learning. Digital resources optimize the learning process by making it mobile, individualized, and differentiated. First, the article discusses the use of TikTok, then Instagram and blogs in foreign language learning in classes at various types of educational institutions. It is noted that the using social networks in the educational environment is a powerful tool for preparing students for communication in the English-speaking environment. And it helps to solve a number of problems for teachers. In particular, it helps to overcome the negative impact of interlanguage interference and to keep up with modern technological advances, both inside and outside the classroom. It also makes learning English fun and meaningful for students, which are two essential ingredients in a successful teaching recipe.

Key words: social network, TikTok, Instagram, blog, educational environment.

УДК 378.22:78.071.2

DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-3-58-63

Шумська Л. Ю.

заслужений діяч мистецтв України, професор,
завідувач кафедри вокально-хорової майстерності
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
професор кафедри оркестрового диригування та інструментознавства
Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського
choirsvitych@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1440-049X

**ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК МАЙСТЕРНОСТІ ХОРОВИХ ДИРИГЕНТІВ
В ПРОЦЕСІ БАКАЛАВРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

Проблема формування та розвитку професійної майстерності хорових диригентів набуває особливої значущості внаслідок впровадження нового стандарту за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво» для першого бакалаврського рівня вищої освіти.

Диригентська діяльність відрізняється багатозначністю мистецьких завдань, оскільки містить організаційну складову (залучення в творчий процес колективу співаків), управлінське цілепокладання, художнє проєктування, дієвий аналіз, діагностичну методику тощо. Професійна багатоплановість особистості майбутнього диригента – хормейстера обумовлює необхідність застосування в освітньому процесі синтезу підходів, сучасних технологій, сугестивно-педагогічних та вокально-технічних засобів і прийомів, що корелюють з прикінцевими програмними результатами навчання.

Комплексний характер фахової підготовки майбутніх хорових диригентів ґрунтується на засадничій місії диригента, як інтерпретатора кращих зразків національної та світової хорової літератури, який в системі подієвого музичного просвітництва відкриває перед слухачькою аудиторією світ високого мистецтва. Саме диригент вибудовує вокальну палітру звучання хору, конструює художню форму кожного опусу відповідно до його стилістично-жанрових характеристик, відповідно до традиційних та власних естетичних ідеалів генерує образну сферу кожного твору, вибудовує сценічний імідж та траєкторію розвитку хорового колективу.

Стаття присвячена розгляду особливостей формування та розвитку майстерності хорових диригентів в процесі бакалаврської підготовки: висвітлено змістовні компоненти освітнього процесу, його організаційно-художні завдання, визначено процесуальну специфіку диригентської педагогіки, її комплексний характер, якому притаманний синтез ряду підходів – особистісного, діяльнісного, комунікативного, інтегративного, компетентнісного, інформаційного.

Узагальнено сутність асоціативного підходу до навчання диригентів. Описано основні процеси навчання диригування відповідно до асоціативного підходу та особливості синтетичного підходу.

Охарактеризовано методи розвитку техніки диригування, зокрема, звернено увагу на мануальну семантику в теоретичному та практичному аспектах, описано такі прийоми розвитку диригентської майстерності як вербально-інтонаційний тренінг, просторово-акустичні уявлення, моделювання формують вальних версій.

***Ключові слова:** хоровий диригент, хорове диригування, диригентська педагогіка, асоціативний підхід, синтетичний підхід.*

Постановка проблеми. Відповідність якості національної вищої освіти, у тому числі й музичної, завданням сталого інноваційного розвитку суспільства вимагає модернізації освітнього процесу в контексті вимог до його відкритості та прозорості, законодавчого забезпечення, ефективного співробітництва з національними та міжнародними освітніми й мистецькими інституціями.

Унормування структури та змісту стандарту вищої освіти зі спеціальності 025 «Музичне мистецтво» та його впровадження в систему професійної підготовки майбутніх виконавців та педагогів стало каталізатором динамічних змін в освітніх програмах з підготовки хорових диригентів, їхньої методологічної поліфункціональності: синтезу системного, компетентнісного, особистісного, синергетичного, інформаційного підходів, змістовна складова яких обумовлена завданнями кваліфікаційної відповідності та меті навчання. Метою освітніх програм з хорового диригування є забезпечення підготовки високопрофесійних конкурентоспроможних фахівців, здатних здійснювати викладацьку, концертну, музично-просвітницьку, науково-методичну, організаційну діяльність в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, закладах фахової передвищої освіти, закладах вищої освіти та артистично-виконавську діяльність у складі професійних творчих колективів.

Питанню формування та розвитку майстерності хорових диригентів в процесі бакалаврської підготовки нині приділена значна увага. Це обумовлено передусім тим, що диригент повинен бути не просто високопрофесійним музикантом, а володіти актуальними знаннями, вміти мислити критично, прагнути до фахового розвитку, творчо підходити до виконавського процесу у всіх його проявах. Крім того, музична мова постійно розвивається, що впливає на необхідність формування у диригента вагомої теоретичної та практичної бази. Відповідно, дана тема потребує детального дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування та розвитку майстерності хорових диригентів досліджувалося такими вітчизняними дослідниками як Я. Кириленко [1], А. Козир, Л. Костенко [2], А. Мартинюк [3], М. Петренко [4], Ю. Пучко-Колесник, Г. Савельєва [5], І. Ярошенко [9] та ін. На їхню думку, підготовка хорових диригентів передбачає не тільки розвиток диригентського професіоналізму шляхом засвоєння мануальної техніки і засобів міжособистісної комунікації, а й через опанування теорії та практики музичної інтерпретації й методикою формування творчої особистості.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Стаття присвячена дослідженню питання формування та розвитку майстерності хорових диригентів в процесі бакалаврської підготовки. Розкрито такі раніше невирішені завдання як прийоми, методи, підходи, що комплексно застосовуються у процесі підготовки хорових диригентів.

Формулювання мети статті. Мета статті – висвітлення специфіки формування та розвитку майстерності хорових диригентів в процесі бакалаврської підготовки. Відповідно до мети статті її завданнями є:

- розкрити сутність підготовки хорових диригентів;
- описати асоціативний та синтетичний підходи до підготовки хорових диригентів;
- визначити актуальні методи та прийоми розвитку техніки диригування;
- охарактеризувати вокальні завдання хорового диригування.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Нині питанню навчання диригуванню відводиться особлива увага, що обумовлено впровадженням стандарту вищої освіти для бакалаврського рівня за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво».

Якщо розглядати навчання диригуванню як педагогічний процес, то варто звернути увагу, що для досягнення необхідного результату, педагог повинен комплексно застосовувати такі підходи як: особистісний, діяльнісний, комунікативний, інтегративний, компетентнісний, інформаційний: особистісний підхід передбачає побудову індивідуальної освітньої траєкторії здобувача, спрямовану на розвиток креативної особистості; діяльнісний підхід спрямований на практичне застосування теоретичних основ хорознавства та методики роботи з хором; комунікативний підхід проявляється в створенні специфічного освітньо-виховного середовища, яке впливає на становлення культури міжособистісної взаємодії в хоровому колективі; інтегративний підхід ґрунтується на гнучкому використанні міжпредметних зв'язків в галузі музичної освіти; компетентнісний підхід містить розвиток фахових компетентностей та спрямовує весь освітній процес на досягнення програмних результатів навчання; інформаційний підхід забезпечує використання в навчально-концертному процесі

інноваційного наукового та виконавського ресурсу, актуального сучасного композиторського доробку.

При цьому педагог повинен визначити поетапну ефективну стратегію навчання, яка включає:

1. технічно-прикладний етап;
2. теоретично-аналітичний етап;
3. практично-апробаційний етап;
4. креативно-професійний етап.

Майбутні диригенти хору в межах бакалаврської освітньої програми удосконалюють свою виконавську майстерність в ході опанування дисциплін циклу диригентсько-хорової та вокальної підготовки: у класі диригування студенти, у першу чергу, вчать працювати з фортепіано, як інструментом, який відтворює хорове звучання, навчаються уявляти темброве забарвлення компонентів фактури, передбачати якісну специфіку в різних її конфігураціях у різних типах будови хорової тканини, що потребує аналітично-асоціативного мислення, активного включення в робочий процес ладо-гармонічного слуху, співацької та мануально-семантичної техніки. Здебільшого заняття побудовані таким чином, що більшість часу витрачається на опанування управлінсько-мануальною технікою, яка стає фундаментом для формування професійної майстерності: майбутній диригент повинен навчитися координувати та автоматизувати свої рухи, пов'язувати технічні прийоми з художніми завданнями, знімати та усувати перенапруження, виробляти здатність до тривалих фізичних навантажень, аналізувати та виправляти практичні недоліки.

Водночас значна увага приділяється формуванню та розвитку у майбутніх диригентів хору музичного інтелекту, музикознавської ерудиції, виконавського світогляду, системи хормейстерських цінностей, хорового мислення, технології створення авторської інтерпретації, а на вершині сходження до професійної майстерності відбувається становлення лідерських характеристик: концептуального сприйняття та відтворення хорових творів, диригентської волі й харизми, здатності до перспективного цілепокладання в особистісній площині, до виконавського та організаційного проектування.

Засадничим чинником формування та розвитку майстерності майбутніх хорових диригентів вважається хоровий репертуар, його естетична цінність, образна глибина та змістовна відповідність можливостям студента на кожному етапі навчання.

Спочатку здобувачам пропонуються визначені педагогом твори індивідуальної програми з хорового диригування, що містять завдання розвитку мануальної техніки та формування художнього смаку, а з часом, як результат накопичення виконавського та слухового досвіду, студенти здатні самостійно пропонувати для вивчення твори, що відповідають власним творчим уподобанням, найбільше корелюють з їхньою відповідністю певному психологічному типу, складу творчого темпераменту та слугуватимуть розширенню меж професійного базису для успішного старту в професійній діяльності [2, с. 14].

Нині одним з основних підходів до навчання диригуванню є асоціативний. Сутність асоціативного підходу виявляється у тому, що людський мозок володіє можливостями встановлення зв'язку між різними подіями та явищами, тобто створювати стійкі асоціації. Як наслідок, застосування даного підходу у процесі вивчення хорового диригування та проходження хорового практикуму впливає на формування у студента досвіду, який співвідноситься із загальнолюдськими та особистісними аспектами. Тож студент вчиться поєднувати музику та рухи, жести з образним змістом, мімічно виражати суб'єктивне переживання виконуваного твору, що дозволяє виразно та технічно управляти хоровим колективом [9, с. 33].

Варто відзначити, що оскільки диригування являє собою систему жестів, то асоціативний підхід впливає на створення у майбутнього диригента уявлення про застосування певних мануальних прийомів під час побудови інтерпретаційної моделі хорового твору. Проте застосування даного підходу є неможливим без його поєднання з інформаційним підходом, адже студент повинен володіти не тільки знаннями з історії та теорії хорового мистецтва, а й розумінням сучасних тенденцій в національному та світовому хоровому середовищі, в композиторській творчості, зі сценічно-концертними новаціями й науково-практичною навчальною базою, що взята із різних джерел.

Разом із тим диригування спирається і на рефлекторні жести, які виникають як реакція музиканта на фактурну колористику та поетичну сферу хорового твору, що викликає певний ряд асоціацій. І хоча деякі дослідники наголошують на тому, що диригування це лише копіювання певних рухів, однак кожен диригент вкладає у свої жести певну інформативну мову, що відбиває його власні творчі переживання та почуття при сприйнятті та відтворенні авторського контексту.

Згідно з асоціативним підходом, майбутній диригент хору спочатку вчиться імітувати рухи свого педагога та професійних диригентів. У його жестах немає інформаційного наповнення, а важливим є лише напрацювання координації рухів. З часом він використовує семантичні прийоми, які мають сенс, визначений ідейно-образним концептом композиторської текстури твору. На завершальному етапі навчального процесу рухи хорового диригента вже мають смислову єдність, а його дії відповідають художнім завданням [3, с. 23].

Синтетичний підхід являє собою глибоке усвідомлення диригування: майбутній хоровий диригент не лише володіє технічними прийомами управління, але й розуміє жанрово-стилістичну специфіку твору, характерні риси композиторського письма, їхню обумовленість традиціями національної музичної культури тієї епохи, коли твір було написано. При цьому диригент повинен не тільки відтворити творчий задум автора, але і продемонструвати свої емоції та ставлення до певного музичного твору. Все це впливає на розуміння того, що диригент не просто є людиною, яка вивчила певні музичні техніки, а особистість, що має усвідомлений погляд на певні глибинні процеси [5, с. 23].

Відповідно до даного підходу, майбутній хоровий диригент повинен спочатку засвоїти поетично-інтонаційні особливості хорової партитури, що дозволить осмислити задум її творців та переконливо опрацювати певну композицію. Наступний етап вивчення обумовлений тим, що диригент виявляє здатність відчувати емоційне навантаження як словесного, так і музичного ряду, що сприяє достовірності трактування музичного твору. Крім того, важливо, щоб диригент умів співвідносити прийоми диригентської техніки зі всією шкалою агогічних, динамічних, артикуляційних градацій, рель'єфно-фоновими обрисами хорової фактури, контурами музичного фразування, фазами розвитку в усіх частинах музичної форми та перебігом сюжетно-образного змісту, запрограмованими композитором в музично-поетичному полі виконуваного твору.

Поруч із прийомами та методами розвитку мануальної майстерності та інтелектуальної професійності, варто зазначити важливість розвитку ансамблево-співацької техніки, вокального слуху та умінь вокальної діагностики у майбутніх диригентів – хормейстерів. Творчою платформою для цих задач стає робота в хоровому класі під керівництвом досвідченого хормейстера, педагога – диригента з усталеними художніми принципами та самобутньою вокальною школою. В таких умовах кожне заняття стає для здобувачів змістовним майстер-класом, а накопичений досвід репетиційної та концертно-виконавської практики – професійним фундаментом для прийдешнього фахового становлення.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Відповідно до проведеного дослідження, було отримано наступні висновки. Описано сутність підготовки хорових диригентів. Зокрема, встановлено, що навчання диригуванню – це педагогічний процес, що характеризується синтезом таких підходів як особистісний, діяльнісний, комунікативний, інтегративний, компетентнісний, інформаційний. Загалом це комплексний процес, який потребує взаємодії педагога та студента – диригента.

Охарактеризовано асоціативний та синтетичний підходи до підготовки хорових диригентів. Асоціативний підхід ґрунтується на виникненні рефлексів та досвіді, що зумовлює появу співвідношення в уяві певного явища з чимось. Синтетичний підхід передбачає формування одночасно як технічних вмінь, так і теоретичних ґрунтовних знань.

Розкрито методи та прийоми розвитку техніки диригування. Встановлено, що процес формування та розвитку майстерності хорових диригентів передбачає ста-

новлення управлінсько-мануальної техніки, музичного інтелекту, виконавського світогляду, системи хормейстерських цінностей, хорового мислення, технології створення авторської інтерпретації, особистісних лідерсько-вольових рис тощо.

Обґрунтовано необхідність стабільного ансамблево-співацького виховання майбутніх хорових диригентів, що дозволяє ефективно розвивати та формувати вокально-технічні й вокально-діагностичні компетентності, що стануть передумовою їхнього професійного діалогічного спілкування з хоровим колективом.

Зазначено, що застосування різних підходів в освітньому процесі дозволяє педагогу максимально розкрити потенціал майбутнього диригента хору.

Література

1. Кириленко Я. Теоретичні та практичні засади диригентської підготовки. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 108 с.
2. Костенко Л., Шумська Л. Методика викладання хорового диригування. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 145 с.
3. Мартинюк А. Диригентсько-хорова виконавська майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва. Переяслав: Домбровська Я. М., 2023. 232 с.
4. Петренко М. Формування виконавсько-ансамблевої майстерності майбутніх диригентів хору. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2021. Вип. 75. С. 160–164.
5. Савельєва Г. Методика роботи з хором. Харків: Копі-студія «Ларець», 2020. 56 с.
6. Шиманський П. Форми та методи самостійної роботи студента над хоровою партитурою. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. 220 с.
7. Шумська Л. Хорове диригування. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 105 с.
8. Шумська Л. Технологія розвитку фахових компетентностей майбутніх диригентів хору: системно-інтегративний підхід. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2020. Вип. 4. С. 23–29.
9. Ярошенко І. Концептуальні особливості методики роботи з хором. Київ: Білий Тигр, 2020. 100 с.

References

1. Kyrilenko, Ya. (2020). *Teoretychni ta praktychni zasady dyryhent skoyi pidhotovky* [Theoretical and practical principles of conducting training]. Kyiv: Kyiv. University named after B. Hrinchenko [in Ukrainian].
2. Kostenko, L. & Shumska, L. (2019). *Metodyka vykladannya khorovoho dyryhuvannya* [Methodology of teaching choral conducting]. Nizhin: NSU named after M. Gogol [in Ukrainian].
3. Martyniuk, A. (2023). *Dyryhentsko-khorova vykonavs'ka maysternist' maybutnoho vchytelya muzychnoho mystetstva* [Conducting and choral performance skills of the future music teacher]. Pereiaslav: Dombrovska Ya. M. [in Ukrainian].
4. Petrenko, M. (2021). *Formuvannya vykonavsko-ansamblevoyi maysternosti maybutnikh dyryhentiv khoru* [Formation of performance and ensemble skills of future conductors of the choir]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitniy shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*. Zaporizhzhia: Classical Private University. Issue 75. P. 160–164 [in Ukrainian].
5. Savelyeva, G. (2020). *Metodyka roboty z khorom* [Method of working with the choir]. Kharkiv: Kopi-studio «Laret» [in Ukrainian].
6. Shymanskyi, P. (2018). *Formy ta metody samostiyanoi roboty studenta nad khorovoyu partyturoyu* [Forms and methods of independent work of a student on a choral score]. Lutsk: Vezha-Druk [in Ukrainian].
7. Shumska, L. (2017). *Khorove dyryhuvannya* [Choral conducting]. Nizhin: NSU named after M. Gogol [in Ukrainian].
8. Shumska, L. (2020). *Tekhnolohiya rozvytku fakhovykh kompetentnostey maybutnikh dyryhentiv khoru: systemno-intehratyvnyy pidkhid* [Technology of development of professional competences of future conductors of the choir: a systemic and integrative approach]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy*. Issue 4. P. 23–29 [in Ukrainian].
9. Yaroshenko, I. (2020). *Kontseptual'ni osoblyvosti metodyky roboty z khorom* [Conceptual features of the method of working with the choir]. Kyiv: White Tiger Publishing House [in Ukrainian].

Shumska L.

Honored Art Worker of Ukraine, Professor,
head of the Department vocal and choral skills
Nizhyn Mykola Gogol State University,
Professor of the Department of Orchestral Conducting and Instrumentation
Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music
choirsivitych@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1440-049X

**FORMATION AND DEVELOPMENT OF CHORAL CONDUCTORS' SKILLS
IN THE PROCESS OF BACHELOR'S TRAINING**

The issue of forming and developing the professional skills of choral conductors is of particular importance due to the introduction of a new standard in the specialty 025 «Musical Art» for the first bachelor's degree of higher education.

Conductor activity is different by the polysemy nature of artistic tasks since it includes an organizational component (involvement of a group of singers in the creative process), managerial goal setting, artistic design, effective analysis, diagnostic methods, etc. The professional multidimensionality of the personality of the future conductor-choirmaster necessitates the use of a synthesis of approaches, modern technologies, suggestive pedagogical and vocal-technical means and techniques in the educational process correlating with the final programmatic learning outcomes.

The complex nature of the professional training of future choral conductors is based on the fundamental mission of the conductor as an interpreter of the best examples of national and world choral literature, who opens the world of high art to the audience in the system of event-based music education. It is the conductor who creates the vocal palette of the choir's sound, constructs the artistic form of each opus in accordance with its stylistic and genre characteristics, generates the figurative sphere of each work in accordance with traditional and his own aesthetic ideals, builds the stage image and the trajectory of the choir's development.

The academic paper is devoted to the consideration of the features of forming and developing the skills of choral conductors in the process of bachelor's training: the content of the educational process, its organizational and artistic tasks are highlighted, the procedural specificity of conductorial pedagogy is determined as well as its complex nature, which is characterized by the synthesis of a number of approaches – personal, activity, communicative, integrative, competence, informational.

The essence of the associative approach to conductor training is summarized. The main processes of conducting training in accordance with the associative approach and features of the synthetic approach are covered.

The methods of conducting technique development are described, with special emphasis on manual semantics in both theoretical and practical contexts. Other methods of conducting technique development include verbal and intonation training, spatial and acoustic representations, and modeling of formative versions.

Key words: choral conductor, choral conducting, conductorial pedagogy, associative approach, synthetic approach.

УДК 378.22:78.071.2

DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-3-64-70

Шумський М. О.

народний артист України, професор,
завідувач кафедри інструментально-виконавської підготовки
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
професор кафедри оркестрового диригування та інструментознавства
Національна музична академія України імені П. І. Чайковського
maestro_shumskyi@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0377-973X

ДІЯЛЬНІСНА ПОЛІВЕКТОРНІСТЬ СУЧАСНОЇ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ОРКЕСТРОВИХ ДИРИГЕНТІВ

Посилена увага педагогів мистецьких напрямів до сучасних методів підготовки спеціалістів в усьому світі пояснюється тим, що освітня система враховує та оперативно реагує на вимоги сучасного суспільства. Не є виключенням і підготовка оркестрових диригентів. Відпрацювання та удосконалення методики підготовки оркестрових диригентів має починатись з урахування складності, системності та полівекторності формування особистісної діяльній професійності здобувача, що передбачає запровадження комплексної методики як інноваційної технології, орієнтованої на сучасні запити у цій професії. Саме в цьому полягає актуальність представленої роботи. Метою дослідження статті є встановлення суті понять «диригування», «техніка диригування», «диригентська майстерність», «діяльній полівекторність», а також розглянуто складові та алгоритм підготовки диригентів, визначення змісту навчальних програм з підготовки спеціалістів, що планують присвятити себе професії диригента; представлено ті знання та навички, які необхідні для роботи в цій галузі; розглянуто основні проблемні питання щодо методів підготовки диригентів, роль природних даних та необхідність активного фахового тренінгу та постійного технічного й теоретичного вдосконалення. З метою розгляду діяльній полівекторності у підготовці оркестрових диригентів використано комплексний підхід до методології. Це описовий метод, аналіз та синтез, а також методика міждисциплінарних досліджень, порівняльний та зіставний методи. Основною гіпотезою у дослідженні є припущення, що формування діяльній полівекторності в процесі магістерської підготовки оркестрових диригентів має бути багатоцільовим, та відбуватись паралельно з поглибленим засвоєнням музично-теоретичних знань, оркестровою практикою та формуванням інноваційних за художнім змістом концепцій навчальних планів та навчальних програм, а також у синергії з професійними митцями – практиками, наставниками. Перспективними є дослідження окремих компонент діяльній полівекторності оркестрових диригентів, подальше винайдення ефективних концепцій змісту диригентської освіти, формування інноваційних індивідуальних навчальних програм з диригування, розширення меж застосування практичного досвіду здобувачів в умовах концертно-виконавської практики.

***Ключові слова:** діяльній полівекторність, диригентська майстерність, методика викладання, оркестровий диригент, вища музична освіта.*

Постановка проблеми. Мистецтво оркестрового диригування є складним та багатоплановим творчим процесом, тому магістерська підготовка таких спеціалістів полягає у становленні мануальної техніки на музичному матеріалі вищого рівня складності та засвоєнні фундаментальних теоретичних знань, а також передбачає формування фахових компетентностей, які є основою професійної майстерності майбутнього керівника оркестру.

Процес навчання диригуванню має бути комплексним, розкривати різні аспекти розвитку світового оркестрового мистецтва, загальної музичної культури, музикознавства, спрямованим на удосконалення мануально-технічної виразності та розвиток

полістилістичних засобів диригування. Саме тому розробка нових методик, визначення їх ефективності, а також коригування вже існуючих форм та методів формування диригентської майстерності визначає наукову проблематику багатьох сучасних розвідок з теорії та практики диригування. Розробка теми інноваційних складових підготовки диригентів, комплексного підходу до навчання базована на теоретичних розвідках щодо специфіки освітньо-диригентської системи, змістів, форм та моделей фахової диригентської підготовки, а також завданні всебічного вивчення досвіду українських та світових майстрів диригентського мистецтва. Одним з проблемних питань методики викладання оркестрового диригування залишається проблема діагностування рівня знань та, власне, визначення того максимуму, що необхідний для здійснення різних за форматом та метою репетиційно-концертних практик. Не втрачає актуальності й наукова проблематика: засвоєння різноманітних стилів диригування на матеріалі симфонічних творів різних епох, що містять зразки різних композиторських технік, у тому числі інноваційних, здобутків в галузі диригентської педагогіки, музичної психології, мистецтва інтерпретації.

Аналіз останніх досліджень. В історії диригентського мистецтва існує чимало спеціальних праць українських та європейських диригентів – практиків та науковців, в яких висвітлені пріоритетні завдання організації та змісту диригентської освіти та професійної діяльності оркестрових диригентів. Це праці В. Аїма, Г. Берліоза, Р. Вагнера, Б. Вальтера, Ф. Вейнгартнера, Г. Вуда, Л. Бобер, М. Канерштейна, М. Колесси, Р. Кофмана, Г. Макаренка, Т. Мазепи, Ш. Мюнша, І. Разумного, Г. Ткаченко та ін.

Сучасні проблеми підготовки диригентів розглядаються з різних позицій, диригентська майстерність – широке поле для дискусії. Це опис та аналіз етапів навчання диригуванню, визначаються технології, методи, засоби, що сприяють ефективному навчанню в класах оркестрового диригування. Дискутуються питання визначення рівня диригентської майстерності, її специфіка та інтерпретування тощо [5].

У низці робіт формуються теоретико-методологічні основи навчання, автори визначають широкий простір знань та складових вивчення оркестрового диригування, де особлива увага приділяється відпрацюванню гнучких підходів до засвоєння різних аспектів техніки диригування, окрему увагу приділено підготовці особистості, креативності, індивідуальності диригента [2].

Розглядаються особливості системного підходу до категорії диригентської майстерності. Складність роботи диригента, наявність індивідуальної манери митців дає можливість висунути гіпотезу, що в диригентському мистецтві є дві сторони, котрі належать до категорій тактування та диригування [4]. Одна категорія чинить вплив на сумісність виконання, точність ритму тощо; інша – впливає на виразність, емоційність, точне передавання образності, майстерність інтерпретації.

Досліджуються основи та напрямки змін в термінологічному комплексі науки про диригування, описано та складено рекомендації щодо техніки диригування [3, 5]. Наприклад, мануальна диригентська техніка, розгортання бачення такої техніки ґрунтується на виразності виконання та джерелах цієї виразності. Розглянуто історію становлення та розвитку диригентської майстерності загалом, а також вказано на її основні види диригування, їх спільні та специфічні риси. Загалом названо основні види диригентської майстерності, дається коментар до особливостей розвитку диригентської майстерності з огляду на відомих диригентів та специфіку виконання [3]. І саме різні техніки, побудовані на міцних традиціях, в науковій літературі породжують дискусії, щодо методик навчання, до підходів, до виховання також існують різні точки зору.

У фокусі дослідницької уваги перебуває також і сфера практичного диригування, тобто розробки власної манери та техніки через практичну діяльність, що є дуже популярною в багатьох мистецьких спільнотах: майстерність диригування формується в процесі різностильових виконавських практик, які стають основою для результативності фахової підготовки майбутніх оркестрових диригентів [4, 8].

Частина педагогів та спеціалістів з диригентської майстерності стверджують, що знання теорії для студента є обов'язковим. Саме теоретична підготовка допомагає поглибити знання з історії диригентської майстерності, вивчити унікальний досвід відомих майстрів у цій галузі [7]. Стверджується, що професія диригента містить рід

суб'єктивних компонент: емпіричну (здатність до природного відтворення різних прийомів диригування); методичну (рівень пізнання специфіки різних диригентських шкіл); естетичну (індивідуальний слухацький досвід та рівень сформованості художніх смаків); науково-теоретичних (глибина знань та розуміння закономірностей мистецтва диригування).

Важливою стороною підготовки диригента є психологічні та дидактичні складові виховання. Так у низці робіт розглянуто засади формування у майбутніх оркестрових диригентів здатності до самовиховання та самовдосконалення, психологічні аспекти виховання професіоналів в цій галузі [6, 9]. Йдеться також про феномен Я-концепції диригента оркестру, що є не тільки сукупністю уявлень та переконань, але й ставлення людини до себе та до своїх культурно-естетичних, професійних обов'язків. Це насамперед аналіз змісту та складових Я-концепції в її актуалізації, йдеться про роботу з розкриття інноваційного потенціалу особистості: творчого, професійного, енергозберігаючого, здатності до самореалізації [3, 9].

У перспективі залишається дослідження аспектів Я-концепції щодо музичної освіти, де було б визначено основи регуляції та управління внутрішнім процесом в підготовці диригента [6, 8]. Актуальність такого напрямку розвідок сприяє розумінню підготовки майбутніх диригентів як поліфункціонального процесу, що дозволить переорієнтувати мету та завдання традиційного навчального процесу з формування професійних умінь та навиків, знань з теорії та історії диригентського мистецтва на широке розуміння полівекторності майбутньої диригентсько-оркестрової діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Невирішеними залишаються питання: концептуальних інновацій в системі фахової підготовки оркестрових диригентів; ефективних сучасних методик формування диригентської майстерності; систематизації та класифікації національних диригентських стилів; окремі аспекти модернізації навчального процесу з підготовки оркестрових диригентів. Саме тому розгляд діяльній полівекторності є важливим для розвитку теорії та методики формування майстерності оркестрових диригентів.

Традиційна професійна підготовка оркестрових диригентів спрямована на виконання творчих навчальних завдань теоретичного та практичного спрямування. Разом із тим у сучасному світі до цього списку додається психологічна підготовка, цифрова грамотність, проблема виховання та самовиховання особистості. Тому актуальним залишається питання діяльній багатовекторності в системі фахової підготовки молодого спеціаліста з огляду на увагу до внутрішнього світу та рівня культури майбутнього керівника оркестру. Варто приділити увагу проблемам формування професійної компетентності диригента, оскільки без необхідних особистісних якостей навчання не буде ефективним.

Феномен творчості професійного диригента оркестру обумовлює формат освітнього процесу в межах магістерської підготовки, потребує застосування інноваційних методик, комплексного підходу із залученням сучасних технологій, та ґрунтується на концепції діяльній полівекторності, що надалі має забезпечити ефективний навчальний результат.

Формулювання мети статті. Дослідницькою метою статті є встановлення змісту основних понять в методиці формування диригентської майстерності («диригування», «техніка оркестрового диригування», «диригентська майстерність», «діяльній полівекторність»), а також визначення складових та алгоритмів магістерської підготовки оркестрових диригентів з урахуванням як комплексного підходу до музичної освіти загалом, так і окремо до диригентської педагогіки.

Завданнями, покликаними реалізувати дослідницьку мету, стали такі:

- встановлення визначень змісту основних термінів в дослідженні;
- визначення актуальних навчальних тем для тих спеціалістів, що планують здобути диригентську освіту;
- характеристика фахових компетентностей, необхідних для роботи в цій галузі;
- розглянуто основні проблемні питання щодо методів підготовки диригентів, природних даних, та необхідності активного навчання й стабільного вдосконалення митця.

Виклад основного матеріалу дослідження. Диригування є складним та багатоаспектним явищем. Насамперед розглянемо поняття «диригування», як багатогранну та складну професію [3]. Диригування може бути потрактоване як сукупність різнохарактерних знань та навичок, комплекс різних видів діяльності, серед яких найяскравіше представлено: інтерпретаційний (аналітичний), виконавський (евристичний), управлінський (дієвий), репетиційний (процесуальний), а також проєктний (форма організаційної діяльності).

З таких позицій диригентська техніка передається являє собою осмислену мову жестів, та є системою засобів і прийомів, що дають можливість диригенту взаємодіяти з колективом виконавців – оркестром. Диригування є унікальною технікою, оскільки є комунікацією з аудиторією та колективом виконавців за допомогою виразної міміки й семантично визначених жестів, які спрямовані на трактування музичного твору, розкриття його образності, системи уявлень, емоцій.

Діяльнісна полівекторність в оркестровому диригуванні – це сукупність множинних фахових компетенцій диригента, які митець має реалізувати за допомогою диригентського апарату та колективу музикантів, а також авторські художньо-образні моделі інтерпретації оркестрової музики. Діяльнісна складова в такому випадку полягає, першочергово у вмінні митця демонструвати мануальну концепцію власної інтерпретації музичного твору в читабельній, та зрозумілій колективу виконавців, формі промовистих жестів.

Оркестрове диригування, як мистецька професія, має низку особливостей, однією з них є необхідність утримання складних фізичних та розумових навантажень, що протікають в паралельних площинах. Диригент має бути фізично тренуваним, витривалим, а також має бути психологічно стабільним та вміти добре триматись на публіці, добре керувати своїм тілом, навчитися естетиці рухів. Диригентська техніка спирається на вміння встановити адекватний композиторському баченню музичний темп, контролювати точність метро-ритмічної будови твору, вміння організувати злагоджений виконавський ансамбль в оркестрі.

Диригентська техніка, як мануальна, так і комунікативна, має бути гнучкою. Це свого роду *soft skills* в диригентському мистецтві, що дозволяє коригувати оркестрове виконання відповідно до поставленого творчого завдання, якомога точніше втілювати зміст музичного твору, використовуючи усе багатство диригентських прийомів. Техніка диригування ґрунтується на змістовних засадах, закладених композитором у програму симфонічного твору, виконавське інтонування якого закодовано у системі засобів музичної виразності. Таким чином, мануально-пластична мова диригентських рухів, що розгортається у просторово-часових вимірах, ретранслює творче тлумачення диригентом композиторського контексту оркестрового твору, і робить для музикантів оркестру зрозумілою мету і характер виконання творчого задуму.

Діяльнісна полівекторність диригентів базується на апробованих формах та методах керування виконавським процесом в репетиційних та концертних умовах, і є орієнтиром для процесу фахової магістерської підготовки майбутніх оркестрових диригентів. Якщо розглядати цей процес з позицій змісту навчання, то виокремлюються діяльнісні вектори, які корелюють з подальшою професійними завданнями та обов'язками оркестрового диригента: мануально-технічна досконалість; інтерпретаційська переконливість; широка обізнаність в галузі історії оркестрового мистецтва та симфонічної літератури; знання кожного оркестрового інструменту, специфіки його строю, прийомів звуковидобування та виражальних особливостей; застосування комплементарних методик роботи з оркестром; організація системної роботи оркестру та його повноцінне кадрове забезпечення; арт-менеджмент. Також диригент має бути обізнаним у галузі психології музичної творчості та педагогічної майстерності, проявляти художню волю та харизматичні якості, бути взірцем відданості мистецтву та внутрішньої особистісної організованості.

Тому в процесі магістерської підготовки усі компоненти освітньої програми тим чи іншим чином спрямовані на забезпечення професіоналізму майбутнього оркестрового диригента, та його діяльнісну полівекторність. Удосконалення різностильової техніки відбувається в класі диригування на матеріалі високохудожніх надскладних творів національної та світової симфонічної літератури; мистецтву інтерпретації

присвячені окремі лекційні курси та майстер-класи, у тому числі гостьові; комунікативний досвід набувається в ході вивчення курсу з методики роботи з оркестром, а також подальшої диригентської практики роботи з оркестром та на апробаційних виступах з навчальним колективом; лекції з менеджменту проєктної діяльності забезпечують для здобувача базу знань в царині методології творчого планування, проєктного моделювання, організації та реалізації концертно-просвітницьких програм, а також у просуванні власного мистецького продукту.

Педагогічне завдання викладача з фаху – передбачити кількісну та якісну збалансованість в передачі та засвоєнні знань інформативної інформації для посилення професійно орієнтованої вмотивованості магістрантів, забезпечити персональний підбір робочого навчально-нотного матеріалу високого рівня складності та художньої цінності, який дасть можливість кожному здобувачу проявити свою творчу природу, і разом із тим, стане основою для побудови індивідуальної освітньої траєкторії, як перспективного шляху до пошуку власного статусу в професії диригента оркестру.

З таких позицій йдеться про формування методик диригування у процесі навчання диригентської майстерності у вищій школі. Методика диригування – це наука, що спрямована на формування творчих здібностей майбутніх диригентів, показ позитивних сторін професії, виховання зацікавленості та відданості диригентській майстерності, формування розуміння сутності професії та необхідної роботи з постійного удосконалення власних інтелектуальних устремлень.

Ще одним завданням педагога є формування особистості диригента, оскільки мистецькі професії неможливі без великого інтелектуального багажу, тонкого відчуття мистецтва, вишуканого смаку. Професіонал в оркестровому диригуванні має вміння ясно та логічно мислити, завжди намагатися покращити власні вміння, працювати над власною манерою, мати творчі досягнення.

Амбітність – одна з важливих рис професіонала, яка спонукає до постійної роботи над підвищенням власного рівня майстерності. Тому, потрібно враховувати таку складову освітнього процесу як наставництво, адже молоді диригенти, що прагнуть до найвищого рівня професіоналізму, потребують системного підходу в посиленні та стабільності мистецької вмотивованості. На нашу думку, варто показувати здобувачам шлях до набуття потрібних фахових компетентностей, спрямовувати їхнє мислення до творчого пошуку та самостійності у професії. Саме тому завдання та рекомендації педагогів мають спиратись на сучасні досягнення мистецтва, педагогіки та методики викладання.

У провідних українських закладах вищої музичної освіти, на рівні авторських диригентських класів та шкіл з оркестрового диригування, успішно здійснюється практика наставництва. Така традиція гарантує підготовку плеяди талановитих послідовників – здібних та працездатних митців, які налаштовані своєю творчістю на побудову кар'єрного зростання на диригентській ниві. Викладач, як правило провідний професор вищого навчального закладу, створює модель індивідуального творчого образу кожного учня й навчає своїх вихованців на засадах низки критеріїв: готовність до співпраці, високий рівень сформованості музичного світогляду, технічна гнучкість та мистецький хист, здатність до постійного самовдосконалення, музикознавський інтелект та аналітичне мислення, бачення перспектив особистісного розвитку в професії. Щодо учнів, то для гармонійного розвитку спеціаліста та реалізації в повному обсязі полівекторного підходу від майбутніх диригентів також вимагається дотримання усіх настанов, дисциплінованість, стабільне самовдосконалення, якісний рівень мануальної техніки, креативність в трактуванні музичних творів, здатність застосовувати сучасні комп'ютерні технології та інформаційні ресурси. Як правило, в подальшому такі випускники магістерських освітніх програм демонструють готовність до подальшої підтримки традицій школи, вміння передати власні знання майбутнім учням. Такий диригент проявляє себе як розвинена особистість, що дотримується етики та моралі, професійного кодексу, завжди готовий до співробітництва та співпраці.

Однією з важливих рис діяльносної полівекторності в підготовці оркестрових диригентів є виховання відданості власній країні, українській культурі, національним традиціям, тому підготовка майбутнього спеціаліста в традиціях національного музичного виконавства є частиною підготовки диригента.

Висновки. Діяльна полівекторність в підготовці оркестрових диригентів – це комплексна робота з опанування багатостилістичних технік диригування, де обов'язковими є високий рівень базової музичної освіти, ерудованість, вмотивованість, організаційні вміння, фізична форма, високі моральні якості, готовність до наставництва, наслідування національних традицій та традицій диригентської школи тощо. Усі ці складові діяльності диригента є частиною системного підходу, де реалізується аналітична, виконавська, управлінська, репетиційна, а також проєктна діяльність.

Діяльність оркестрового диригента передбачає також наявність вмінь режисера, менеджера, психолога та педагога. Диригент має ставити перед колективом ясні та чітко сформульовані творчі завдання, координувати та синхронізувати виконання окремих музикантів в єдине ціле, вказувати на технічні недоліки та виконавські прийоми для їх подолання.

Особливу увагу в підготовці оркестрових диригентів в Україні, на нашу думку, слід приділити морально-психологічній підготовці професіонала, формуванню стійкої особистості, що є нечутливою до професійної деформації та морального вигорання. Полівекторність передбачає наявність у диригента здатності до самоаналізу, самовдосконалення, що забезпечує своєчасне відчуття змін та появу нових напрямів в культурі, ідеології, мистецтві, музиці та творчості. Особистісні зміни в ході навчання та практичної діяльності можуть бути забезпечені на умовах свідомого розуміння необхідності працювати та здобувати знання. А з боку наставника та закладу вищої освіти – це створення комфортного психологічного середовища для професійної рефлексії майбутнього диригента. Це допомагає не тільки брати знання від наставника, але й мотивує до самостійного формування системи знань, самовдосконалення, підвищення самоєфективності.

Література

1. Ashikhmina N., Korchevna S. Cultural context as the basis of art and pedagogical dialogue. *Revista inclusions*. 2021. Vol. 8(1), Pp. 144–153.
2. Biasutti M. Orchestra rehearsal strategies: Conductor and performer views. *Musicae Scientiae*. 2013. Vol. 17(1), Pp. 57–71.
3. Farberman H. Training conductors. In Bowen J. A. (Ed.). *The Cambridge companion to conducting*. 2003. Pp. 249–261.
4. Khalikulova G. Fundamentals of modern conducting. *Science and Education*. 2023. Vol. 4(3). P. 525–531.
5. Schmidt S., Längler M., Altenbuchner A., Kobl L., & Gruber H. Acquiring the Art of Conducting: Deliberate Practice as Part of Professional Learning. *Journal of Advanced Academics*. 2021. Vol. 32(3), P. 354–379.
6. Sverliuk Y., Oleksiuk O., Grinchenko B., Mazur D., Fabryka-Protska O. Actualization of the professional self-concept in the future orchestra conductors training. *Laplage em Revista*. 2021. 7(Extra-E). P. 1–12.
7. Тошматов Е. Дирижёрлик санъати. Ташкент, 2005. 251 с.
8. Ripley R. The orchestra speaks. *The Cambridge companion to conducting*. 2003. Pp. 79–90.
9. Ziegler A., Debatin T., Stoeger H. Learning resources and talent development from a systemic point of view. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2019. 1445, 39–51. URL: <https://doi.org/10.1111/nyas.14018>

Reference

1. Ashikhmina, N. & Korchevna, S. (2021). Cultural context as the basis of art and pedagogical dialogue. *Revista inclusions*. Vol. 8(1). P. 144–153. URL: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1> [in English].
2. Biasutti, M. (2013). Orchestra rehearsal strategies: Conductor and performer views. *Musicae Scientiae*. Vol. 17(1), p. 57–71. URL: <https://doi.org/10.1177/1029864912467634> [in English].
3. Khalikulova, G. (2023). Fundamentals of modern conducting. *Science and Education*. 4(3). P. 525–531 [in English].
4. Farberman, H. (2003). Training conductors. In Bowen J. A. (Ed.). *The Cambridge companion to conducting*. Cambridge University Press [in English].

5. Schmidt, S., Längler, M., Altenbuchner, A., Kobl, L. & Gruber, H. (2021). Acquiring the Art of Conducting: Deliberate Practice as Part of Professional Learning. *Journal of Advanced Academics*. Vol. 32(3). P. 354–379. URL: <https://doi.org/10.1177/1932202X21995931> [in English].
6. Sverliuk, Y., Oleksiuk, O., Grinchenko, B., Mazur, D. & Fabryka-Protka, O. (2021). Actualization of the professional self-concept in the future orchestra conductors training Laplage em Revista. 7(Extra-E). P. 1–12. URL: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-E1155p.1-12> [in English].
7. Toshmatov, E. (2005). Dirizhorlik sanati. Tashkent [in Uzbek].
8. Ripley, R. (2003). The orchestra speaks. In Bowen J. A. (Ed.), *The Cambridge companion to conducting*. Cambridge University Press. p. 79–90 [in English].
9. Ziegler, A., Debatin, T., Stoeger, H. (2019). Learning resources and talent development from a systemic point of view. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1445. P. 39–51. URL: <https://doi.org/10.1111/nyas.14018> [in English].

Shumskyi M.

National Artist of Ukraine
 Professor, Head of the Department of Vocal and Instrumental Training
 Nizhyn Mykola Gogol State University,
 Professor of the Department of Orchestral Conducting and Instrumentation
 Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music
 maestro_shumskyi@ukr.net
 orcid.org/0000-0002-0377-973X

ACTIVITY MULTI-VECTOR NATURE OF MODERN MASTER'S TRAINING OF ORCHESTRAL CONDUCTORS

The increased attention of educators of artistic fields to modern methods of training specialists around the world is explained by the fact that the educational system takes into account and promptly responds to the requirements of modern society. The training of orchestral conductors is no exception. Practicing and improving the methodology of training orchestral conductors should begin with the complexity, systematicity and multi-vector nature of the formation of the higher education seeker's personal activity professionalism, which involves the introduction of a comprehensive methodology as an innovative technology focused on modern demands in this profession. The relevance of the presented academic paper lies in outlining this issue. The purpose of the research is to determine the essence of the concepts of «conducting», «conducting technique», «conducting skill», «activity multi-vector nature»; also, the components and algorithm of training conductors have been considered, determining the content of curricula for training specialists who plan to devote themselves to the profession of the conductor; the knowledge and skills necessary to work in this field have been presented; the main problematic issues of training methods for conductors, the role of natural gifts and the need for active professional training and continuous technical and theoretical improvement have been examined. The comprehensive approach to the methodology is used in order to consider the activity multi vector nature in training of orchestral conductors. This includes the descriptive method, analysis and synthesis, as well as interdisciplinary research methods, comparative and contrastive methods. The main hypothesis of the research is the suggestion that the formation of activity multi-vector nature in the process of master's training of orchestral conductors should be multi-purpose. It should take place in parallel with the in-depth acquisition of music-theoretical knowledge, orchestral practice and the formation of innovative concepts of curricula and training programs in terms of artistic content, as well as in synergy with professional artists – practitioners, mentors. The study of individual components of the activity multi-vector nature of orchestral conductors, further development of effective concepts of the content of conducting education, the formation of innovative individual training programs in conducting, and the expansion of the scope of application of higher education seekers' practical experience in concert and performance practice are promising.

***Key words:** activity multi-vector nature, conducting skills, teaching methods, orchestral conductor, higher music education.*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378.011.3-051:811.111]:[005.336.2:111.852]](045)

DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-3-71-76

Боклах Д. Ю.

викладач кафедри іноземної філології та перекладу
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля
boklah@snu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-0691-7034

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

У статті висвітлено особливості формування естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Автор наголошує, що у підготовці учителя англійської мови велике значення має розвиток у нього потреби пізнавати прекрасне, розуміти естетичні цінності та творити красу як у собі, так і в майбутніх учнях, тому вона має здійснюватися шляхом гармонійного поєднання традиційних та інноваційних методик навчання. Визначено естетичну компетентність майбутнього учителя англійської мови як здатність такого фахівця естетично сприймати та розуміти прекрасне, включаючи формування естетичних знань, умінь, навичок, естетичних суджень, емоцій, цінностей, ідеалів, поведінки тощо. Автором встановлено, що формування естетичної компетентності у майбутніх учителів англійської мови – це процес поступового засвоєння естетичних знань, розуміння та прийняття естетичних цінностей, який сприяє формуванню естетичного смаку та естетичних здібностей у таких фахівців. Виділено складові парадигми естетичної краси, без яких неможливе формування естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Виявлено, що естетична культура є важливою частиною ефективної навчальної та позааудиторної виховної роботи щодо формування професійної майстерності у майбутніх учителів англійської мови. Виділено педагогічні умови, на основі яких має здійснюватися формування естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Автором стверджено, що формування естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови неможливо здійснити без знайомства з кращими зразками британської та американської поезії та прози, адже уміння уважно читати й розуміти текст у єдності змісту й форми сприяє створенню умов для всебічного й цілісного розвитку, збагаченню естетичних переживань і формуванню стійкого інтересу до естетики мовлення та постійного вдосконалення, реалізації творчих можливостей. Встановлено, що формуванню естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови також сприяє участь таких фахівців у рольових іграх, конференціях, інтерв'ю, симпозіумах та дискусіях, які проводяться виключно англійською мовою.
Ключові слова: естетична компетентність, учитель англійської мови, освітній процес, навчання, творчий потенціал, естетичне виховання, естетична культура, уміння, знання, навички.

Постановка проблеми. Спрямованість України на інтеграцію в європейський освітній простір висунула на перший план реалізацію сучасних світових тенденцій в освіті та підготовці професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Це сприяло впровадженню в систему вищої освіти нових освітніх стандартів та

демонстрації нових освітніх технологій для формування активної, відповідальної, творчої та високорозвиненої особистості.

Тому, одним із важливих напрямів дослідження проблеми підвищення якості освіти майбутніх учителів англійської мови є інтенсивний пошук педагогічних умов, методів і форм навчання, які сприятимуть формуванню естетичної компетентності. Усе це вимагає переосмислення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Естетичні характеристики підготовки майбутніх учителів ґрунтовно висвітлено у вітчизняних наукових працях. Так, колектив авторів під керівництвом О. Галіцян пропонує під естетичною компетентністю учителя-гуманітарія розуміти інтегративну особистісно-професійну характеристику такого фахівця, що ґрунтується на його здатності будувати професійно-навчальну діяльність за естетичними законами (розуміння характеристик трагічного і комічного, прекрасного і потворного, піднесеного і низького); складається з динамічного комплексу спеціальних знань і умінь (уміння вирішувати професійні завдання, керуючись естетичними ідеалами, культурно-гуманістичними цінностями); реалізується через ідентифікатори естетико-гуманітарного виховання, зокрема через естетичний смак, естетичну свідомість, естетичну культуру [1, с. 8]. І. Білан стверджує, що естетична компетентність тісно пов'язана з естетичною культурою, діяльністю та вихованням, а також естетичними смаками та уподобаннями [2]. Водночас Л. Глазунова наголошує, що естетична компетентність майбутнього учителя є частиною естетичної культури, яка визначає естетичні знання, смак, ідеали, розвиток здатності естетичного сприйняття явищ дійсності, потреби додавати краси творам мистецтва, навколишньому світу, охороняти красу природи. На думку вченої, формування естетичної компетентності відбувається в процесі індивідуальної творчої діяльності, естетичних стосунків з навколишнім світом, з народною творчістю, з природою тощо [3, с. 273].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Існуючі в науковому фонді численні дослідження особливостей естетичної компетентності майбутнього учителя, в повній мірі не висвітлюють методичні аспекти формування такої компетентності та потребують спеціального наукового дослідження.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Мета дослідження – висвітлити особливості формування естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна вища освіта характеризує Україну як таку, що переживає гуманітарну та культурну кризу. Причинами цього явища є часткове відчуження індивідів, орієнтованих на пошук шляхів реалізації матеріальних інтересів до культурної спадщини, традицій, які позбавляють життя гуманістичного сенсу. Тому у підготовці учителя англійської мови доцільно надати особливе значення розвитку його потреби пізнавати прекрасне, розуміти естетичні цінності та творити красу як у собі, так і в майбутніх учнях. Проблема формування естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови вирішується через практику оптимальної організації освітнього процесу та застосування методичних підходів і принципів.

Професійна підготовка майбутнього учителя англійської мови – це системний процес, сукупність елементів, які поєднують і вибудовують цілісність і єдність. Підготовка такого фахівця має здійснюватися шляхом гармонійного поєднання традиційних та інноваційних методик навчання, що допускають міждисциплінарну інтеграцію та зосереджуються на практичній естетичній діяльності.

Естетична компетентність майбутнього учителя англійської мови характеризує його здатність естетично сприймати та розуміти прекрасне, включаючи формування естетичних знань, умінь, навичок, естетичних суджень, емоцій, цінностей, ідеалів, поведінки тощо.

Формування естетичної компетентності у майбутніх учителів англійської мови визначається як процес поступового засвоєння естетичних знань, розуміння та прийняття естетичних цінностей, а також як розвиток емоційної спрямованості.

Формування естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови вимагає не лише наявності почуття прекрасного, а й уміння формувати в учнів знання та вміння бачити прекрасне в навколишній дійсності, особливо у фольклорі та промислах, традиціях, звичаях, обрядах, вміти відрізнити прекрасне від потворного, жити за законами краси та творити їх самому.

Принцип свідомості передбачає використання загальнолюдських надбань в естетичній підготовці майбутнього учителя англійської мови, бо від духовності та соціальної спрямованості кожної особистості залежить майбутнє суспільства. Так, під час занять у ЗВО майбутні учителі англійської мови знайомляться з англомовною культурою та традиціями тощо. Це сприяє формуванню естетичного смаку та естетичних здібностей у майбутніх учителів англійської мови.

Сучасні методики викладання англійської мови та англомовного спілкування на заняттях у ЗВО базуються на актуальних досягненнях лінгвістики, педагогіки, психології, психолінгвістики та комп'ютерних технологій. Усі ці компоненти об'єднані в естетичну парадигму, що виступає інструментом формування естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

Доцільно відзначити, що формування естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови неможливе без парадигми естетичної краси, складовими якої є:

- 1) краса, мелодійність, фонетичне багатство та лексикографічне розмаїття англійської мови;
- 2) природна та культурна краса англомовних країн (Великобританія, США, Австралія, Канада та Нова Зеландія);
- 3) краса мистецтва країни (література, живопис, архітектура, музика, театр, кіно);
- 4) естетичні особливості спілкування англомовного населення;
- 5) поведінка і краса характеру – видатні особистості з англомовних країн [4, с. 178].

Естетичні здібності та потреби є складовими механізму формування естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Водночас естетична культура є важливою частиною ефективної навчальної та позааудиторної виховної роботи щодо формування професійної майстерності у майбутніх учителів англійської мови.

Характерна риса розвитку педагогічної технології виявляється у формуванні естетичних засад майбутнього учителя англійської мови. Естетична основа розвитку педагогічної майстерності такого фахівця сприяє пожвавленню навчальної діяльності та підвищує ефективність спілкування з учнями. Уміння позитивно виражати свої почуття і ставлення до учнів є важливою основою педагогічної майстерності. Отже, введення естетичних елементів у структуру знань учителя слугує формуванню естетичних знань про дійсність, зокрема:

- 1) формуванню естетичних почуттів, які відображають власний розвиток учителя, оскільки чим вища естетична освіченість, тим вищий ступінь сформованості естетичних почуттів;
- 2) розвиток інтуїції, уяви, фантазії (інтуїція передбачає високу уважність, вразливість і здатність сприймати предмет дослідження і явища в цілому; уява виступає як елемент творчого пошуку, а після нього виконує ще й естетичну функцію; фантазія є складовою творчої діяльності та передбачає створення нових образів на основі колись сприйнятих);
- 3) формуванню вміння спостерігати за фактами і явищами життя (вміння спостерігати при розв'язанні завдань естетичного виховання базується на розвитку естетичних здібностей – естетичного сприйняття навколишньої дійсності);
- 4) формуванню естетичних ідеалів (сформованість естетичних ідеалів є показником ефективності естетичного розвитку особистості) [5, с. 23].

Позааудиторна діяльність у ЗВО у контексті формування естетичної компетентності у майбутніх учителів англійської мови характеризується динамічними процесами, в яких закладено потужний потенціал для саморозвитку таких фахівців. Тому формування естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови повинно здійснюватися за таких педагогічних умов: визнання цінності естетики середовища ЗВО; створення освітнього середовища для групи студентів, у якому майбутні учителі англійської мови активізуватимуть набуття естетичних умінь і навичок; розробка та

впровадження змістового, організаційно-методичного забезпечення позааудиторної діяльності майбутніх фахівців.

Викладачі ЗВО, творчо поєднуючи освітній і виховний процеси на лекціях, практичних і позааудиторних заняттях, програмуючи цілий комплекс педагогічних і науково-навчальних завдань у систему різноманітних видів діяльності майбутніх учителів англійської мови, повинні використовувати їх для формування у таких фахівців естетичних ідеалів. Тому, особливе місце у формуванні естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови займає творчий потенціал.

Найпотужнішим засобом впливу на особистість майбутнього учителя англійської мови, невичерпним джерелом естетичної парадигмальної функції англійської комунікації є читання та переклад автентичних текстів. Така діяльність дозволяє досліджувати красу мови та життя, покращувати знання іноземної мови через мистецтво, творчість та людські емоції.

Формування естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови неможливе без знайомства з кращими зразками британської та американської поезії та прози. Уміння уважно читати й розуміти текст у єдності змісту й форми сприяє створенню умов для всебічного й цілісного розвитку, збагаченню естетичних переживань і формуванню стійкого інтересу до естетики мовлення та постійного вдосконалення, реалізації творчих можливостей.

Однак парадигма формування естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови не повинна обмежуватися матеріалами з англійських країн. Так, важливою передумовою функціонування має виступати краса англійських країн, краса їх культур, мистецтв, життя видатних діячів, насиченість освітнього контенту [6, с. 43].

Також формуванню естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови сприяють рольові ігри, конференції, інтерв'ю, симпозиуми та дискусії, які проводяться виключно англійською мовою. Велике значення в естетичному вихованні має також особистість викладача. Його поведінка, його одяг, його постава, його рухи, його міміка, його голос, його інтонація – все це має бути зразком для майбутніх учителів англійської мови. Усе це говорить про те, що кожне заняття має містити естетико-педагогічну складову, яка свідомо спрямовується на формування естетичної компетентності таких фахівців.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Результати проведених досліджень дали можливість висвітлити особливості формування естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Визначено, що такий процес передбачає набуття майбутнім учителем англійської мови естетичних знань, умінь та навичок для подальшої їх реалізації в освітньому процесі в майбутній професійній діяльності. Встановлено, що важливе місце у формуванні естетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови займає парадигма естетичної краси англійської мови та англійських країн. Дослідження показали, що особистість майбутнього учителя англійської мови через набуття ним естетичної парадигмальної функції англійської комунікації формується через читання та переклад текстів, а також через безпосередню участь у рольових іграх, конференціях, інтерв'ю, симпозиумах та дискусіях, які проводяться виключно англійською мовою.

Література

1. Галицан О. А., Койчева Т. І., Осипова Т. Ю. Методичний ресурс формування естетичної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Сер. «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 1. С. 7–13.
2. Білан І. В. Дефініції поняття «естетична компетентність» у психолого-педагогічній літературі. *Science and Practice. Implementation to Modern Society: Proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference (June 4–5, 2021, Manchester, Great Britain)*. Manchester: Peal Press Ltd., 2021. P. 156–163.

3. Глазунова Л. О. Формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 6. С. 268–274.

4. Антонюк Н. М. Навчити сприймати красу: естетична парадигма у навчанні англomовного спілкування. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2003. № 1. С. 178–181.

5. Долматова М. П. Естетичні чинники ефективного навчання англійської мови у ВНЗ. *Наукові записки. Сер. «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. 2020. № 2. С. 40–45.

6. Кутова О. М. Естетичні основи розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів: метод. рек. Київ: ІПООД НАПН України, 2013. 73 с.

References

1. Galitsan, O.A., Koicheva, T.I. & Osipova, T.Y. (2020). *Metodychnyi resurs formuvannia estetychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv humanitarnykh spetsialnostei* [Methodological Resource for Aesthetic Competence Formation of Future Teachers of Humanitarian Specialities]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of the K.D. Ushynskyi South Ukrainian National Pedagogical University*. Issue 1. P. 7–13 [in Ukrainian].

2. Bilan, I. V. (2021). Definitzii poniattia «estetichna kompetentnist» u psykhologo-pedahohichnii literaturi [Definitions of the Concept of «Aesthetic Competence» in Psychological and Pedagogical Literature]. *Science and Practice. Implementation to Modern Society*. Manchester: Peal Press Ltd. [in Ukrainian].

3. Glazunova, L.O. (2012). Formuvannia estetychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia-filoloha [Aesthetic Competence Formation of the Future Teacher-Philologist]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Educational Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*. No 6. P. 268–274 [in Ukrainian].

4. Antoniuk, N.M. (2003). Navchyty sprymaty krasu: estetichna paradyhma u navchanni anhlomovnoho spilkuvannia [Teaching to Perceive beauty: an Aesthetic Paradigm in Teaching English Communication]. *Inozemni movy v navchalnykh zakladakh – Foreign Languages in Educational Institutions*. No 1. P. 178–18 [in Ukrainian].

5. Dolmatova, M.P. (2020). *Estetychni chynnyky efektyvnoho navchannia anhliiskoi movy u VNZ* [Aesthetic Factors of Effective English Learning in Higher Educational Establishments]. *Naukovi zapysky – Research Notes*. No 2. P. 40–45 [in Ukrainian].

6. Kutova, O.M. (2013). *Estetychni osnovy rozvytku pedahohichnoi maistemosti vykladachiv vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv* [Aesthetic Bases of Pedagogical Skills Teachers Development of Higher Pedagogical Educational Institutions]. Kyiv [in Ukrainian].

Boklakh D.

Lecturer at the Department of Foreign Philology and Translation
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University
boklah@snu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-0691-7034

THEORETICAL ASPECTS OF AESTHETIC COMPETENCE FORMATION IN FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

The article highlights the peculiarities of aesthetic competence formation in future English teachers. The author emphasises that in the process of English teachers training, it is of a great importance to develop his/her inner desire to learn the concept of beauty, understand aesthetic values, and create the feeling of the beauty both, in him/herself and

in students, which should be done through a harmonious combination of traditional and innovative teaching methods. The aesthetic competence of a future English teacher is defined as the ability of such specialist to aesthetically perceive and understand the beauty, as well as to form aesthetic knowledge and judgements, other necessary skills, emotions, values, ideals, behaviour, etc. The formation of aesthetic competence is a process of gradual acquisition of aesthetic knowledge, understanding and acceptance of aesthetic values, which contributes to the formation of aesthetic taste and aesthetic abilities in such specialists. The components of the paradigm of aesthetic beauty are highlighted. It was found that aesthetic culture is an important part of effective educational and extracurricular exercising during the formation of professional skills of future English teachers. The pedagogical conditions on the basis of which the aesthetic competence of future English teachers should be formed are highlighted. The author argues that the formation of aesthetic competence is impossible without acquaintance with the best examples of British and American poetry and prose, because the ability to carefully read and understand the text in the unity of content and form contributes to the creation of the necessary and sufficient conditions for comprehensive and holistic development, enrichment of aesthetic experiences and formation of a strong interest in the aesthetics of language and continuous improvement, realisation of creative possibilities. It has been found that the formation of aesthetic competence is also facilitated by future English teachers' participation in role-plays, conferences, interviews, round table discussions conducted exclusively in English.

Key words: *aesthetic competence, English teacher, educational process, learning, creative potential, aesthetic education and culture, abilities, skills, knowledge.*

УДК 378.147.227

DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-3-77-87

Возняк І. І.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
innakiricek700@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8376-9688

Гордієнко Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
hordienkotana@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4662-1895

**ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ
«СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ТА
МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ»**

У статті розкрито сутність дефініції «метод проєктів», «проєктна діяльність». Запропоноване авторське визначення поняття проєктної діяльності учителя, яка є діяльністю з прийняття рішень, що виражається в організованій діяльності усіх суб'єктів освітнього процесу з метою створення та реалізації проєкту бажаного освітнього процесу, сприяє самопроєктувальній діяльності та самореалізації упродовж життя.

Автори доводять, що метод проєктів, як сучасна технологія навчання, є дуже ефективним у ЗВО, зокрема під час вивчення курсу «Сучасні підходи до навчання технологічної та мистецької освітньої галузі в початковій школі», застосування якого сприяє формуванню професійної компетентності, істотно підвищує пізнавальний інтерес, навчально-пізнавальну активність, поглиблює та розширює фахові знання, вдосконалює уміння та навички самостійної роботи, дослідницької діяльності, критичного мислення, творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів.

У ході наукового пошуку встановлено, що запровадження методу проєктів та проєктної технології формує у здобувачів вищої освіти уміння роботи з різними джерелами інформації, самостійної діяльності, розвиває їх творчу самостійність. Володіння учителем проєктною методикою у наш час – один із показників професіоналізму вчителя, який повинен забезпечувати діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу з метою створення та реалізації проєкту бажаного освітнього процесу, самопроєктувальної діяльності та самореалізації упродовж життя.

Окреслено умови ефективності застосування методу проєктів: наявність важливої проблеми, яка вимагає самостійного пошуку інформації; практична значущість результатів проєктної діяльності; структурування проєктної діяльності; використання дослідницьких методів; активна самостійна діяльність здобувачів освіти; матеріальний результат проєктної діяльності. Запропоновано структуру проєктів з технологічної і мистецької освітньої галузі: підготовчий етап, конструкторський етап, технологічний етап, результативний етап, рефлексивний етап.

Ключові слова: проєкт, метод проєктів, проєктна діяльність, вчитель початкових класів, мистецька та технологічна освітні галузі.

Постановка проблеми. У умовах інтеграції України у світовий освітній простір та постійного вдосконалення національної системи освіти виникає потреба суспільства у компетентних фахівцях, які є конкурентноспроможними на ринку праці,

здатними до постійного самовдосконалення та саморозвитку, адаптивно гнучкими до ринкових змін, швидкого розв'язання складних професійних ситуацій.

Професійний стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта [9] наголошує на важливості формування у випускників умінь добору, інтерпретації, застосування даних із застосуванням методів наукової діяльності; використання методів та прийомів навчання, інновацій, міжпредметних зв'язків та інтегрування змісту різних освітніх галузей у типових та нестандартних ситуаціях професійної діяльності у закладі початкової освіти, умінь оцінки результативності їх застосування.

Актуальність оволодіння у майбутніх учителів початкових класів основами проектування обумовлена, *по-перше*, тим, що дана технологія має широку сферу застосування на всіх рівнях організації системи освіти. *По-друге*, володіння логікою та технологією проектування дозволить учителю найефективніше здійснювати аналітичні організаційно-управлінські функції у освітньому процесі. *По-третє*, проектні технології забезпечують конкурентоспроможність фахівця.

З цих позицій проблема підготовки здобувачів магістерського рівня, які володітимуть глибокими знаннями використання методу проектів у технологічній та мистецькій освітніх галузях, які здатні до творчої викладацької, практичної, самостійної науково-педагогічної та науково-дослідницької діяльності, є дуже важливою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метод проектів у навчанні здобувачів закладів вищої освіти розглянули О. Аліксійчук, С. Баташова, Т. Веретенко, С. Ізбаш, О. Зосименко, В. Левченко, О. Каліта, В. Моштук, С. Омеляненко та ін.

Використанню методу проектів у професійній підготовці учителів присвятили свій доробок такі науковці: В. Дем'яненко, М. Елькін, В. Молчанова, Л. Бондаренко.

Мета статті – розглянути особливості застосування методу проектів та проектної технології у професійній підготовці учителів під час вивчення мистецької та технологічної галузей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що автором методу проектів (*грец.* – «*шлях дослідження*») визнано американського педагога У. Кілпатріка. За О. Аліксійчук, В. Федорчук, метод проектів є водночас способом пізнання та засобом організації освітнього процесу [1, с.7].

В. Молчанова розглядає проєкт ефективним методом у професійній підготовці вчителів початкової школи за умови досконалого аналізу здобувачами певної проблеми [7, с. 432].

На думку науковців, основною метою проектів є стимулювання розвитку творчих та дослідницьких умінь під час реалізації особистісно-орієнтованого навчання. Відповідно спільну проектно-творчу діяльність вони визначають як реалізацію особистісно-орієнтованої взаємодії, під час якої здобувачі освіти реалізують власні можливості в спільному продукті [10, с. 143].

Вивчення наукових джерел [1; 2; 7] дало змогу дійти висновку про взаємозв'язок понять «проектна діяльність» та «технологія проектування» або «проектна технологія» (як синонімічні поняття). Технологія проектування як послідовність операцій досить чітко визначена, а як система засобів залежить від об'єкта (предмета) проектування, від суб'єкта предметної діяльності та умов, у яких здійснюється проектування. Метод проектів активно застосовується в освітньому процесі, та досі не існує єдиної дефініції на позначення даної технології. Так як загальноприйнятого визначення методу проектів не існує, а в нашій роботі терміном «проект» позначимо шлях розв'язання певної проблеми, яка оформлюється у вигляді кінцевого продукту, котрий можна використовувати на практиці і у повсякденному житті.

Щодо особливостей застосування методу проектів в освітньому процесі, то науковці наголошують на його творчому та перетворювальному характері під час виконання, і доводять, що участь у проектній діяльності сприяє активності, творчості та формуванню впевненості в своїх силах у здобувачів освіти, а також сприяють формуванню дослідницьких умінь [10, с. 143].

Особливість проектної діяльності полягає в тому, що основу цієї діяльності складає розумовий процес, а дії – це окремі акти прийняття рішень, операції – окремі судження про вирішення проблем [7, с. 432].

Проектувальна діяльність – це творчий процес розв'язання дослідницьких завдань [Там само].

Багатоманітність завдань методу проєктів є ознакою поліфункціональності, яка забезпечується такими функціями:

- *дидактична* – розвиток у здобувачів освіти умінь конструювати власні знання, презентувати отримані результати, сприяє формуванню навичок самоорганізації;
- *пізнавальна* – підвищення мотивації до здобуття нових знань, до розвитку креативних умінь;
- *розвивальна* – розвиток творчих і дослідницьких умінь, сприяння комунікації, розвиток критичного мислення;
- *виховна* – розвиток самодисципліни, відповідальності і загальнолюдських цінностей;
- *соціалізуюча* – розвиток навичок спілкування в колективі, усвідомлення своєї ролі в команді [10, с. 144–145].

Щоб краще зрозуміти природу проєктної діяльності, необхідно розглянути ідеї, що лежать в основі педагогічного проєктування як особливого способу пізнання та перетворення дійсності. Серед них основними є:

- *ідея випередження* (перспективи), закладена в самому слові «проєкт»;
- *ідея покрововості* (поступового, поетапного наближення «бажаного майбутнього»);
- *ідея сумісності* (кооперації), об'єднання ресурсів та зусиль у ході проєктування;
- *ідея «розгалуженої активності»* учасників щодо наміченого плану виконання спільних дій [3, с. 20].

Проєктна діяльність учителя, на наш погляд, є діяльністю з прийняття рішень, що виражається в організованій діяльності усіх суб'єктів освітнього процесу з метою створення та реалізації проєкту бажаного освітнього процесу, сприяє самопроєктувальній діяльності та самореалізації упродовж життя.

Проєктна діяльність складається з таких компонентів: аналіз проблеми; постановка мети; добір засобів її досягнення; пошук та обробка інформації, її аналіз та синтез; оцінка отриманих результатів та висновків.

Ми переконані, що опанування способами проєктування у процесі навчання у закладі вищої освіти дає майбутньому учителю можливість оволодіння способами самопроєктування як багатостадійного процесу, предметом якого є складові «Я-образу»: професійно-трудове-Я; громадське-Я; сімейно-особистісне-Я; побутове-Я; дозвіллове-Я; моральне-Я.

Проєктна діяльність здобувачів під час вивчення інтегрованого курсу «Сучасні підходи до навчання технологічної та мистецької освітньої галузі в початковій школі» є одним з методів навчання, який спрямовано на вироблення самостійних дослідницьких умінь (постановка проблеми, збір та обробка інформації, проведення експериментів, аналіз отриманих результатів), сприяє розвитку творчих здібностей та логічного мислення, що поєднує знання, отримані в ході навчального процесу, і долучає до конкретних життєво важливих проблем.

Метою проєктної діяльності є розуміння та застосування студентами знань, умінь та навичок, набутих щодо різних предметів (на інтеграційній основі).

Метод проєктів [6, с. 93] формує здатність мислити ефективно і нестандартно, що сприяє розвитку у студентів:

- *концептуального мислення*, тобто вміння мислити системно, оскільки будь-який проєкт передбачає певний задум і ланцюжок дій щодо його реалізації;
- *етичного мислення*, тобто вміння мислити гуманно, вибудовувати стосунки між учасниками проєкту, де визнається суверенність кожного учасника, активність кожного члена команди (у проєкті можуть брати участь усі, незалежно від здібностей і рівня знань);
- *стратегічного мислення*, тобто вміння мислити поетапно, на найближчу перспективу, прогножуючи свої дії;
- *тактичного мислення*, тобто вміння впливати на іншого суб'єкта та захопити його своєю справою. Це стосується не тільки викладача – ініціатора та координатора, а й кожного члена команди;

- *вербального мислення*, тобто вміння використовувати мовний матеріал у відповідному контексті, думати глибоко;
- *оперативного мислення*, тобто вміння мислити гнучко, знаходити шляхи найбільш правильного вирішення проблеми;
- *рефлексивного мислення*, тобто вміння мислити критично на етапі спілкування та аналізу діяльності.

Основною метою підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проектно-ї діяльності у процесі вивчення курсу є досягнення максимальної продуктивності у створенні усвідомленого образу передбачуваного результату діяльності, на досягнення якого спрямовано дію кожного учасника.

Навчальний проект чи дослідження, з *погляду здобувача освіти*, – це можливість максимального розкриття свого творчого потенціалу. Це діяльність, яка дозволить проявити себе індивідуально або у групі, спробувати свої сили, докласти своїх знань, принести користь, показати публічно досягнутий результат. Це діяльність, спрямована на вирішення цікавої проблеми, сформульованої самими студентами у вигляді завдання, коли результат цієї діяльності (знайдений спосіб вирішення проблеми) носить практичний характер, має важливе та прикладне значення і, що дуже важливо, цікавий і значущий для них самих.

Навчальний проект чи дослідження, з *погляду викладача ЗВО*, – це інтегративний дидактичний засіб розвитку, навчання та виховання, який дозволяє педагогу будувати власну систему професійної діяльності, виробляти та розвивати специфічні вміння та навички проектування та дослідження у студентів. Викладач навчає:

- *проблематизації* (розгляду проблемного поля та виділенню підпроблем, формулювання провідної проблеми та постановки завдань, що впливають із цієї проблеми);
- *цілепокладанню* та плануванню змістовної діяльності студента;
- *самоаналізу та рефлексії* (результативності та успішності рішення проблеми проекту);
- *пошуку та відбору* актуальної інформації та засвоєння необхідного знання;
- *організації дослідження* (аналізу, синтезу, висування гіпотези, деталізації та узагальнення), практичного застосування знань у різних ситуаціях;
- *вибору, освоєння та використання* технології виготовлення продукту проектування;
- *презентації* у різних формах підготовленого продукту проектування (макета, плаката, комп'ютерної презентації, креслень, моделей, театралізації, відео-, аудіо- та сценічних вистав тощо) [Там само].

Оволодіння здобувачами самостійною проектною та дослідницькою діяльністю у закладі вищої освіти має бути вибудоване як цілеспрямована систематична робота, особливо під час засвоєння інтегрованого курсу «Сучасні підходи до навчання технологічної та мистецької освітньої галузі в початковій школі».

На думку О. Пехоти, А. Кітенко, О. Любарської, усі проекти можна класифікувати на такі типи: інформаційні, творчі, дослідницькі, ігрові та практико-орієнтовані [8, с. 152–153].

Дослідницькі проекти передбачають виконання та наближені до наукового дослідження, оскільки складаються з чітко визначених цілей, актуальності предмета пошуку, висування гіпотези, використання певних дослідницьких методів, обробки і систематизації отриманих результатів. Пріоритетною тут виступає дослідницька діяльність, а продуктом – наукова робота, стаття, реферат, узагальнення передового педагогічного досвіду, тези, есе, доповіді на наукових конференціях тощо [Там само].

Самостійна колективна творчість є підґрунтям *творчих проектів*, продуктом яких виступає створення сценарію, твору, відеофільму, сценарію, гри тощо [там само].

У *інформаційних проектах* самі учасники під час збору інформації щодо об'єкта дослідження з різних інформаційних джерел розробляють анкетування, опитування, інтерв'ю, соціологічні тестування; а потім обробляють інформацію, аналізують, узагальнюють, формулюють аргументовані висновки. Пріоритетною є пошукова діяльність з виходом на кінцевий продукт – відеофільми, публікації [Там само].

Телекомунікаційні проекти, які з'явилися відносно недавно, передбачають спільну навчально-пізнавальну діяльність за допомогою комп'ютерної телекомунікації, комп'ютерних засобів (електронної пошти і мережі web-сайтів). Вони характеризуються спільною метою (дослідженням визначеної проблеми), узгодженими методами, способами діяльності, спрямовані на спільний результат [7, с. 433].

Практико-орієнтовані (або навчально-методичні) проекти у підготовці майбутніх вчителів початкової школи на заняттях з інтегрованого курсу «Сучасні підходи до навчання технологічної та мистецької освітньої галузі в початковій школі» сприяють засвоєнню у них глибоких знань інновацій у технологічній та мистецькій освітніх галузях, розвитку професійних потреб та інтересів, здатних до творчої, практичної, викладацької, самостійної науково-педагогічної та науково-дослідницької діяльності [Там само].

Зазначені проекти передбачають ретельно продуману структуру, сценарій діяльності кожного учасника з визначеними функціями, проміжними і кінцевими результатами. Такими проектами можуть бути продукти професійного спрямування з мистецької та технологічної галузей: авторські програми та методичні посібники, виховні заходи; відеофільми, педагогічні задачі тощо [Там само].

Важливими у професійній підготовці вчителів початкової школи є також *навчально-методичні проекти* з новими навчально-методичними продуктами: сторінками журналів, розробками навчально-методичних комплектів до вивчення курсу [Там само].

Розкриємо особливості проектної діяльності здобувачів під час вивчення курсу «Сучасні підходи до навчання технологічної та мистецької освітньої галузі в початковій школі».

Для організації кожного проекту було необхідно:

- 1) визначити цілі та завдання проекту (пізнавальні, дослідні, соціальні тощо);
- 2) визначити галузь дослідження;
- 3) обговорити зміст проекту зі студентами, об'єднати їх у групи. Допускається також індивідуальна робота окремих студентів;
- 4) ставилися конкретні завдання перед кожною групою;
- 5) визначити терміни виконання кожного завдання;
- 6) консультувалася кожна група з проблем пошуку інформації та вирішення поставлених завдань, аналізу, синтезу, узагальнення зібраної інформації та отримання конкретних результатів;
- 7) організовувалися проміжні тематичні дискусії, попередній аналіз та коригування роботи груп;
- 8) було організовано обговорення кінцевих результатів. З метою контролю проводилося комп'ютерне тестування;
- 9) були продумані аспекти інформаційно-технологічного забезпечення проекту.

Проекти в технологічній і мистецькій галузі мають певну структуру:

1. *Підготовчий етап* – *стратегічне планування* (пошук проблеми, вибір теми, усвідомлення значущості, визначення мети і завдань, обговорення стратегії і критеріїв якості, розробка ескізу проекту);
2. *Конструкторський етап* – *тактичне планування* (добір форм і методів діяльності, алгоритмізація діяльності, конструювання образу продукту, підбір ресурсного матеріалу, розподіл функцій між учасниками);
3. *Технологічний етап* – *реалізація проекту* (збір даних, усвідомлення інформації, виготовлення продукту, контроль якості, коригування результату);
4. *Результативний етап* – *представлення результату* (оформлення результатів, презентація і захист продукту, формулювання висновків);
5. *Рефлексивний етап* – *підсумки, аналіз* (колективне обговорення результату, порівняння результату з метою, оцінка результату роботи учасників і визначення причин успіху і невдач) [11, с. 153–154].

Робота над проектом розпочиналася на навчальному занятті з курсу. У виборі тематики проекту брали участь викладач та студенти. Тематика проекту визначалася викладачем з урахуванням навчальної ситуації з предмета. При цьому слід зазначити, що виконання проекту вимагало використання інформації не лише з однієї навчальної

дисципліни, а й із різних галузей науки, адже інтегративний підхід у викладанні мистецтва та технологій в початковій школі є основним. У такий спосіб у підготовці вчителів досягали інтеграції навчальних дисциплін та інтеграції знань.

Крім точної тимчасової протяжності для нашого методу проекту була характерна строга структурованість.

Реалізовувалося кілька етапів організації проекту:

1. *Планування роботи над проектом* (етап обміну наявними знаннями з теми, інтересами): висловлювання побажань та можливих шляхів вирішення спірних питань; обговорення ідей, що виникли; перерахування цікавих для здобувачів тем проєктів; формулювання теми проєкту для всіх учасників чи груп студентів.

2. *Аналітичний етап* (етап дослідницької роботи здобувачів та самостійного отримання нових знань): уточнення наміченої мети та завдань; пошук та збір інформації за допомогою спеціальної літератури, засобів масової інформації, мережі Інтернет, використання власних знань та досвіду здобувачів; обмін інформацією з фахівцями з певних наукових галузей (художниками, учителями з технологій та ін.); інтерпретація даних; порівняння отриманих даних та відбір найбільш значущих.

3. *Етап узагальнення* (етап структурування отриманої інформації та інтеграції здобутих знань, навичок): систематизація здобутих даних; побудова загальної логічної схеми висновків для підведення підсумків (у вигляді рефератів, конференцій, відеофільмів, мультимедійної презентації тощо).

4. *Презентація одержаних результатів* (етап аналізу дослідницької діяльності студентів): осмислення отриманих даних та способів досягнення результату; обговорення та організація презентації результатів роботи над проєктом.

Презентація включала: вступ; основні тези; огляд нової концепції чи думки з питання; посилання на використані сайти; загальний опис роботи: мета, ресурси, хід роботи та результати; графічні зображення; анімаційні ефекти; діаграми та графіки; цитати, список використаних матеріалів.

Особливу увагу ми звертали на естетичні проблеми, які часто виникали при використанні медіаматеріалів:

- 1) звукове та графічне оформлення слайдів має гармонійно поєднуватися із змістом задуму автора;
- 2) музичні фрагменти мають бути підібрані таким чином, щоб вони посилювали емоційне сприйняття тексту;
- 3) контрольні питання треба формулювати так, щоб відповідь можна було знайти у тексті самого проєкту.

Навчальні проєкти супроводжувалися різними дидактичними матеріалами: опорними конспектами; різними видами роздаткових матеріалів; наочними посібниками.

Опорні конспекти містили короткі відомості, які мав засвоїти кожен здобувач. Вони могли містити інформацію, що синтезувала матеріал кількох занять.

У ході виконання навчального проєкту студенти використовували різні види інформаційних ресурсів Інтернету. У ході групового обговорення здобувачам необхідно було скласти перелік ресурсів Інтернету, які могли виявитися корисними під час виконання проєкту. Це можуть бути: текстові матеріали, графічні ілюстрації (мапи, схеми, фотографії), звукові файли, анімаційні кадри, відеофрагменти.

Наведемо приклади використання методу проєктів на заняттях з курсу.

Оригінальним продуктом навчально-методичного проєкту став випуск методичного журналу «Художник-педагог чи педагог-художник?». У ньому представлені статті педагогів, які містять корисний теоретико-методичний матеріал для вчителя початкових класів, а головне, опис та аналіз власного ефективного педагогічного досвіду художньої освіти дітей.

Щоб сформувати науково-дослідницькі уміння висування гіпотез, пошуку та аналізу інформації, формулювання висновків магістрів спеціальності Початкова освіта, ми спрямували їхню діяльність на створення практико орієнтованих проєктів під час вивчення курсу «Сучасні підходи до навчання технологічної та мистецької освітньої галузі в початковій школі».

Результатом таких проєктів став продукт «Видатні художники Чернігівщини», створений здобувачами вищої освіти для молодших школярів за допомогою різних

цифрових сервісів та застосунків (Emaze, kahoot, Socrative, jigsawplanet, ISLcollective, WriteReader). Майбутні учителі за допомогою платформи Emaze, WriteReader (конструктора для створення онлайн-книг) представили презентацію про митців рідного краю у галузі живопису: О. Корнієнко, Н. Мартиненко, Р. Найдьона, О. Чучупу, О. Потапенка та ін. (рис. 1). З метою перевірки знань у учнів початкових класів студентами розроблено вікторину у сервісі kahoot, тест на платформі socrative. Робота над створенням пазлу «Україночка» (картини художниці Н. Мартиненко) у сервісі jigsawplanet стимулюватиме інтерес здобувачів до вивчення живопису. Розширить уявлення про творчість художниці О. Корнієнко завдання для школярів, розроблені за допомогою сервісу islcollective.

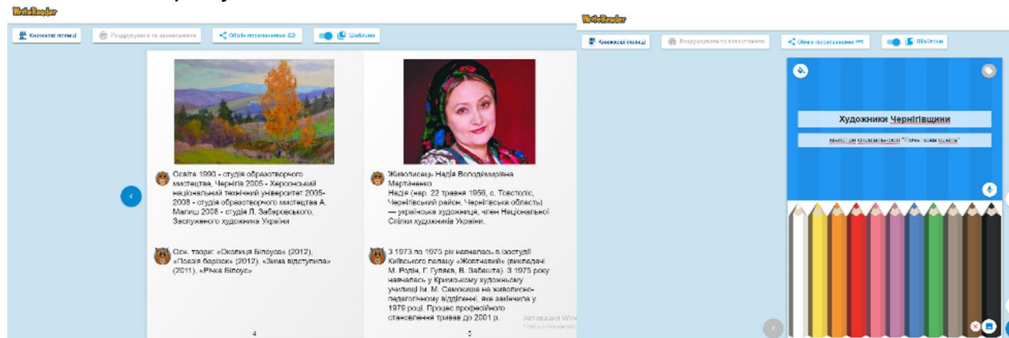


Рис. 1. *Онлайн-книга у сервісі WriteReader про митців рідного краю у галузі живопису, створена магістрами*

Проект запаковано у інтерактивному плакаті ThinkLink, що дозволило яскраво унаочнити навчальний контент.

На основі використання творчого проєкту на заняттях з інтегрованого курсу здобувачі вищої освіти створювали «Альбом абстрактних композицій». Продуктом проєкту став навчально-дидактичний матеріал (альбом), у якому авторами проведена спроба осмислення та практичного застосування основних законів композиції: цілісності, контрастів, ритму – на прикладі створення абстрактних композицій у техніці аплікації.

Творчий проєкт з теми «Балет-казка. Музика та образотворче мистецтво. Створення художнього образу за музичним твором «Вальс квітів» інтегрував знання здобувачів з музичного, образотворчого, анімаційного та сценічного мистецтва (рис. 2).

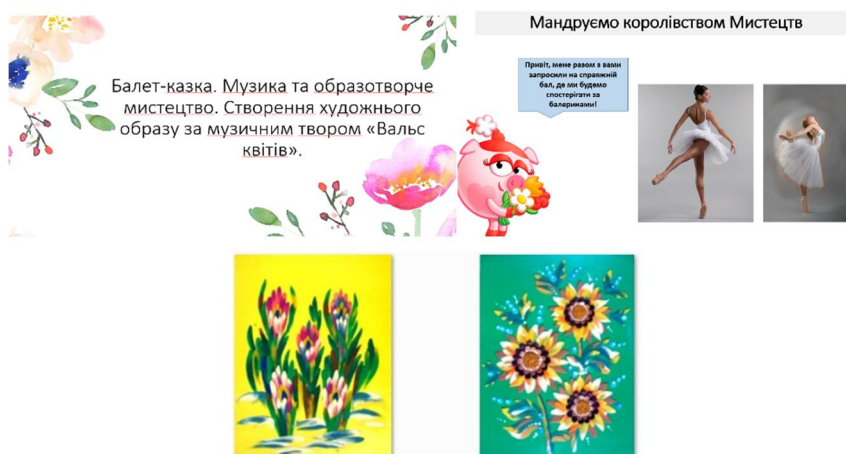


Рис. 2. *Презентація до творчого проєкту з теми «Балет-казка. Музика та образотворче мистецтво. Створення художнього образу за музичним твором «Вальс квітів»*

Індивідуальні творчі проєкти студентів зі створення різних композиції були реалізовані на заняттях та склали цикл навчально-творчих проєктів «Жахиття війни»,

виконання яких вимагало вивчення та використання виразних можливостей художніх матеріалів та технік.

Наведемо короткий опис роботи над композицією «Розбилися мрії». Проектна робота здобувачів з обраної теми актуалізувала міжпредметні зв'язки образотворчого мистецтва з літературою та музикою.

На пошуковому етапі роботи студенти познайомилися зі специфікою засобів художньої виразності у різних видах мистецтва (у живописі, літературі, музиці), які дозволили авторам знайти образне рішення теми російсько-української війни. Складність та багатоплановість теми дозволили здобувачам сконцентрувати свою творчу діяльність на близьку та хвилюючу проблему.

Результатом роботи однієї здобувачки на пошуковому етапі стало формулювання теми композиції «Розбилися мрії». Далі було виконання вправ, у тому числі аналіз картин художників, з метою вивчення виразності художніх матеріалів та виконання завдань на відпрацювання навичок практичного застосування основних композиційних законів на етапі композиційного пошуку та пізніше, при роботі на обраному форматі, основним завданням було створення художнього образу дівчинки, яка лишилась без даху над головою внаслідок бомбардувань. У ході самостійної роботи над проектом студентка знайшла рішення мальовничої композиції «Розбилися мрії», використовуючи вірш Н. Карпеко «Мовчить будинок», образний лад, ритмічну виразність, емоційне забарвлення однойменного музичного твору (пісня «У мене немає дому» у виконанні гурту «Один в каное»).

Доцільним також виявилися проекти на ознайомлення зі сторінками інструментальної творчості композиторів, які створили музику для дітей: М. Дремлюга «Фортепіанний альбом», В. Косенко «24 дитячі п'єси», М. Скорульський «Дитячий альбом», Р. Шуман «Альбом для юнацтва», М. Степаненко «Про звірів. Маленька сюїта», Б. Барток «Мікрокосмос», М. Колесса «П'єси для дітей», В. Барвінський «Наше сонечко грає на фортепіано», М. Скорик «Дитячий альбом», А. Штогаренко «У лісі», М. Сільванський «Гра», А. Коломієць «Вибрані твори».

Актуальними були також колективні, індивідуальні, групові міні-проекти на різну тематику: «Народні промисли, їх витоки та сучасний стан розвитку», «Давні образи у народному мистецтві», «Сучасне виставкове мистецтво», «Музей народних промислів Чернігівщини», «Наші воїни – Герої», «Ненька у вогні», «Пори року», «Пейзаж – великий світ», «Казка в українській фортепіанній літературі» (М. Любарський «Розповідь дідуся», М. Тиц «Народна казка», Ж. Колодуб «Снігова королева»), «П'єси танцювального характеру» (А. Штогаренко «Танцювальна», Л. Колодуб «Аркан», Ю. Щуровський «Гопак і Козак», М. Жербін «Український танець»).

Підсумками таких проектів були мовні, музичні, живописні чи графічні композиції за обраною темою.

Результати використання методу проектів на заняттях з курсу – формування готовності та здатності студентів до саморозвитку та самоосвіти на основі мотивації до навчання та пізнання; формування цілісного світогляду, що враховує культурне, мовне, духовне різноманіття сучасного світу; формування усвідомленого, шанобливого та доброзичливого ставлення до іншої людини, її думки, світогляду, культури; готовності та здатності вести діалог з іншими людьми та досягати в ньому взаєморозуміння; формування комунікативної компетентності у спілкуванні та співпраці з іншими в процесі освітньої, творчої діяльності; розвиток естетичної свідомості через освоєння художньої спадщини України та світу, творчої діяльності естетичного характеру; вміння самостійно визначати цілі свого навчання, ставити та формулювати для себе нові завдання в навчанні та пізнавальній діяльності, розвивати мотиви та інтереси своєї пізнавальної діяльності; вміння самостійно планувати шляхи досягнення цілей, у тому числі альтернативні, усвідомлено вибирати найбільш ефективні способи вирішення навчальних та пізнавальних завдань; вміння співвідносити свої дії з запланованими результатами, здійснювати контроль своєї діяльності у процесі досягнення результату, визначати способи дій у межах запропонованих умов та вимог, корегувати свої дії відповідно до змінної ситуації; вміння оцінювати правильність виконання навчальної задачі, власні можливості її вирішення; володіння основами самоконтролю, самооцінки, прийняття рішень та здійснення усвідомленого

вибору навчальної та пізнавальної діяльності; вміння організовувати навчальне співробітництво та спільну діяльність з викладачем та однолітками; працювати індивідуально та в групі: знаходити загальне рішення та попереджувати конфлікти на основі узгодження позицій та урахування інтересів; формулювати, аргументувати та відстоювати свою думку; розвиток естетичного, емоційно-ціннісного бачення навколишнього світу; розвиток спостережливості, здатності до співпереживання, зорової пам'яті, асоціативного мислення, художнього смаку та творчої уяви; розвиток візуально-просторового мислення як форми емоційно-ціннісного освоєння світу, самовираження та орієнтації в художньому та моральному просторі культури; освоєння художньої культури у всьому різноманітті її видів, жанрів та стилів як матеріального висловлювання духовних цінностей, втілених у просторових формах (фольклорна художня творчість різних народів, класичні твори вітчизняного та зарубіжного образотворчого та музичного мистецтва, мистецтва сучасності); виховання поваги до історії культури своєї Вітчизни, вираженої в архітектурі, образотворчому мистецтві, в національних образах предметно-матеріального та просторового середовища, у розумінні краси людини; набуття досвіду створення художнього образу різних видах та жанрах візуально-просторових мистецтв: образотворчих (живопис, графіка, скульптура), декоративно-ужиткових, в архітектурі та дизайні; набуття досвіду роботи з різними художніми матеріалами та в різних техніках у різних видах візуально-просторових мистецтв, у специфічних формах художньої діяльності, у тому числі, що ґрунтуються на ІКТ; розвиток потреби у спілкуванні з творами музичного та образотворчого мистецтва, освоєння практичних умінь і навичок сприйняття, інтерпретації та оцінки творів мистецтва; формування активного ставлення до традицій художньої культури як смислової, естетичної та особистісно-значущої цінності; усвідомлення значення мистецтва та творчості в особистій та культурній самоідентифікації особистості; розвиток індивідуальних творчих здібностей студентів, формування сталого інтересу до творчої діяльності; особливості знань видів образотворчого мистецтва: живопису, графіки, скульптури; основних жанрів образотворчого мистецтва; видатних творів музики, скульптури, живопису, графіки.

Висновки. Резюмуючи вищезазначене, можемо констатувати, що використання методу проєктів у вивченні предметів мистецької та технологічної освітніх галузей сприятиме ефективній підготовці майбутніх учителів початкових класів до забезпечення освітнього процесу з образотворчого мистецтва та трудового навчання в закладах початкової освіти та опануванню методикою і технологіями навчання і викладання образотворчого мистецтва та трудового навчання у закладах вищої освіти. Набуті під час реалізації навчального проєкту знання, уміння й навички не лише відрізняються особливою міцністю й усвідомленістю, але й асоціативно пов'язуються з одержанням творчого задоволення, яке стає стимулом для нового пошуку. Завдяки чому проєктне навчання підвищує прагнення одержання нових знань, стимулює бажання створювати власний продукт, творчо використовуючи накопичений досвід, що є невід'ємними якостями справжнього вчителя. Ефективне застосування методу проєктів має визначатися наступними умовами: наявність важливої проблеми, яка вимагає самостійного пошуку інформації; практична значущість результатів проєктної діяльності; структурування проєктної діяльності; використання дослідницьких методів; активна самостійна діяльність здобувачів освіти; матеріальний результат проєктної діяльності. Отже, навчальний проєкт вимагає від здобувачів освіти усвідомлення мети і сутності проблеми, її практичної цінності, активності й самостійності виконання.

Література

1. Аліксічук О. С. Проектна діяльність студентів у процесі опанування навчальної дисципліни «Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання»: навч.-метод. посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2008. 30 с.
2. Бондаренко Л. А. Метод проєктів у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2020. № 5. С. 106–110.
3. Дем'яненко В. І. Проектна діяльність майбутнього вчителя початкової школи в контексті нової освітньої стратегії. *Молодий вчений*. 2017. № 10.2. Т. 50. С. 18–22.

4. Елькін М. В. Метод проєктів у фаховій підготовці вчителів нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68. Т. 1. С. 249–252.
5. Застосування методу проєктів у підготовці майбутніх викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти: зб. наук. праць. Ін-т модернізації змісту освіти МОН України*. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2017. Вип. 87. С. 191–196.
6. Іжко Є. С. Метод проєктів як один із засобів оптимізації автономного навчання *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. № 2. С. 92–98.
7. Молчанова В.В. Метод проєктів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи: теоретичне обґрунтування етапів та різновидів. *Молодий вчений*. 2017. № 3 (43). С. 430–434.
8. Освітні технології: навчально-методичний посібник / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.
9. Стандарт вищої освіти України. Спеціальність 013 Початкова освіта. Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 № 357. 013 Початкова освіта. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/86921/ (дата звернення: 05.10.2023).
10. Тадеуш О. М. Метод проєктів як форма продуктивного навчання студентів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2017. Вип. 29. С. 142–146.
11. Шевчук М. О. Технології в початкових класах загальноосвітньої школи: навчальний посібник. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 319 с.

References

1. Aliksiichuk, O.S. (2008). *Proektna diialnist studentiv u protsesi opanuvannia navchalnoi dystsypliny «Shkilnyi kurs svitovoi khudozhnoi kultury ta metodyka yoho vykladannia»* [Project activity of students in the process of mastering the educational discipline «School course of world artistic culture and its teaching methods»] Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka [in Ukrainian].
2. Bondarenko, L.A. (2020). Metod proektiv u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [The method of projects in the professional training of future music teachers]. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi – Musical art in educational discourse*. No 5. P. 106–110 [in Ukrainian].
3. Demianenko, V.I. (2017). Proektna diialnist maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly v konteksti novoi osvitoї stratehii [Project activity of a future primary school teacher in the context of a new educational strategy]. *Molodyi vchenyi – A young scientist*. No 10.2. Vol. 50. P. 18–22 [in Ukrainian].
4. Elkin, M.V. (2020). Metod proektiv u fakhovii pidhotovtsi vchyteliv novoi ukrainiskoi shkoly [The method of projects in the professional training of teachers of the new Ukrainian school]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*. No 68. Vol. 1. P. 249–252 [in Ukrainian].
5. (2017). Zastosuvannia metodu proektiv u pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv do samoorhanizatsii v profesiinii diialnosti [Application of the project method in the preparation of future teachers for self-organization in professional activities] *Problemy osvity – Problems of education*. Zhytomyr: Vyd. O.O.Ievenok. Issue 87. P. 191–196 [in Ukrainian].
6. Izhko, Ye.S. (2014). Metod proektiv yak odyin iz zasobiv optymizatsii avtonomnoho navchannia [The project method as one of the means of optimizing autonomous learning]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia – Bulletin of the Alfred Nobel University of Dnipropetrovsk*. No 2. P. 92–98 [in Ukrainian].
7. Molchanova, V.V. (2017). Metod proektiv u profesiino-pedahohichnii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly: teoretychne obgruntuvannia etapiv ta riznovydiv. [The method of projects in professional and pedagogical training of future primary school teachers: theoretical justification of stages and varieties]. *Molodyi vchenyi – A young scientist*. No 3 (43). P. 430–434 [in Ukrainian].
8. (2001). *Osvitni tekhnolohii* [Educational technologies]. O.M. Piekhoty (Eds.). Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian].
9. Standart vyshchoi osvity Ukrainy. Spetsialnist 013 Pochatkova osvita [Standard of higher education of Ukraine. Specialty 013 Primary education]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky

Ukrainy vid 23.03.2021 № 357. 013 Pochatkova osvita. URL: https://osvita.ua/legislation/-Vishya_osvita/86921/ (data zvernennia: 05.10.2023) [in Ukrainian].

10. Tadeush, O.M. (2017). Metod proektiv yak forma produktyvnoho navchannia studentiv [Project method as a form of productive education of students]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the M.P. Drahomanov NPU*. Issue 29. P. 142–146 [in Ukrainian].

11. Shevchuk, M.O. (2019). *Tekhnolohii v pochatkovykh klasakh zahalnoosvitnoi shkoly* [Technologies in elementary grades of secondary schools]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

Wozniak I.

Candidate of Sciences Pedagogical, Associate Professor at Pedagogics, Primary Education, Psychology and Management Department, Nizhyn Mykola Gogol State University
innakiricek700@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8376-9688

Hordienko T.

Candidate of Sciences Pedagogical, Associate Professor at Pedagogics, Primary Education, Psychology and Management Department, Nizhyn Mykola Gogol State University
hordienkotana@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4662-1895

USE OF THE PROJECT METHOD IN THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS DURING THE STUDY OF THE COURSE «MODERN APPROACHES TO TEACHING TECHNOLOGICAL AND ART EDUCATION FIELDS IN THE PRIMARY SCHOOL»

The article reveals the essence of the definition of "project method", "project activity". The proposed author's definition of the teacher's project activity, which is a decision-making activity that is expressed in the organized activity of all subjects of the educational process with the aim of creating and implementing a project of the desired educational process, promotes self-projection activity and self-realization throughout life.

The authors prove that the project method, as a modern teaching technology, is very effective in higher education, in particular, during the study of the course "Modern approaches to teaching technological and artistic educational fields in primary school", the application of which contributes to the formation of professional competence, significantly increases cognitive interest, educational and cognitive activity, deepens and expands professional knowledge, improves skills and abilities of independent work, research activity, critical thinking, creative abilities of future primary school teachers. In the course of the scientific search, it was established that the implementation of the project method and project technology forms in students of higher education the ability to work with various sources of information, independent activity, develops their creative independence.

A teacher's mastery of the project methodology in our time is one of the indicators of the teacher's professionalism, which should ensure the activity of all subjects of the educational process in order to create and implement the project of the desired educational process, self-projecting activity and self-realization throughout life.

The conditions for the effectiveness of the application of the project method are outlined: the presence of an important problem that requires an independent search for information; practical significance of project activity results; structuring project activity; use of research methods; active independent activity of education seekers; the material result of the project activity. The structure of projects in the field of technological and artistic education is proposed: preparatory stage, design stage, technological stage, effective stage, reflective stage.

Key words: project, project method, project activity, elementary school teacher, artistic and technological educational fields.

УДК 37.035.5:811.161.2

DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-3-88-97

Гордієнко О. А.кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

YELENA_G@i.ua

orcid.org/0000-003-3384-3656

**ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ
З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ
ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ**

Проблема становлення мовної особистості здобувача вищої освіти, підвищення інтересу до навчання завжди була в центрі уваги психолого-педагогічних та методичних досліджень та залишається вкрай актуальним й дотепер. Неабияке значення для підготовки до професійної діяльності розвитку умінь вирішення організаційних питань має питання сформованої риторичної компетентності здобувача освіти, майбутнього професіонала. Риторична особистість формується на заняттях з освітніх компонент гуманітарного спрямування, серед яких провідна роль належить мовним дисциплінам, зокрема, освітній компоненті «Українська мова за професійним спрямуванням». Статтю присвячено питанню пошуку таких форм, методів і прийомів роботи на заняттях з української мови для студентів закладів вищої освіти, які сприяли б активізації навчальної діяльності студентів, підвищенню їх інтересу до навчання, вдосконалювали риторичні уміння. Мета статті – висвітлити питання використання дидактичної гри на заняттях з української мови за професійним спрямуванням як засобу формування риторичної компетентності майбутніх бакалаврів, підвищення рівня культури їх мовлення. У статті з'ясовано роль цікавих вправ у формуванні мовно-комунікативної та риторичної компетентності здобувача освіти, описано методику організації занять з використанням дидактичних ігор, які сприятимуть розвитку нестандартного мислення, креативності студентів. Подано характеристику особливостям використання дидактичних ігор на заняттях та наведено конкретні приклади. Результати дослідження показали, що заняття з використанням дидактичних ігор сприяють розвитку творчої особистості студента, покращенню комунікативних якостей його мовлення, підвищенню загальної культури, формуванню риторичної компетентності. Науково обґрунтовано методичні засади використання дидактичних ігор на заняттях з української мови за професійним спрямуванням; розроблено й перевірено методику залучення таких вправ під час роботи над мовним матеріалом, проведено перевірку запропонованої методики, яка сприяє свідомому засвоєнню студентами навчального матеріалу. Вона може бути впроваджена в навчально-виховний процес, використана для вдосконалення програм і підручників. Окреслено перспективи подальших досліджень в означеній галузі.

Ключові слова: здобувач вищої освіти, українська мова за професійним спрямуванням, дидактичні ігри, риторична компетентність, командна гра.

Вступ. Сучасною проблемою навчання все більше виступає формування особистості учасника навчального процесу, водночас викладач розглядає цю особистість не інакше, як через розклад, журнал, залікову книжку. Головна перешкода взаєморозуміння викладача та студента – абсолютизація рольових відношень, обумовлена способом колективного навчання, у процесі якого викладач спілкується не з особою, а з громадою. За даними статистичних досліджень, які проводилися серед студентів, з 164 респондентів лише 8 відмітили наявність невимушеного спілкування з викладачем, у той час як гуманізація, вкрай необхідна тепер, відбувається саме через безпосереднє спілкування: «Наймогутнішим засобом виховання є спілкування, взаємодія з іншими. Для індивіда воно є надзвичайно важливою

потребою. Оскільки людина – істота суспільна, то її сутність реалізується і розвивається лише у громадській діяльності, основу будь-якого її виду становить спілкування з іншими» [11, с. 46]. Це дозволяє виховати людей, які б достойно жили в нашому складному світі завдяки головному багатству – справжній освіченості, вмінню мислити оригінально, нестандартно, а також донести свої цікаві думки до інших, захопити їх ідеями, залучити до діяльності. Вміння гарно говорити, доносити до людей нові ідеї важливе не лише для спеціалістів творчих професій. Мабуть, нема такої професії, де не цінувались риторичні уміння, ораторська майстерність, яку можна і потрібно розвивати [1, с. 10]. Мало придумати незвичайне рішення проблеми, потрібно ще донести свої думки до людей. Студенти розробили та запропонували такі поради щодо цього аспекту.

1. Завдання стане простішим, якщо буде обґрунтовано, яке практичне застосування може мати та чи інша ідея, чим вона може бути корисною для оточуючих, якщо почати розповідь з перелічування переваг вашого задуму.

2. Під час виступу за можливості варто використовувати візуальні схеми, адже більшість людей сприймає інформацію найлегше за допомогою зору. Так можна зробити свої думки зрозумілішими для інших.

3. Пояснення стане ефективнішим (а не ефектнішим), якщо уникати занадто складних конструкцій, специфічних слів та виразів.

4. І найважливіше: якщо твої ідеї так і залишилися невисловленими, то їх ніби й не існувало зовсім. А якщо вони були почуті та використані іншими, то ти залишив свій, нехай і маленький поки що слід в душах людей.

Усі зазначені правила обговорюємо під час вступного заняття з української мови за професійним спрямуванням, готуючись до проведення дидактичних ігор.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Проблема компетентнісного підходу в освіті знаходиться в центрі уваги багатьох науковців (Л. Анциферова, Г. Балл, С. Батишев, І. Ящук та ін.). Багато вчених присвятили свої дисертаційні дослідження проблемі формування компетентного фахівця (В. Баркасі, О. Білик, Н. Босак, І. Воробйова, Л. Голованчук, Ю. Головач, І. Дроздова та ін.). Сутність поняття професійної компетентності була предметом розгляду в роботах І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Сластьоніна, М. Євтуха, О. Дубасенюк, О. Ломакіної та ін. Зміст риторичної компетентності досліджували Л. Горобець, І. Іванчук, В. Нищета, О. Ворожбитова та ін. Проблеми комунікативно-риторичної компетентності педагога висвітлювались у працях І. Зверєвої, Л. Коваль, Л. Міщик, А. Мудрика та ін. Водночас аналіз наукової літератури свідчить, що незважаючи на інтерес дослідників до окресленої проблеми, окремі її аспекти залишаються маловивченими й досить актуальними, зокрема питання специфіки формування риторичної компетентності здобувачів освіти на заняттях з української мови за професійним спрямуванням [6, с. 96]. Вивчення наукових праць (Н. Голуб, Л. Горобець, О. Горошкіної, Л. Мацько, О. Кучерук, О. Сальнікової та ін.), присвячених порушеній проблемі, дає підстави для трактування риторичної компетентності педагога як інтегративної суб'єктної властивості, яка характеризується здатністю особи реалізувати свій риторичний потенціал (знання, уміння, досвід, здібності, потреби, наміри, ціннісні орієнтації) на практиці для успішної діяльності в професійній сфері й соціально-культурному житті [4, с. 50]. Ідеї загальнонаціонального значення мови розвинули сучасні науковці Л. Єршова, Л. Масенко, Л. Плотникова [2; 8]. Заслужують на увагу праці дослідників загальнокультурної компетенції особистості К. Кучинової, О. Столяренко. Науковці О. Абрамчук, Т. Гриценко, Т. Іванець, В. Кульчицький дослідили вплив засобів рідної мови на процес усебічного розвитку особистості [3, с. 68].

Ефективним засобом формування риторичної особистості з високим рівнем загальної культури, сформованими ціннісними орієнтирами, моральними чинниками, може виступити використання дидактичних ігор. Крім того, заняття з використанням дидактичних ігор сприяють опануванню мовних норм, роботі над мовними одиницями, текстом, розвитку мовлення та мислення. Окремим аспектам присвячені праці багатьох вітчизняних дидактів, зокрема Н. Голуб, Л. Глазової, П. Гусака, О. Горошкіної, Т. Донченко, К. Климової, І. Коваль, В. Шахова. Учені розглядають дидактичні ігри як засіб формування вмінь та навичок монологічного і діалогічного мовлення,

визначають їх дидактичну сутність, місце в системі завдань уроку мови, методику використання в основній школі [9, с. 50]. Проте й досі залишаються недостатньо висвітленими питання саме можливостей використання дидактичних ігор на заняттях у закладах вищої освіти.

Зважаючи на це, **метою статті** є визначити можливості та переваги використання дидактичних ігор для організації та проведення практичних занять з української мови за професійним спрямуванням, висвітлити питання використання дидактичних ігор на заняттях з української мови за професійним спрямуванням як засобу формування риторичної компетентності майбутніх бакалаврів, підвищення культури їх мовлення, з'ясувати роль цікавих вправ у формуванні риторичної компетентності здобувача освіти, описати методику організації занять із використанням дидактичних ігор, які сприятимуть розвитку нестандартного мислення, креативності студентів.

Методологія та методи. Вибір **методології** є аспектом будь-якого наукового дослідження. Підготовка висококваліфікованих, професійно орієнтованих, компетентних спеціалістів здійснюється на методологічній основі, що дає можливість обґрунтувати постановку проблеми, відбір методів та способів вирішення проблеми. У нашому дослідженні використовувалися **методи теоретичні** – аналіз, вивчення психолого-педагогічних і методичних літературних джерел, синтез, систематизація, класифікація, узагальнення, порівняння з метою визначення теоретичних засад досліджуваної проблеми; **емпіричні** – педагогічне спостереження, бесіди, опитування, педагогічний експеримент; статистична обробка результатів дослідження з метою отримання даних про стан окресленої проблеми та результативність експерименту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвитку пізнавального інтересу сприяє така організація навчання, коли студент діє активно, залучається у процес самостійного пошуку та відкриття нового, вирішує питання проблемного характеру. Усвідомленню студентами багатства і краси мови допомагає виконання творчих робіт, проведення студентських конференцій, вікторин, турнірів, свят, присвячених проблемам професійного спілкування. Ефективним засобом формування риторичної компетентності є виконання різноманітних завдань та вправ, спрямованих на формування умінь спілкуватися в різних життєвих ситуаціях. Система роботи повинна містити вправи і завдання, розраховані на постійне залучення студентів до активних форм спілкування, сприяти розвитку їхньої риторичної компетентності. Існує багато способів активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, серед них – використання дидактичних ігор.

Про позитивний вплив дидактичних ігор на рівень засвоєння навчальних дисциплін написано чимало. Ми знову і знову переконуємося в цьому на власному досвіді, коли саме гра допомогла зацікавити питаннями риторичної компетентності студентів найрізноманітніших спеціальностей, далеких від філології, наприклад, факультету фізичної культури і спорту. На нашу думку, це відбулося перш за все тому, що такі ігри поживляють заняття, вносять елементи змагання, яке дозволяє проявити себе, продемонструвати свої уміння, перевершити інших.

Першорядне значення варто приділити організації занять: академічна група, яка складається з 25–30 чоловік, поділяється на чотири підгрупи-команди, в кожній з яких обирається лідер (керівник підгрупи).

До думки про важливість психологічної підготовки нас привів той факт, що деякі студенти уникали публічних виступів, тому що не були впевнені в собі. Ми дійшли висновку: потрібно допомогти їм подолати страх перед аудиторією, повірити в себе.

Кожну конкретну гру випереджує додаткова підготовка, в ході якої студенти ознайомлюються з теорією жанру: оповідання, дискусії, публічного виступу тощо.

Завершується заняття детальним аналізом мовлення студентів-учасників гри. Його проводять викладач та «експерти»: з логіки і композиції, з логіки і психології, з точності та доступності мовлення, його виразності. Ролі «експертів» (їх беруть на себе студенти однієї з підгруп) розподіляються завчасно, щоб усі могли підготуватися до роботи. Експерти, які уважно слухають мовлення учасників гри з позицій своєї «спеціальності», записують в зошит свої спостереження, якими діляться після

закінчення ігрової дії. Після цього викладач доповнює, уточнює аналіз експертів, оцінює виступи доповідачів, роботу експертів.

Спочатку проводились тільки дві гри. Поступово сформувалась система, що включала в себе: 1) Конкурс на краще оповідання. 2) Бесіду спеціалістів за круглим столом в телестудії. 3) Дискусію. 4) Передвиборчу боротьбу, вибори (мера, президента компанії тощо). 5) Обговорення законопроекту в парламенті. 6) Інтелектуальний двобій. 7) Інтелектуальний бокс. 8) Лицарський двобій. 9) Виховну бесіду. 10) Турнір ораторів.

Конкурс на краще усне оповідання.

Мета: формування умінь публічно розповідати смішні та повчальні історії.

Ролі: ведучий, оповідачі, експерти, слухачі.

Сценарій. На проведення конкурсу відводиться два заняття: перше – перший тур, друге – другий тур.

Під час першого туру в ролі оповідачів виступають представники першої та другої команд, а в ролі журі – третьої та четвертої. Далі – оповідання розповідають учасники третьої та четвертої команд, а «експертами» виступають представники першої та другої.

Студентів першої команди оцінює третя, другої – четверта, третьої – друга, четвертої – перша команда. Кожній команді для виступу виділяється 40 хвилин. Студенти по одному виходять на «естраду» та розповідають підготовлену історію. Дотримання регламенту (3 хвилини) привчає висловлювати свої думки лаконічно.

У другому турі продовжують змагання чотири студенти, які перемогли в попередній боротьбі. Члени журі – всі інші студенти групи – на аркушах рецензують виступи оповідачів та визначають прізвище найкращого. Перемагає той, хто набрав найбільшу кількість голосів.

Бесіда за круглим столом в телестудії.

Мета: вироблення умінь правильно вести бесіду, дотримуючись норм етики, законів логіки, використовуючи психологічні прийоми, за допомогою яких можна переконати опонентів у правильності своїх поглядів.

Ролі: ведучий, учасники бесіди – «експерти» в будь-якій галузі (5-6 чоловік), телеглядачі, експерти з культури мовлення.

Сценарій. Учасники бесіди (студенти однієї з команд) сідають за стіл обличчям до «телеглядачів». Ведучий у вступному слові називає тему обговорення, представляє учасників, надає ім. слово. Тривалість монологу одного учасника не повинна перевищувати двох хвилин. Ведучий, не висловлюючи своєї думки, уточнює формулювання ораторів, зіштовхує різні погляди. Взаємозв'язок з телеглядачами здійснюється за допомогою записок і «телефону» – запитань з місця. Бесіда триває біля півгодини.

Дискусія.

Мета: вироблення умінь правильно вести полеміку, дотримуючись норм етики, літературної мови, законів логіки.

Ролі: ведучий, доповідач, співдоповідач-опонент, спеціаліст з гострих питань, учасники дискусії, експерти з культури мовлення.

Дискусію готують студенти однієї групи, однак беруть участь у ній всі присутні в аудиторії.

Сценарій. Ведучий у вступному слові називає тему дискусії, надає слово доповідачу, чий виступ триває 5–7 хвилин. Співдоповідач-опонент намагається спростувати тезу доповідача, висуває та обґрунтовує антитезу протягом 5–7 хвилин. Після цього доповідачі відповідають на запитання, що задають присутні студенти.

Передвиборча боротьба, вибори (мера, президента компанії тощо).

Мета: вироблення умінь впливати на аудиторію, переконувати слухачів у перевагах своєї програми в порівнянні з програмами своїх конкурентів.

Ролі: ведучий, кандидати на виборні посади, виборці, журналісти, експерти з культури мовлення.

Сценарій. Гра проводиться в два тури. Спочатку в ролі кандидатів виступають всі присутні студенти. Визначається переможець першої, другої та інших команд. Кожний із них виступає не більше 5 хвилин, викладаючи найважливіші, з його погляду,

пункти своєї програми. Після того слухачі (виборці) на аркушах пишуть прізвище кандидата, якому вони надають перевагу. Перемагає той, хто збере найбільшу кількість голосів. Після того проводиться другий тур, який триває 20–25 хвилин, продовжують боротьбу чотири переможці першого туру. Проводяться дебати: кандидати сідають навпроти глядачів, які задають питання. Найбільш гідний з кандидатів визначається голосуванням.

Обговорення законопроекту в парламенті.

Мета: вироблення уміння переконувати слухачів у своїй правоті, засвоєння норм ораторської етики.

Ролі: голова, доповідач, доповідач-опонент, спеціалісти з гострих питань, депутати, експерти з культури мови.

Гру готує одна команда, але беруть участь всі присутні.

Сценарій. Голова відкриває засідання парламенту, який вносить на суд депутатів законопроект. Після виступу (воно триває біля 5 хвилин) доповідач відповідає на запитання. Після того слово бере опонент, який доводить, що запропонований законопроект (наприклад, про введення другої державної мови, про відміну смертного покарання) потрібно відмінити. В дискусію вступають депутати. Тривалість їхніх виступів не повинна перевищувати 2–3 хвилини. Прийнятий чи ні законопроект, покаже голосування.

Інтелектуальний двобій.

Мета: вироблення уміння аргументувати свою позицію, тактовно і доказово спростовувати тези і висновки опонента, переконувати аудиторію у своїй правоті.

Ролі: два полемісти, рефері, глядачі-судді, експерти.

Сценарій. Двобій триває 6 хвилин. В цілому кожний полеміст говорить 3 хвилини (якщо виділити більше часу, то суперечка може стати нудною). Учасники двоюм завчасно визначають тему суперечки та свої позиції, які мають бути протилежними. Рефері надає слово першому полемісту, і той висуває тезу та аргументує її. Монолог триває не більше однієї хвилини. По закінченню цього часу рефері подає сигнал, і слово надається іншому полемісту, який також говорить протягом хвилини. Коли двобій закінчується, рефері звертається до аудиторії з питаннями: «Хто підтримує погляди першого полеміста? Хто – другого?» Перемагає той, чия позицію підтримує більше глядачів.

Інтелектуальний бокс. Ця гра – різновид інтелектуального двоюм – зазвичай проводиться серед юнаків.

Ролі: боксери-інтелектуали, рефері, судді (п'ять), вболівальники, експерти з культури мовлення.

Сценарій. На ринг (тобто до дошки) запрошуються боксери-інтелектуали, які завчасно визначили тему для полеміки та свої позиції, які мають бути протилежними. Рефері представляє їх уболівальникам, і починається раунд. Гра проводиться в три раунди, кожний з яких триває 2 хвилини. Боксери один за одним протягом однієї хвилини розвивають свої думки та спростовують тезу супротивника. Коли двобій закінчується, кожний з п'яти суддів на аркуші записує прізвище боксера, якому він надає перевагу. Перемагає той, хто набере більшу кількість голосів.

Лицарський двобій. Своєрідність ще одного різновиду двоюм в тому, що ролі лицарів беруть на себе лише юнаки, а в ролі суддів – дівчата («прекрасні дами»).

Виховна бесіда.

Мета: вироблення уміння правильно вести бесіду, дотримуючись норм етики, використовуючи психологічні прийоми, які допомагають впливати на особистість дитини.

Ролі: вчитель, учень, який має провину, експерти з культури мовлення.

Сценарій. Вчитель запрошує у вчительську учня, який здійснив провину (розбив вікно, розкреслив меблі, образив дівчинку, брав участь у бійці тощо). Розмова відбувається сам-на-сам. Вчитель, дотримуючись норм етики, літературної мови, використовує психологічні прийоми, які допомагають йому встановити психологічний контакт із учнем, намагається позитивно вплинути на дитину, на її моральний світ. Учень, якщо зможе, намагається виправдатися.

Турнір ораторів.

Мета: вироблення уміння виступати публічно з промовами публіцистичного характеру.

Ролі: ведучий, оратори, журі (експерти з культури мовлення), слухачі.

Сценарій. Турнір проводиться за сценарієм, схожим на конкурс на краще оповідання, тільки замість оповідання презентують промову публіцистичного характеру.

Другий тур можна ускладнити: тему для виступів оратора викладач пропонує за десять хвилин до виступу.

Описані дидактичні ігри можна проводити не тільки на заняттях із культури мовлення, української мови за професійним спрямуванням, але й у старшій профільній школі – на уроках із розвитку мовлення, риторики, навчання якої уведено в профільних школах.

Після того, як учасники висловляться з усіх питань, викладачу варто енергійно та стисло сформулювати висновок, тобто виразити ту істину, яку відшукували протягом усього заняття. Але може бути підведений інший підсумок, так би мовити, прагматичний: визначення переможця. Скільки б не говорили про згубність оцінок для розвитку ініціативи та допитливості молоді, але життя є життя. Адже поряд із жагою пізнання істини студент прагне й життєвого успіху, а він втілюється в заохоченнях викладача, гарній оцінці.

Тому виступи студентів оцінює сам викладач, який оголошує бали, отримані командою або учасником змагання, коментуючи їх, якщо є така можливість. Складніше, коли оцінка виставляється тим, хто не виступав, але брав участь у підготовці відповідей. Тут знання не «озвучувались» для педагога, а висловлювались у формі порад, здогадок, версій для того студента, кому доручалось виступити за команду. Тому капітани та члени команди – головні судді. Вони виставляють один одному оцінки, справедливі, хоча іноді й суворі.

Фактично викладач низьких оцінок не ставить, тому як оратори, знання яких він оцінює, підготовлені завжди мінімум на «задовільно».

Всі остаточні оцінки краще оголосити наступного разу, коли команди обговорять результати колективної роботи. І в цьому, на наш погляд, немає крамоли, якщо розглядати навчання як процес, де окремі заняття пов'язані між собою та безперервно доповнюють одне одно. Практика показує, що такий порядок оголошення оцінок найдоцільніший, тому що включення такої роботи в склад ігрового заняття загрожує його. Крім того, є час все обговорити, обміркувати, зважити і не помилитися. І це досить важливо.

Подальша робота з вдосконалення мовлення студентів, необхідність якої гостро відчувається, можлива, на наш погляд, за умови глибокого і послідовного розуміння специфіки мовлення як особливого виду діяльності. Маємо враховувати важливі положення психолінгвістики як особливої галузі науки. По-перше, як і будь-який інший вид діяльності, мовлення може бути успішним, якщо спрямоване на досягнення певних цілей, які добре обмірковані мовцем. По-друге, мовлення є засобом спілкування та пізнання, тому має цінність тільки в них. По-третє, мовлення завжди спрямоване до певного адресата, без якого воно не може відбутися. Тому успіх мовного акту залежить також від того, наскільки мовець враховує особливості свого адресата. Отже, цілі спілкування та адресат мовлення є важливими умовами, які визначають характер мовної діяльності та цінність мовного продукту. До таких умов відносимо також тему і основну думку висловлювання, місце спілкування, певні обмеження у часі для спілкування та відповідний цьому обсяг висловлювання. Сукупність усіх перерахованих умов, що визначають мовлення, складає ситуацію спілкування, або мовленнєву ситуацію. Якщо мовець не вміє враховувати ситуацію спілкування, продуктивність його мовленнєвої діяльності знижується.

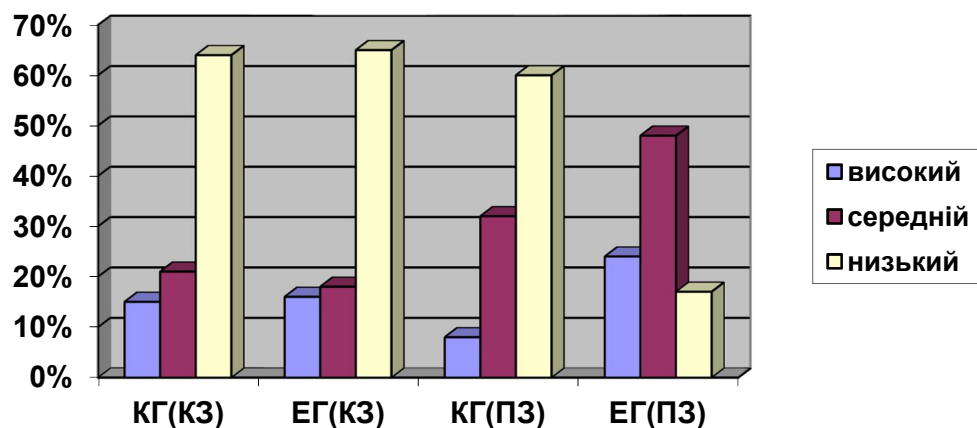
Результати та дискусії. Ефективність методики вимірюється кінцевими результатами. Про значення такої форми занять можна судити спочатку відносно, виходячи з особистих спостережень, зіставлень тощо. «Виділити» внесок ігрових форм у якість знань з предмету досить важко, однак варто говорити про позитивний вплив на розвиток компетенцій студентів. Робити висновки щодо ефективності ігрових технологій можна вже зразу, виходячи з особистих вражень, зіставлень і т.д.

Порівняння груп, де заняття з використанням дидактичних ігор проводились і де не проводились, свідчить про результативність методики. Рівень мислення, мовлення, культури виступів та власне і знань у тих студентів, які постійно брали участь у змаганнях, набагато вищий. Вони люблять та вміють дискутувати, швидше добирають докази, факти і формулюють судження. Необхідність виступати публічно їх не сковає. Вони прагнуть чути та слухати опонента під час суперечки, цінують цікаву думку, судження, здогадку.

Ці студенти вміють співпрацювати, в них менше інтелектуальної зарозумілості, більше толерантності. І головне – студенти люблять такі заняття, чекають на них із задоволенням і сприймають як свята. Гасло «навчаюся із захопленням» знаходить у них своє втілення. У формульованому експерименті взяло участь 348 бакалаврів нефілологічних спеціальностей. Контрольні (КГ) й експериментальні групи (ЕГ) відбиралися за результатами констатувального зрізу (КЗ), студенти обох груп мали приблизно однаковий рівень сформованості комунікативної компетентності. У КГ заняття організовувалися за робочою навчальною програмою курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», рекомендованою для нефілологічних спеціальностей Житомирського державного університету імені Івана Франка, в ЕГ – за розробленою експериментальною методикою на основі експериментальної програми з відповідним методичним забезпеченням. Для перевірки ефективності розробленої дослідної методики й рівня сформованості правильності українського мовлення бакалаврів було проведено констатувальний (КЗ) і підсумковий зріз (ПЗ). Було розроблено критерії ефективності методики та рівні риторичних і комунікативних умінь студентів. Аналізу підлягали якісні й кількісні показники. Показники рівнів сформованості професійної комунікативної компетентності студентів КГ і ЕГ після навчання за експериментальною методикою подано в діаграмі 1.

Діаграма 1

Показники рівнів сформованості комунікативної компетентності студентів ЕГ та КГ, виявлені під час констатувального та формульованого етапів експерименту (констатувальний (КЗ) та підсумковий зріз (ПЗ))



(Умовні позначки: КГ – контрольна група, ЕГ – експериментальна група, КЗ – контрольний зріз, ПЗ – підсумковий зріз).

Як видно з діаграми, до категорії осіб з високим рівнем сформованості правильного українського мовлення віднесено 8 % КГ та 24 % ЕГ, середній рівень виявили 32 % і 48 % відповідно, низький – 60 % КГ та 17 % ЕГ студентів. Отже, дані формульованого експерименту засвідчили, що рівень сформованості комунікативної компетентності бакалаврів експериментальних груп суттєво підвищився, тоді як у студентів контрольних груп майже не змінився. Майбутні фахівці продемонстрували досконале володіння нормами літературної мови, їх словниковий запас збагатився професійною лексикою, підвищився й рівень мовної й мовленнєвої компетентностей. Отже, одержані результати експерименту засвідчили ефективність запропонованої

методики формування професійної комунікативної компетентності бакалаврів. Зазначено методику доцільно впроваджувати в навчальну практику навчальних закладів.

Висновки. Результати проведеного дослідження дають змогу зробити такі висновки. Аналіз і синтез спеціальної літератури з проблеми формування риторичної компетентності майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей дозволили з'ясувати провідні тенденції розвитку методики формування риторичної компетентності студентів в умовах навчального закладу вищої освіти, як-от: посилення наукового інтересу дослідників до проблеми риторичної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей; розроблення та реалізацію особистісно зорієнтованої методики підготовки майбутнього фахівця, окреслення проблем, пов'язаних із необхідністю вдосконалення навчально-методичного забезпечення в освітній компоненті «Українська мова за професійним спрямуванням». Отже, під час застосування дидактичних ігор виграє весь навчально-виховний процес, бо вони дають можливість залучити кожного учасника до обговорення проблеми, а це сприяє розвитку критичного мислення, діалогічного мовлення, уміння доводити. Студенти набувають навичок співпраці, колективного пошуку рішень, беруть активну участь у навчанні та передачі своїх знань іншим. Таким чином досягається головна мета інтерактивного навчання: «Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу й чую, я трохи пам'ятаю. Те, що я чую, бачу й обговорюю, я починаю розуміти. Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю, я набуваю знань і навичок. Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром».

Під час організації дидактичних ігор важливо враховувати такі положення.

1. Для появи інтересу до матеріалу, що вивчається, необхідно розуміння його важливості, потрібності.

2. Чим більше навчальний матеріал пов'язаний із засвоєними раніше знаннями, тим він цікавіший студентам. Ані занадто складний, ані занадто важкий матеріал не викликає цікавості. Навчання має бути складним, але адекватним рівню студента.

3. Яскравість, емоційність викладу навчального матеріалу, педагогічна майстерність викладача з величезною силою впливає на студентів, їх ставлення до предмета. Якщо вивчати граматику і правила не замість живої мови, а разом із нею, то навчальний матеріал набуває ту силу емоційного впливу, яку має жива мова.

Безперечно, обсяг статті не дозволяє розкрити проблему повною мірою. Багато аспектів її потребують подальших досліджень, наприклад, удосконалення дидактики і методики української мови під час дистанційного навчання, використання сучасних комп'ютерних технологій в умовах закладу вищої освіти.

Література

1. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400 с.

2. Єршова Л. М. Мовний патріотизм у змісті українського виховного ідеалу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. № 69. С. 79–83.

3. Кульчицький В. І. Проблема рідномовної компетенції в структурі духовно-практичної діяльності особистості. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2011. № 59. С. 68–71.

4. Кучерук О. А. Розвиток риторичної компетентності студентів-філологів у процесі риторичної освіти. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі: зб. наук. праць (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.)*. / за ред. проф. К. Я. Климової. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 50–53.

5. Масенко Л. Т. Мова і свідомість. *Український смисл: науково-популярний лінгвокультурологічний щоквартальник*. 2008. № 1–2. С. 38–54.

6. Ницета В. А. Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл як педагогічна проблема. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія Педагогічні науки*. 2010. № 11. С. 96–98.

7. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. Освітні технології: навчально-методичний посібник. Київ: АСК, 2001. 256 с.

8. Плотникова Л. Ф. Українська мова як один із головних чинників побудови цивілізованої держави. *Гуманізм та освіта: VIII Міжнародна науково-практична конференція*. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/txt/06plpcd.php>.

9. Попова О. Ділова гра у роботі над мовленнєвою культурою студентів (до проблеми інтеграції курсів). *Українська мова і література у школі*. 2005. № 4. С. 50–52.
10. Тільняк Н. В. Методичні аспекти проектування комунікативної взаємодії студентів технічних спеціальностей у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць* (за ред. доктора пед. наук, проф. З. П. Бакум). Вип. 40. Кривий Ріг, 2014. С. 103–108.
11. Столяренко О. В. Пошук шляхів підвищення ефективності гуманістичного виховання молоді. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2014. Вип. 42. Ч. 2. С. 43–47.

References

1. Holub, N.B. (2008). *Rytoryka u vyshchii shkoli* [Rhetoric in higher education] Cherkasy: Brama-Ukraina [in Ukrainian].
2. Yershova, L.M. (2013). Movnyi patriotyzm u zmistu ukrainskoho vykhovnoho idealu [Language patriotism is in maintenance of the Ukrainian educator ideal]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*. No 69. P. 79–83 [in Ukrainian].
3. Kulchytskyi, V.Y. (2011). Problema ridnomovnoi kompetentsii v strukturі dukhovno-praktychnoi diialnosti osobystosti [A problem of mother language competence is in the structure of spiritually-practical activity of personality]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*. No 59. P. 68–71 [in Ukrainian].
4. Kucheruk, O.A. (2015). Rozvytok rytorychnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv u protsesi rytorychnoi osvity [Development of rhetorical competence of philology students in the process of rhetorical education]. *Aktualni problemy formuvannia rytorychnoi osobystosti vchytelia v ukrainomovnomu prostori – Actual problems of the formation of the rhetorical personality of the teacher in the Ukrainian-speaking space*. Zhytomyr: Vydavnytstvo ZhDU im. I.Franka [in Ukrainian].
5. Masenko, L.T. (2008). Mova i svidomist [Language and consciousness]. *Ukrainskyi smysl – Ukrainian meaning*. No 1–2. P. 38–54 [in Ukrainian].
6. Nyshcheta, V.A. (2010). Rytorychna kompetentnist uchniv zahalnoosvitnikh shkil yak pedahohichna problema [Rhetorical competence of secondary school students as a pedagogical problem]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University*. No 11. P. 96–98 [in Ukrainian].
7. Piekhota, O.M., Kiktenko, A.Z. & Liubarska, O.M. (2001). *Osvitni tekhnolohii* [Educational technologies]. Kyiv: ASK [in Ukrainian].
8. Plotnykova, L.F. (2006). Ukrainska mova yak odyn iz holovnykh chynnykiv pobudovy tsyvilizovanoi derzhavy [Ukrainian as one of main factors of construction of the civilized state]. *Humanizm ta osvita – Humanism and education*. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/txt/06plpcd.php> [in Ukrainian].
9. Popova, O. (2005). Dilova hra u roboti nad movlennievou kulturoiu studentiv (do problemy intehratsii kursiv) [Business game in work on students' speech culture (to the problem of course integration)]. *Ukrainska mova i literatura u shkoli – Ukrainian language and literature at school*. No. 4. P. 50–52 [in Ukrainian].
10. Tilniak, N.V. (2014). Metodychni aspekty proektuvannia komunikativnoi vzaiemodii studentiv tekhnichnykh spetsialnostei u protsesi vyvchennia ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Methodical aspects of designing communicative interaction of students of technical specialties in the process of studying the Ukrainian language in a professional direction]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly – Higher and secondary school pedagogy*. Kryvyi Rih. Vol. 40. P. 103–108 [in Ukrainian].
11. Stoliarenko, O.V. (2014). Poshuk shliakhiv pidvyshchennia efektyvnosti humanistychnoho vykhovannia molodi [Search of ways of increase of efficiency of humanistic education of young people]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho – Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi*. Issue 42. Vol. 2. P. 43–47 [in Ukrainian].

Hordiienko O.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the department of Primary education and Culture of professional speech,
Zhytomyr Ivan Franco State University
yelenagord110@gmail.com
orcid.org/0000-003-3384-3656

**FORMATION OF THE RHETORICAL COMPETENCE OF STUDENTS
IN THE UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES UNDER PROFESSIONAL
GUIDANCE BY THE MEANS OF DIDACTIC GAMES**

The problem of the formation of the language personality of a student of higher education, increasing interest in learning has always been in the focus of psychological-pedagogical and methodical research and remains extremely relevant to this day. The question of the formed rhetorical competence of the student of education, the future professional, is of considerable importance for the preparation for professional activities, the development of the skills to solve organizational issues. Rhetorical personality is formed in classes on educational components of the humanitarian direction, among which the leading role belongs to language disciplines, in particular, the educational component "Ukrainian language for professional direction". The article is devoted to the issue of finding such forms, methods and methods of work in Ukrainian language classes for students of higher education institutions, which would contribute to the activation of students' educational activities, increase their interest in learning, and improve rhetorical skills. The purpose of the article is to highlight the issue of the use of a didactic game in Ukrainian language classes for professional orientation as a means of forming the rhetorical competence of future bachelors, raising the level of their speech culture. The article clarifies the role of interesting exercises in the formation of linguistic, communicative and rhetorical competence of the student of education, describes the method of organizing classes using didactic games, which will contribute to the development of non-standard thinking, creativity of students. Features of the use of didactic games in classes are described and concrete examples are given. The results of the study showed that classes using didactic games contribute to the development of the student's creative personality, improving the communicative qualities of his speech, increasing general culture, and forming rhetorical competence. The methodical principles of using didactic games in Ukrainian language classes for professional orientation are scientifically substantiated; the method of involving such exercises while working on the language material was developed and tested, the proposed method was tested, which contributes to the students' conscious assimilation of the educational material. It can be implemented in the educational process, used to improve programs and textbooks. Prospects for further research in this field are outlined. Key words: student of higher education, professional Ukrainian language, didactic games, rhetorical competence, team game.

УДК 378.6: 37.015.311: 316.613.4
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-3-98-103

Федина-Дармохвал В. С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Львівського національного університету імені Івана Франка
volodymyra.fedyna-darmokhval@lnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-8663-0390

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

В даній статті ми аналізуємо взаємозв'язок між рівнем розвитку емоційного інтелекту та стилем педагогічної діяльності студентів педагогічних спеціальностей у вищому навчальному закладі.

Ми розглянули теоретичний аналіз проблеми емоційного інтелекту в контексті педагогічної діяльності, включаючи генезис цієї проблеми та змістовні характеристики компонентів емоційного інтелекту. Нами було вивчено такі ключові аспекти як розпізнавання власних та інших емоцій, управління власними почуттями, співчуття та міжособистісна взаємодія. Всі вони акцентують увагу на важливості розуміння та розвитку цих компонентів для досягнення успіху в житті та професійній діяльності.

Окрім цього досліджено теоретичні аспекти емоційного інтелекту у педагогічній діяльності студентів. Висвітлено необхідність практичного застосування набутих знань та навичок емоційного інтелекту у реальних педагогічних ситуаціях, а також потребу комплексної освіти для майбутніх педагогів. У підготовці висококваліфікованих педагогів ці аспекти сприяють розвитку позитивних міжособистісних відносин.

Розвиток емоційного інтелекту у студентів має своє важливе значення для успішної педагогічної діяльності. Особливо це стосується студентів, які в майбутньому планують використовувати демократичний стиль керівництва у своїй професійній діяльності. Ми прийшли до висновку, що існує тісний зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та стилем педагогічної діяльності студентів педагогічних спеціальностей. Студенти з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту схильні до демократичного стилю керівництва, що сприяє покращенню якості навчального процесу та взаємодії. Тому важливо стимулювати студентів до активного використання емоційного інтелекту в своїй педагогічній діяльності, зокрема, взаємодії з учнями та створення позитивного емоційного клімату в процесі взаємодії.

Отож, дослідження емоційного інтелекту студентів педагогічних спеціальностей розкриває важливий аспект їхньої підготовки та сприяє покращенню педагогічної практики та розвитку освіти загалом. Тому, емоційний інтелект необхідно застосовувати для оптимізації взаємодії між педагогами та студентами, в розвитку індивідуального стилю діяльності педагога.

Ключові слова: емоційний інтелект, підготовка студентів педагогічних спеціальностей, емоційна компетентність, емоційно-діяльнісний компонент, регулювання емоцій, психолого-педагогічний компонент, емоційне пізнання.

Постановка проблеми. З сучасної точки зору емоційну сферу визнають вирішальним фактором ефективної адаптації та поведінки як у професійній сфері, так і в особистому плані. Конструктивні взаємини та орієнтацію на співпрацю вважають основою у будь-якій галузі діяльності, чи у вихованні дітей, чи в здатності менеджера розкривати здібності своїх підлеглих та захоплювати їх виробничими завданнями.

Ступінь розвитку емоційного інтелекту проявляється у ситуаціях, де відбувається спілкування. В значній мірі високий рівень емоційного інтелекту важливий для професіоналів та вимагає неодмінної взаємодії з іншими фахівцями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Рівень емоційного інтелекту передбачає можливість використовувати знання про емоції для свідомої їх регуляції, що, своєю чергою, забезпечує інтелектуальний розвиток. У зв'язку з цим афективні переживання розуміються як особливі форми пізнання навколишнього світу, наслідуючи традиції філософії Аристотеля, Платона, Спінози. Однією з найперших є модель емоційно-інтелектуальних здібностей (Дж. Мейер, Д. Карузо, П. Селовей), в якій емоційний інтелект розглядається як сукупність когнітивних здібностей до ідентифікації, оцінки та вираження емоцій, розуміння та управління емоціями. Вивчення емоційного інтелекту пов'язане насамперед із концептуалізацією емоційного інтелекту та його структурно-функціональним аналізом (І. Ф. Аршава, О. І. Владова, Н. В. Коврига, Є. Л. Носенко та інші). Розвиток емоційного інтелекту у студентському віці досліджували: Ю. В. Бреус, С. П. Дерев'янка, В. В. Зарицька, Є. В. Карпенка, М. М. Стасюк та інші. Більшість із цих досліджень стосуються вивчення емоційного інтелекту майбутніх фахівців педагогічних професій.

А. О. Бердников розглядає сфери емоцій та когніцій діючими самостійно. Вони існують як окремі системи у процесі соціального пізнання. Незважаючи на взаємодію цих процесів, когніції та емоції залишаються кожна в рамках власних законів [1, с. 124].

А от К. Б. Козак вважає, що необхідно враховувати відносини, визначені кожною особистістю. Цими вимірами є локус (внутрішня причина чи зовнішня), контрольована причина чи ні, стабільність або нестабільність. К. Б. Козак вважає, що у визначенні цих причин людина обов'язково включає свої емоції, а не покладається цілком на раціональне сприйняття [7, с. 71].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Перш ніж сформувалися сучасні уявлення про емоційний інтелект, у науці було накопичено певні знання та виявлено закономірності. Зокрема, відбувся розвиток уявлень про природу афективних та когнітивних механізмів психіки, розширення уявлень про емоції, розуміння емоцій як одну з підсистем свідомості, прийняття ролі емоцій як фактору мотивації особистості. Уявлення про продуктивний взаємовплив когнітивних та афективних процесів та характеристики цього взаємозв'язку зробило важливий внесок. Істотне доповнення вплинуло на думку про множинність проявів інтелекту – не лише в когнітивному аспекті, а й визначення поняття «соціальний інтелект». Всі ці дані дозволили розширити уявлення про інтелект і зробили допустимим вивчення емоційного інтелекту як самостійної категорії у психології. Проблемою емоційного інтелекту є вирішення питання про співвідношення емоцій та когніцій в аспекті їх забезпечення адаптації індивіда [2, с. 15].

Варто зазначити, що тривалий час соціальний інтелект та емоційний отожднювали. Зокрема, П. Селовей, Дж. Майер, Д. Карузо вивчали здатність до процесів перцепції та інтерпретації в ході розпізнавання емоцій у контексті спілкування. Д. Гоулмен описав у структурі емоційного інтелекту окремі підструктури: усвідомлення соціальних взаємодій, соціальні навички [7, с. 73].

Формулювання мети статті. Оскільки емоційний компонент є важливою складовою процесу соціального пізнання, а емоції, в свою чергу, є особливою формою знання поряд з елементами мислення, необхідно акцентувати увагу на важливості емоційного інтелекту в процесі професійного становлення майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. З часом формулюється уявлення про емоції як свого роду підсистему свідомості. Згідно з когнітивною теорією емоцій – вони є функцією розуму. Важливою умовою появи емоцій є опосередкування думкою. У концепції емоцій Р. Лазаруса можна назвати дві основні ідеї [4, с. 28]. Перша – це емоційне реагування пов'язані з пізнанням і оцінкою дійсності незалежно від змісту емоції. Друга – емоція – це синдром, що включає низку компонентів. Емоції виникають за схемою: сприйняття, далі первинна оцінка, що викликає дослідницьку активність визначення особистісного значення оцінюваної ситуації, тенденція до дії і тільки тоді виникають фізіологічні зміни, активні дії у плані моторики і власне переживання – тобто емоція.

До особливостей вивчення емоційного інтелекту належить участь настрою в процесі пізнання дійсності. Ця тема докладно вивчається А. Айзенем. Автор запроваджує поняття «конгруентність настрою». Якщо особистість має гарний настрій, то в

неї процес сприйняття, кодування та відтворення позитивної інформації відбувається ефективніше, ніж негативний. Людина ж, яка перебуває в поганому настрої, краще справляється з негативною інформацією [8, с. 46].

Аналогом зарубіжного поняття «емоційний інтелект» у нашій психологічній науці є термін «емоційне мислення», введений Є. А. Карповим [6, с. 48]. В його розуміння емоційне мислення є включенням у процес вирішення завдань емоційних станів. Емоційні процеси включені в розумову діяльність як регулююча, евристична, функція, що спрощує процес прийняття рішень. При несприятливій ситуації сигналу емоцій відбувається повернення до певного пункту під час міркування. Якщо особистість відчуває натхнення, приплив сил, інтерес, відбувається подальше розгортання розумового пошуку. Емоційна активація підвищує зосередженість на процесі пошуку рішення, у момент наближення до знаходження рішення відбувається емоційне передбачення розв'язання задачі. Емоційна активізація процесу мислення підвищує продуктивність цього виду діяльності.

Оскільки з часом зростає потреба в кваліфікованих педагогах закладів вищої освіти, здатних якісно забезпечити фасилітативну функцію викладацької діяльності, насамперед завдяки професійному стимулюванню інтелектуальної та емоційної активності студентів. У таких умовах одним з найважливіших компонентів інтегральної компетентності педагогів вищої школи є наявність добре розвинутого емоційного інтелекту – якості, яка все більше стає предметом дослідження фахівців гуманітарного профілю.

Очевидно, що застосування інноваційних інформаційних технологій у вищій освіті, зростання ролі контекстної практики підготовки дають велику перевагу тим науковим та навчальним установам, що мінімізують витрати на людські ресурси, на значну автоматизацію обліку навчальних досягнень студентів, використання новітніх роботизованих програмно-апаратних комплексів, що є запорукою значної економії часу, енергії та фінансів, ефективно доповнюють інтенсивною, емоційно насиченою професійною підготовкою.

На шляху до досягнення означених цілей інтенсивно розробляються філософські та методологічні основи професійної освіти майбутніх викладачів закладів вищої освіти, окремі конкретно-наукові та прикладні технології формування їх професійної компетентності, які містять у собі проблематику емоційного інтелекту.

Аналіз наукових праць дав змогу виділити певні практичні та теоретичні суперечності, що стримують розвиток емоційного інтелекту як ключової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Емоційний інтелект розкривається як здатність диференціювати емоції, а також виступати як когнітивна функція застосовувати уявлення про емоції і користуватися емоційною сферою з метою поліпшення розумової діяльності. Високий рівень емоційного інтелекту передбачає можливість викликати потрібні емоції, використовувати знання про емоції для свідомої їх регуляції, що забезпечує інтелектуальний розвиток. Таким чином, нашу увагу ми акцентуємо на тому виді інтелекту, що забезпечує обробку, інтерпретацію та практичне застосування інформації про емоції.

Ми поділяємо думку А. Дудолодової, що треба чітко виокремлювати емоційний компонент професійної компетентності та надати йому належне місце серед професійних якостей особистості [3]. Науковець підкреслює професійно важливу значущість психологічних якостей майбутнього викладача, зокрема необхідність бути емоційно гнучким. Вона вказує, що ця властивість проявляється у витримці, вмінні виявляти позитивне, стримуванні негативних емоцій, процесі саморегулювання [10, с. 29].

Важливе значення у контексті нашого дослідження мають такі виділені В. Зарицькою закономірності, пов'язані з проявами емоційного інтелекту, що притаманні будь-якій професійній діяльності [5, с. 47–48]:

Закономірні зв'язки між діяльністю індивіда і діяльністю суспільства, які мусять сприйматися особистістю емоційно позитивно як необхідні для професійної діяльності в даному суспільстві; зв'язки між тенденціями до змін професійної спрямованості суб'єкта праці та факторами, що їх зумовлюють, в задоволенні яких важливу роль відіграють емоції та розумне використання їх суб'єктом праці; зв'язки між змінами у

прояві психічних процесів, на які суттєво впливає емоційний стан людини, та її здатність контролювати і регулювати емоційні прояви; індивідуально-типологічна своєрідність ставлення до діяльності і її емоційне забарвлення, що знаходить своє відображення в поведінці людини.

З психологічної точки зору, механізм розвитку емоційного інтелекту майбутнього викладача вищої школи полягає у інтеріоризації знань і спостережень, пов'язаних з виявами емоційного інтелекту і рефлексією власних емоційних процесів, набуттям відповідного емоційного досвіду у вигляді ефективних форм емоційного реагування, що забезпечують адекватне пристосування в умовах педагогічної взаємодії з викладачами і студентами, й екстеріоризує їх у вигляді відповідних емоційних виявів і вчинків під час навчальних занять і педагогічної практики [9, с. 64].

Педагог може у випадку своєї неуспішної дії звинувачувати себе або під час успіху не знаходити підстав похвалити себе. Позитивний настрій повідомляє особистості, що креативність підвищується, а в поганому настрої проявляється настороженість, схильність бачити небезпеки, нерішучість в прийнятті рішень.

Коли ми звертаємося до емоційного інтелекту, маємо справу з інтегративним інструментом пізнання. Даний інструмент має складну функцію отримання емоційних знань та подальшого їх застосування. Як бачимо, емоційне мислення запускає процес, емоційна компетентність відображає кінцевий результат, а емоційний інтелект є комплексним засобом емоційного пізнання.

Здатність до управління емоціями проявляється у можливості здійснення контролю за інтенсивністю переживання емоцій, навмисному приглушенні занадто сильних афективних переживань, можливості контролю за зовнішніми проявами. За потреби можливе навіть навмисне викликання того чи іншого емоційного стану.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Емоції відіграють величезну роль у процесах міжособистісних взаємодій, які є багатограними: специфічне впливання на тих, хто виступає суб'єктами реагування на емоції, а також правильне розуміння конкретного емоційного стану та різноманітних переживань оточуючих осіб. Тому емоції завжди є основою у процесі встановлення, підтримки та створення нових взаємодій із іншими особистостями в процесі прямої комунікації та у ймовірному впливанні на них.

Ми прийшли до висновку, що емоційна компетентність пов'язана з емоційним інтелектом і ґрунтується на ньому. І тільки досягнувши певного рівня розвитку емоційного інтелекту, можемо говорити про формування у майбутніх педагогів закладів вищої освіти конкретних компетентностей як системи здатностей, пов'язаних з емоціями.

Теоретична підготовка студентів педагогічних спеціальностей забезпечує знанням компонент загальних і фахових компетентностей, які необхідно сформувати у процесі професійної підготовки майбутнього педагога вищої школи.

Набуття практичних умінь, необхідних на різних етапах діяльності викладача вищої школи, забезпечує формування спектра здатностей, представлених в загальних і фахових компетентностях та відповідних їм результатах навчання. Відзначимо, що особливе місце займають здатності, притаманні розвиненому емоційному інтелекту та набуття досвіду щодо їх застосування у процесі контекстного навчання.

Література

1. Бердников А. О. Емоційний інтелект: Вивчення феномена. Київ: ЛІТРЕС, 2018. 256 с.
2. Бірюк А. П. Психолого-педагогічні передумови розвитку емоційного інтелекту у студентів. 2-ге вид. Київ, 2019. С. 15–29.
3. Велика психологічна енциклопедія. Рівень розумового розвитку. URL: <http://enc.com.ua/velika-psixologichna-enciklopediya/univ-fakt/106414-rivenrozumovogorozvitku.html> (дата звернення: 18.07.2023)
4. Горошниченко Є. Ю. Детермінанти рівня емоційного інтелекту. *Збірник статей Міжнародної науково-практичної конференції*. Львів, 2018. С. 25–29.
5. Іванченко Л. В. Емоційний інтелект. Київ: Проспект, 2017. 64 с.
6. Карпова Є. А. Емоційний інтелект у структурі компетенцій студентів установ професійної освіти педагогічного профілю. Київ: Концепт, 2016.

7. Козак К. Б. Сучасні уявлення про емоційний інтелект. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 20–22 червня 2019 року*. Чернівці, 2019. № 1 (7). С. 69–74.
8. Корнієнко О. В. Взаємозв'язок рівня емпатії та емоційного інтелекту студентів заочної форми навчання спеціальності «педагогіка». *Вісник Київського політехнічного університету*. Київ, 2016. С. 45–62.
9. Матвієнко І. Р. Основні теоретичні моделі емоційного інтелекту: автореф. дис. ... канд. екон. наук: 08.00.05. Київ, 2015. 127 с.
10. Mayer J.D. Emotional intelligence in everyday life. Philadelphia, P.A.: Psychology Press, 2021. P. 3–24.

References

1. Berdnykov, A.O. (2018). *Emotsiynyi intelekt: Vyvchennia fenomena* [Emotional intelligence: A study of the phenomenon]. Kyiv: LITRES [in Ukrainian].
2. Biriuk, A.P. (2019). *Psykhologo-pedahohichni peredumovy rozvytku emotsiinoho intelektu u studentiv* [Psychological and pedagogical prerequisites for the development of emotional intelligence in students]. [in Ukrainian].
3. Velyka psykhologichna entsyklopediia. Riven rozumovoho rozvytku [Big psychological encyclopedia. Level of mental development]. URL: <http://enc.com.ua/velika-psixologichna-encyklopediya/univ-fakt/106414-rivenrozumovogorozvitku.html> (data zvernennia: 18.07.2023) [in Ukrainian].
4. Horoshnuchenko, Ye.Iu. (2018). *Determinanty rivnia emotsiinoho intelektu. Zbirnyk statei Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Determinants of the level of emotional intelligence. Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference]. Lviv [in Ukrainian].
5. Ivanchenko, L.V. (2017). *Emotsiynyi intelekt* [Emotional intelligence]. Kyiv: Prospekt [in Ukrainian].
6. Karpova, Ye.A. (2016). *Emotsiynyi intelekt u strukturi kompetentsii studentiv ustanov profesiinoi osvity pedahohichnoho profilu* [Emotional intelligence in the structure of competencies of students of vocational education institutions of the pedagogical profile] Kyiv: Kontsept [in Ukrainian].
7. Kozak, K.B. (2019). Suchasni uavlennia pro emotsiynyi intelekt [Modern concepts of emotional intelligence]. *Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Materials of the international scientific and practical conference*. No 1 (7). P. 69–74. Chernivtsi [in Ukrainian].
8. Korniienko, O.V. (2016). Vzaiemozviazok rivnia empatii ta emotsiinoho intelektu studentiv zaочної форми навчання спеціальності «педагогіка» [The relationship between the level of empathy and emotional intelligence of correspondence students majoring in "pedagogy". Bulletin of Kyiv Polytechnic University]. *Visnyk Kyivskoho politekhnichnoho universytetu – Bulletin of Kyiv Polytechnic University*. Kyiv [in Ukrainian].
9. Matviienko, I.R. (2015). Osnovni teoretychni modeli emotsiinoho intelektu [Basic theoretical models of emotional intelligence]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
10. Mayer, J.D. (2021). Emotional intelligence in everyday life. Philadelphia, P.A.: Psychology Press [in English].

Fedina-Darmohval V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy, Ivan Franko National University of Lviv
volodymyra.fedyna-darmokhval@lnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-8663-0390

FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE CONTEXT OF TRAINING FUTURE TEACHERS

We analyze in this article the relationship between the level of emotional intelligence development and the style of pedagogical activity of students of pedagogical specialties in a higher educational institution.

We considered the theoretical analysis of the problem of emotional intelligence in the context of pedagogical activities, including the genesis of this problem and meaningful characteristics of the components of emotional intelligence. We studied such key aspects as recognizing one's own and others' emotions, managing one's own feelings, empathy and interpersonal interaction. All of them emphasize the importance of understanding and developing these components for success in life and professional activities.

Also were investigated the theoretical aspects of emotional intelligence in the pedagogical activity of students. The need for practical application of acquired knowledge and skills of emotional intelligence in real pedagogical situations, as well as the need for comprehensive education for future teachers, is highlighted. In the training of highly qualified teachers, these aspects contribute to the development of positive interpersonal relations.

The development of students' emotional intelligence is important for successful teaching. This is especially true for students who plan to use a democratic leadership style in their professional activities in the future. We came to the conclusion that there is a close connection between the level of emotional intelligence and the style of pedagogical activity of students of pedagogical specialties. Students with a high level of emotional intelligence are prone to a democratic leadership style, which improves the quality of the educational process and interaction. Therefore, it is important to stimulate students to actively use emotional intelligence in their pedagogical activities, in particular, interaction with students and the creation of a positive emotional climate in the process of interaction.

The study of the emotional intelligence of students of pedagogical specialties reveals an important aspect of their training and contributes to the improvement of pedagogical practice and the development of education in general. That's why the emotional intelligence must be used to optimize the interaction between teachers and students, in the development of the individual style of the teacher's activity.

Key words: emotional intelligence, training of students of pedagogical specialties, emotional competence, emotional-activity component, regulation of emotions, psychological-pedagogical component, emotional cognition.

УДК 001.891(075.8)
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-3-104-109

Філоненко О. С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
helen-1970@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1036-2158

Бобро А. А.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
artur062728@ukr.net
orcid.org/0000-0002-9405-8988

**НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА «МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ»
У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

У статті розглядається важлива проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення наукових досліджень. Наголошується, що майбутнім педагогам необхідно володіти вміннями проводити наукові дослідження, що сприяють успішному вирішенню педагогічних ситуацій від яких може залежати майбутнє дитини. Доведено, що у дослідників-початківців бракує досвіду у використанні методів наукового пізнання, застосуванні логічних законів і правил, нових засобів і технологій.

Схарактеризована навчальна дисципліна «Методологія та організація наукових досліджень у початковій освіті», мета якої – надати майбутнім учителям початкових класів необхідного обсягу знань у галузі методології і організації наукових досліджень, розвинути самостійність, наукове мислення для вирішення задач у процесі наукової діяльності.

Програма курсу включає два розділи: методологія наукових педагогічних досліджень та технологія організації та проведення наукового педагогічного дослідження. Перший розділ знайомить студентів із основами наукового пізнання. Для вивчення пропонуються такі теми: наука як система знань, особливості процесу наукового та науково-педагогічного пізнання, методологія педагогічного дослідження, методи педагогічних досліджень. У контексті другого розділу вивчаються такі питання: організація дослідницької діяльності педагога, інформаційне забезпечення наукових досліджень, кваліфікаційна (магістерська) робота студентів у закладі вищої освіти, академічна культура й етика у вищій освіті.

Представлені завдання для самостійної роботи студентів носять прикладний характер, виконання яких сприяє проведенню наукового дослідження та його успішного захисту. Звертається увага на самооцінку здобувачами якості засвоєння матеріалу.

Акцентовано увагу на тому, що вивчення навчальної дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень у початковій освіті» допоможе майбутнім учителям в організації та проведенні наукових досліджень на засадах академічної доброчесності та розпочати практичне застосування наукових знань у школі.

Ключові слова: наукове дослідження, методологія, організація дослідницької діяльності, академічна доброчесність, самостійна робота.

Постановка проблеми. Підготовка компетентного вчителя початкових класів потребує його постійного залучення до наукової роботи. Сучасний педагог має систематично поповнювати знання, бути готовим до інноваційної діяльності, володіти різноманітними засобами дослідницької роботи в закладі загальної середньої освіти,

бути здатним до здійснення наукового дослідження питань, які виникають у практиці роботи з дітьми початкових класів. Цим зумовлено включення в систему професійної підготовки магістра спеціальності 013 Початкова освіта навчального курсу «Методологія та організація наукових досліджень у початковій освіті», вивчення якого сприятиме опануванню методами, засобами, основними методологічними підходами і технологіями науково-педагогічного дослідження, підготовці до проведення науково-педагогічних досліджень у початковій школі та допоможе майбутнім учителям органічно включитися в педагогічну діяльність і розпочати застосування наукових знань у практичній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відзначимо, що проведено багато досліджень, що розкривають проблеми професійної підготовки майбутніх учителів (Н. Бібік, Н. Волкова, І. Зязюн, Л. Коваль, А. Ліненко та інші). Проблема науково-дослідної роботи в процесі підготовки майбутніх фахівців в умовах вищих навчальних закладів неодноразово ставала об'єктом вивчення (С. Вітвицька, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, М. Євтух, С. Золотухіна, І. Зязюн, Л. Коржова, Н. Побірченко, С. Сисоева, В. Сипченко, М. Стріха, О. Шквир та інші). Питання організації науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти піднімається у наукових розвідках Л. Баліки, С. Бричок, І. Голяд, О. Гудовсек, В. Динько, О. Петренко, Т. Поведи, Р. Поведи та інших.

Мета статті – розкрити значення навчальної дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень у початковій освіті» у процесі підготовки магістрів спеціальності 013 Початкова освіта до здійснення наукових досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Погоджуємося з думкою О. А. Дубасенюк про те, що динамічні процеси сучасного світу вимагають від педагога постійної готовності до проведення різного роду досліджень у постійно змінних обставинах формування та зростання особистості. Тому, науково-педагогічна діяльність повинна мати перетворювальний характер і бути спрямована на попередження, виявлення та вирішення актуальних проблем освіти й виховання молодого покоління. Майбутнім педагогам НУШ необхідно володіти дослідницькими вміннями, що сприятимуть успішному вирішенню педагогічних ситуацій, від яких, у великій мірі залежатиме майбутнє дитини [4]. У педагогічній діяльності важливо відштовхуватись від потреб, запитів практики, оскільки вирішення будь-якої наукової проблеми сприяє серйозному поліпшенню практичної діяльності.

Поняття «науково-дослідна робота» використовується тоді, коли мова йде про організацію самостійної пошукової діяльності здобувачів освіти (майбутніх учителів) у закладах вищої освіти.

О.Л. Шквир зазначає, що злиття практичної та науково-дослідної діяльності вчителя початкової школи призводить до розуміння і правильного пояснення теоретичної сутності будь-якої педагогічної проблеми, що є запорукою постійного занурення дослідника в суть справи, у конкретні питання освітнього процесу, це основний шлях до підвищення якості рівня освіти для сучасних школярів [9].

С. Вітвицька доповнює, що науково-дослідна робота спрямована на розвиток у майбутніх педагогів і науковців схильності до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого розв'язання різних завдань в освітніх закладах, а також формування умінь і навичок застосовувати дослідницькі методи для розв'язання практичних питань навчання і виховання [2].

Під підготовкою здобувачів до проведення педагогічних досліджень Л. Коржова розуміє розвиток у них творчого мислення, навчання їх методології, методиці, техніці проведення дослідження шляхом використання традиційних і розвиваючо-проблемних технологій [5].

Важливу роль у процесі формування у здобувачів вищої освіти системи знань для організації і проведення наукових досліджень ми відводимо навчальній дисципліні «Методологія та організація наукових досліджень у початковій освіті». Мета дисципліни – надати майбутнім учителям початкових класів необхідного обсягу знань у галузі методології і організації наукових досліджень, розвинути самостійність, наукове мислення для вирішення задач у процесі наукової діяльності.

Вивчення магістрами курсу «Методологія та організація наукових досліджень у початковій освіті» здійснюється в I семестрі. Загальна кількість годин становить 120

годин, з них 40 аудиторних і 80 відводиться на самостійну роботу. Програма курсу включає два розділи: методологія наукових педагогічних досліджень та технологія організації та проведення наукового педагогічного дослідження.

Перший розділ знайомить здобувачів із основами наукового пізнання і включає такі теми: наука як система знань, особливості процесу наукового та науково-педагогічного пізнання, методологія педагогічного дослідження, методи педагогічних досліджень.

Наукова робота належить до вищого рівня мисленнєвої діяльності людини. Наукове дослідження – це цілеспрямоване пізнання, результати якого відображаються у вигляді системи понять, законів і теорій. Характеризуючи наукове дослідження, важливо вказати здобувачам на його наступні ознаки:

- це обов'язково цілеспрямований процес, досягнення свідомо поставленої мети, чітко сформульованих завдань;
- це процес, спрямований на творчість, пошук нового, відкриття невідомого, висунення оригінальних ідей, на нове висвітлення досліджених питань;
- характеризується систематичністю: тут упорядковані, приведені у сам процес і систему дослідження, і його результати;
- властива чітка доказовість, послідовне обґрунтування зроблених узагальнень і висновків [1].

Молоді дослідники мають усвідомити, що науково-педагогічне дослідження має кілька рівнів, а саме: 1. Емпіричний рівень дослідження, який спрямований на об'єкт вивчення (явище, процес) і спирається на результати спостереження та експерименту. На емпіричному рівні виявляються та фіксуються нові факти науки і на основі їх узагальнення формулюються емпіричні закономірності. 2. Теоретичний рівень пов'язаний з розвитком і удосконаленням поняттєвого апарату педагогічної науки та спрямований на різнобічне пізнання об'єкту дослідження. На теоретичному рівні формулюються загальні, основні закономірності, які дозволяють пояснити факти відкриті попередньо, а також прогнозувати факти і події наступні. 3. Методологічний рівень, на якому завдяки аналізу й узагальненню результатів попередніх досліджень формулюються загальні методи і принципи дослідження педагогічних явищ, будуються теорії.

Основою розробки будь якого наукового дослідження є методологія, тобто сукупність способів, прийомів, методів та їх певна послідовність, що є прийнятною для наукового дослідження [6].

Методологія орієнтує у засадах, підходах і принципах пізнання, дає уявлення про об'єкт і предмет дослідження як динамічну систему, соціально-історичну детермінацію процесів і явищ у логіці їх вивчення, співвідношення кількісних та якісних даних, ознак об'єктивних і суб'єктивних тощо.

Для дослідників-початківців дуже важливо мати уявлення про методологію та методи наукової діяльності, оскільки на перших кроках оволодіння навичками наукової роботи найбільше питань виникає саме методологічного характеру. Бракує досвіду у застосуванні логічних законів і правил, використанні методів наукового пізнання, нових засобів і технологій.

Здобувачам потрібно наголосити що існують різні тлумачення сутності методології, що зумовлені значною мірою походженням цього поняття від грецьких слів *methodos* – «метод» (шлях дослідження, теорія, вчення, спосіб пізнання) та *logos* – «логос» (слово, вчення, поняття). Якщо дотримуватися цих вихідних значень, то методологію найлогічніше визначити як певну сукупність засобів і прийомів пізнання та вчення про них.

На думку С.В. Мочерного, «для чіткішого обґрунтування сутності цієї категорії у сучасних умовах доцільно використовувати методологію короткого та розгорнутого визначення. З урахуванням даної позиції методологія у вузькому значенні визначається як комплекс засобів і прийомів наукового пізнання та теорію про них. У широкому значенні – являє систему різноманітних методів, прийомів і засобів наукового пізнання (передусім принципів, категорій, законів) та наука (або вчення) про цю систему [7].

У контексті другого розділу вивчаються такі питання: організація дослідницької діяльності педагога, інформаційне забезпечення наукових досліджень, кваліфікаційна (магістерська) робота студентів у ЗВО, академічна культура й етика у вищій освіті.

Як зазначає С. У. Гончаренко, кожне наукове дослідження від творчого задуму до остаточного результату та оформлення наукової праці має неповторну специфіку і наділені загальними особливостями, що охоплюють універсальні послідовні етапи: вибір теми, обґрунтування її актуальності й визначення рівня її розробленості на даний час; вибір об'єкта, предмета, окреслення мети і завдань дослідження; накопичення та опрацювання потрібної наукової інформації; відпрацювання гіпотези й теоретичних основ дослідження, визначення наукового завдання, вибір методів дослідження, проведення наукового дослідження, обробка й аналіз результатів дослідження, написання тексту роботи, оприлюднення результатів дослідження [3].

Здобувачі вищої освіти повинні чітко усвідомлювати мету наукового дослідження – визначення конкретного об'єкта й достовірне, усебічне вивчення його структури, характеристик, зв'язків на основі наукових методів і принципів пізнання, упровадження у освітній процес корисних результатів.

Однією з головних світоглядних цінностей в університетському середовищі є доброчесність, без дотримання якої є недосяжними ні демократія, ні наукова діяльність, ні належна якість вищої освіти. Тому майбутні фахівці мають опанувати знання про академічну культуру, плагіат, академічну доброчесність, інтелектуальну власність у науковій діяльності, формувати вміння оформлення покликань та цитувань, виховувати академічну культуру.

Вивчення кожного питання спрямовується на усвідомлення здобувачами його значущості для проведення науково-педагогічних досліджень. Із кожної теми передбачені години на практичні заняття. Завдання для самостійної роботи студентів мають прикладний характер, серед них: скласти програму наукового дослідження окресленої проблематики, сформулювати план магістерського дослідження за конкретною темою, обґрунтувати актуальність теми наукового дослідження, ідентифікувати предмет і об'єкт дослідження за обраною темою, сформулювати мету і завдання дослідження, скласти перелік конкретних методів дослідження за обраною темою, сформулювати бібліографічний опис літератури. Виконання таких завдань сприяє проведенню наукового дослідження та його успішного захисту.

Наприкінці опрацювання окремої теми важливо дати самооцінку якості засвоєння матеріалу. З цієї метою після кожного теми пропонується перелік питань для самоперевірки та контролю засвоєння знань.

Рівень засвоєння теоретичного матеріалу здобувачами вищої освіти перевіряється за допомогою тестів.

Підтримуємо думку Т.П. Поведи про те, що важливо, щоб у процесі вивчення навчальної дисципліни у здобувачів сформувалось свідоме розуміння, що наукове дослідження – це складний і трудомісткий процес, який вимагає широких знань, високого рівня організованості, напруження думки і тривалої копіткої праці дослідника, але воно водночас є творчим і захоплюючим [8].

Висновки. Отже, вважаємо, що вивчення навчальної дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень у початковій освіті» сприяє формуванню у магістрів спеціальності 013 Початкова освіта наукового світогляду, оволодінню методикою проведення наукового дослідження у сфері початкової освіти; формує вміння працювати з науковими джерелами, спонукає до виконання наукового дослідження на засадах академічної доброчесності та допомагає майбутнім учителям органічно включитися в педагогічну діяльність і розпочати практичне застосування наукових знань у школі, формує у майбутнього фахівця готовність до науково-дослідницької діяльності.

Література

1. Бірта Г. О., Бургу Ю. Г. Методологія і організація наукових досліджень: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2014. 142 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 256 с.

3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
4. Дубасенюк О. А. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: навч.-методичний посібник. Житомир: Полісся, 2016. 256 с.
5. Коржова Л. С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет, 2002. С. 27.
6. Ліпич Л. Г., Бортник С. М., Волинець І. Г. Методологія та організація наукових досліджень: навч. посіб. / за ред. Л. Г. Ліпич. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. 220 с. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/16477/1/MOND_2018_posibnyk.pdf (дата звернення 21.08.2023)
7. Мочерний С. В. Поняття «методологія» та його структура. *Психологія і суспільство*. 2002. № 2. С. 58–82.
8. Поведа Т. П., Поведа Р. А. Особливості організації науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти на перших етапах навчання в університеті. URL: <http://ped-series.kpnu.edu.ua/article/view/251736>
9. Шквир О. Л. Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА, 2012. С. 14.

References

1. Birta, H.O. & Burhu, Yu.H. (2014). *Metodolohiia i orhanizatsiia naukovykh doslidzhen* [Methodology and organization of scientific research]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
2. Vitvytska, S.S. (2006). *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly* [Basics of higher school pedagogy]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
3. Honcharenko, S.U. (2010). *Pedahohichni doslidzhennia* [Pedagogical studies]. Kyiv: Vinnytsia: TOV firma «Planer» [in Ukrainian].
4. Dubaseniuk, O.A. (2016). *Metodolohiia ta metody naukovo-pedahohichnoho doslidzhennia* [Methodology and methods of scientific and pedagogical research]. Zhytomyr: Polissia [in Ukrainian].
5. Korzhova, L.S. (2002). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do provedennia pedahohichnykh doslidzhen* [Formation of readiness of future primary school teachers to conduct pedagogical research]. Kryvyi Rih: Kryvorizkyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet [in Ukrainian].
6. Lypych, L.H., Bortnik, S.M. & Volynets, I.H. (2018). *Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen* [Methodology and organization of scientific research]. L.H. Lypych (Ed.). Lutsk: Vezha-Druk. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/16477/1/MOND_2018_posibnyk.pdf (data zvernennia 21.08.2023) [in Ukrainian].
7. Mochernyi, S.V. (2002). Poniattia «metodolohiia» ta yoho struktura [The concept of "methodology" and its structure]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*. No 2. P. 58–82 [in Ukrainian].
8. Poveda, T.P. & Poveda, R.A. Osoblyvosti orhanizatsii naukovo-doslidnoi roboty zdobuvachiv vyshchoi osvity na pershykh etapakh navchannia v universyteti [Peculiarities of the organization of scientific research work of students of higher education at the first stages of studying at the university]. URL: <http://ped-series.kpnu.edu.ua/article/view/251736> [in Ukrainian].
9. Shkvyr, O.L. (2012). *Metodyka pedahohichnoho doslidzhennia u pochatkovii shkoli: teoriia ta praktyka* [Methodology of pedagogical research in elementary school: theory and practice]. Khmelnytskyi: KhHPA [in Ukrainian].

Filonenko O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
 Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management,
 Nizhyn Mykola Gogol State University
helen-1970@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1036-2158

Bobro A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
artur062728@ukr.net
orcid.org/0000-0002-9405-8988

**ACADEMIC DISCIPLINE "METHODOLOGY AND ORGANIZATION
OF SCIENTIFIC RESEARCH IN PRIMARY EDUCATION"
IN THE PREPARATION OF MASTERS OF PRIMARY EDUCATION**

The article deals with the important problem of training future primary school teachers to conduct scientific research. It is emphasized that future teachers need to have the skills to conduct scientific research, which contribute to the successful resolution of pedagogical issues on which the future of the child may depend. It is proven that novice researchers lack experience in using methods of scientific knowledge as well as applying logical laws and rules, new tools and technology.

The academic discipline "Methodology and organization of scientific research in primary education" is characterized. The purpose of it is to provide future primary school teachers with the necessary amount of knowledge in the field of methodology and organization of scientific research along with developing independence and scientific thinking for solving problems in the process of scientific activity.

The course program includes two sections, namely the methodology of scientific pedagogical research and the techniques for organizing and conducting scientific pedagogical research. The first chapter introduces students to the basics of scientific knowledge. The following topics are offered for study: science as a system of knowledge, features of the process of scientific and pedagogical cognition, methodology of pedagogical research and methods of pedagogical research. In the context of the second section, the following issues are studied: the organization of the teacher's research activity, information support for scientific research, the qualification (master's) work of students in a higher education institution, academic culture and ethics in higher education. The presented tasks for students' independent work are of an applied nature and their implementation contributes to the conduct of scientific research and its successful presentation. Attention is drawn to student self-assessment in terms of the quality of learning the material.

Attention is focused on the fact that the study of the academic discipline "Methodology and organization of scientific research in primary education" will help future teachers in the organization and conduct of scientific research on the basis of academic integrity and in the beginning of the practical application of scientific knowledge at school.

Key words: scientific research, methodology, organization of research activities, academic integrity, independent work.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 37.014:069.62

DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-3-110-118

Самойленко О. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
sov-15@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2622-3064

Демченко Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1382-0756

Філоненко О. С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
helen-1970@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1036-2158

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОЇ КАДРОВОЇ ПОЛІТИКИ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Стаття присвячена складній і значущій проблемі формування ефективної кадрової політики в закладі освіти. Акцентовано увагу на тому, що одним із інструментів вдосконалення та стратегічного розвитку закладу освіти є кадрова політика. Розглянуто й узагальнено деякі теоретичні підходи щодо визначення поняття «кадрова політика» та «кадрова політика закладу освіти». Визначено економічну сутність поняття «кадрова політика» як комплекс заходів, принципів і методів із формування, збереження, відтворення, вдосконалення та використання персоналу, що спрямовані на створення оптимальних умов для праці, її мотивації та стимулювання. Проведено аналіз сутності поняття «кадрова політика закладу освіти» в контексті її впливу на розвиток закладу освіти. Зроблено висновок про те, що єдиного тлумачення немає і думки науковців зводяться до заміни сутності кадрової політики засобами її реалізації – принципами, методами, нормами, формами, напрямками, заходами тощо. Доведено, що на сьогоднішній день реалізація системи кадрової політики не повністю сформована і продовжує вдосконалюватися і оновлюватися. Досліджено особливості формування кадрової політики у закладах освіти. Визначено ключові напрями кадрової політики закладу освіти (наставництво, мотивація та стимулювання персоналу, розвиток корпоративної культури, забезпечення комфортних умов праці) та схарактеризовано відповідні стилі управління персоналом. Запропоновано технології формування та реалізації ефективної кадрової політики як для закладу освіти, так і для кожного працівника.

Ключові слова: кадрова політика, заклад освіти, модель управління персоналом, мотивація, стимулювання, корпоративна культура.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення основними факторами конкурентоспроможності будь-якої організації є наявність людських ресурсів, організаційна структура, ступінь мотивації персоналу та форми роботи, що визначають ефективність функціонування та розвитку. Особливо важливим в цьому контексті є максимально ефективно використання кадрового потенціалу організації. Якби чудові ідеї, інноваційні технології, найсприятливіші зовнішні умови не існували, без кваліфікованого персоналу високої ефективності досягти неможливо. Без людей не може існувати організація. А без кваліфікованих кадрів жодна організація не зможе досягти своєї мети і мати право на існування.

Процес реформування освітньої галузі в Україні передбачає підвищення якості освіти та забезпечення конкурентоспроможності освітніх закладів. З огляду на це, одним із пріоритетних напрямів стратегічного розвитку сучасного закладу освіти є забезпечення висококваліфікованими педагогічними кадрами, які володіють професійними компетентностями, наскрізними вміннями, сучасними методиками викладання, здатні реалізовувати педагогіку партнерства в освітньому процесі. У цьому контексті особливої актуальності набуває кадрова політика як інструмент стратегічного розвитку закладу освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні практичні аспекти формування ефективної кадрової політики розкрито в працях зарубіжних дослідників І. Ансоффа, К. Боумена, М.М. Греллера, К. Донеллі, Дж.П. Мейєра, Х. Мінсберга, Т.Р. Мітчелла. Проблемам управління персоналом провідних компаній світу присвячено праці Ф. Тейлора, А. Маслоу, Д. Макґреґора, В. Оучі. Кадрова політика як найважливіший інструмент стратегічного розвитку сучасної організації є об'єктом наукових досліджень О. Андрусь, О. Будякової, М. Денисенко, Є. Смирнова, С. Стрехової. Окремим аспектам формування та реалізації кадрової політики в контексті стратегічного розвитку закладів освіти в своїх працях приділяли увагу вітчизняні науковці: В. Андрущенко, Л. Безтелесна, В. Бугрова, В. Дарманський, О. Дороніна, В. Кремень, В. Луговий, С. Ніколаєнко, Л. Пивоварчук, Є. Чернишова та ін. Також проблеми формування кадрової політики в сфері освіти досліджували зарубіжні науковці: А. Адамський, А. Бардашкевич, П. Браун та ін. [6, с. 15–20].

Метою статті є аналіз сутності дефініції «кадрова політика закладу освіти» та визначення особливостей її формування в системі стратегічних пріоритетів розвитку закладів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних наукових дослідженнях прослідковуються різні підходи до визначення поняття «кадрова політика». Так, зарубіжні науковці Батеман Х., МакАдам К. визначають «кадрову політику, як низку особливих правил, або рекомендацій, що визначають шляхи вирішення питань, пов'язаних з персоналом організацій» [1; 6, с. 15-20].

Кадрову політику як «сукупність принципів, методів, форм організаційного механізму з формування, відтворення, розвитку та використання персоналу, створення оптимальних умов праці, його мотивації та стимулювання», розглядають українські науковці Крушельницька О. В. та Мельничук Д. Г. [10, с. 42–51].

За визначенням Демидової М. М., «кадрова політика – це цілеспрямована робота в галузі визначення основних стратегічних і тактичних напрямів щодо підбору, розміщення, підвищення рівня професійних і ділових якостей кадрів з урахуванням даних про їх кількісну та якісну потребу, стан і перспективи суспільного розвитку» [5, с. 202–215].

А. П. Сторшин стверджує, що «кадрова політика визначає генеральну лінію та принципові настанови в роботі з персоналом на довготривалу перспективу» [4, с. 159–163].

Дефініцію «кадрова політика» науковець Співак В. В. трактує, як «діяльність, пов'язану з взаємовідносинами між суб'єктами організації (соціальними та професійно-кваліфікаційними групами, особистостями та організацією в цілому)». На його думку, ключовою проблемою в цьому процесі є організація стосунків в системі «влада – підпорядкування», тобто «своєрідне визначення ролей суб'єктів влади в інтересах підприємств, визначення форм, завдань, змісту діяльності суб'єктів організації, принципів і методів їх взаємодії» [13, с. 89–91].

На думку Стец В. А., Стец І. І. та Костючик М. Ю. «кадрова політика організації» – це цілісна кадрова стратегія, яка об'єднує різні форми кадрової роботи, стилі її проведення в організації і плани використання робочої сили» [14].

В. Г. Воронкова визначає кадрову політику як «систему прийомів, навичок, способів, форм і методів кадрової роботи, які розробляються і застосовуються в практиці державних органів і окремих організацій» [4, с. 159–163].

Науковець Л. В. Балабанова в підручнику «Управління персоналом» зазначає, що «кадрова політика – це система принципів, ідей, вимог, що визначають основні напрямки роботи з персоналом, її форми і методи. Кадрова політика визначає генеральний напрямок і основи роботи з кадрами, загальні і специфічні вимоги до них і розробляється власниками організації, вищим керівництвом та кадровою службою» [2, с. 126].

Найчастіше в наукових джерелах зустрічається узагальнене визначення: «кадрова політика – це цілісна система роботи з персоналом, яка об'єднує різноманітні принципи, методи, форми, з метою створення високопродуктивного та високопрофесійного, згуртованого та відповідального колективу, здатного гнучко реагувати на зміни зовнішнього та внутрішнього середовища з урахуванням стратегії розвитку організації» [16].

Таким чином, науковці трактують поняття «кадрова політика» як «діяльність», «систему», «генеральну лінію», «цілеспрямовану роботу», «сукупність правил», «стратегію» роботи з кадрами. На нашу думку, визначення сутності кадрової політики закладу освіти через поняття «стратегія» (давньогрец. *στρατηγία*, *страта тегів* – мистецтво полководця), є не зовсім доречним, тому що традиційно його використовують для визначення «науки ведення війни», а в переносному значенні це «загальний, не деталізований план, що охоплює тривалий проміжок часу; спосіб дій; лінію поведінки кого-небудь» [12, с. 751]. Тому основне призначення стратегії зводиться до ефективного використання наявних ресурсів, тоді як кадрова політика закладу освіти передбачає не лише використання, а й формування таких ресурсів.

Отже, відсутність єдиного визначення науковцями понять «кадрова політика» та «кадрова політика закладу освіти» зумовлює заміну тлумачення сутності кадрової політики засобами її реалізації – принципами, методами, нормами, формами, напрямками, заходами тощо.

Також, вищезазначене дає можливість зробити висновок про те, що у широкому значенні під «кадровою політикою закладу освіти» можна розуміти систему принципів, норм і правил, на основі яких заздалегідь плануються та узгоджуються із загальним розумінням цілей та завдань основні напрями діяльності закладу освіти з управління персоналом (відбір, навчання, просування), а у вузькому значенні, – це набір конкретних правил, положень та обмежень у взаєминах людини та організації.

Практика управління закладами освіти підтверджує, що тільки у професійно зрілому педагогічному колективі, завдяки атмосфері співробітництва та взаєморозуміння, створюються умови для ефективної діяльності кожного з його членів, що сприяє підвищенню якості освітніх послуг і конкурентоспроможності закладу освіти [7, с. 81–103].

Кадрова політика є складовою стратегічно орієнтованої політики закладу освіти. Більшість вітчизняних та зарубіжних науковців розглядають у нерозривному зв'язку такі поняття, як «управління кадрами» та «кадрова політика», оскільки лише за умов ефективного управління можливе раціональне використання кадрів і, як наслідок, ефективна діяльність організації в умовах гострої конкуренції. В умовах реформування освітньої галузі, управління закладом освіти має бути орієнтоване на режим його розвитку, формування кадрової політики, що відображає всі аспекти ефективного функціонування з використанням технологій кадрового менеджменту (управління персоналом) [3, с. 149–153].

Система управління персоналом (кадрового менеджменту) – це набір методів, прийомів, процедур, реалізація та вдосконалення яких забезпечує організацію персоналом необхідного рівня та впливає на досягнення організаційних цілей.

Основна мета управління персоналом – забезпечення поточної та перспективної діяльності організації необхідною кількістю персоналу, який вміє ефективно

працювати. Хоча в сучасних умовах найбільш важливою характеристикою вважається якісний склад персоналу закладів освіти та його компетентність [10].

Сучасні зміни законодавчої бази України висувають вимоги не лише до змісту освіти, до результатів навчання, а й до умов реалізації освітнього процесу. На сучасному етапі, у стратегічному плануванні впровадження реформ в закладах освіти особливу увагу приділяють саме кадровому забезпеченню та підготовці фахівців. На сьогодні, головною фігурою в цьому процесі стає педагог – фахівець, який повинен володіти високим рівнем професійної компетентності.

Таким чином, якість освітнього процесу залежить від професійних знань, умінь та навичок педагогів та компетентної управлінської діяльності керівника, спрямованої на визначення стратегічних орієнтирів розвитку та місії закладу освіти, відповідності підвищеному рівню вимог, що висуваються до керівника та педагогічного колективу від замовників освітніх послуг.

В умовах сьогодення, непопулярність педагогічної професії, плінність кадрів, потоки непрофесіоналів, які йдуть в освітню галузь з різних «життєвих» мотивів, з одного боку, та, актуальність і необхідність забезпечення якості освіти, як обов'язкової вимоги щодо комплектування закладу освіти кваліфікованими кадрами, з іншого боку, є вкрай важливою стратегічною проблемою, яка може бути вирішена за умови створення відповідної моделі та стилю управління персоналом (кадрами).

Управління персоналом (колективом, кадрами) – це діяльність, в якій знаходять відображення ефективна робота персоналу в цілому та налагоджена робота кожного співробітника зокрема. Загальні завдання управління колективом – це забезпечення кадрами, ефективне використання кадрів, професійний розвиток кадрів.

Загальна модель управління персоналом включає такі тісно взаємопов'язані механізми, як підбір, розстановка, розвиток та навчання персоналу [15, с. 15–18]. Слід зауважити, що для професійного розвитку кадрів закладу освіти велике значення має наставництво, а саме в наступних різновидах:

- 1) закріплення за педагогами-початківцями педагогів зі стажем (вихователь – вихователь, вчитель-логопед – вихователь, вчитель – вчитель-методист і т. д.);
- 2) мотивація педагогів (за 1–2 роки до передбачуваної події) на подальше навчання та підвищення кваліфікації (не кожен педагог бачить свої перспективи, тому потребує підтримки);
- 3) навчання кадрів (професійна освіта) та мотивація на досягнення найкращих результатів, консультування з цього напрямку;
- 4) планування кар'єри співробітника (рекомендація на підвищення на посаді, у тому числі до управлінського складу);
- 5) перекваліфікація педагогів з урахуванням специфіки професії (фаху) у сфері освіти.

Важливим інструментом у системі управління кадрами є оцінка персоналу. У закладі освіти повинна діяти регулярна та систематична оцінка діяльності персоналу. Її результати допомагають керівнику ухвалювати обґрунтовані рішення щодо стимулювання персоналу, підвищення заробітної плати, преміальних виплат; планування навчання в закладах вищої та післядипломної освіти, на курсах підвищення кваліфікації; формування кадрового резерву закладу освіти. Оцінювати роботу персоналу керівнику закладу освіти допомагають також методи самооцінки, рейтингу, аналізу документації, дискусії та ін. [8].

Важливим напрямом кадрової політики закладу освіти повинен стати розвиток корпоративної культури. Корпоративна культура визначає внутрішню взаємодію і сприяє формуванню іміджу закладу освіти. В умовах сьогодення це досить поширене поняття, яке вибудовують у вигляді цілісної структури, де акценти розставлені на різноманітні цінності: духовні та моральні. Це дозволяє розв'язувати конфлікти та допомагає в стресових ситуаціях, або, взагалі, уникати цього [9].

Проведення в закладах освіти різноманітних заходів – корпоративні та спортивні свята, дні відкритих дверей, тренінги, самопрезентації – об'єднує та гуртує колектив співробітників.

Також важливим для створення ефективної кадрової політики закладу освіти є вирішення проблем мотивації та стимулювання праці співробітників із використанням

матеріальних та нематеріальних методів стимулювання. Дуже гарною традицією може стати проведення нарад, що мотивують персонал, під час яких вітають та нагороджують співробітників, інформують про досягнення, підбивають підсумки професійної діяльності колег, обговорюють кандидатури для стимулювання. Таким чином створюється одночасно ділова та святкова атмосфера.

Один із способів мотивації та морального стимулювання є створення умов для прояву творчих здібностей самого педагогічного працівника, отримання задоволення від професійних досягнень у результаті самореалізації та самовираження.

Також на формування ефективної кадрової політики закладу освіти позитивний вплив має систематична робота щодо покращення умов праці. У закладі освіти повинні бути створені комфортні, безпечні умови праці з дотриманням санітарно-гігієнічних вимог для оптимального функціонування. Наприклад, можна створити творчу групу по розробці, затвердженню та втіленню дизайн-проекту. Кожне робоче місце має бути продумане індивідуально. У результаті, всі робочі місця оформлюються в авторському виконанні. Працювати в таких умовах завжди приємно, комфортно, безпечно та престижно [8].

Як було зазначено вище, заклад освіти повинен функціонувати в режимі розвитку. Педагогічний колектив має бути сталий, активно та ініціативно позиціонувати себе у міському (регіональному) педагогічному співтоваристві, прагнути підвищення рівня якості освіти. Але, як підказує практика, не можна зупинитися на досягнутому, необхідно рухатися вперед. Аналогічно і в кадровій політиці: вона ефективна лише у своєму розвитку, що ґрунтується на загальних принципах роботи з персоналом:

- дисциплінованість – співробітники зобов'язані дотримуватися правил внутрішнього трудового розпорядку.
- колегіальність – принцип управління, за якого керівництво здійснюється не однією особою, а колегами, групою осіб, що володіють рівними правами при вирішенні питань. У широкому сенсі – це форма прийняття рішень, за якої враховується колективна думка, використовується метод громадського обговорення.
- справедлива винагорода – щомісячне преміювання працівників, яке здійснюється за результатами їхньої роботи.
- ротация – тимчасове вибуття окремих співробітників, що ніяким чином не позначається на якості освітнього процесу; цей принцип може реалізовуватися через взаємозамінність співробітників.
- корпоративність – групова замкненість, відокремленість, спільні інтереси співробітників (створення комфортних умов роботи і т. д.). Загальна корпоративність дозволяє досягти мети управління закладом освіти.
- соціально-економічна ефективність – принцип, який передбачає органічну єдність цілей адміністрації та персоналу, що знаходить відображення у концепції соціального партнерства [15].

У залежності від засобів, які використовуються для досягнення управлінської мети, технології управління персоналом можна поділити на чотири групи:

Адміністративні технології, що базуються на юридично закріплених нормах, правилах та стандартах, основу яких складає законодавча база: Конституція, Кодекс законів про працю, відомчі інструкції та правила, локальні нормативні акти тощо. При ухваленні управлінських рішень сутність адміністративних методів полягає в уніфікації співробітників організації, подоланні суб'єктивного підходу в оцінці їхніх дій.

Зазначимо, що проблеми використання адміністративних технологій у закладах освіти пов'язані з тим, що практично неможливо знайти систему норм, що повністю і несуперечливо трактують конкретні обставини. Саме тому, адміністративні технології мають бути підкріплені системою обліку (фіксації) конкретних незаперечних фактів (спізнень та відсутності співробітника на робочому місці, недотримання термінів виконання завдань, виконання поданого завдання, прийняття на себе відповідальності за екстремальних обставин тощо). Таким чином, адміністративні технології зводяться до створення документів, що фіксують факти, і є особливою системою формального опису діяльності співробітників закладу освіти.

Економічні технології пов'язані з використанням їх в якості засобу управління економічною вигодою. Економічні технології можуть функціонувати як система санкцій, система стимулювання, система заохочення, система винагород. Дані технології застосовуються не тільки з метою управління закладами освіти, але і формування нових відносин між підрозділами організації. Введення економічної складової у практику управління персоналом закладу освіти активізує увагу до персоналу як капіталу організації та дозволяє розглядати кожного співробітника в якості носія внутрішньо-організаційного капіталу.

Організаційні технології – це використання ресурсів управління персоналом, якими володіє заклад освіти. Вони пов'язані з описом і впорядкуванням освітнього процесу, підвищенням його ефективності за рахунок нових технологій управління персоналом (наприклад, гнучкий робочий графік, система постійно діючих семінарів, on-line комунікація і т. д.) [15].

Використання соціально-психологічних технологій найвигідніше для закладів освіти, оскільки засіб, що лежить в їх основі, пов'язаний з наявністю самого персоналу. Цим засобом є людські стосунки. Предметом використання соціально-психологічних технологій є впорядкування відносин у колективі, їх структурування відповідно до цілей організації. Соціально-психологічні технології покликані поєднати формальні та неформальні способи оцінки людьми один одного, затвердити та підтримати статус співробітників як усередині організації, так і за її межами. Результатом використання соціально-психологічних технологій в управлінні закладом освіти можуть виступати важливі феномени: лояльність, вірність, гордість, що, на наш погляд, є найважливішим при формуванні кадрової політики і, в свою чергу є ключовим фактором успіху в діяльності закладу освіти [15].

Важливими для формування ефективної кадрової політики є інструменти підвищення якості освіти – це сучасні освітні стандарти, яких неможливо досягти без професійного зростання вчителя, кваліфікація якого впливає на результати навчання, виховання та розвитку учнів, що, безумовно, має бути досить високим мотиваційним фактором у підвищенні професійної майстерності. Крім цього, на сьогодні, затверджені та введені в дію «Професійні стандарти за професіями...», які призначені ще й для встановлення єдиних вимог до змісту та якості професійної педагогічної діяльності, для оцінки рівня кваліфікації педагогів при прийомі на роботу, при атестації, формуванні посадових інструкцій, а також, що є важливим фактором у плануванні кар'єри педагогічних працівників [18]. Тому, підготовка фахівців відповідної кваліфікації, перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних працівників вимагає принципово іншого змісту професійної освіти та іншого підходу в організації освітнього процесу: створення практико-орієнтованої моделі підготовки та перепідготовки кадрів, адже формування необхідних професійних компетентностей стає можливим лише у практичній діяльності, у рамках реальної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу. Крім цього, при підготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів необхідно враховувати ситуацію, що швидко змінюється в освітній галузі, як у частині розробки та затвердження нормативних документів, так і в частині оновлення змісту освіти.

По суті, «Професійний стандарт за професіями...» – це стандарт діяльності не лише одного педагога (вчителя початкової школи, або вчителя закладу загальної середньої освіти, або вихователя закладу дошкільної освіти); – це стандарт діяльності всього педагогічного колективу, де кожен повинен розуміти, що від його професійної кваліфікації та якості виконання трудових функцій залежить якість освіти та гарантія успіху кожного учня, що, також, безумовно, допоможе усвідомити необхідність підвищення власної професійної компетентності. Аналіз власного педагогічного досвіду, рефлексія педагогічної діяльності активізує професійний саморозвиток та дозволяє визначити основні шляхи розвитку професійної компетентності кожного педагогічного працівника [17]. У зв'язку з цим, затвердження нових нормативних документів, з одного боку, відкриває нові можливості для формування колективу творчих та активних педагогів, які прагнуть професійного та особистісного зростання, а з іншого – дає можливість для перетворень в освітньому середовищі закладів освіти та впровадження ефективних технологій у рамках взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, що, безперечно, сприятиме підвищенню якості освіти.

Конкретна технологія кадрової політики закладу освіти, може містити риси багатьох із перелічених вище технологій. Найголовніше при їх виборі розуміти, які засоби має організація і хто з суб'єктів управління готовий до активної діяльності в рамках відповідної технології для реалізації вимог стандартів та основних нормативно-правових актів, що регламентують діяльність закладів освіти.

У закладі освіти за кожним напрямом його діяльності (освітня, виховна, інноваційна діяльність, реалізація програм та розробка проєктів) повинні бути розроблені оціночні характеристики параметрів (професійні дії, необхідні знання, вміння, інші характеристики), які використовуються для проведення внутрішнього аудиту педагогічного колективу, дії якого спрямовані на підвищення якості освіти [11, с. 25–37].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, в сучасних умовах кадрова політика є якісним інструментом ефективного та раціонального управління людськими ресурсами, який допомагає закладу освіти стати конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг. Зрозуміло, що певні обмеження та нетипові вимоги щодо моделі кадрової роботи накладає специфіка діяльності кожного закладу освіти, що може стати предметом подальших наукових досліджень. Керівникам необхідно розробляти та вдосконалювати кадрову політику, знаходити нові інструменти та форми ефективного управління персоналом організації, а, представлені рекомендації, на нашу думку, допоможуть мобілізації наявних ресурсів для досягнення цілей та подальшого стратегічного розвитку закладів освіти.

Література

1. Bateman, H. & McAdam, K. Dictionary of Human Resource and Personnel Management. London: A&C Black Publishers, 2006. 199 p.
2. Балабанова Л. В., Сардак О. В. Управління персоналом: підручник для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 468 с.
3. Волянська-Савчук Л. В. Сучасне поняття системи управління персоналом. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Економічні науки»*. 2014. Вип. 7(2). С. 149–153.
4. Глебова А. О., Головка С. А. Кадрова політика підприємства: особливості формування у сучасних соціально-економічних реаліях. *Young Scientist*. № 12 (27) december, 2015. С. 159–163.
5. Демидова М. М. Аналіз ефективності використання трудових ресурсів в аграрних підприємствах. Science and society. Proceedings of the 8th International conference. Accent Graphics Communications & Publishing. Hamilton, Canada, 2018. P. 202–215.
6. Дороніна О. А., Рязанов М. Р. Кадрова політика як інструмент стратегічного розвитку закладу вищої освіти. *Економіка і організація управління*: збірник наукових праць Донецького національного університету імені Василя Стуса / ред. кол.: Шаульська Л. В. (гол. ред) та інші. Вінниця. 2019. № 1 (33) 2019. 123 с.
7. Забезпечення якості освіти: теорія та практика: колективна монографія / під заг. ред. Н. В. Житник. Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2011. 300 с. С. 81–103.
8. Колот А. М., Цимбалюк С. О. Мотивація персоналу: підручник. Київ: КНЕУ, 2011. 397 с.
9. Копитко М. І., Михаліцька Н. Я., Верескля М. Р. Корпоративна культура як стратегічний напрям управління підприємством в умовах сучасних викликів. *Вчені Записки Університету "Крок"*. 2021. № 2 (62) URL: <http://snku.krok.edu.ua/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/view/408/437> (дата звернення: 24.07.2023).
10. Крушельницька О. В., Мельничук Д. П. Управління персоналом: навч. посіб. Київ: Кондор, 2003. 296 с.
11. Самооцінювання якості роботи закладу загальної середньої освіти / уклад.: В. В. Громовий. Дніпро: Середняк Т. К., 2019. 87 с. С. 25–37.
12. Словник української мови: в 11 т. / [редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін.]; АН Української РСР; Ін-т мовознав. ім. О.О. Потебні. Київ: Наук. думка, 1978. Т. 9. / [ред. тому: І. С. Назарова та ін.]. 916 с. с. 751.
13. Співак В. В. Наукові підходи до становлення кадрового менеджменту промислових підприємств. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2010. № 4. Т. 1. Економічні науки. С. 89–91.
14. Стец В. А. Менеджмент персоналу: навч. посіб. для студентів економічних спеціальностей / В. А. Стец, І. І. Стец, М. Ю. Костючик. Тернопіль: Лілея, 1996. 180 с.

15. Управління персоналом: підручник / уклад.: О. М. Шубалий, Н. Т. Рудь, А. І. Гордійчук, І. В. Шубала, М. І. Дзямучич, О. В. Потьомкіна, О. В. Середа; за заг. ред. О. М. Шубалого. Луцьк: ІВВ Луцького НТУ, 2018. 404 с.
16. URL: <https://edirshkoly.mcfra.ua/558206> (дата звернення: 12.07.2023).
17. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoi-serednoi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoi-osviti?fbclid=IwAR2F1Uxo4P_n95xTRAqSc6rdqDOEcPyTombA32ImxPzGjhAvzyXzA9s52Cg (дата звернення: 24.07.2023).
18. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 24.07.2023).

References

- Bateman, H. & McAdam, K. (2006). Dictionary of Human Resource and Personnel Management. London: A&C Black Publishers [in English].
- Balabanova, L.V. & Sardak O.V. (2019). *Upravlinnia personalom* [Personnel management]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
- Voliaska-Savchuk, L.V. (2014). Suchasne poniattia systemy upravlinnia personalom [Modern concept of personnel management system]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu – Scientific Bulletin of Kherson State University*. Issue 7(2). P. 149–153 [in Ukrainian].
- Hliebova, A.O. & Holovko, S.A. (2015). Kadrova polityka pidpriemstva: osoblyvosti formuvannia u suchasnykh sotsialno-ekonomichnykh realiiakh [Personnel policy of the enterprise: peculiarities of formation in modern socio-economic realities]. *Young Scientist*. № 12 (27) December. P. 159–163 [in Ukrainian].
- Demydova, M.M. (2018). Analiz efektyvnosti vykorystannia trudovykh resursiv v ahrarykh pidpriemstvakh. *Science and society*. Proceedings of the 8th International conference. Accent Graphics Communications & Publishing. Hamilton, Canada [in English].
- Doronina, O.A. & Riazanov, M.R. (2019). Kadrova polityka yak instrument stratehichnoho rozvytku zakladu vyshchoi osvity [Personnel policy as a tool of strategic development of a higher education institution.]. *Ekonomika i orhanizatsiia upravlinnia – Economics and management organization*. Shaulska L.V. (Eds.). Vinnytsia. No 1 (33). 123 p. [in Ukrainian].
- (2011). *Zabezpechennia yakosti osvity: teoriia ta praktyka* [Ensuring the quality of education: theory and practice]. N.V. Zhytnyk (Eds). Dnipropetrovsk: IMA-pres [in Ukrainian].
- Kolot, A.M. & Tsybaliuk, S.O. (2011). *Motyvatsiia personal* [Staff motivation]. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].
- Kopytko, M.I., Mykhalitska, N.Ia. & Vereskliia M.R. (2021). Korporatyvna kultura yak stratehichniy napriam upravlinnia pidpriemstvom v umovakh suchasnykh vyklykiv [Corporate culture as a strategic direction of enterprise management in the conditions of modern challenges]. *Vcheni Zapysky Universytetu "Krok" – Scientific Notes of "Krok" University*. No 2 (62). URL: <http://snku.krok.edu.ua/vcheni-zapysky-universytetu-krok/article/view/408/437> (data zvernennia: 24.07.2023) [in Ukrainian].
- Krushelnytska, O.V. & Melnychuk, D.P. (2003). *Upravlinnia personalom* [Personnel management]. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
- (2019). *Samoosiniuvannia yakosti roboty zakladu zahalnoi serednoi osvity* [Self-assessment of the quality of work of a general secondary education institution]. V.V. Hromovyi (Ed.). Dnipro: Seredniak T.K. [in Ukrainian].
- (1978). *Slovnnyk ukrainskoi movy* [Dictionary of the Ukrainian language]. I.K. Bilodid (Eds.). AN Ukrainskoi RSR; In-t movoznav. im. O.O. Potebni. Kyiv: Nauk. dumka. Vol. 9 [in Ukrainian].
- Spivak, V.V. (2010). Naukovi pidkhody do stanovlennia kadrovoho menedzhmentu promyslovykh pidpriemstv [Scientific approaches to the formation of personnel management of industrial enterprises]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu – Bulletin of the Khmelnytskyi National University*. No 4, Vol. 1. P. 89–91 [in Ukrainian].
- Stets, V.A., Stets, I.I. & Kostyuchyk, M.Iu. (1996). *Menedzhment personal* [Management staff]. Ternopil: Lileia [in Ukrainian].
- (2018). *Upravlinnia personalom* [Personnel management]. Shubaloho O.M. (Eds.). Lutsk: IVV Lutskoho NTU [in Ukrainian].
- URL: <https://edirshkoly.mcfra.ua/558206> (data zvernennia: 12.07.2023) [in Ukrainian].

17. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti?fbclid=IwAR2F1Uxo4P_n95xTRAqSc6rdqDOEcPyTombA32ImxPzGjhAvzyXzA9s52Cg (data zvernennia: 24.07.2023) [in Ukrainian].

18. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (data zvernennia: 24.07.2023) [in Ukrainian].

Samoilenko O.

Candidate of Science in Pedagogics, Associate Professor at Pedagogics,
Primary Education, Psychology and Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
sov-15@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2622-3064

Demchenko N.

Candidate of Science in Pedagogics, Associate Professor at Pedagogics,
Primary Education, Psychology and Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1382-0756

Filonenko O.

Candidate of Science in Pedagogics, Associate Professor at Pedagogics,
Primary Education, Psychology and Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
helen-1970@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1036-2158

FEATURES OF THE FORMATION OF EFFECTIVE HR POLICY OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

The article is devoted to the complex and significant problem of forming an effective personnel policy in an educational institution. Attention is focused on the fact that one of the tools of improvement and strategic development of an educational institution is personnel policy. Some theoretical approaches to defining the concept of "personnel policy" and "personnel policy of an educational institution" are considered and summarized. The economic essence of the concept of "personnel policy" is determined as a set of measures, principles and methods for the formation, preservation, reproduction, improvement and use of personnel aimed at creating optimal conditions for work, its motivation and stimulation. An analysis of the essence of the concept of "personnel policy of an educational institution" was carried out in the context of its influence on the development of an educational institution. It was concluded that there is no single interpretation and the opinions of scientists are reduced to replacing the essence of personnel policy with the means of its implementation – principles, methods, norms, forms, directions, measures, etc. It has been proven that the implementation of the personnel policy system is not fully formed and continues to be improved and updated. Peculiarities of formation of personnel policy in educational institutions have been studied. The key directions of the personnel policy of the educational institution are determined (mentoring, motivation and stimulation of personnel, development of corporate culture, provision of comfortable working conditions) and the corresponding personnel management styles are characterized. Technologies for the formation and implementation of an effective personnel policy for both the educational institution and each employee are proposed.

***Key words:** personnel policy, educational institution, personnel management model, motivation, stimulation, corporate culture.*



ШАНОВНІ АВТОРИ!

Умови публікації статей у науковому збірнику
«Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»
(Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя)

Збірник наукових праць «**Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)**» – це наукове фахове видання з психолого-педагогічних наук, засноване у 1996 році Ніжинським педагогічним інститутом, з 2004 року – Ніжинським державним університетом імені Миколи Гоголя.

Свідоцтво про реєстрацію: *КВ № 17181-5951 Р від 26 квітня 2019 р.*

Періодичність: **4 рази на рік.**

Міжнародний стандартний номер періодичного друкованого та / або електронного видання

ISSN: 2663-4902 (Online)

ISSN: 2522-1736 (Print)

У збірнику висвітлюються актуальні питання загальної педагогіки та історії педагогіки, теорії та методики навчання окремих галузей знань, теорії і методики виховання, теорії і методики професійної освіти, теорії і методики управління освітою.

Збірник наукових праць «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)» є фаховим виданням (категорія «Б») на підставі наказу МОН України № 157 від 09.02.2021 року (додаток № 4) з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки).

Журнал включено до наукометричних баз даних:

Index Copernicus International;

Google Scholar;

Open Ukrainian Citation Index (OUCI);

Bielefeld Academic Search Engine (BASE);

WorldCat.

Редакція здійснює присвоєння кожному опублікованому матеріалу міжнародного цифрового ідентифікатора DOI.

До друку приймаються статті докторів наук, кандидатів наук, молодих науковців (аспірантів, здобувачів), а також інших осіб, які мають вищу освіту та займаються науковою діяльністю. Редакція залишає за собою право на редагування і відхилення статей. За достовірність фактів, статистичних даних та іншої інформації відповідальність несе автор. Передрук матеріалів збірника дозволяється тільки з дозволу автора і редакції.

РУБРИКИ ЖУРНАЛУ

СПЕЦІАЛЬНІСТЬ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

1. МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ
2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ
3. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
4. ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Мова публікації: українська, англійська, польська.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ РУКОПISУ

1. Формат А4; орієнтація – книжкова, матеріали збережені та підготовлені у форматі Microsoft Word (*.doc або *.docx). Поля з усіх сторін – 20 мм; шрифт – 14, основний шрифт – Times New Roman, *Arial* і *Courier New* для текстових фрагментів; інтервал між рядками – 1,5; вирівнювання тексту – по ширині; автоматична розстановка переносів – включена; абзацний відступ – 1,25 см; нумерація сторінок – не ведеться.

2. Малюнки та таблиці необхідно подавати в статті безпосередньо після тексту, де вони згадуються вперше, або на наступній сторінці. Розмір шрифту табличного тексту зазвичай на 2 пункти менше основного шрифту. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною та доречною. Рисунок і таблиці на альбомних сторінках не приймаються.

3. Нерозривний пробіл (Ctrl+Shift+пробіл) ставиться обов'язково: між ініціалами та прізвищем (С. Русова); після географічних скорочень (м. Київ); між знаками номера (№) та параграфу і числами, які до них відносяться; у посиланнях на літературу [14, с. 60]; всередині таких скорочень: і т. д., і т. п. тощо; між внутрішньотекстовими пунктами й інформацією, яка йде після них, між числами й одиницями виміру (20 кг), а також дат (XX ст., 2002 р.).

4. Посилання на літературу подаються у тексті тільки у квадратних дужках до прикладу: [1, с. 2], бібліографічний список у кінці тексту. Посторінкові виноски та посилання не допускаються.

5. Бібліографічний опис списку використаних джерел оформлюється з урахуванням розробленого в 2015 році Національного стандарту України **ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» (ДСТУ 8302:2015 р.)**.

6. *References*. Оформлюється відповідно до стандарту APA (APA Style Reference Citations). Автор (трансліт), назва статті (трансліт), назва статті (в квадратних дужках переклад англійською мовою), назва джерела (трансліт), вихідні дані (місто з позначенням англійською мовою), видавництво (трансліт).

Для складення списку за стандартом APA пропонуємо скористатися одним із генераторів посилань: Link1, Link2.

Наприклад:

1. Berezka, S.V. (2019). *Osoblyvosti psyhokorektsii povedinkovykh rozladiv ditei z porusheniam intelektualnoho rozvytku zasobamy art-terapii [Features of psychocorrection of behavioral disorders of children with intellectual disabilities by means of art therapy]. Candidate s thesis. Kyiv [in Ukrainian]*.

2. Kzhaklevska, E. & Viliamson, H. (2013). *Molodizhna polityka v Ukraini. Vysnovky Komandy mizhnarodnykh ohliadachiv Rady Yevropy [Youth policy in Ukraine. Conclusions of the Council of Europe International Observer Team]. Strasburh: Vydavnytstvo Rady Yevropy. 9. 192 [in English]*.

7. Транслітерація імен та прізвищ з української мови здійснюється відповідно до вимог Постанови Кабінету Міністрів України «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» від 27 січня 2010 р. № 55 (Link.).

5. Реферат англійською мовою має бути оформлений згідно міжнародних вимог до наукових видань і мати: обсяг 1800–2000 знаків; інформативність (не містити загальних слів); оригінальність (не бути калькою анотації українською або російською мовою); змістовність (відображати головний зміст статті та результати досліджень), структурованість (наявність обов'язкових елементів: мета, методика, результати, наукова новизна, практична значущість, ключові слова).

6. Обсяг статті – 10–25 сторінок.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

Відповідальність за дотримання академічної доброчесності під час здійснення освітньо-наукової діяльності несуть автори поданих наукових статей. Відповідно до статті 42 Закону України «Про освіту» (05.09.2017 № 2145-VIII) академічною доброчесністю визначається сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та / або наукових (творчих) досягнень.

Дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними та ауковими працівниками передбачає:

- посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, ідомостей;
- дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права;
- надання достовірної інформації про методики і результати досліджень, джерела використаної інформації та власну педагогічну (науково-педагогічну, творчу) діяльність тощо.

Порушенням академічної доброчесності вважається:

- **академічний плагіат** – оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості) та / або відтворення опублікованих текстів (оприлюднених творів мистецтва) інших авторів без зазначення авторства;

- **самоплагіат** – оприлюднення (частково або повністю) власних раніше опублікованих наукових результатів як нових наукових результатів;

- **фабрикація** – вигадання даних чи фактів, що використовуються в освітньому процесі або наукових дослідженнях;

- **фальсифікація** – свідомо зміна чи модифікація вже наявних даних, що стосуються освітнього процесу чи наукових досліджень;

- **обман** – надання завідомо неправдивої інформації щодо власної освітньої (наукової, творчої) діяльності чи організації освітнього процесу; формами обману є, зокрема, академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація та списування тощо.

Рукописи, що не відповідають вимогам, редакція не реєструє й не розглядає з метою публікації.

УМОВИ ОПЛАТИ

Редакційний збір становить **60 гривень** за одну сторінку. До друку приймаються статті обсягом від 10 до 25 сторінок. Редакційний збір покриває витрати, пов'язані з редагуванням статей, макетуванням та друком журналу. Поштова пересилка журналу авторам здійснюється на вказане ним поштове відділення Нової Пошти за рахунок автора.

Редакційна колегія наукового вісника здійснює внутрішнє анонімне рецензування та перевіряє їх на плагіат. У разі вдалого проходження перевірки авторам надсилаються реквізити для оплати публікаційного внеску. В іншому випадку стаття повертається на доопрацювання.

ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

УДК 378:14

4. Теорія і методика професійної освіти

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ

Демченко Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/_____

Анотація українською мовою.

Обсяг: 1800–2000 знаків без пробілів.

Ключові слова: 5–10 слів чи словосполучень.

THEORETICAL ASPECTS OF RESEARCHING THE PROBLEM OF BUSINESS COMMUNICATION CULTURE FORMATION

Demchenko Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogics,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/_____

Анотація англійською мовою.

Обсяг: 1800–2000 знаків без пробілів.

Key words: 5–10 слів чи словосполучень.

ДЛЯ ПРАЦЬ З ТЕОРІЇ

Постановка проблеми (формулюється у загальному вигляді та обґрунтовується її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями).

1. Аналіз останніх досліджень і публікацій (у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми, на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття).

2. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.

3. Формулювання мети статті (постановка завдання).

4. Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

5. Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

ДЛЯ ПРАЦЬ З МЕТОДИКИ

Вступ (вказується новизна теми та актуальність наукових рішень).

1. Теоретичне обґрунтування проблеми.

2. Методологія та методи.

3. Результати та дискусії.

Висновки (розгорнуті конкретні висновки за результатами дослідження і перспективи подальших досліджень у цьому напрямку).

Література

1. Пєша І. В. Напрями та завдання молодіжної політики на рівні територіальної громади. Державне управління та місцеве самоврядування. 2019. Вип. 3 (42). С. 98–103.

References

1. Piesha, I.V. (2019). Napriamy ta zavdannia molodizhnoi polityky na rivni terytorialnoi hromady [Directions and tasks of youth policy at the level of the territorial community]. *Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriadvannia – Public administration and local selfgovernment*. 3 (42), 98–103 [in English].

ПОРЯДОК ПОДАННЯ МАТЕРІАЛІВ

Для опублікування статті у Збірнику наукових праць «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) необхідно надіслати електронною поштою на адресу ped.kaf.n@gmail.com або nata.demchenko2020@gmail.com наступні матеріали:

1) довідку про автора: прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, вчене звання, orcid, e-mail, домашня адреса (індекс обов'язково), адреса електронної пошти, контактні телефони;

2) статтю.

У разі успішного рецензування статті необхідно надіслати відскановану електронну копію підтвердження сплати редакційного збору.

Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.

Приклад підпису файлів: *Коваленко_стаття*, *Коваленко_квитанція*.

Електронна адреса: nata.demchenko2020@gmail.com

КОНТАКТНА ІНФОРМАЦІЯ

Кафедра педагогіки, початкової освіти
та освітнього менеджменту
НДУ імені Миколи Гоголя, вул. Графська, 2
м. Ніжин, Чернігівська обл., Україна, 16602
Телефон: +38 098 445 62 71
ped.kaf.n@gmail.com
nata.demchenko2020@gmail.com

**У РАЗІ НЕДОТРИМАННЯ АВТОРАМИ ВСІХ ВИЩЕЗАНАЧЕНИХ УМОВ
РЕДАКЦІЯ МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ
НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ В ЇЇ ДРУКУВАННІ**