

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2018:72.46

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

*Психолого-педагогічні
науки*

№ 3



Ніжин – 2022

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 та освітнього 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 та освітнього 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 № 6 від 29.12.2022 р.

Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2022. № 3. 123 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://lcp.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

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

Підписано до друку	Формат 60x84/8	Папір офсетний
Гарнітура Arial	Обл.-вид. арк. 11,26	Тираж 100 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 14,88	

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, 2022
© НДУ ім. М. Гоголя, 2022

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2018:72.46

Ministry of Education and Science of Ukraine

Nizhyn Mykola Gogol
State University

Research Notes

**Psychology and Pedagogy
Research**

ISSUE 3



Nizhyn – 2022

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 at the Department of Pedagogy, elementary education and educational 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, Professor of the Department of Pedagogy, elementary education and educational of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Lisovets Oleg, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work 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 № 6 of Desember 29, 2022.

Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research» (Nizhyn Mykola Gogol State University) / ed.
N34 V. V. Burnazova. Nizhyn: Mykola Gogol NSU, 2022. Issue 3. 123 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://lkp.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

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

Signed to print
Typeface Arial
Order №

Format 60x84/8
publisher's signature 11,26
press sheet 14,88

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, 2022
© Mykola Gogol NSU, 2022

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 3, 2022 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

- Панчук А., Панчук І., Шелюк В., Кашуба А.** Сучасні підходи
вдосконалення фізичної підготовки студентів у вищих закладах освіти 7
- Пухтіна Н. П.** Особливості вияву гіперактивності у дошкільників:
різновиди, чинники детермінації, методика та результати вивчення 16

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

- Бобро Л. В.** Емоційний інтелект як важлива інтегральна якість
особистості сучасного вихователя закладу дошкільної освіти 24
- Гордієнко Т. В., Білоусова Н. В.** Прийоми організації діяльнісного
підходу в початковій школі на уроках «Я досліджую світ» 30
- Демченко Н. М.** Розвиток критичного мислення в учнів
початкових класів на уроках математики 38
- Кононко О. Л.** Гідність: феноменологія та особливості розвитку
у дошкільному дитинстві 46
- Федорова М. А.** Виховання відповідальності у дітей в аспекті
реалізації наступності між дошкільною освітою і початковою 58

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

- Аніщук А. М.** Особливості професійної підготовки майбутніх
фахівців дошкільної освіти в сучасних умовах 64
- Козир А. В., Кучменко Е. М.** Синергетичний підхід до професійної
підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін 74
- Ростовська Ю. О.** Професійна підготовка майбутніх викладачів
хореографії у процесі вивчення фахових теоретичних дисциплін 81
- Шевчук М. О.** Педагогічні умови формування стратегічного
мислення майбутніх менеджерів сфери освіти 86

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

- Лосєва Н. М., Кодіна П. Р.** Рекреаційна математика у підготовці
вчителів початкової школи: досвід факультету освіти університету Барселони 93
- Лукашова Н. І.** Непересічна постава визначного педагога
і вченого-методиста у вітчизняній методиці навчання хімії
(до 95-ї річниці з дня народження Н. М. Буринської) 101
- Найда Ю. М., Найда В. Ю.** Розвиток професійної музичної освіти
в спеціальних навчальних закладах поділля в першій чверті ХХ століття 111
- Філоненко О. С., Демченко Н. М., Самойленко О. В.** Історико-
педагогічний аналіз діяльності кафедри педагогіки ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя у підготовці майбутніх учителів
до виховної практики в дитячих оздоровчих таборах 117

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Panchuk A., Panchuk I., Shelyuk V., Kashuba A. Modern approaches to improving physical training of students in higher education institutions	7
Pykhtina N. Pedagogical potential of didactic games and peculiarities of their use during the classes in preschool education institutions	16

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Bobro I. Emotional intelligence as an important integral quality of the personality of a modern preschool educator	24
Hordienko T., Bilousova N. Methods of organizing the activity approach in the primary school in the "I explore the world" lessons.....	30
Demchenko N. The development of critical thinking of primary school students in mathematics lessons	38
Kononko O. Dignity: phenomenology and features of development in preschool childhood.....	46
Fedorova M. Education of responsibility in children in the aspect of implementing the sequence between preschool education and primary school	58

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Anishchuk A. Peculiarities of professional training of future preschool education specialists in modern conditions	64
Kozyr A., Kuchmenko E. Synergetic approach to professional training future teachers of art disciplines	74
Rostovska J. Professional training of future teachers of choreography in the process of studying professional theoretical disciplines	81
Shevchuk M. Pedagogical conditions for formation of strategic thinking of future managers in the field of education.....	86

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Losyeva N., Codina P. Recreation mathematics in primary school teacher training: experience of the faculty of education University of Barcelona	93
Lukashova N. Outstanding personality of a prominent educator, scientist and methodologist in the national methodology of teaching chemistry (in honor of the 95 th anniversary of the birth of N. M. Burynska).....	101
Naida Yu., Naida V. Development of professional music education in special educational institutions of Podillia region in the first quarter of the XX th century	111
Filonenko O., Demchenko N., Samoilenko O. Historical and pedagogical analysis of the activity of the department of pedagogy of Nizhyn Mykola Gogol State University in preparation of future teachers for educational practice in summer camps	117

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 796.011.3:378

DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-3-7-15

Панчук А. П.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики фізичної культури і спорту
Рівненського державного гуманітарного університету
sportclub.rdgu@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1670-5772

Панчук І. В.

старший викладач кафедри теорії і практики фізичної культури і спорту
Рівненського державного гуманітарного університету
sportclub.rdgu@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0518-0701

Шелюк В. О.

кандидат філософських наук, професор кафедри теорії і практики фізичної культури і спорту
Рівненського державного гуманітарного університету
vasyl.sheliuk@rshu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-2086-4813

Кашуба А. А.

старший викладач кафедри теорії і практики фізичної культури і спорту
Рівненського державного гуманітарного університету
sportclub.rdgu@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7782-898X

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

У статті проаналізовано сучасні підходи вдосконалення фізичної підготовки студентів у вищих закладах освіти. Зазначено актуальність та аналіз досліджень. Подано мету, яка полягає в обґрунтуванні теоретичних підходів вдосконалення фізичної підготовки студентів у вищих закладах освіти.

З'ясовано, що оздоровчо-спортивна робота впроваджується на певному етапі фізичного розвитку й фізичної підготовки студентів. Одним із шляхів підвищення ефективності фізичної виховання студентської молоді є розробка нормативів фізичної підготовленості за належними величинами, які забезпечують стабільний рівень здоров'я.

Зазначено, що методологія формування інформаційного простору в процесі фізичного виховання студентів займає чільне місце в розробках науковців, фахівців. В українській освіті сьогодні проголошується принцип варіативності, який дає можливість втілювати й контролювати педагогічний процес за різними моделями. У цьому напрямі йде й прогрес освіти: розробка різних варіантів її змісту, наукова розробка і практичне обґрунтування нових ідей і технологій.

Загострено потребу в зміні програмних підходів та визначенні напрямів розвитку фізичного виховання як процесу, спрямованого не тільки на фізичний розвиток, функціональне вдосконалення організму, набуття основних життєво необхідних рухових умінь і навичок, а й культурну освіту майбутньої інтелектуальної еліти, усвідомлення нею власного здоров'я не лише в державному масштабі, а й в індивідуальному, особистісному плані; ролі організації фізичного виховання та вчасному використанні його засобів у цьому процесі. Усе це створює необхідність включення фізичного виховання до переліку обов'язкових дисциплін вищих навчальних закладів, засвоєння яких проводиться за спеціально розробленою

програмою в межах чітко організованого освітнього під керівництвом викладачів-професіоналів.

***Ключові слова:** сучасні підходи, вдосконалення фізичної підготовки, освітній процес, студенти вищих закладів освіти.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах проводяться різноманітні дослідження питань вдосконалення фізичного виховання студентів у вищих закладах освіти. Автори підкреслюють, що основна їх спрямованість – оздоровча, за умови раціонального дозування навантажень відповідно до індивідуальних показників фізичного стану. Процеси державотворення в Україні нерозривно пов'язані з духовним відродженням нації, її ментальності, національної самосвідомості й охоплюють усі сфери життя українського суспільства. Однак передусім це стосується освітнянської галузі, яка найтісніше пов'язана з формуванням і розвитком особистості. За роки незалежності зазнали кардинальних змін зміст, система освіти та її структура, методичні засади, відбувся відхід від заідеологізованих трафаретних понять та підходів, які були в радянській педагогіці й фактично унеможливлювали творчий підхід до вирішення проблем освітнього процесу. Безумовно, система фізичного виховання як один із важливих складників системи освіти також потребувала змін і доповнень, вироблення нової концепції розвитку відповідно до соціальних та економічних змін, умов, які склалися в Україні.

Радикальна перебудова фізичного виховання, його оздоровчо-спортивної спрямованості продиктована необхідністю відмовитися від установленого остаточного принципу матеріального, фінансового та кадрового забезпечення. Потреба у науковій організації цілісного процесу оздоровлення підростаючого покоління, формування особистості, розроблення індивідуальних і колективних форм діяльності, скорочення сфери стихійності в організації оздоровчо-спортивної спрямованості виховання студентської молоді є найважливішими проблемами, які сьогодні слід вирішувати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основи формування у студентів потреб фізичного вдосконалення розроблені у дослідженнях Г. Власюк, М. Зубалія, М. Козленка, В. Лесика, О. Остапенка, В. Столітенка, А. Турчака, Є. Франківа, Н. Хоменко та ін.; питання формування мотивів, потреб і ставлення студентів до занять фізичними вправами розглянуті в роботах М. Віленського, В. Ільїнича, О. Куца, Ю. Похолінчука, А. Рибковського, В. А. Щербини та ін.; питання формування потреб фізичного вдосконалення у студентів вищих педагогічних навчальних закладів розглянуті у наукових роботах О. Внукова і П. Щербака та ін.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні підходи вдосконалення фізичної підготовки студентів у вищих закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Зі вступом до вищих закладів освіти фізична підготовленість зменшується у студентів, що викликає погіршення здоров'я, швидке стомлювання їх протягом навчального дня, знижує рівень їхньої фізичної та розумової працездатності, гальмує нормальний фізичний розвиток [2].

З віком наслідки низької рухової активності можуть призвести до швидкого старіння організму людини, ранньої втрати працездатності, рівня життя населення. Недоліки в організації оздоровчо-спортивної роботи зі студентською молоддю негативно позначається на її подальшій професійній діяльності.

Цільова установка у фізичному вихованні з молоддю визначається вимогами сучасного стану розвитку суспільства до формування особистості фізично досконалої, здатної ефективно і творчо розв'язувати практичні завдання в побуті. Оздоровчо-спортивна робота впроваджується на певному етапі фізичного розвитку й фізичної підготовки студентів, в осмисленні шляхів та способів їх досягнення, визначає позитивне ставлення до фізичної культури, формує потребу в повсякденних вправах, спрямованість на здоровий спосіб життя і визначається в різноманітних видах і формах занять [7].

У фізичному вихованні студентів є такі дві проблеми:

перша – як забезпечити студентам оптимальний обсяг рухової активності, необхідний їм для збереження здоров'я, розумової і фізичної працездатності, і який

дасть можливість ефективно засвоїти життєво необхідні вміння, навички й фізичні якості;

друга – як підвищити ефективність освітнього процесу.

Якщо перша проблема передбачає, в основному, розв'язання питань організації фізичного виховання (покращення матеріальної бази, підготовку кадрів, покращення керівництва, збільшення бюджету часу для занять фізичними вправами), то друга пов'язана з пошуком шляхів диференційованого підходу до студентів, розробкою технології навчання та використанням технічних засобів навчання [2].

Одним із шляхів підвищення ефективності фізичної виховання студентської молоді є розробка нормативів фізичної підготовленості за належними величинами, які забезпечують стабільний рівень здоров'я.

Треба зазначити, що методологія формування інформаційного простору в процесі фізичного виховання студентів займає чільне місце в розробках науковців, фахівців [3].

В українській освіті сьогодні проголошується принцип варіативності, який дає можливість втілювати й контролювати педагогічний процес за різними моделями. У цьому напрямі йде й прогрес освіти: розробка різних варіантів її змісту, наукова розробка і практичне обґрунтування нових ідей і технологій. Зміст освіти збагачується процесуальними вміннями, розвитком здібностей оперування інформацією, умінням творчо вирішувати проблеми [1].

Соціально-психологічний аспект фізичного виховання тісно пов'язаний з його іншим напрямком – інтелектуальним вихованням особистості майбутнього спеціаліста. Однією із вирішальних умов, що визначають ефективність цього процесу, є оволодіння студентами системою знань, які розкривають теоретичний і методичний зміст оздоровчо-спортивної діяльності, і практичне її використання в життєвій практиці. Загальноосвітні знання орієнтують студента на створення цілісної уяви про фізичну культуру, її зв'язки з історією, філософією, медициною, екологією й іншими гранями суспільного буття. Соціально-теоретична підготовка студентів у сфері фізичної культури зумовлює оволодіння знаннями організації власної фізичної активності та громадсько-фізкультурної практики [4].

Свого оптимального рівня фізична культура особистості майбутнього фахівця досягає в умовах забезпечення цілісності компонентів системи фізкультурного виховання й виступає як процес конструктивний, творчий, причинно-детермінований. Він вимагає прояву інтелектуальних, емоційно-вольових і практично-дієвих зусиль особистості, активізує функціонування професійної свідомості, діалектику потреб і здібностей. Для забезпечення його ефективності необхідне цілеспрямоване використання різноманітних форм навчальної діяльності на основі їх внутрішньої єдності, наступності, взаємозв'язку, а також дотримання таких принципів і поєднання світоглядного, інтелектуального і тілесного компонентів у формуванні фізичної культури особистості, що зумовлює освітню, методичну й діяльнісно-практичну спрямованість виховного процесу, діяльнісний підхід до засвоєння фізкультурно-спортивної практики, яка характеризується реалізацією цінностей фізичної культури, залученням студентів у процес самоосвіти й самостійного вдосконалення; варіативність і різноманітність фізкультурного виховання, що ґрунтується на індивідуалізації та диференціації [3].

Дотримання цих принципів дає змогу створити умови для виявлення здібностей студентів в обраних ними формах фізкультурно-спортивної діяльності, яка організується з урахуванням стану їх здоров'я, ціннісних орієнтувань і фізкультурних інтересів. Неабияке значення має дотримання принципу оптимізації фізкультурного виховання, який передбачає організацію педагогічних впливів, котрі достатньо збалансовані за індивідуальними здібностями, мотивацією і рівнем інтересів студентів [7].

Застосування різноманітних форм фізичного виховання створює умови забезпечення студентів науково-обґрунтованим обсягом (6–8 годин на тиждень) активної рухової діяльності, що потрібно для нормального функціонування організму.

У 90-і роки скоротився обсяг наукових досліджень з питань гігієни розумової праці студентів, охорони їх здоров'я. Упровадження нових організаційних форм і

методів навчання (гнучкий графік фіксованих занять, експериментальні та факультативні курси, збільшення навчального навантаження) за умов відсутності загальних посібників із багатьох дисциплін і недостатнього технічного забезпечення освітнього процесу проводиться без належного гігієнічного обґрунтування, що призводить до втоми і перевтоми студентів, погіршення стану їхнього здоров'я та працездатності. Не менше занепокоєння викликає постійне зростання кількості студентської молоді, яка належить за станом здоров'я до спеціальної медичної групи. Впровадження в практику навчання нових, удосконалених з урахуванням реальності програм і методичного забезпечення викладання предмету «Фізичне виховання» сприятиме покращенню рівня життєдіяльності [9]. Зазначені проблеми та зумовлені ними негативні соціальні наслідки не знаходять адекватного відображення в суспільній свідомості як проблеми загальнолюдського значення. Це загострює потребу в зміні програмних підходів та визначенні напрямів розвитку фізичного виховання як процесу, спрямованого не тільки на фізичний розвиток, функціональне вдосконалення організму, набуття основних життєво необхідних рухових умінь і навичок, а й культурну освіту майбутньої інтелектуальної еліти, усвідомлення нею власного здоров'я не лише в державному масштабі, а й в індивідуальному, особистісному плані; ролі організації фізичного виховання та вчасному використанні його засобів у цьому процесі. Усе це створює необхідність включення фізичного виховання до переліку обов'язкових дисциплін вищих навчальних закладів, засвоєння яких проводиться за спеціально розробленою програмою в межах чітко організованого освітнього процесу під керівництвом викладачів-професіоналів. Як специфічна навчальна дисципліна фізичне виховання забезпечує досягнення певного рівня фізичної культури – невід'ємної складової загальної і фахової культури, фундамент фізичного, матеріального та духовного добробуту, запорука успіхів у виробничій діяльності. Вона якісно й динамічно характеризує рівень розвитку та визначає реалізацію можливостей людини, що забезпечується біологічним потенціалом її життєдіяльності, необхідним для гармонійного розвитку, прояву соціальної активності, творчої праці. Отже, розвиток фізичної культури закономірно перетворюється на соціальне замовлення на всіх етапах формування фахівця, особливого значення набуваючи у ЗВО [8].

Нині в Україні не існує єдиної державної програми з фізичного виховання студентів вузів 3 і 4 рівня акредитації [9]. Багато чинних тимчасових і приватних програм із фізичного виховання є достатньо гнучкими, враховують особливості підготовки фахівців різних профілів, надають можливість кафедрам упроваджувати нові форми й методи виховної роботи зі студентською молоддю. Крім того, вони передбачають вивчення теоретичних питань, освоєння практичних умінь і навичок, професійно-прикладних психофізичних якостей, самостійне оволодіння методами використання спеціальних засобів для ліквідації відхилень у стані здоров'я і фізичній підготовленості й водночас створюють враження необов'язкового виконання цих завдань, оскільки не пропонують засоби їх оцінки.

Структурно програма з фізичного виховання студентів охоплює теоретичну, методичну та загальну фізичну підготовку студентів, удосконалення в оволодінні обраним видом спорту та професійно-прикладну фізичну підготовку відповідно до обраної фахової спеціальності [9]. Крім загальної фізичної підготовки, студенти отримують певну систему знань, засвоюють сукупність умінь і навичок з обраного ними виду спорту або спортивної діяльності.

Комплексне поєднання складових курсу створює умови для поступового оволодіння студентами необхідним мінімумом знань з історії національних традицій фізичного виховання, розвитку олімпійського руху, основ спортивного тренування з обраного виду спорту, методик використання засобів фізичного відновлення та формування до кінця навчання цілісної системи знань з фізичної культури та спорту.

Низький та нижче середнього рівні фізичного здоров'я виявлено в 75 % дівчат. За результатами досліджень низький рівень фізичного стану, спостерігається у 22 % студентів, середній – 51 %, вище середнього – 20 % і високий – 6 %. Досліджено, що понад 45 % не виконують нормативи з швидкісно-силових якостей, м'язової сили та спритності; 12–15 % – з інших видів вправ; 28–34 % студентів на третьому курсі і 20–25 % на четвертому курсі не можуть виконати нормативні вимоги Державних тестів [6].

За результатами наукових досліджень велика частина випускників шкіл відповідно до своїх фізичних і технічних показників не підготовлена для проведення з нею занять за програмою ЗВО.

Велика кількість досліджень присвячена вивченню динаміки фізичного стану студентів за перші два роки навчання [7]. Спостерігається поліпшення показників фізичного розвитку, фізичної підготовленості й функціонального стану студентів, що пояснюється віковим становленням. Динаміка росту фізичних якостей неоднакова й залежить від початкового рівня. Найбільша інтенсивність зростання фізичної підготовленості спостерігається у слабо підготовлених студентів. Унаслідок цього до кінця першого курсу рівень фізичної підготовленості студентів поступово вирівнюється. Найвищі темпи фізичної підготовленості відбуваються на другому курсі, що пояснюється, насамперед, віковим періодом, у якому відбуваються найбільші позитивні зрушення у формах і функціях організму студентів.

Проте окремі дослідники вказують на те, що під час навчання у вищому закладі освіти не відбувається істотних позитивних змін у фізичному розвитку й фізичній підготовленості більшості студентів. Це пояснюється слабкою організацією роботи з фізичного виховання і відсутністю врахування індивідуальних особливостей студентів.

Результати багатьох досліджень показують значну неоднорідність морфологічних ознак студентів. Зокрема, від 3,3 % до 16,8 % молоді мають надлишкову масу тіла.

Більшість дослідників висловлюють єдину думку в тому, що у процесі систематичних занять фізичним вихованням в обсязі вузівської програми фізичний стан студентів поліпшується. Ці позитивні зрушення залежать від початкового статусу, віку студентів, ефективності методик і організації освітнього процесу у вищих закладах освіти.

Важливе значення для активізації студентів у процесі фізичного виховання має державне тестування й оцінювання фізичної підготовленості різних груп і категорій населення, до яких кожного року в Україні залучається близько 8 млн. людей, введення для студентів обов'язкових заліків із фізичного виховання, які передбачають звіт із теоретичної, методичної і фізичної підготовленості. Значну роль відіграє також залучення студентів до занять масовим спортом через багатоетапну систему спортивних змагань різних рівнів [7].

Ефективне розв'язання завдань фізичного виховання, як і будь-якого педагогічного процесу, значною мірою визначається ступенем індивідуалізації педагогічного впливу. У свою чергу індивідуальний вплив педагога здійснюється тільки за умови активної зворотної реакції студента.

Важливою складовою організації освітнього процесу з фізичного виховання стає розробка методик, програм, формування мети та цінностей навчання, на базі яких активізуються традиційні форми організації навчання. Параметри навчального заняття, за таким підходом, визначаються вимогами, які забезпечують найбільш ефективні форми стимулювання активної діяльності в процесі впливу фізичних навантажень.

При заняттях іграми розвивається працездатність нервової системи, її рухливість, емоційна реактивність, активність, рівень вимогливості, підвищена реактивна тривожність. Найяскравіші такі якості, як емоційна реактивність, активність і рухливість нервових процесів, швидкість і точність реакції вибору, реакції гальмівного диференціювання, швидкість оперативного мислення, точність оперативної пам'яті, переключення уваги.

Удосконалення рухливості нервових процесів у навчальній роботі здійснюється більш успішно, якщо в системі підготовки студентів, які займаються спортивними іграми, використовуються вправи швидкісного і швидкісно-силового характеру з максимальною частотою рухів [3].

Велика увага в науково-дослідних роботах приділяється удосконаленню системи педагогічного контролю за фізичним станом студентської молоді. Вирішення даного питання пов'язано, насамперед, з вибором найбільш інформативних тестів, які характеризують різні сторони моторики, і встановлення нормативної бази цих показників. Для вирішення першого питання в практиці фізичного виховання і спорту

широко використовуються методи математичної теорії тестів багатомірного статистичного аналізу [2].

Загальновідомо, що якість освітнього процесу, а в кінцевому підсумку і рівень фізичної підготовленості багато в чому визначаються ефективністю використання методик і наявністю навчальних баз, які відповідають сучасним вимогам. Цим можна пояснити те, що на кафедрах фізичного виховання ЗВО проводилися і проводяться дослідження, які пов'язані з подальшою розробкою ефективних засобів і методів удосконалення фізичної підготовленості студентів.

При всьому позитивному значенні занять, в групах ЗФП необхідно відзначити і деякі притаманні їм недоліки. До них, насамперед, слід віднести недостатню зацікавленість студентів і, як правило, невисокий емоційний фон занять.

Вказані недоліки не характерні для тих занять, де використовується методика проведення занять зі спортивною спрямованістю. Створені за принципом спортивної спеціалізації навчальні групи, як засвідчує досвід, через два роки занять мали вищі показники фізичного розвитку і фізичної підготовленості порівняно зі студентами, які займалися за програмою загальної фізичної підготовки [7].

Найчастіше в цих групах застосовувалися елементи спортивних ігор, художньої і спортивної гімнастики, інших видів спорту. Перевагою такої форми організації занять є високий емоційний фон і можливість врахування інтересів студентів. Останнє має принципове значення у справі виховання стійкого інтересу до занять фізичними вправами, що дуже важливо для продовження самостійних занять після закінчення ЗВО.

Багатьма вченими висловлюється думка, що раціональне використання системи тривалих навантажень циклічного характеру, великих за обсягом і незначних за інтенсивністю, може значно покращити ефективність фізичного виховання студентів. Дослідники вважають, що ефективність фізичного виховання студентів можна значно покращити за рахунок раціонального застосування безперервних бігових навантажень зі швидкістю бігу 2–3 м/с. Тривалість бігу на 3 курсі повинна складати 30–40 хв. при ЧСС 140–160 уд/хв. Рекомендовано раціональне застосування тривалих бігових навантажень у процесі фізичного виховання студентів основної медичної групи.

Про ефективність занять у ЗВО зі спортивною спрямованістю засвідчують результати досліджень великої групи авторів. При цьому напрямку створюються тільки сприятливі умови для підвищення спортивної майстерності студентів.

Беручи до уваги специфіку впливу певних видів спорту на розвиток рухових і функціональних можливостей організму, деякі дослідники рекомендують переробляти навчальні плани, включаючи в заняття додаткові комплекси відповідних фізичних вправ.

Встановлено, що систематичні заняття певними видами спорту позитивно впливають на вдосконалення ряду психофізіологічних функцій організму, важливих для сучасних професій (час рухової реакції, точність диференціювання просторово-часових відношень, максимальна частота рухів, якість м'язових зусиль) (Козіброцький С, 2002). Окрім цього, відзначається підвищення фізкультурно-спортивної активності студентів, які займалися спеціалізацією протягом усього періоду навчання у ЗВО.

Крім академічних форм організації занять, в практиці роботи кафедр фізичного виховання використовуються і позаурочні форми роботи, які в останні роки набули великої актуальності і значущості. До цих форм слід віднести домашні завдання з фізичної культури, самостійні заняття, організацію фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи в спортивно-оздоровчих таборах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналіз літературних джерел, які висвітлюють різні сторони проблеми фізичного виховання студентської молоді, дозволяє стверджувати, що:

1. Відповідно до нормативних документів фізичне виховання у ЗВО спрямоване на збереження і зміцнення здоров'я студентів, забезпечення фізичної готовності до життєдіяльності і високопродуктивної праці.

2. Фізична підготовленість студентів вищих закладів освіти характеризується суттєвою неоднорідністю і недостатнім, в цілому, рівнем розвитку рухових якостей,

рівень фізичної підготовленості студентської молоді до 2-го курсу підвищується, а потім до 4-го курсу невпинно знижується.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у впровадженні в освітній процес з фізичного виховання вищого закладу освіти експериментальних методик з фізичної підготовки студентів.

Література

1. Антікова В. А. Оптимізація фізичного виховання у вищих навчальних закладах. *Матер. II Всеукр. наук.-практ. конф. «Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні»*. Київ; Луцьк: Вежа. 1996. С. 209–213.
2. Базильчук В. Б. Жданова О. М. (2002). Проблема здоров'я і формування мотивації у студентів до навчальних занять. *Вісник Технологічного університету Поділля*. 2002. № 5. Ч. 3. С. 59–60.
3. Галайтатий Г. Д. Фізіологічна характеристика фізичної і розумової працездатності студентів з різним рейтингом успішності і фізичної підготовленості: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1997. 20 с.
4. Домашенко А. В. (2003). Організаційно-педагогічні засади системи фізичного виховання студентської молоді України: автореф. дис. ... канд. наук фіз. виховання і спорту. ЛДІФК, Л. 2003. 20 с.
5. Концепція фізичного виховання в системі освіти України. *Фізичне виховання в школі*. 1998. № 2. С. 2–7.
6. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2003. 40 с.
7. Кириченко Т. Г. Формування здорового способу життя студентів педагогічного вузу в процесі фізичного виховання: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1998. 16 с.
8. Козіброцький С. П. Програмно-нормативні основи фізичного виховання студентів: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту. Львів, 2002. 16 с.
9. Програма з фізичного виховання для вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації. Київ: Мін. освіти і науки України, 2003. 20 с.

References

1. Antikova, V.A. (1996). Optymizatsiia fizychnoho vykhovannia u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Optimization of physical education in higher educational institutions]. *Mater. II vseukr. nauk.-prakt. konf. «Kontseptsiiia pidhotovky spetsialistiv fizychnoi kultury v Ukraini» – Mater. II All-Ukrainian science and practice conf. «The concept of training physical culture specialists in Ukraine»*. Kyiv; Lutsk: Vezha [in Ukrainian].
2. Bazylchuk, V.B. & Zhdanova, O.M. (2002). Problema zdorovia i formuvannia motyvatsii u studentiv do navchalnykh zaniat [The problem of health and the formation of students' motivation for educational activities]. *Visnyk Tekhnolohichnoho universytetu Podillia – Bulletin of the Technological University of Podillia*, 5, 3, 59–60 [in Ukrainian].
3. Halaitaty, H.D. (1997). Fiziolohichna kharakterystyka fizychnoi i rozumovoi pratsezdadnosti studentiv z riznym reitynom uspishnosti i fizychnoi pidhotovlenosti [Physiological characteristics of physical and mental capacity of students with different ratings of success and physical fitness]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Domashenko, A.V. (2003). Orhanizatsiino-pedahohichni zasady systemy fizychnoho vykhovannia studentskoi molodi Ukrainy [Organizational and pedagogical principles of the system of physical education of student youth of Ukraine]. *Extended abstract of candidate's thesis*. LDIFK, L. [in Ukrainian].
5. Kontseptsiiia fizychnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy [The concept of physical education in the education system of Ukraine]. (1998). *Fizychno vykhovannia v shkoli – Physical education at school*. 2, 2–7 [in Ukrainian].
6. Kushnir, V.A. (2003). Teoretyko-metodolohichni osnovy systemnoho analizu pedahohichnoho protsesu vyshchoi shkoly [Theoretical and methodological foundations of the system analysis of the pedagogical process of the higher school]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
7. Kyrychenko, T.H. (1998). Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia studentiv pedahohichnoho vuzu v protsesi fizychnoho vykhovannia []. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

8. Kozibrotskyi, S.P. (2002). Prohramno-normatyvni osnovy fizychnoho vykhovannia studentiv [Program and normative foundations of physical education of students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Lviv [in Ukrainian].

9. Prohrama z fizychnoho vykhovannia dlia vyshchykh navchalnykh zakladiv III–IV rivniv akredytatsii [Physical education program for higher educational institutions of III–IV levels of accreditation]. (2003). Kyiv: Min. osvity i nauky Ukrainy [in Ukrainian].

Panchuk A.

candidate of pedagogical sciences, associate Professor,
Department of theory and practice of physical culture and sports
Rivne state humanitarian University
sportclub.rdgu@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1670-5772

Panchuk I.

senior Lecturer of the Department of theory and
practice of physical culture and sports Rivne State Humanitarian University
sportclub.rdgu@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0518-0701

Shelyuk V.

Candidate of Philosophical Sciences, Professor of the Department
of Theory and Practice of Physical Culture and Sports of the Rivne State Humanities University
vasyl.sheliuk@rshu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-2086-4813

Kashuba A.

senior Lecturer of the Department of theory and practice
of physical culture and sports Rivne State Humanitarian University
sportclub.rdgu@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7782-898X

MODERN APPROACHES TO IMPROVING PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article analyzes modern approaches to improving the physical training of students in higher education institutions. The relevance and analysis of the research is indicated. The goal is presented, which consists in substantiating theoretical approaches to improving the physical training of students in higher education institutions.

It was found out that health and sports work is implemented at a certain stage of physical development and physical training of students. One of the ways to increase the effectiveness of physical education of student youth is to develop standards of physical fitness according to appropriate values that ensure a stable level of health.

It is noted that the methodology of forming the information space in the process of physical education of students occupies a prominent place in the development of scientists and specialists. Today, the principle of variability is proclaimed in Ukrainian education, which makes it possible to implement and control the pedagogical process according to different models. The progress of education is also in this direction: the development of various variants of its content, scientific development and practical justification of new ideas and technologies.

The need to change program approaches and define directions for the development of physical education as a process aimed not only at physical development, functional improvement of the body, acquisition of basic life-necessary motor skills and skills, but also cultural education of the future intellectual elite, awareness of their own health, has become acute. only on a state scale, but also on an individual, personal level; the role of the organization of physical education and the timely use of its means in this process. All this creates the need to include physical education in the list of mandatory disciplines of

higher educational institutions, the assimilation of which is carried out according to a specially developed program within the framework of clearly organized education under the leadership of professional teachers.

Key words: *modern approaches, improvement of physical training, educational process, students of higher education institutions.*

УДК 373/2:316.61]:07
DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-3-16-23

Пихтіна Н. П.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
pnykhtina@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6684-436

ОСОБЛИВОСТІ ВІЯВУ ГІПЕРАКТИВНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ: РІЗНОВИДИ, ЧИННИКИ ДЕТЕРМІНАЦІЇ, МЕТОДИКА ТА РЕЗУЛЬТАТИ ВИВЧЕННЯ

У статті окреслені й охарактеризовані опорні поняття, що визначають сутність синдрому гіперактивності з дефіцитом уваги (СДГУ) у дітей. Проаналізовані чинники детермінації гіперактивності у дошкільників. Обґрунтовані три групи концепцій, що пояснюють її сутність та причини виникнення: виключно біологічне пояснення гіперактивному розладу, акцентування його соціальної природи і детермінації, схвалення багатофакторного впливу біологічних та соціальних чинників на дитячу гіперактивність.

Детально схарактеризовано соціальний блок чинників, зокрема, наслідування батьківської гіперактивної поведінки, виражені сімейні дисгармонії, недостатність батьківської любові, емоційна депривація, педагогічна занедбаність.

Представлений деструктивний механізм впливу гіперактивності дитини на негативне ставлення до неї інших, виникнення та ускладнення її інших поведінкових проблем.

Обґрунтована необхідність практичного вивчення гіперактивності у дошкільників. Розроблена методика вивчення вияву гіперактивності у дітей в умовах закладу дошкільної освіти. Обґрунтовані основні блоки ознак синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю: рухова активність, порушення уваги, імпульсивність, що склали критерії вивчення гіперактивної поведінки дошкільників.

Задіяні відповідні емпіричні методи: інтерв'ю, спостереження та стандартизовані опитувальники. Отримані емпіричні результати прокоментовані та проаналізовані.

***Ключові слова:** гіперактивність, синдром дефіциту уваги (СДУ), рухова активність, порушення уваги, імпульсивність, заклад дошкільної освіти (ЗДО).*

Актуальність. Явище гіперактивності та дефіциту уваги у ранньому дитячому та дошкільному віці стає сьогодні суттєвою проблемою психічного розвитку дитини, її соціалізації, засвоєння відповідних програм виховання і розвитку дітей, їх шкільного навчання (Л. Алексєєва, О. Лютова, Г. Моніна, О. Романчук, А. Сиротюк).

За різними даними, кількість дітей з гіперактивною (гіпердинамічною) поведінкою, яка, як правило, супроводжується проблемами зі стійкістю уваги та здібністю до її концентрації, становить у загальній популяції від 1,5 до 20 відсотків (М. Белянчикова, О. Романчук). Деякі автори відмічають також довгостроковий вплив дитячої гіперактивності на її соціальну адаптацію в майбутньому та життя дорослої людини (К. Рідл, Дж. Рапопорт).

Вивчення причин та механізмів таких змін має значення у створенні ефективних засобів психологічного супроводу, профілактичних, реабілітаційних заходів та інших напрямів психологічної допомоги. Все означене вище робить актуальним створення, апробацію й дослідження ефективності методик та програм психологічної діагностики, психологічної корекції та немедикаментозної психологічної терапії, їх організацію в систему ефективного психологічного супроводу дітей з гіперактивністю та дефіцитом уваги. Створення такої системи є можливим, з одного боку, на основі аналізу умов виникнення гіперактивної поведінки з дефіцитом уваги в онтогенезі, з іншого – через виявлення найбільш ефективно діючих чинників у процесі цієї допомоги. Соціальна значущість та недостатній рівень вивчення означеної проблеми зумовили необхідність її поглибленого вивчення й аналізу у психолого-педагогічній науці і практиці.

Мета статті: теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально вивчити психолого-педагогічні умови подолання гіперактивності у дошкільників засобами ігрової діяльності у ЗДО.

Дослідницькі завдання, що розв'язуються у статті:

1. З'ясувати сутність проблеми гіперактивності дітей дошкільного віку;
2. Вивчити причини, прояви та наслідки дитячої гіперактивності;
3. Визначити критерії, показники та практично вивчити стан виявлення гіперактивності у дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Поняття «гіперактивність» складають дві частини. Частина «гіпер...» вказує на перевищення норми. Частина «активний» означає діючий,

діяльний. Тож гіперактивність відображає стан, при якому активність і збудливість людини перевищує норму [8].

До зовнішніх ознак гіперактивності психологи відносять відволікання, неувважність, імпульсивність, підвищення рухової активності. Перші ознаки гіперактивності з'являються у дошкільному віці. Рівень інтелектуального розвитку, як правило, не залежить від ступеню гіперактивності дитини. Проте остання може суттєво ускладнювати ігрову і навчальну діяльність гіперактивної дитини, її стосунки з оточуючими. Це ускладнення поведінки частіше зустрічається у хлопчиків.

Відомо, що гіперактивність констатується у багатьох формах дитячої активності. Проте, не існує чітко визначеної симптоматики для її діагностики, а біологічне підґрунтя (особливості центральної нервової системи) гіперактивної поведінки у дітей не є повністю з'ясованим.

Гіперактивність дітей може стати проблемою і у більш пізньому – юнацькому та дорослому віці, приводячи до соціальних порушень з делінквентною поведінкою. За оцінкою А.Сиротюк, у дорослих, що з дитинства мали гіперактивний розлад, розповсюдженість антисоціальної поведінки вище на 12% у порівнянні з тими, хто не мав такого розладу та зловживання психоактивними речовинами на 14%. Тож, діти, що страждають на гіперактивний розлад з дефіцитом уваги, мають достовірно більш високий ризик несприятливих наслідків у дорослому віці [9].

У розподілі за гендерною ознакою більшість авторів відзначають, що у гіперактивності у хлопчиків зустрічається у 6-9 разів частіше ніж у дівчаток [1].

Гіперактивність часто супроводжується дефіцитом уваги (СДУ). Його прояви помітні вже у ранньому віці. Фізичний розвиток таких дітей відповідає нормі, а іноді і випереджає її. Такі діти раніше починають сидіти, ходити, говорити. Проте, у них підвищений тонус м'язів, проблеми з концентрацією уваги і сном. Вказані симптоми починають яскраво проявлятися, коли дитина починає відвідувати заклад дошкільної освіти і виникає проблема з адаптацією до нових умов виховання. Така дитина порушує дисципліну, має поганий сон, апетит і порушує поведінку. Тому така гіперактивна поведінка дошкільника позначається в першу чергу на її власних пізнавальних психічних процесах, організації її життєдіяльності та взаємодії з іншими [3].

Наукові дослідження показують, що критичний період прояву гіперактивності – вік від 9 до 18 місяців. Це час, коли дитина починає активно рухатися, повзати, ходити, проявляти себе у просторі. У цьому віці формується вирішальний зв'язок між рухами та каналами сприймання дитини. Тому у цей період важливим є цілеспрямоване керування надмірною активністю дитини. Це полегшить її схильність до гіперактивності та знизить її прояви [9].

Психофізіологія сприймання пояснює природу концентрації на відчуттях, сприйняттях та вказує на гальмуванні неважливих сигналів та акцентуванні на важливих. Тому для виконання точної дії потрібно загальмувати іншу м'язову діяльність багатьох: у зведенні вежі з кубиків дитина дозує силу і напрямок рухів руки, оскільки кожний необережний чи неувважний рух зруйнує зроблене дитиною.

Перші просторові уявлення допомагають дитині орієнтуватись у просторі, розрізняти та диференціювати свої рухи. Це допомагає їй розуміти і гальмувати імпульсивні рухи та спрямовати на них увагу; планувати доцільні рухи та співвідносити силу рухів з необхідними потребами. Це допомагає їй бути впевненою у собі та пробуджує у неї радість від концентрованих дій та власних сил [9].

Чим більше імпульсивних рухів продукує дитина, тим більше це впливає на її безглузду неспокійну діяльність, ускладнює її пристосовуваність до зовнішнього світу. Якщо у цей час батьки не виявлять достатньо турботи про дитину, зокрема тілесну перцепцію у ранньому віці (відчуття тіла), це може привести до гіперактивності.

І. Прекоп акцентує увагу на значенні для дитини комплексного сприймання дотику, рухів та рівноваги. Вони розвивають її здатність зосереджувати увагу на важливих подразниках, гальмувати реакції на другорядні подразники [7].

О. Тохтамиш вважає, що, доки дитина не може орієнтуватись свідомо в активності власних рухів, вона потребує у цьому допомоги дорослих. Відсутність будь яких обмежень, що пов'язана з недостатньою увагою до дитини з боку батьків, може бути одним з чинників формування гіперактивної поведінки [9].

Таким чином, прояви гіперактивності загалом виявляються у нездатності дитини до регуляції власної поведінки, зниженні її можливостей до самокерування. Теоретичне дослідження дозволяє зробити висновок про первинну роль надмірної рухової активності дитини, що зумовлює такі прояви дефіциту функції її уваги, як недостатню стійкість та концентрацію, підвищення відволікання та розсіювання.

О. Романчук, аналізуючи *причини та прояви гіперактивності у дітей дошкільного віку*, так пояснює негативний механізм впливу гіперактивності дитини на негативне ставлення до неї інших, виникнення та ускладнення її інших поведінкових проблем:

1. На підставі особистого неуспіху формується афективний поведінковий стереотип, який характеризується проявами почуття меншовартості, низькою самооцінкою, проявами гніву, протестуючою поведінкою та агресивністю;

2. Переймається опозиційна манера поведінки як спроба компенсації (протестуюча поведінка, агресивність, кривляння, агресивна поведінка, надмірна говірливість, приниження та знецінювання інших).

3. При довгочасних порушеннях уваги демонструється уникаюча поведінка, як уникнення вимог, що висувуються до дитини у родині чи освітньому закладі (пряме ухилення, осміювання, знецінення) [8].

Окрім цього, негативний вплив на гіперактивну дитину можуть мати соціальні фактори (неблагополучне сімейне середовище, зокрема, неповна сім'я, низька рівень педагогічної обізнаності батьків та їх позитивне підкріплення адекватної поведінки дитини. Це поглиблює порушення уваги; зумовлює зростання імпульсивності, гіперактивності дитини, обмежує організованість її поведінки.

Щодо природи гіперактивності у дітей, існує три групи концепцій, які пояснюють її сутність та причини виникнення. Концепції першої групи надають виключно біологічне пояснення гіперактивному розладу та пов'язують це з фізичними травмами, дією інфекційних, імунних, генетичних чинників. Їх автори так пояснюють причини ГРДУ:

- гіперактивність виникає внаслідок неврологічних пошкоджень, зокрема, як мінімальна мозкова дисфункція [5];

- гіперактивний розлад виникає внаслідок порушення імунної регуляції, що веде до порушення уваги [9];

- ГРДУ виникає внаслідок генетично зумовленого порушення обміну нейромедіаторів, зокрема, дофаміну, норадреналіну [4].

Проте автори цієї групи концепцій не надають специфічної діагностичної процедури для виявлення цього розладу.

Концепції другої групи надають перевагу соціальним чинникам: наслідування батьківської гіперактивної поведінки, виражені сімейні дисгармонії, недостатність батьківської любові, емоційна депривація, педагогічна занедбаність тощо [6].

Згідно з інтеракціоністською теорією, дисгармонійні стосунки між дітьми та дорослими з гіперактивною поведінкою й дефіцитом функції уваги призводять до наслідування дітьми такої поведінки.

В межах теорій цієї групи існує гіпотеза, згідно з якою ГРДУ формується під впливом середовища, загальних несприятливих соціальних умов, які діють опосередковано, серед них – безробіття, низький рівень освіти, недостатність навчального супроводу, зловживання алкоголем та іншими психоактивними речовинами [8].

На суттєву роль соціальних чинників у формуванні гіперактивності вказує І. Прекоп. Ним визначені ознаки гіперактивності, які можуть після народження дитини тривалий час не проявлятися. Зупинимось на їх аналізі детально.

1. Діти можуть бути спокійними під час улюбленої діяльності, але якщо діяльність не така цікава, дитина може концентрувати на ній увагу тільки під керівництвом дорослого.

2. Зниження у гіперактивної дитини адекватно віку розвитку соціальних стосунків, некерованість у групі дітей.

3. Емоційна заражуваність батьками неспокоєм дитини. Проявляється у тому, що батьки щоб упорядковувати та контролювати рухові імпульси дитини, самі батьки починають хвилюватись і демонструвати хвилювання з приводу та під впливом нецілеспрямованих імпульсів дитини.

4. Зниження надмірного неспокою дитини досягається батьками шляхом улаштувань дитини: пропонують їй солодощі, телевізор тощо. Батьківські дії не здійснюються для спрямування дитячої гіперактивності у адекватне русло [7].

Розповсюдженість дитячої гіперактивності з дефіцитом уваги також пов'язується науковцями з характером культурного та соціального устрою суспільства. За оцінкою О. Тохтамиша, у суспільствах з традиційною культурою і у суспільствах з тоталітарним, авторитарним устроєм, гіперактивних дітей значно менше або ж їх майже немає. Найбільша кількість випадків дитячої гіперактивності з дефіцитом уваги приходить на західні країни з розвинутим демократичним типом правління. У країнах, які переходять від авторитарного до демократичного типу правління, зростає кількість гіперактивних дітей [10].

Різкі зміни у стилі життя, технізація та комп'ютеризація можуть впливати на ставлення з боку батьків, вихователів до дитини, викликаючи недостатність батьківської уваги, емоційного тепла, безпосереднього спілкування та спілкування під час предметних та рольових ігор. Вплив вказаних соціокультурних чинників підтверджена даними емпіричних зарубіжних досліджень [6].

Концепції третьої групи притримуються багатофакторного впливу біологічних та соціальних чинників. Існує припущення, що гіперактивність у дітей формується під впливом середовища, загальних несприятливих соціальних умов, які діють опосередковано, серед

них – безробіття, низький рівень освіти, недостатність навчального супроводу, зловживання алкоголем та іншими психоактивними речовинами [9].

Увага науковців зосереджувалась на аналізі біологічних та соціальних чинників з одночасним акцентуванням на соціальному, педагогічному та психологічному аспектах подолання гіперактивності і дефіциту уваги та покращення соціально-психологічних можливостей дитини. Загальною тенденцією для усіх концепцій є визнання важливості немедикаментозних психологічних, педагогічних та соціальних заходів щодо покращення адаптивності, умов розвитку та самореалізації гіперактивних дітей.

Гіперактивність, як різновид негативної поведінки, часто викликає негативні реакції оточення, а саме:

1. Гіперактивні діти не виявляють поведінки, що є звичайною для їх ровесників (неякісне виконання завдань, вимог освітньої програми, соціальна поведінка, результативність ігрової і навчальної діяльності). Вони швидше наражаються на критичні зауваження та отримують покарання, ніж інші діти.

2. Поведінка з порушеною увагою є поведінковим ексцесом, що діє на навколишнє середовище негативно. Така дитина оцінюється здебільш негативно (звинувачення, санкції, покарання, підсилений соціальний контроль тощо) [8].

Це зумовлює небажані зміни в психологічному стані дитини, що ще більше загострює проблему порушення уваги та зменшує подальші можливості розвитку.

Наслідки гіперактивної поведінки дітей дошкільного віку проявляються в психічному та соціальному аспектах. Можуть мати тривалий негативний вплив на самооцінку, соціальну адаптацію та самореалізацію дитини. В окремих випадках ці наслідки мають місце також і у дорослому віці.

Таким чином, прояви гіперактивної поведінки загалом виявляються у обмеженні регуляції дитиною власної поведінки, у зниженні її здатності до самокерування.

Природу гіперактивності пояснюють три групи концепцій: біологічне пояснення гіперактивного розладу, як наслідок фізичних травм, інфекційних, імунних, генетичних чинників чи їх спільної дії; пояснення з позицій соціальних чинників (наслідування батьківської гіперактивної поведінки, виражені сімейні дисгармонії, недостатність батьківської любові, емоційна та тактильна депривація, педагогічна занедбаність тощо); поєднання впливу біологічних та соціальних чинників та визнання важливості немедикаментозних медико-психологічних, педагогічних та соціальних заходів щодо розвитку і самореалізації гіперактивних дітей.

Необхідність практичного вивчення гіперактивності у дошкільників зумовила реалізацію *констатувального педагогічного експерименту*, в межах якого були висунуті та розв'язані наступні дослідницькі завдання:

1. Визначити ознаки гіперактивності у дітей дошкільного віку;
2. Створити банк психодіагностичних методик для вивчення гіперактивних дітей дошкільного віку;
3. Вивчити вплив та взаємозв'язок гіперактивності дітей дошкільного віку з їх поведінкою.

Більшість дослідників виділяють три основні блоки ознак синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ): *рухова активність, порушення уваги, імпульсивність*.

Ці ознаки можна виявити у дітей з раннього віку. Проте, найбільш помітними гіперактивність і проблеми з увагою стають до моменту, коли дитина починає відвідувати ЗДО, оскільки, за оцінкою Л. Виготського, саме тут повноцінний психічний розвиток дитини можливий за умови сформованості уваги [2].

Тому відповідно до виділених груп ознак гіперактивності, ми визначили критерії вияву з відповідними показниками гіперактивності у дошкільників.

Критерій «рухова активність» включає наступні показники:

- дитина завжди націлена на рух;
- вона не в змозі довго всидіти на місці, метушлива;
- її рухова активність не має певної мети;
- часто буває балакуча.

Критерій «неуважність» включає наступні показники:

- дитина не здатна утримувати (зосереджувати) увагу на деталях, через що допускає помилки при виконанні будь-яких завдань (у дитячому садку);
- дитина не в змозі вслухатися в звернену до неї мову, тому ігнорує слова та зауваження оточуючих;
- дитина відчуває величезні труднощі в процесі організації власної діяльності, не вміє доводити виконувану роботу до кінця, оскільки не в змозі засвоїти пропонувані їй правила роботи;

- дитина уникає завдань, які вимагають тривалого розумового напруження, легко відволікається на сторонні стимули;

Критерій «Імпульсивність» включає наступні показники:

- дитина часто відповідає на питання, не замислюючись, не дослухавши їх до кінця, часом просто викрикує відповіді;
- дитина насилу чекає своєї черги, незалежно від ситуації і обстановки;
- дитина зазвичай заважає іншим, втручається в розмови, ігри, пристає до оточуючих;
- дитина не вміє регулювати свої дії і підкорятися правилам, чекати, часто підвищує голос, емоційно лабільна (часто змінюється настрій) [11].

Важливим аспектом діагностики у нашому дослідженні визначене спостереження за дитиною та опитування батьків (вихователів). Останнє важливо тому, що оцінка дитячої поведінки батьками (вихователями) виходить не тільки з потреб психологічної допомоги, але й допомагає визначити стиль виховання. Відзначається, що підвищена чутливість та підвищена реактивність дітей має високу кореляцію з цими ж особистісними якостями серед їхніх батьків у дитинстві. У діагностуванні гіперактивної поведінки дитини важливими інструментами є “Опитувальник дитячої поведінки” та “Опитувальник домашнього скринінгу” [9].

Вирішальним діагностичним інструментом для визначення надмірної моторної активності дошкільника виступало спостереження за поведінкою. При цьому, за дорослими, які виховують дитину, їх взаємодією з дитиною теж велись спостереження у ситуаціях, що провокують проблемну поведінку. Так, після вірогідно провокуючої ситуації дослідник фіксує чинники детермінації такої поведінки, зокрема: складні вимоги, нецікаві завдання, неконструктивні стилі спілкування тощо.

Для точного вимірювання поведінкової активності ми використовували вибірковий за часом контроль у таких формах: послідовне спостереження за використанням сигналу, що фіксується. Це запобігало зміщенню інтервалу спостереження за поведінкою. Таке спостереження надавало можливість встановити, чи сидить дитина на стільці, зайнята ігровою поведінкою, неспокійно рухається, стоїть тощо [11].

Нами використовувались і спостереження без втручання дослідника – вивчення продуктів поведінки гіперактивної дитини: повністю проведена гра впродовж певного часу. Спостереження за гіперактивною дитиною у спеціально створених вихователем ситуаціях (наприклад, прибирання іграшок). Спостереження за засвоєння дій у набутті навичок самостійності (наприклад, вдягання без допомоги). Такі спостереження виявились ефективним інструментом для точного встановлення проблем гіперактивності та перевірки ефективності процесу психолого-педагогічної допомоги.

Методика констатувального експерименту передбачала реалізацію низки етапів. Перший етап передбачав бесіду з батьками або з тими, хто виховує дитину з метою висвітлення найбільш негативних проявів гіперактивності, наприклад таких, як неспокій під час прийняття їжі.

Реалізація першого етапу мотивує батьків до активності щодо підвищення їх обізнаності з конструктивними стилями виховання у родині. Якщо у подальшій роботі відбувається швидке покращення поведінки у відповідних ситуаціях, батьки зацікавлюються подальшою співпрацею. У зв'язку з цим, доцільним може бути і відвідування родини вдома. Це допоможе скласти приблизну картину характерних життєвих умов у сім'ї та особливостей спілкування її членів. Така інформація буде допомагати у подальшій психолого-педагогічній допомозі гіперактивній дитині.

Другий етап дослідження – відносно неструктуроване спостереження за поведінкою дитини (дитина та батьки з якимись іграшками проводять близько однієї години у кімнаті спостережень).

Під час такого спостереження, експериментатор, вихователі фіксують показники, що засвідчують наявність поведінкової проблеми. Нотують необхідні коментарі, враження, припущення та гіпотези, які ґрунтуються на результатах попередніх етапів дослідження гіперактивних дітей. Визначають та фіксують додаткові дані про дитину та її родину, наприклад, про відомі раніше проблеми у вихованні, прояснення батькам сутності поведінкової проблеми їх дитини, про результати спостереження за спілкуванням матері та дитини.

Після достатньої кількості спостережень за поведінкою гіперактивної дитини у проблемних ситуаціях, встановлюється ступінь цього порушення. При цьому важливо враховувати несприятливу психологічну атмосферу у сім'ї, якщо така має місце. Необхідно зважати на конкретні показники гіперактивності з тим, щоб будь яка інша незвичайна поведінка дитини не пов'язувалася з гіперактивністю.

У дослідженні гіперактивності у дошкільників важливим, на наш погляд, є застосування різноманітних опитувальників, що застосовувались нами та третьому етапі дослідницької роботи. Вони розраховані на інтерв'ювання дорослих (батьків, вихователів), які добре знають дитину та спостерігають її поведінку у повсякденному оточенні. Ця діагностична методика складається з питань закритого типу, які, можна умовно об'єднати у три групи:

- 1) питання, спрямовані на оцінку проявів уваги/неуваги дитини;

2) питання, за допомогою яких оцінюється дитяча активність / гіперактивність;
3) питання, що спрямовані на оцінку імпульсивності дитини. Вона може розглядатися як окрема якість та як складова гіперактивності.

Окремо задаються питання про те, чи були прояви неухважності та гіперактивності дитини (за їх наявності) такими ж вираженими у попередні місяці.

Опитувальник містив 19 запитань, у 18 з яких пропонується оцінити частоту проявів певної поведінки у дитини за шкалою:

- 0 – поведінка не проявляється або проявляється рідко;
- 1 – поведінка проявляється іноді;
- 2 – проявляється часто;
- 3 – проявляється дуже часто.

Перші дев'ять запитань стосуються проявів поведінки, пов'язаних з функцією уваги, наступні шість стосуються проявів гіперактивності, подальші три – проявів імпульсивності дитини. Останнє запитання стосується того, чи були прояви неухважності дитини та її гіперактивності (за їх наявності) такими ж помітними раніше.

Таким чином, діагностика дитячої гіперактивності з дефіцитом уваги, здійснена у нашому дослідженні, мала комплексний характер. Основними діагностичними інструментами нами обрані інтерв'ю, спостереження та стандартизовані опитувальники. У процесі діагностичних процедур важливим було встановлення позитивного контакту з батьками та вихователями, як з метою якісної діагностики гіперактивності дошкільників, так і для подальшого подолання означеної поведінкової проблеми.

Для психолого-педагогічної діагностики проявів гіперактивності у дітей дошкільного віку, ми відвідали ЗДО. Протягом терміну дослідницької роботи, експериментальну групу ЗДО відвідували 15 дітей. Наше спостереження за дітьми розпочиналося із приходу їх до ЗДО та закінчувалося, коли дошкільників вже забирали батьки.

Визначаючи *особливості рухової активності* дітей, ми аналізували їх активність в руховій сфері (на прогулянці). Рівні рухової активності фіксували у таблиці. Нами виявлено, що п'ятеро дітей із п'ятнадцяти, що відвідували групу, мають дуже високий рівень активності у руховій сфері, під час прогулянки, у різних режимних моментах: у пасивному сидінні, у ходьбі та бізі. Такі діти складають 33 % групи.

Оскільки, дані діти, продемонстрували високі показники гіперактивності за першим критерієм рухова активність, ми зупинилися на ретельному спостереженні за активністю цих дітей у спілкуванні з однолітками та під час вільних ігор цих дітей. Результати спостереження представлені у додатку.

Виявили, що ті діти, які найбільше підходять до категорії гіперактивних дітей у порівнянні з іншими дітьми групи, мають найбільшу кількість контактів за три дні спостережень. Ці діти відкриті, готові до спілкування, до допомоги, їм цікаво все і відразу, вони швидко змінювали один вид діяльності на інший, часто не завершивши гру чи справу приймалися до нової.

Визначення *тривалості засинання дитини під час денного сну* протягом тижня ми використовували методіку, що допомагає визначити складнощі у концентрації уваги дитини.

За результатами спостереження за дітьми, що мали фіксовані показники за першим критерієм гіперактивності, зафіксовані найбільші показники тривалості засипання під час денного сну. Це зумовлено їхньою надмірною активністю у першій половині дня, їм важко було вляжати на одному місці, весь час хотіли встати, постійно крутилися, розмовляли, перешіптувалися. Були випадки, деякі діти, з означеної нами групи «ризик», взагалі вдень не спали.

Тест «Прогресивні матриці Равена» (ПМР) нами використаний для *діагностики рівня інтелектуального розвитку і оцінки здатності до логічності мислення* [11].

Тестування проводилося індивідуально з кожною дитиною. Усі діти приймали участь у тестуванні за методикою ПМР вперше.

Діти виконували завдання з інтересом та зацікавленістю. Працювали швидко (мінімальний час, використаний на тест – 8 хвилин, максимальний – 20 хвилин). Діти, що демонстрували гіперактивність за іншими критеріями, виконуючи це завдання, затратили найбільше часу та набрали менші суми балів, ніж інші діти. Це було пов'язано перш за все з тим, що ці діти не могли сконцентрувати свою увагу на завданні, постійно відволікалися, балувалися. Діана поверталася до раніше пройдених завдань, була невпевнена у своєму виборі.

Для *вивчення імпульсивності дитини*, задіявалось троє експертів – дорослих, які добре знають дітей та можуть оцінити рівень їх імпульсивності за визначеними ознаками (20 ознак) в один бал за кожною. Оцінка імпульсивності: 15 – 20 балів – висока; 7 – 14 – середня; 1 – 6 – низька.

Оцінки імпульсивності дітей експериментальної групи розподілились таким чином: 7 дітей – середня імпульсивність, 4 дитини – низька, 4 – висока. Діти, у яких констатувались

інші показники за критеріями рухова активність, погана концентрація уваги, мали високу і середню імпульсивність.

Висновки. Таким чином, необхідність ефективної психолого-педагогічної допомоги дітям з гіперактивністю та дефіцитом уваги відповідає тенденції зростання актуальності цього питання у психолого-педагогічній та медичній галузях.

Дитяча гіперактивність є поняттям, що розглядається перш за все як діагностична та корекційна категорія. У психологічному контексті поняття вказує на розлад, внаслідок якого виникають ускладнення в формуванні та розвитку цілеспрямованої поведінки дитини.

Існує три групи концепцій щодо причин синдрому гіперактивності. В концепціях першої групи цей розлад пояснюється біологічно обумовленими чинниками функціонування нервової системи. В концепціях другої групи вирішальним вважається вплив соціального середовища та виховання на формування й розвиток цього розладу. В третій групі представлені концептуальні моделі, які пояснюють виникнення порушень уваги з точки зору багатофакторного феномену.

Встановлено, що значущими чинниками, які підсилюють ризик формування й розвитку дитячої гіперактивності з дефіцитом уваги у дошкільному та молодшому шкільному віці, виступають недостатність проявів турботи та батьківської любові до дитини, особливо у формі емоційно-позитивного ставлення до дитини й тактильного контакту з дитиною, дефіцит батьківської уваги до дитини, відсутність чи недостатність поведінкових обмежень для дитини, схильної до гіперактивної поведінки.

Основними інструментами психолого-педагогічної діагностики гіперактивності дошкільника у нашому дослідженні обрані: інтерв'ю, спостереження та стандартизовані опитувальники. Діагностика вказаного поведінкового відхилення має комплексний характер та передбачає врахування психофізіологічних і соціальних аспектів виховання і розвитку гіперактивної дитини, зокрема аналіз проблемних соціальних ситуацій та соціального середовища, в якому знаходиться дитина. Важливими є різнобічний аналіз свідчень батьків та вихователів, стандартизовані діагностичні процедури, врахування даних спостереження в природному та експериментально створеному середовищах.

Внаслідок практичного вивчення стану виявлення гіперактивності у дошкільників, нами встановлений суттєвий зв'язок між такими показниками, як дитяча рухова активність та розгальмованість, імпульсивність та порушення уваги у дошкільному віці. Найбільше він констатувався між показниками рухової активності та імпульсивності дитини. Наступним по значущості виявлений зв'язок між руховою активністю та порушенням уваги.

В експериментальній групі дітей ЗДО чисельністю 15 осіб, нами виявлені 5 дітей (33%) з ознаками гіперактивної поведінки: рухова активність, порушення уваги, імпульсивність.

Проведене дослідження не вичерпує усієї глибини поставленої проблеми та створює підґрунтя для майбутніх розробок. Перспективи подальшої науково-дослідної роботи вбачаємо у вивченні ефективності комплексних форм психолого-педагогічної допомоги дітям з гіперактивністю, поглибленому вивченню динаміки змін в процесі її подолання, дослідженні чинників зниження ризику формування гіперактивного розладу в ранньому віці.

Література

1. Буняк Н. А. Психофізіологічні основи і засоби контролю за розвитком дітей за умов їх перебування в дошкільному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктор психол. наук. Київ: Інститут психології АПН ім. Г. Костюка, 1998. 32 с.
2. Виготський Л. С. Розвиток вищих форм уваги у дитячому віці. *Вибрані психологічні твори*. Просвітництва, 1956. С. 386–425.
3. Гуртавцова А. Гіперактивність: особливості характеру чи нездоров'я? *Дошкільне виховання*. 2013. № 11. С. 16–19.
4. Максименко С. Д. Основи генетичної психології. Київ, 1998. 218 с.
5. Міжнародна класифікація хвороб (10 перегляд). Класифікація психічних та поведінкових розладів: Клінічні описи та вказівки з діагностики. Київ: Факт, 1999. 272 с.
6. Оклендер В. Вікна у світ дитини: посібник із дитячої психотерапії; перекл. з англ. Клас, 2001. 336 с.
7. Прекоп І. Маленький тиран. Як діти маніпулюють батьками. Мова, 2002. 192 с.
8. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей. Львів: Джерело-Крео, 2008. 326 с.
9. Сиротюк О. Л. Синдром дефіциту уваги із гіперактивністю. Діагностика, корекція та практичні рекомендації батькам та педагогам. ТЦ Сфера, 2002. 293 с.
10. Тохтамиш О. М. Дитяча гіперактивність: виникнення, розвиток, методи психосоціальної допомоги. *Актуальні проблеми психології*. Т. І. Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д., Карамушки Л. М. Київ: Міленіум, 2005. Ч. 14. С. 154–156.

11.Тохтамиш О. М. Психодіагностика дитячої гіперактивності та дефіциту уваги у дошкільному віці. *Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / за ред. академіка С. Д. Максименка. Київ: Главник, 2005. Вип. 26. Т. 4. С. 171–175.

References

1. Buniak, N.A. Psykhofiziologichni osnovy i zasoby kontroliu za rozvytkom ditei za umov yikh perebuvannia v doshkilnomu zakladi: avtoref. dys. na здобуття наук. ступеня доктор психол. наук. Kyiv: Instytut psykholohii APN im. H. Kostiuksa, 1998. [in Ukrainian].
2. Vyhotskyi, L.S. Rozvytok vyshchikh form uvahy u dytiachomu vitsi. Vybrani psykholohichni tvory. Prosvitnytstvo, 1956. [in Ukrainian].
3. Hurtavtsova, A. Hiperaktyvnist: osoblyvist kharakteru chy nezdorovia? Doshkilne vykhovannia. 2013. № 11. S. 16–19 [in Ukrainian].
4. Maksymenko, S.D. Osnovy henetychnoi psykholohii. Kyiv, 1998. [in Ukrainian].
5. Mizhnarodna klasyfikatsiia khvorob (10 perehliad). Klasyfikatsiia psykhychnykh ta povedinkovykh rozladiv: Klinichni opysy ta vkazivky z diahnostyky. Kyiv: Fakt, 1999. [in Ukrainian].
6. Oklender, V. Vikna u sviit dytyny: posibnyk iz dytiachoi psykhoterapii; perekl. z anhl. Klas, 2001. [in Ukrainian].
7. Prekop, I. Malenkyi tyran. Yak dity manipuluiut batkamy. Mova, 2002. [in Ukrainian].
8. Romanchuk, O. Hiperaktyvnyi rozlad z defitsytom uvahy u ditei. Lviv: Dzherelo-Kreo, 2008. [in Ukrainian].
9. Syrotiuk, O.L. Syndrom defitsytu uvahy iz hiperaktyvnistiu. Diagnostyka, korektsiia ta praktychni rekomendatsii batkam ta pedahoham. TTs Sfera, 2002. [in Ukrainian].
10. Tokhtamysh, O.M. Dytiacha hiperaktyvnist: vynyknennia, rozvytok, metody psykholohichnoi dopomohy. Aktualni problemy psykholohii. T. I. Sotsialna psykholohiia. Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia: zb. naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuksa APN Ukrainy / za red. Maksymenka S. D., Karamushky L. M. Kyiv: Milenium, 2005. Ch. 14. S. 154–156 [in Ukrainian].
11. Tokhtamysh, O.M. Psykhodiagnostyka dytiachoi hiperaktyvnosti ta defitsytu uvahy u doshkilnomu vitsi. Naukovi zapysky Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuksa APN Ukrainy / za red. akademika S.D. Maksymenka. Kyiv: Hlavnuk, 2005. Vyp. 26. T. 4. S. 171–175 [in Ukrainian].

Pykhtina N.

candidate of Pedagogical Sciences (PhD),
a Docent of the Department of Preschool Education
Nizhyn Gogol State University
npykhtina@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6684-436

FEATURES OF HYPERACTIVITY IN PRESCHOOL CHILDREN: VARIETIES, DETERMINING FACTORS, METHODOLOGY AND STUDY RESULTS

The article outlines and characterizes key concepts that determine the essence of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children. Factors determining hyperactivity in preschoolers were analyzed. Three groups of concepts explaining its essence and causes are substantiated: an exclusively biological explanation of hyperactivity disorder, emphasis on its social nature and determinations, approval of the multifactorial influence of biological and social factors on children's hyperactivity.

The social block of factors is characterized in detail, in particular, imitation of parental hyperactive behavior, pronounced family disharmony, insufficient parental love, emotional deprivation, pedagogical neglect.

The destructive mechanism of the influence of the child's hyperactivity on the negative attitude of others towards him, the occurrence and complication of his other behavioral problems is presented.

The need for a practical study of hyperactivity in preschoolers is substantiated. The method of studying the manifestation of hyperactivity in children in the conditions of a preschool education institution has been developed. The main blocks of signs of attention deficit hyperactivity disorder are substantiated: motor activity, attention disorders, impulsivity, which made up the criteria for studying hyperactive behavior of preschoolers.

Relevant empirical methods are used: interviews, observations and standardized questionnaires. The obtained empirical results are commented and analyzed.

Key words: hyperactivity, attention deficit syndrome (ADS), motor activity, attention deficit disorder, impulsivity, preschool education institution.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 159.942.5

DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-3-24-29

Бобро Л. В.

кандидат педагогічних наук, асистент кафедри дошкільної освіти
 Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
 liliya250492@ukr.net
 orcid.org/0000-0002-0231-0905

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ВАЖЛИВА ІНТЕГРАЛЬНА ЯКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито актуальну проблему, яка стосується емоційного інтелекту як важливої інтегральної якості особистості сучасного вихователя закладу дошкільної освіти. Проаналізовано багато наукової літератури, у процесі аналізу виокремлено наукові підходи до досліджуваної проблематики. Розглянуто різні концепції емоційного інтелекту, виявлено та обґрунтовано зв'язок між емоційним інтелектом та управлінськими якостями особистості вихователя закладу дошкільної освіти.

Проаналізовано різні наукові підходи (подібні та відмінні) до визначення змісту та сутності поняття «емоційний інтелект». У процесі теоретичного аналізу було з'ясовано, що емоційний інтелект являється здатністю диференціювати позитивні та негативні емоції і почуття, а також наявність теоретичних знань щодо способів зміни власного емоційного стану з негативного на позитивний.

Визначено, що емоційний інтелект відображає зв'язок когнітивних здібностей й особистісних якостей людини. З'ясовано, що на процес формування емоційного інтелекту впливають різні фактори: когнітивні здібності, уявлення про емоції, особливості емоційності. Емоційному інтелекту як інтегративній якості особистості притаманні внутрішні та зовнішні компоненти.

Обґрунтовано, що високий рівень розвитку емоційного інтелекту у фахівців дошкільної освіти є важливою умовою їх професійної діяльності, оскільки він забезпечує налагодження ефективних комфортних комунікативних, емоційних і соціальних взаємозв'язків з дітьми дошкільного віку. Визначено, що діти дошкільного віку характеризуються нестійкістю емоційної сфери. Саме тому необхідно, щоб вихователь дошкільного закладу був здатним розуміти і компетентно сприймати почуття й емоції дошкільників, в то час знаходити вихід із емоційно складних ситуацій.

З'ясовано, що емоційний інтелект сучасних фахівців дошкільної освіти являється інтегральним особистісним утворенням, разом з тим, професійною якістю, яка необхідна для отримання високих результатів професійної діяльності.

Ключові слова: емоції, емоційний інтелект, особистість, педагог, структура емоційного інтелекту, емоційний контакт, самосвідомість, управління емоціями.

Постановка проблеми. Сьогодення характеризується постійними динамічними змінами, які стосуються соціально-економічної сфери, нестабільної політичної ситуації нашої країни. У таких умовах буденне життя сучасної людини вимагає постійного вирішення безлічі проблем. Швидкий темп і ритм життя часто негативно впливають на емоційну сферу особистості, що вимагає від людини не лише

використання внутрішніх ресурсів, але і саморегуляції та самоконтролю, які являються складовими частинами емоційного інтелекту. Розвиток емоційного інтелекту відіграє досить важливу роль у житті людини.

Професійна діяльність вихователя наповнена різноманітними ситуаціями, які можуть викликати як позитивні, так і негативні емоції. Працюючи із дітьми дошкільного віку особливо важливо слідкувати за їх емоційним станом, вираженням емоцій у різних ситуаціях, правильно розпізнавати емоції дітей та реагувати на них. Все це створює певну емоційну напругу у вихователя, що вимагає від нього саморегуляції та самоконтролю власних емоцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджуване поняття – емоційний інтелект, у науці з'явилося відносно недавно. Не зважаючи на це, багатьма науковцями, зокрема І. Андрєєвою, Т. Березовською, Дж. Блоком, Х. Гарднером, Дж. Гілфордом, Д. Гоулманом, С. Дерев'янко, Є. Івановою, Н. Коврига, Д. Люсін, Дж. Мейер, Е. Носенко, А. Петровською, К. Саарні, Д. Слайтер та іншими було досліджено різні його аспекти.

Науковцями було розроблено концепції емоційного інтелекту, а саме: Г. Гарднер, Д. Карузо, Дж. Майер, П. Саловей, Р. Бар-Оном створена змішана модель здібностей, Д. Голманом виявлено зв'язок між емоційним інтелектом і управлінськими якостями особистості, В. Шадріковим виокремлено три структурні компоненти емоційного інтелекту.

Значного поширення поняття «емоційний інтелект» як науковий феномен набуло після наукового доробку Д. Гоулмана.

Мета статті: на теоретичному рівні проаналізувати проблему емоційного інтелекту як важливої інтегральної якості особистості сучасного вихователя закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Існують різні наукові підходи до визначення сутності емоційного інтелекту. Досліджуване поняття розглядалося Е. Носенко як соціальний інтелект, емоційна розумність, емоційна компетентність, К. Стайнером як емоційна грамотність, О. Власовою як емоційне самоусвідомлення. У сучасній науці дане поняття виокремилося як самостійне, але має тісні зв'язки із вище зазначеними поняттями.

Варто зазначити, що поняття «емоційний інтелект» не має конкретного визначення. Науковці тлумачать його по-різному. Розглянемо декілька наукових підходів до визначення досліджуваного поняття.

Науковці, А. Карпова і А. Петровська, під поняттям «емоційний інтелект» мають метапроцесуальний феномен, що водночас являється когнітивним (що стосується пізнання особистістю своїх емоцій і почуттів оточуючих) та регулятивним (тобто такий, який сприяє регуляції суб'єктом своїх емоційних процесів і контролю емоцій оточуючих) [8].

Згідно підходу Г. Березюк, емоційний інтелект – здатність розрізняти позитивні й негативні емоції та почуття, а також наявність знань про способи зміни власного емоційного стану із негативного на позитивний. Науковець зазначає, що постійно взаємодіючи із людьми, важлива роль у процесі комунікації належить розумінню емоцій. Г. Березюк трактує поняття «емоційний інтелект» як здатність особистості до усвідомлення, розуміння, прийняття і управління емоціями та почуттями, власними й інших людей, які формуються впродовж всього життя людини в процесі спілкування і професійної діяльності [2].

Схожа наукова думка О. Ляща. Під емоційним інтелектом науковець розуміє поєднання інтелекту й емоцій за допомогою яких людина здатна розуміти власні та чужі почуття, взаємодіяти з оточуючими людьми та налаштовувати з ними конструктивні відносини, основою яких є довіра та співпереживання. Це дає можливість людям ефективно взаємодіяти один з одним у колективі, в той час реалізовувати власні здібності, уміння та навички, при цьому не заважати прояву творчості інших [5].

Згідно наукових поглядів Е. Носенко, емоційний інтелект відображує зв'язок когнітивних здібностей і особистісних якостей. На думку вказаного науковця, даний конструкт формується протягом життя. На процес формування впливають різні фактори: 1) когнітивні здібності, тобто швидкість та точність розуміння і опрацювання

емоційної інформації; 2) уявлення про емоції, тобто, уявлення як про цінності, що являється важливим джерелом інформації щодо себе й інших; 3) особливості емоційності, проявляються у емоційній стійкості та емоційній чутливості [7].

Вивчаючи емоційний інтелект, як неподільну особистісну якість, вище зазначений науковець, вказує на те, що йому притаманні внутрішні або диспозиційні і зовнішні, тобто які виявляються у особливостях перебігу емоційного процесу, компоненти, що зумовлюють стресозахисну й адаптивну функції [7].

Проаналізувавши різні наукові підходи до визначення поняття «емоційний інтелект», можемо узагальнити сутність досліджуваного поняття і трактуємо його як комплекс здібностей, які уможливають усвідомлення та розуміння особистістю власних емоцій та емоцій і почуттів інших людей. Особистість, яка має високий рівень розвитку емоційного інтелекту здатна регулювати та управляти власною емоційною сферою, її поведінка являється більш гнучкою, тому вона з більшою легкістю досягає запланованих цілей шляхом ефективної взаємодії з оточуючими людьми.

Розвиток емоційного інтелекту у вихователів закладів дошкільної освіти є важливою умовою їх професійної діяльності. Високий рівень розвитку емоційного інтелекту у вихователя забезпечує налагодження комфортних комунікативних, емоційних та соціальних стосунків із дітьми дошкільного віку. Дошкільний вік характеризується нестійкістю емоційної сфери, такої, яка знаходиться на стадії формування, удосконалення. Саме тому важливо, щоб педагог дошкільного закладу володів здатністю розуміти та компетентно сприймати емоції та почуття контингенту, з яким працює, та ефективно знаходити вихід із емоційно напружених ситуацій.

С. Могиляста наголошує на необхідності удосконалення умінь вихователів закладів дошкільної освіти управляти власними емоціями та почуттями, що являється одним із структурних компонентів емоційного інтелекту. Дані уміння визначають важливість впливу емоційного інтелекту на комунікативні здібності вихователя закладу дошкільної освіти [6].

На думку Д. Гоулмана, люди по-різному сприймають одну й ту ж життєву ситуацію чи подію, реагують на них різними емоціями та почуттями, навіть тоді, коли знаходяться в однакових умовах. Науковець зазначає, що власний життєвий досвід переживань, система цінностей, які складають систему відношень людини до певної ситуації чи події, впливають на спосіб реагування і прояву власних емоцій. Власне емоції здійснюють вплив на мислення і поведінку особистості, а також зумовлюють психологічні та фізіологічні зміни. Емоції відображують ставлення особистості до різноманітних сфер життя і до самої себе, а власне інтелект слугує для розуміння такого ставлення. Д. Гоулманом було встановлено наступні компоненти інтелекту, а саме: самоконтроль, самосвідомість, соціальна свідомість, вміння налагоджувати стосунки, які, за його визначенням, сприяють досягненню успіху у роботі [3].

Згідно підходу, вище зазначеного науковця, основою емоційного інтелекту слугують здібності, які розділені на п'ять категорій:

1. Усвідомлення власних емоцій та почуттів. Самосвідомість розглядається як вміння розпізнавати емоції в момент, коли вони виникають, – це є основою емоційного інтелекту. Чим чіткіше особистість усвідомлює свої емоції, тим менше вагається у правильності власних рішень.

2. Управління емоціями. Тракується як вміння керувати емоціями та почуттями, розуміти і слідкувати за тим, наскільки вони відповідають подіям та ситуаціям. Уміння заспокоїтися та позбутися надмірної тривожності, дратівливості чи пригнічення – виступають фундаментом мистецтва керувати емоціями. Така здатність гарантує особистості відновити почуття рівноваги після стресових, неприємних подій.

3. Самомотивація. Дана категорія забезпечує успішність та продуктивність. Розглядається як вміння особистості спрямовувати емоції у правильний напрямок, що дає можливість досягати поставленої мети. Також позитивно впливає на концентрацію уваги, підвищує рівень самомотивації, самоконтролю.

4. Уміння розуміти емоції інших людей. Якщо почуття емпатії розвинуті у особистості на високому рівні, то вона стає чутливішою до найменших соціальних сигналів, що вказують на те, чого потребують інші.

5. Уміння будувати стосунки. Розглядається науковцем як уміння, яке підвищує ефективність міжособистісного спілкування та підкріплює авторитетність такої особистості, розвиває її лідерські якості й вміння взаємодію з іншими [3].

Отже, емоційний інтелект у своїй структурі має наступні здібності – усвідомлення та розуміння власних емоцій і емоцій інших, емпатію, самоуправління власними й управління емоціями інших, стратегічне застосування емоцій з метою мотивації та вирішення задач, що дуже важливо для професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти.

Розглянемо декілька дефініцій, щодо важливості формування власної емоційної сфери, емоційного інтелекту, емоційної культури, розвитку здібностей і навичок самоуправління емоціями та почуттями вихователю закладу дошкільної освіти.

Варто звернути увагу на думку І. Карабаєвої та Н. Савінової про те, що дитина дошкільного віку є емоційною, чуттєвою, сприймання для неї є основою пізнання та орієнтації у світі, що її оточує, умовою розвитку особистісних властивостей. Науковці виокремили ознаки, які свідчать про емоційну чутливість дошкільників, серед них: нестійкість емоцій, швидка зміна однієї емоції на іншу, одного емоційного стану на інший; стрімка реакція на будь-які зміни ситуації, умови, обставини, учасники; високий рівень адаптивності щодо нових обставин. Розвиток емоційної сфери дітей дошкільного віку прямо залежить від змін, що здійснюються у характері провідної діяльності дошкільника. Вони пов'язані із формуванням інтересів і мотивів поведінки, а також соціальним оточенням, що впливає на дитину та ускладнення її взаємозв'язків із навколишнім світом [4].

Вихователь має будувати освітню діяльність дошкільного закладу на основі положень Базового компоненту дошкільної освіти, де приділяються значна увага проблемі захисту емоційного благополуччя дошкільників, розвитку у них естетичних почуттів, емоційної та моральної чуйності, розуміння та співпереживання емоцій і почуттів інших людей [1].

Т. Шульга виокремлює поняття «емоційна культура вихователя» і трактує його як інтегративна якість особистості, яка набула ціннісної спрямованості, цілісності, системності, здатності до саморегуляції та самоконтролю; вона дає можливість усвідомлювати та розуміти власні почуття та переживання вихованців, в той час функціонально забезпечує розвиток особистості вихователя, відповідність його поведінки особистісним та професійним потребам; підвищує ефективність професійної педагогічної діяльності [9].

Досліджуючи проблему емоцій, вище зазначений науковець наголошував, що культура почуттів, у своїй структурі, повинна мати багатство і різноманітність переживань, вміння управляти емоціями і почуттями, поважати переживання і почуття інших, співчувати їм. Науковець зазначав, що, чим багатший емоційний досвід має педагог, тим легше може уявити та зрозуміти емоційний стан дитини і навіть «увійти у нього», і називав це «справжнім критерієм культури почуттів» [9].

Т. Шульга зазначає, що вихователю закладу дошкільної освіти важливо створювати необхідні умови і враховувати природній потенціал, можливості та особливості емоційної сприйнятливості вихованця задля збагачення його емоційної сфери, надавати можливості виявляти свої почуття, підтримувати інтерес щодо повноцінного особистісного розвитку, який є невичерпним джерелом соціальної і емоційної активності дошкільника. А це можливо за умови, що вихователь сам уміє відчувати і розуміти тих, хто знаходиться поряд, уміє контролювати свої емоції та почуття, створювати умови й атмосферу позитивної і комфортної взаємодії, бути прикладом для дітей. Особиста поведінка педагога, його емоційний стан здійснюють вплив на формування стереотипів поведінки у дошкільників. Адже дитині притаманно, на підсвідомому рівні, переймати емоції та почуття інших, деякою мірою копіювати їхні прояви й емоційні стани [9].

Зважаючи на вище вказане, зазначимо, що емоційний інтелект сучасних вихователів закладів дошкільної освіти є інтегральним особистісним утворенням і професійною якістю, яка необхідна для успішного виконання головних освітніх завдань та ефективної педагогічної професійної діяльності.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, аналіз наукової літератури засвідчує той факт, що емоційний інтелект являється важливою професійною властивістю вихователів закладів дошкільної освіти, що пов'язана із ефективним оперуванням емоційною інформацією, яка відповідає завданням суб'єкта і наявній ситуації.

Про сформованість емоційного інтелекту у вихователя закладу дошкільної освіти може свідчити уміння педагога налагоджувати емоційний контакт як із дітьми дошкільного віку, так і з педагогічним колективом закладу, створювати емоційно комфортну атмосферу у процесі життєдіяльності всіх суб'єктів освітнього процесу, атмосферу взаєморозуміння та довіри всіх учасників, управляти почуттями і думками вихованців, а також своїми психо-емоційними станами. Тобто уміти покидати свої емоційні проблеми за межами педагогічного колективу та не виявляти їх у професійній діяльності. Даний феномен слугує здатності вихователів досліджувати та проектувати свою педагогічну діяльність, думати та діяти у межах професійної галузі незалежно від умов та обставин, самостійно робити вибір та приймати відповідальні рішення у складних ситуаціях, створювати індивідуальні стратегії поведінки і досягати поставленої мети без докладання надмірних вольових зусиль.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція: затв. наказом МОН України № 33 від 12.01.2021 р.
2. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості. *Психологічні студії Львівського університету*. 2002. С. 20–23.
3. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С. Л. Гумецької. Харків: Віват, 2018. 512 с.
4. Карабаєва І. І., Савінова Н. В. Моніторинг якості дошкільної освіти: кваліметричний підхід до оцінки розвитку дитини. Київ: ТОВ «МЦФЕР – Україна». 2016.
5. Ляш О. П. Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 324–335.
6. Могиляста С. М. Аналіз теоретичних підходів до дослідження емоційного інтелекту особистості. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Т. VI: Психологія обдарованості. Вип. 14. Київ; Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. С. 362–369.
7. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. Київ, 2003. 158 с.
8. Петрова Н. Сформованість емоційного інтелекту як запорука успішної професійної діяльності майбутнього педагога: теоретичний аспект. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія «Педагогіка». Вип. 2. 2016. С. 27–31.
9. Шульга Т. В. Емоційна культура сучасного фахівця дошкільної освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. Вип. 52. 2019. С. 36–52.

References

1. Bazovyy komponent doshkil'noi osvity [Basic component of preschool education] (Derzhavnyy standart doshkil'noi osvity) nova redaktsiia: zatv. nakazom MON Ukrainy № 33 vid 12.01.2021 r. [in Ukrainian].
2. Bereziuk, H. (2002). Emotsiynyy intelekt iak determinanta vnutrishn'oi svobody osobystosti [Emotional intelligence as a determinant of an individual's inner freedom]. *Psykhologichni studii L'vivs'koho universytetu – Psychological studies of Lviv University* [in Ukrainian].
3. Houlman D. (2018). *Emotsiynyy intelekt* [Emotional intelligence]. (S. Humets'koi, Trans.) Kharkiv: Vivat [in English].
4. Karabaieva, I.I. & Savinova, N.V. (2016). *Monitorynh yakosti doshkil'noi osvity: kvalimetrychnyy pidkhid do otsinky rozvytku dytyny* [Monitoring the quality of preschool education: a qualitative approach to assessing child development]. Kyiv: TOV «MTsFER – Ukraina» [in Ukrainian].
5. Liasch, O.P. (2013). Emotsiynyy intelekt iak predmet psykhologichnykh doslidzhen' [Emotional intelligence as a subject of psychological research]. *Problemy suchasnoi psykhologii – Problems of modern psychology*, 22, 324–335 [in Ukrainian].

6. Mohyliasta, S.M. (2018). Analiz teoretychnykh pidkhodiv do doslidzhennia emotsijnoho intelektu osobystosti [Analysis of theoretical approaches to the study of emotional intelligence of an individual]. *Aktual'ni problemy psykholohii – Actual problems of psychology*. Vol. VI, 14. Kyiv; Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

7. Nosenko, E.L. (2003). *Emotsijnyj intelekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii* [Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, main functions]. Kyiv [in Ukrainian].

8. Petrova, N. (2016). Sformovanist' emotsijnoho intelektu iak zaporuka uspishnoi profesijnoi diial'nosti majbut'n'oho pedahoha [The formation of emotional intelligence as a key to the successful professional activity of the future teacher]. *Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'nogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka – Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk*, 2, 27–31. [in Ukrainian].

9. Shul'ha, T.V. (2019). Emotsijna kul'tura suchasnoho fakhivtsia doshkil'noi osvity [Emotional culture of a modern preschool education specialist]. *Zasoby navchal'noi ta naukovodoslidnoi roboty – Means of educational and research work*, 52, 36–52 [in Ukrainian].

Bobro L.

candidate of Pedagogical Sciences (PhD),
a teacher of the Department of Preschool Education
Nizhyn Gogol State University
liliya250492@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0231-0905

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS AN IMPORTANT INTEGRAL QUALITY OF THE PERSONALITY OF A MODERN PRESCHOOL EDUCATOR

The article reveals an extremely urgent problem that concerns emotional intelligence as an important integral quality of the personality of a modern preschool teacher. A lot of scientific literature has been analyzed, and in the process of analysis, scientific approaches to the researched issues have been singled out. Different concepts of emotional intelligence are considered, the connection between emotional intelligence and the managerial qualities of the teacher of a preschool education institution is identified and substantiated.

Various scientific approaches (similar and different) to defining the content and essence of the concept of "emotional intelligence" have been analyzed. In the process of theoretical analysis, it was found that emotional intelligence is the ability to differentiate positive and negative emotions and feelings, as well as the presence of theoretical knowledge about ways to change one's emotional state from negative to positive.

It was determined that emotional intelligence reflects the connection between cognitive abilities and personal qualities of a person. It was found that the process of forming emotional intelligence is influenced by various factors: cognitive abilities, ideas about emotions, features of emotionality. Emotional intelligence as an integrative personality quality has internal and external components.

It is substantiated that a high level of development of emotional intelligence among preschool education specialists is an important condition for their professional activity, as it ensures the establishment of effective, comfortable communicative, emotional and social relationships with children of preschool age. It was determined that children of preschool age are characterized by instability of the emotional sphere. That is why it is necessary for a preschool teacher to be able to understand and competently perceive the feelings and emotions of preschoolers, while finding a way out of emotionally difficult situations.

It was found that the emotional intelligence of modern preschool education specialists is an integral personal formation, at the same time, a professional quality that is necessary for obtaining high results of professional activity.

Key words: emotions, emotional intelligence, personality, teacher, structure of emotional intelligence, emotional contact, self-awareness, management of emotions.

УДК 37.04

DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-3-30-37

Гордієнко Т. В.

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

Білоусова Н. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
kposv1@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4167-9649

ПРИЙОМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Діяльнісний підхід в освіті означає спрямованість всього освітнього процесу на розвиток і формування наскрізних умінь і ключових компетентностей учнів, передбачає використання теоретичних знань в практичній діяльності та формування умінь командної роботи, інтеграції в соціум, самоосвіти та самореалізації. В статті піднято проблему необхідності переходу від знанняорієнтованої парадигми навчання до діяльнісної через застосування педагогічних прийомів і технологій, розкрито сутність діяльнісного підходу та основних його положень та висвітлено особливу форму організації освітнього процесу в НУШ – діяльнісний підхід, який являє собою таку організацію освітнього процесу, коли більше уваги приділяється продуктивній, різнобічній, активній, самостійній діяльності молодших школярів зокрема на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Також розглянуто питання діяльнісного підходу до формування ключових компетентностей молодших школярів, що сприяє особистісній реалізації потенціалу кожного учня.

Уточнено дефініцію поняття «діяльнісний підхід», де саме діяльність є засобом і умовою розвитку особистості та є таким способом організації освітнього процесу, коли основною є різнобічна, активна, продуктивна, самостійна навчально-пізнавальна діяльність дитини. Виділено п'ять ознак діяльнісного підходу: значущу, радісну, соціальну, мотивуючу, активну, та розкрито їх сутність.

Виділено критерії, яким мають відповідати педагогічні технології реалізації діяльнісного підходу: показувати вищі результати навчання на відміну від традиційної організації навчання; створювати умови для самореалізації; не допускати фізичного і психологічного перевантаження.

Запропоновано ряд прийомів, які б могли стати у нагоді вчителю початкової школи на різних етапах уроку інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в початковій школі.

***Ключові слова:** діяльнісний підхід, діяльність, навчання через гру, освітній процес, прийоми навчання, педагогічні технології.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство мінливе, динамічне і насичене інформацією і мобільністю. Традиційна система освіти, спрямована на засвоєння знань давно не відповідає соціальному замовленню. Завданням нової української школи є формування особистості дитини, яка була б здатна самостійно і креативно застосовувати власні глибокі знання в різноманітних умовах для розв'язання широкого кола проблем.

Згідно Державного стандарту початкової загальної освіти учні мають оволодіти діяльнісним досвідом, а це вимагає від вчителя творчої організації освітньої діяльності молодших школярів на якісно новому рівні, тому важливо і необхідно розглянути

діяльнісний підхід в початковій школі, адже саме він є засобом і важливою умовою розвитку особистості учня початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософський аспект проблеми діяльнісного підходу розглядається в працях М. Кагана, І. Фролова, Г. Юдіна. З психологічної точки зору діяльнісний підхід розглядається в працях Д. Гальперіна, В. Давидова, Г. Костюка. В педагогічному аспекті теоретичне обґрунтування діяльнісного підходу простежується в працях І. Беха, Л. Зайцевої, І. Зимньої та ін. Як психолого-педагогічне явище діяльнісний підхід знайшов обґрунтування в роботах сучасних українських науковців Г. Атанова, Н. Гузій, Б. Сусь та ін. Не зважаючи на актуальність теми, вона знаходиться на стадії становлення.

Мета статті – зміна ціннісних орієнтирів майбутніх вчителів на діялісний траєкторію, яка розкриває перспективи для формування активної особистості, якої потребує сучасне суспільство та розгляд дієвих прийомів діялісного навчання.

Виклад основного матеріалу долідження. Аналізуючи історико-педагогічні джерела можемо констатувати, що поняття діялісного підходу з'явилося пізніше аніж його сутнісні характеристики. Так ще Я. А. Коменський в XVII ст. стверджував, що дитина привчається до навчання через діялісність [1, с. 107]. Ф.Фребель у XIX ст. заявляв, що дитина формується в процесі діялісності, тому навчання слід організувати через дію, працю і мислення. К. Д. Ушинський діялісність вважав основою навчання і виховання, адже дитина потребує діялісності і втомлюється саме через одноманісність, а не через саму діялісність [3, с. 35].

В педагогіці діялісний підхід означає спрямованість освітнього процесу на розвиток умінь і навичок учня, на застосування здобутих знань на практиці на само-реалізацію особистості, на адаптацію її у соціумі, на формування здібностей до колективної діялісності. Отже діялісний підхід є таким способом організації освітнього процесу, коли основною є різноманітна, активна, продуктивна, самостійна навчально-пізнавальна діялісність дитини [6, с. 30].

Г. Атанов розкриває сутність діялісного підходу як навчання діялісності, під якою мається на увазі саме освітня діялісність, котра вміщує в себе найрізноманітніші способи організації і активізації навчання, які відомі в педагогіці [2, с. 23].

Б. Сусь і М. Шут діялісний підхід у навчанні розуміють як ефективний шлях забезпечення набуття знань, котрий характеризується дієвістю і є основою формування компетентностей [4, с. 120].

На думку О.Газман діялісний підхід має реалізовуватись через призму життєдіялісності кожної конкретної дитини, враховувати її інтереси, цінності і плани, що і є особистісно-діялісним підходом [6, с. 25].

При діялісному підході саме діялісність є засобом і умовою розвитку особистості. На думку прихильників діялісного підходу, знання можна засвоїти під час їх використання, оперуючи ними під час діялісності. Так засвоєння знань буде відбуватись одночасно із опануванням способів дій.

Виділяють п'ять ознак діялісного підходу:

- *значуща* ознака полягає в актуальності і важливості інформації, означає зв'язок діялісності з практикою, середовищем та життєвим досвідом дитини. Учні мають усвідомлювати, що те, що вони вивчають, дозволить створити цілісну картину світу на основі здобутих знань, умінь та наявних бажань, дозволить вирішувати певні практичні завдання зараз і в майбутньому. Інтегрований навчальний предмет «Я досліджую світ» містить основи всіх освітніх галузей: природничої, громадянської та історичної, здоров'язбережувальної, технологічної, і всі вони дають змогу школярам надобути важливого життєвого досвіду; також створюють важливі умови для реалізації та самовираження кожного учня у її практичній та творчій діялісності коли активно вивчаються едасвоюються технології комунікації, набувається соціальний досвід, котрий охоплює всю систему узагальнених знань про природу та суспільство, про ціннісні орієнтири у різноманітних сторонах життєдіялісності й соціальної діялісності, про способи дослідницької поведінки тощо;

- *соціальна* ознака реалізується у командній роботі, коли діялісність реалізується під час роботи в парах, групах, командах, взаємодії з педагогами, обміні

думками, обговоренні ідей, спільному пошуку правильного рішення, підтримці один одного, спільній радості, домовленостях;

- *радісна* ознака ґрунтується на твердженні, що успішність навчання залежить від почуття задоволення і радості від діяльності, бо якщо учням цікаво, і вони включені в діяльність, зростає мотивація, цілеспрямованість, креативність і наполегливість;

- *мотивуюча* ознака міститься в можливості пошуку різноманітних варіантів, перевірці різноманітних ідей і припущень без страху помилки, без вимоги єдиноправильної відповіді. Саме тоді освітня діяльність стане мотивуючою;

- *активна* ознака передбачає фізичну і ментальну включеність в освітню діяльність, активність всіх без винятку учасників освітнього процесу [9, с.52].

В початковій школі діяльнісний підхід має реалізовуватись на наступних засадах:

- відбувається індивідуальна діяльність кожного учня в зоні його найближчого розвитку;

- засвоєння знань забезпечується як індивідуальний пошук дитини під керівництвом педагога;

- вчитель реалізовує освітній процес не з готовими знаннями і відповідями, а із рядом питань і проблем, які будуть розв'язуватись в спільній діяльності на уроці;

- зовнішня мотивація молодших школярів переходить у внутрішню, коли учень сам захоче проявити активність у навчання, шукатиме шляхи самонавчання;

- учень виступає як суб'єкт освіти [10, с. 6].

Педагогічні технології реалізації діяльнісного підходу мають відповідати наступним критеріям:

- показувати вищі результати навчання на відміну від традиційної організації навчання;

- створювати умови для самореалізації;

- не допускати фізичного і психологічного перевантаження [7, с. 50].

Найголовніша мета Нової Української школи – розвиток умінь самостійно ставити завдання, проектувати алгоритми їх реалізації, здійснювати самоконтроль і самооцінку, навчатись безперервно протягом життя.

Діяльнісний підхід у навчанні є ефективним та цікавим способом організації освітнього процесу, який дозволяє розвивати у учнів ключові компетентності, здібності до командної та самостійної роботи, дозволяє реалізувати принцип зв'язку навчання із життям і тим самим формує ініціативну та активну позицію молодшого школяра [6, с. 15].

Не викликає сумнівів твердження, що якість знань учнів початкової школи залежить безпосередньо від їх мотивації до навчання і усвідомлення ними практичної значущості інформації, яка вивчається. Тому щоб отримані знання стали підсумком пошукової діяльності, варто сучасний урок моделювати як ряд логічно завершених етапів, кожен з яких має свою мету, свої критерії оцінювання та прогнозовані результати. Також варто дотримуватись принципу «ідеального» поділу діяльності в навчанні, коли діяльність учнів буде ефективною навіть при мінімальних діях вчителя. Це буде можливо завдяки зміні позиції вчителя НУШ, коли дітям ставляться запитання, пропонуються шляхи пошуку і дослідження знань, а не готові відповіді. Позиція дітей заключатиметься не в пасивному сприйнятті готової інформації, а у пізнанні навколишнього світу. Доречними тут є такі навчальні дії, як створення дітьми певних образів, слів, схем, плану, малюнку, тощо. Слушно в якості емоційно-ціннісної оцінки для висловлення світогляду використовувати такі словесні формули: «На мій погляд...». В якості оцінювальних дій доцільно користуватись такими твердженнями: «Я можу! У мене вийде!».

У процесі організації навчання за інтегрованим курсом «Я досліджую світ» широко використовується зокрема дослідницька діяльність, оскільки метою даного предмета є формування цілісної картини світу та позиціонування в ньому людини, то саме через діяльність стає можливим осмислення дитиною особистого досвіду спілкування з людьми та природою, духовно-моральний розвиток та виховання особистості громадянина України. Методика навчання інтегрованого предмету «Я досліджую світ» характеризується пов'язаністю із життям та із практикою застосування

набутих знань, уявлень, навичок поведження у життєвих ситуаціях, а тому має ґрунтуватися на діяльнісному підході [8, с. 86].

Щоб стимулювати пізнавальну діяльність школярів слід послуговуватись незвичайними техніками та прийомами, які б могли зацікавити дітей з найперших хвилин уроку та зосереджували і тримали б їх увагу в ході усього уроку.

Пропонуємо ряд прийомів, які б могли стати у нагоді на різних етапах уроку «Я досліджую світ» в початковій школі:

Незвичайний початок уроку. На початку уроку можна загадати загадку, відповідь на яку буде знайдено під час дослідницької пошукової діяльності під час роботи із новим матеріалом. Або ж урок можна розпочати із суперечливого факту, який дітям важко усвідомити та оцінити на основі наявних у них знань.

Асоціативний ряд. На початковому етапі уроку можна дібрати слова, які асоціюються із новою темою, або із основними поняттями теми чи правилами, які вивчаються на уроці, та записати слова на дошці. І коли школярами вже буде дібрано достатній і вірний перелік слів можна всім разом за допомогою записаних слів сформулювати правило, або ж визначення поняття, а потім порівняти створене із матеріалом підручника. Коли новий матеріал вчителем буде пояснено, варто попросити школярів прибрати недоречні слова-асоціації.

Час на обмірковування. Вказаний прийом дозволить навчитись оцінювати власний досвід. Обирається певне ключове слово, яке має бути безпосередньо пов'язаним із темою уроку. Вчитель просить учнів протягом певного часу записати власні думки і міркування, які із ним пов'язані. Коли відведений час закінчиться, за бажанням учні можуть зачитати власні записи, а далі обговорити виступ, враховуючи такі запитання:

- Чому саме ці слова?
- З якими думками написані ці слова?
- Чи хочу щось змінити, або додати до записаного?
- Яке значення має для мене написане?

Ланцюжок ознак. Вказаний прийом дозволить сформувати вміння опису того чи іншого об'єкту за допомогою назв, значення тих чи інших його ознак, скласти внутрішній план дій та визначити той чи інший об'єкт на основі заданих критеріїв. Описаний прийом пропонуємо реалізовувати за наступним алгоритмом:

- перший учень називає об'єкт і його ознаку;
- другий називає інший об'єкт, котрий має таку ж ознаку, а також іншу ознаку цього об'єкту;
- третій учень називає новий об'єкт із попередньо названою ознакою і пропонує нову ознаку. І далі ланцюжок ознак за запропонованим алгоритмом.

Або ж запропонований прийом можна реалізувати по-іншому: запропонуйте учням обрати два два об'єкти, котрі, нібито абсолютно не пов'язані між собою. Учні повинні створити ланцюжок об'єктів і взаємодій між ними так, щоб перша вказана взаємодія починалася першим об'єктом, а остання запропонована закінчувалася би другим.

Хто перший. Є універсальним прийомом, котрий сприяє розвитку вміння працювати у команді слухати один одного, чути і розуміти. Можна запропонувати учням об'єднатися у групи і разом виконати однакові завдання швидко і правильно, як-от:

- редагування тексту (діти мають уявити себе редакторами журналу і скоригувати і виправити текст, знайти і виправити в ньому помилки. Текст заздалегідь готується із помилками).

- для команд подаються абсолютно однакові приклади, вони мають вирішити їх швидко і вірно.

Старт-Фініш. Вказаний прийом навчить прогнозувати, порівнювати, робити висновки, співставляти відоме і невідоме. Його доречно застосовувати на етапі рефлексії, або ж під час актуалізації знань. Так учням можна намалювати таблицю, яка б містила два стовпчики старту та фінішу. На початку уроку діти в перший стовпчик записують власні припущення, щодо теми, яка буде вивчатись, власні шляхи її дослідження тощо. А в другому – власні роздуми щодо результатів власної роботи на

уроці. Фінальною діяльністю є порівняння двох стовпців і висновки за результатами порівняння.

Гра в пінг-понг. Даний прийом можна використовувати при вивченні будь якого шкільного предмету для створення інформаційної скарбнички понять з предмету, якостей і характеристик тварин, рослин, героїв тощо. Прийом буде корисний при зборі і аналізі інформації за певною ознакою. Учням можна запропонувати об'єднатись у дві команди, визначити для обговорення в групах певну спільну тему. Перша команда має називати ознаку, а друга – значення названої ознаки. Наступним етапом слід змінити ролі команд.

Поміркувати – обмінятися – обрати. Вказаний прийом дозволить ефективніше засвоювати знання та залучити до роботи всіх учнів незалежно від рівня підготовки. Учням пропонується написати три слова, які стосуються теми, яка вивчається, або проблеми, яка вирішується. Наступним етапом відбувається спілкування із сусідом, обмін аркушами, та вибір із шести спільних слів трьох найточніших. Далі три найточніших слова оголошуються класу та записуються на дошці. Коли будуть розглянуті, проаналізовані і записані всі результати, учні мають обрати лише три ключових слів та скласти із них речення.

Протилежність. Прийом дозволить сформувати уміння оцінки об'єктів різно-сторонньо. Дітям озвучується тема і обирається варіант її обговорення:

Озвучте учням певну тему та оберіть будь-який варіант для її обговорення:

- Перший учень має озвучити користь запропонованої для обговорення теми, а інший – поміркувати, чим шкідливий той варіант, який запропонував попередній учасник.

- Учні об'єднуються у дві групи – продавців і покупців певного відомого бренду (все можна підлаштувати до будь-якого шкільного предмету або теми, котра вивчається). «Продавці» мають довести плюси і переваги «товару», котрий продається, а «покупці» – його недосконалості і недоліки.

- Учні об'єднуються у три групи «прокурорів», «адвокатів» та «суддів». Прокурори відстоюють сторону звинувачення і відшукують мінуси, адвокати захищають і знаходять позитивні ознаки, судді ж шукають консенсус, вирішують суперечності.

- Учні об'єднуються у дві групи «генераторів» і «критиків». Генератори без попередньої підготовки мають придумати якомога більше способів вирішення проблеми, причому слід заохочувати учнів не стримувати власну фантазію і придумувати найнеочікуваніші способи, навіть фантастичні. Критики мають обрати із всіх запропонованих шляхів найбільш реальні.

Пошук оптимального рішення. Є універсальним прийомом, який можна використовувати при аналізі певної навчальної ситуації, задачі, події чи проблеми. Вчитель пропонує учням поміркувати і заповнити таблицю, котра складається із наступних стовпчиків:

- ситуація, що розглядається;
- ситуація, що є бажаною;
- які фактори заважають;
- які фактори послаблюють;
- які фактори підтримують;
- які дії слід здійснити для посилення.

Хочу запитати. Названий прийом дозволяє сформувати уміння формулювати і ставити запитання та висловлювати власне емоційне ставлення до відповіді. Вчитель просить почати запитання зі слів «Я хочу запитати...». При отриманні відповіді слід висловити власне емоційне ставлення за таким зразком: «Я задоволений тому, що...», або ж «Я не задоволений тому, що...».

Та не вже. Вказаний прийом дозволить розвивати уміння змістовно формулювати запитання і оцінювати власні знання. Коли новий матеріал вивчено, вчитель просить учнів назвати перелік запитань, до теми, яка вивчалась, наприклад, з них три є репродуктивними і три розвивальних запитання. Для урізноманітнення такої діяльності можна запропонувати учням придумати твердження: що ще цікаво дізнатися з теми, про що я навіть не підозрював, про щопоки що не знає ніхто, тощо.

Кольорові поля. Даний прийом дозволить створити психологічно комфортну взаємодію учителя та учнів. Коли виконується письмова робота, учні можуть виділяти ручками або олівцями поля певними кольорами. які відповідатимуть свисловому навантаженню:

- червоний – будь уважним і перевір помилки;
- зелений – познач помилки не виправляючи;
- синій – підрахуй кількість помилок;
- чорний – не оцінюйте суворо, робота виконана поспіхом.

Об'єктивна оцінка. Згаданий прийом дозволить сформувати уміння об'єктивно та регулярно оцінювати власну діяльність. Коли завершено певну діяльність, доповідь, індивідуальне домашнє або творче завдання тощо, вчитель просить учнів оцінити якість виконаної діяльності і виставити собі оцінку. Коли вчитель сам перевіряє роботу, то записує свою оцінку через дріб поруч із самооцінкою учня. Накінець всі варіанти оцнки порівнюються і доводиться об'єктивність кожної.

Вислови власне Я. Цей прийом сприятиме формуванню уміння оцінювати свою діяльність, усвідомлювати і осмислювати власний життєвий досвід, аналізувати причинно-наслідкові зв'язки. Перш ніж приступити до виконання перевірконої роботи вчитель просить учнів повідомити їх думку щодо можливого способу виконання завдання, наприклад, «Думаю я зробив би так...». Після виконання даної роботи, учні повідомляють, чи співпали їх очікування із реальністю. наприклад, «Я поспілкувався із однокласниками, порівняв шляхи вирішення задачі і думаю, що моє рішення було оптимальнішим».

Висновки. Отже діяльнісний підхід вирішує головне освітнє завдання, а саме: формування гармонійної, соціально активної, морально досконалої, професійно компетентної особистості, яка здатна до саморозвитку і самовдосконалення через створення відповідних умов, коли більше уваги приділяється продуктивній, різнобічній, активній, самостійній діяльності молодших школярів. Саме з особистістю молодшого школяра, його інтересами, цінностями, мотивами і завданнями має співвідноситись освітній процес, і саме особистість є в центрі навчання.

Вчитель, як помічник. консультант, менеджер в умовах реалізації діяльнісного підходу в навчанні є організатором всіх видів діяльності молодших школярів. Він спонукає учнів до активної співпраці, заохочує і зацікавлює до навчання зокрема і за допомогою наведених у статті прийомів, довіряє і підтримує учнів ,сприймає їх такими, якими вони є. В умовах діяльнісного навчання вчитель не тільки контролює знання і уміння молодших школярів, а і діагностує їх розвиток і діяльність. В умовах сучасного, мінливого, динамічного, насиченого інформацією і мобільністю суспільства для вчителя важливо сприйняти і впроваджувати діяльнісний підхід в професійній діяльності задля забезпечення якісної підготовки всебічно розвиненого, компетентного учня.

Література

1. Брославська Л. Особистісно-діяльнісний підхід у викладанні англійської граматики. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2018. № 3. С. 105–110.
2. Верченко Н. В. Особистісно-діяльнісний підхід як головна передумова сучасної освіти *Вісник післядипломної освіти*. 2020. Вип. 4. С. 20–27.
3. Гнатюк Д. О. Системно-діяльнісний підхід як основа організації ефективного навчання. *Педагогічний пошук*. 2013. № 4. С. 33–37.
4. Гузій Н. Діяльнісно-орієнтовані методологічні засади педагогічного професіоналізму. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Ялта, 2013. Вип. 15. С. 118–125.
5. Дегтярьова Г. Особистісний та діяльнісний підходи у післядипломній освіті інженерно-педагогічних працівників. *Вісник Львівського університету*. 2015. Вип. 19. Ч. 1. С. 369–377.
6. Дженіфер М.Зош, Емілі Дж.Хопкінз Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів. Данія, The Lego Foundation 2019. 38 с.
7. Коляда М. Використання діяльнісного підходу при формуванні інформаційної культури майбутніх економістів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 1. С. 46–58.
8. Мирончук Н. М. Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів

до реалізації функцій учителя-вихователя. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 4. С. 85–88.

9. Рейчел Паркер, Бо Ст'єрне Томсен. Діяльнісний підхід у школі. Данія: The Lego Foundation, 2019. 74 с.

10. Сусь Б. А. Діяльнісний підхід як ефективний спосіб забезпечення дієвості знань: збірник наукових праць. Бердянськ, 2017. С. 5–8.

References

1. Broslavska, L. (2018). Osobystisno-diialnisnyi pidkhid u vykladanni anhliiskoi hramatyky [Personal and activity approach in teaching English grammar]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of professional education*, 3, 105–110 [in Ukrainian].

2. Verchenko, N.V. (2020). Osobystisno-diialnisnyi pidkhid yak holovna peredumova suchasnoi osvity [Personal and activity approach as the main prerequisite of modern education]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity – Bulletin of postgraduate education*, 4, 20–27 [in Ukrainian].

3. Hnatiuk, D.O. (2013). Systemno-diialnisnyi pidkhid yak osnova orhanizatsii efektyvnoho navchannia [The system-activity approach as the basis of the organization of effective training]. *Pedahohichnyi poshuk – Pedagogical search*, 4, 33–37 [in Ukrainian].

4. Huzii, N. (2013). Diialnisno-orientovani metodolohichni zasady pedahohichnoho profesionalizmu [Activity-oriented methodological principles of pedagogical professionalism]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity – Problems of modern pedagogical education*, 15, 118–125. Yalta [in Ukrainian].

5. Dehtiarova, H. (2015). Osobystisnyi ta diialnisni pidkhody u pislidyplomnii osviti inzhenerno-pedahohichnykh pratsivnykiv [Personal and activity approaches in postgraduate education of engineering and pedagogical workers]. *Visnyk Lvivskoho universytetu – Bulletin of Lviv University*, 19, 1, 369–377 [in Ukrainian].

6. Dzhenifer, M.Zosh, Emili Dzh.Khopkinz. (2019). Navchannia cherez hru ta diialnisnyi pidkhid: ohliad dokaziv. Daniia, The Lego Foundation [in English].

7. Koliada, M. (2013). Vykorystannia diialnisnoho pidkhodu pry formuvanni informatsiinoi kultury maibutnikh ekonomistiv [The use of the activity approach in the formation of the information culture of future economists]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of professional education*, 1, 46–58 [in Ukrainian].

8. Myronchuk, N.M. (2014). Diialnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv do realizatsii funktsii uchytelia-vykhovatelya [An active approach in the professional training of future teachers to implement the functions of a teacher-educator]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, 4, 85–88 [in Ukrainian].

9. Reichel Parker, Bo St'jerne Tomsen. (2019). Diialnisnyi pidkhid u shkoli. Daniia, The Lego Foundation [in English].

10. Sus, B.A. (2017). *Diialnisnyi pidkhid yak efektyvnyi sposib zabezpechennia diievosti znan* [An active approach as an effective way to ensure the effectiveness of knowledge]. Berdiansk [in Ukrainian].

Hordienko T.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management of Mykola Gogol Nizhyn State University
hordienkotana@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4662-1895>

Bilousova N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management of Mykola Gogol Nizhyn State University
kposv1@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4167-9649>

METHODS OF ORGANIZING THE ACTIVITY APPROACH IN THE PRIMARY SCHOOL IN THE "I EXPLORE THE WORLD" LESSONS

An active approach in education means the focus of the entire educational process on the development and formation of end-to-end skills and key competencies of students, involves the use of theoretical knowledge in practical activities and the formation of teamwork skills, integration into society, self-education and self-realization.

The article raises the problem of the need to transition from a knowledge-oriented learning paradigm to an activity-based one through the use of pedagogical techniques and technologies, reveals the essence of the activity-based approach and its main provisions, and highlights a special form of organization of the educational process at NUS – an activity-based approach, which is such an organization of the educational process, when more attention is paid to the productive, versatile, active, independent activities of younger schoolchildren, particularly in the lessons of the integrated course "I explore the world". The issue of the activity approach to the formation of key competencies of younger schoolchildren, which contributes to the personal realization of the potential of each student, was also considered.

The definition of the concept of "activity approach" has been clarified, where the activity itself is a means and condition for personality development and is such a way of organizing the educational process, when the main thing is versatile, active, productive, independent educational and cognitive activity of the child. Five signs of an activity approach are identified: meaningful, joyful, social, motivating, active, and their essence is revealed.

The criteria that must be met by pedagogical technologies for the implementation of the activity approach are highlighted: show higher learning results in contrast to the traditional organization of learning; create conditions for self-realization; prevent physical and psychological overload.

A number of techniques are proposed that could be useful to a primary school teacher at different stages of the lesson of the integrated course "I explore the world" in primary school.

Key words: activity approach, activity, learning through play, educational process, learning techniques, pedagogical technologies.

УДК 373.3.016.091:51

DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-3-38-45

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

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Стаття присвячена важливому питанню сучасного освітнього та виховного простору, а саме, як використання технології критичного мислення впливає на розвиток школярів початкових класів на заняттях з математики. У статті обґрунтована необхідність формування критичного мислення дітей, оскільки випускник початкових класів ЗЗСО – це всебічно розвинена особистість, яка володіє якостями, що дозволять пристосовуватись до особливостей суспільства сьогодення.

Проблема формування критичного мислення досліджується багатьма вченими останнім часом, що дало змогу вивчити, проаналізувати та узагальнити психолого-педагогічну літературу з теми.

У статті розглянуто поняття «критичне мислення» та «технологія критичного мислення». Зазначено, що впровадження технології критичного мислення сприяє формуванню в учнів освітньої мотивації, інформаційної грамотності, культури мовлення та соціальної компетентності. До того ж, у статті наголошено, що технологія критичного мислення може застосовуватись учителями початкової школи кожного дня.

У статті досліджено етапи реалізації технології критичного мислення а також психологічні та дидактичні умови оптимізації процесу формування критичного мислення молодших школярів під час навчання. Охарактеризовано структуру уроку математики, що включає в себе три етапи (етап актуалізації знань та мотивації навчальної діяльності учнів, етап сприймання й осмислення навчального матеріалу в процесі практичної діяльності, етап консолідації знань, умінь і навичок), під час яких ефективно реалізується технологія критичного мислення. Відповідно до визначеної структури у статті запропоновано застосовувати такі методи розвитку критичного мислення як, наприклад, «бортний журнал», «картографування тексту (інформації)», «кошик ідей», «мозковий штурм», «навчаючи – вчуся» і т. д. Стверджується, що ці методи сприяють формуванню умінь аналізу, синтезу та кращого розуміння інформації, математичної компетентності, здатності стратегічно планувати вирішення різноманітних проблем та завдань.

Перспективи подальших досліджень автор вбачає у виокремленні ефективних методів і прийомів розвитку критичного мислення під час онлайн навчання, інформальної та неформальної освіти.

***Ключові слова:** критичне мислення, технологія критичного мислення, учні початкових класів, урок математики, методи і прийоми розвитку критичного мислення, навчальний процес.*

Постановка проблеми. Метою «Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (2016) є забезпечення здійснення системного реформування загальної середньої освіти за такими провідними напрямками як ухвалення державних стандартів, що враховують компетентності, необхідні для успішної самореалізації особистості; запровадження нових принципів педагогіки партнерства та дитиноцентризму; а випускник Нової української школи – це всебічно розвинена особистість, здатна до

критичного мислення; інноватор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, навчатися впродовж життя [8].

Наскрізними вміннями, що мають бути сформовані НУШ в учнів початкових класів є *читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми, а також критичне та системне мислення.*

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, внеском математичної освітньої галузі у формування в учнів початкових класів:

- компетентності спілкування державною мовою є вміння, що виробляється в процесі навчання математики, – лаконічно та зрозуміло формулювати думку, аргументувати, доводити правильність тверджень;
- у компетентність спілкування іноземними мовами – зіставляти математичний термін чи буквене позначення з його походженням з іноземної мови;
- в основні компетентності у природничих науках і технологіях – моделювати процеси, що відбуваються в навколишньому світі;
- в інформаційно-цифрову компетентність – діяти за алгоритмом та складати алгоритми;
- у компетентність уміння вчитися – доводити правильність певного судження та власної думки;
- у компетентність ініціативність і підприємливість – здійснювати раціональний вибір;
- у соціальну та громадянську компетентності – робити висновки з отриманих результатів розв'язування задач соціального змісту;
- в обізнаність та самовираження у сфері культури – естетично зображувати фігури, графіки, рисунки;
- в екологічну грамотність і здорове життя – ощадливо користуватися природними ресурсами [10, с. 4].

Зазначимо, що об'єктивна необхідність подолання суперечності між *низьким рівнем критичного мислення випускників початкових класів ЗЗСО та соціальним замовленням суспільства на творчу, критично мислячу особистість, яка спроможна гнучко адаптуватись у швидко змінюваному потоці інформації, актуалізує проблематику дослідження питань застосування технології критичного мислення у освітній процес початкової ланки освіти.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом проблемі розвитку критичного мислення присвячено велику кількість досліджень як у вітчизняній (А. Авершин, Н. Березанська, Л. Варзацька, Д. Вількеєв, Т. Воропай, С. Гончаренко, Н. Дайрі, Б. Зейгарник, І. Кожуховська, Т. Кудрявцев, А. Ліпкін, О. Савченко, Б. Теплов, С. Терно, О. Тягло, А. Федоров, Т. Яковенко, Л. Ямщикова), так і зарубіжній (Д. Брунер, Дж. Гілфорд, С. Заір-Бек, М. Ліпман, К. Мередит, Р. Пауль, Д. Рассел, К. Таврис, Ч. Темпл, К. Уейд, Д. Халперн, Дж. Чаффа) педагогіці та психології.

Серед напрямків дослідження проблеми критичного мислення на сучасному етапі слід відзначити такі як: роль критичності в самостійній творчій діяльності розкривають В. Біблер, Л. Григорович, П. Кравчук, В. Разумовський, Л. Ростовецька, В. Шубинський та ін.; вибір підходів до розв'язання проблеми – А. Байрамов, Д. Джумалієва, Б. Зейгарник, С. Король, Г. Липкіна, Є. Полат, Л. Рибак, С. Рубінштейн, Ю. Самарін, М. Чошанов та ін.

Теоретичні засади критичного мислення сформульовані у роботах таких учених як К. Баханов, С. Терно, О. Тягло та ін. В. Гусєва, С. Доценко, С. Луців, О. Пометун, Ю. Саєнко, І. Сущенко присвятили свої праці дослідженню як теоретичних основ розвитку критичного мислення, так і обґрунтуванню технології формування критичного мислення в учнів початкової школи.

Мета статті – визначити роль технології критичного мислення у розвитку учнів початкових класів на уроках математики.

Виклад основного матеріалу дослідження. О. Чуба розглядає теоретичні аспекти проблеми формування критичного мислення, О. Белкіна-Ковальчук аналізує питання формування критичного мислення в учнів початкових класів у процесі навчання, В. Гусєва визначає шляхи практичного розвитку критичного мислення учнів початкових класів, Л. Корінько – роль критичного мислення у формуванні учнівських компетенцій, В. Козира та Г. Ярош характеризує технологію розвитку критичного мислення у навчальному процесі.

Починкова М. на основі аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень визначає, що дефініція «критичне мислення» не має єдиної наукової характеристики, оскільки може визначатись як розумова діяльність, протиставлення іншим розумовим операціям, здатність визначити проблему та розв'язати її, здатність до оцінки явищ, дійсності, здатність до використання різних прийомів інформації; класифікується за визначальною ознакою критичності, за напрямками і парадигмами. Вчена доходить висновку, що науковці відповідно до напрямку власного дослідження обирають ключові властивості поняття критичне мислення, які, на їхню думку, найбільш точно відображають предмет дослідження [7, с. 41-42].

Так, О. Белкіна-Ковальчук та О. Пометун критичне мислення розглядають як окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю та передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти [1; 6].

Згідно з О. Пометун саме такий підхід дає змогу вибудувати поетапність навчального процесу з одночасним формуванням кожного з названих мисленнєвих умінь та розвитком характеристик самого процесу мислення школяра. Вона переконує, що розроблення сучасної педагогічної моделі розвитку критичного мислення, зокрема і учнів початкової школи, необхідно концептуально розділити та відокремити «критичне» мислення від «креативне» мислення та «логічне» мислення [6, с. 94].

Ю. Саєнко зазначає, що технологія «Критичного мислення» є системою методичних прийомів, призначених для використання їх в різних освітніх галузях, видах і формах навчання. Ця технологія дозволяє сформувати такі вміння як працювати з інформаційним потоком, який постійно оновлюється, вміння ясно та чітко висловлювати свої думки (усно чи письмово), впевнено та коректно по відношенню до оточуючих; вміння обґрунтовувати власну думку на основі осмислення різного досвіду, ідей та уявлень; вміння вирішувати проблеми; здатність самонавчання (академічна мобільність); вміння співпрацювати та працювати в групі; здатність вибудовувати конструктивні взаємини з іншими людьми [9, с. 641].

Освітня технологія «Критичного мислення» допомагає формуванню в учнів, зокрема і початкової школи:

- освітньої мотивації (підвищення інтересу до процесу навчання та активного сприйняття навчального матеріалу);
- інформаційної грамотності (розвиток здатності до самостійної аналітичної та оцінювальної роботи з інформацією будь-якої складності);
- культури мовлення (формування навичок написання текстів різних жанрів);
- соціальної компетентності (формування комунікативних навичок та відповідальності за знання).

В. Гусєва наголошує на важливості та необхідності розширення можливостей закладів освіти, зокрема і початкової школи, щодо застосування педагогічних технологій з розвитку критичного мислення. На думку дослідниці, впровадження технології критичного мислення:

- 1) сприяє розвитку навичок критичного мислення, як компонента майбутньої професійності;
- 2) формує позитивні цінності, навички і вміння під час прийняття рішення піклуватись не лише про себе;
- 3) формує вміння організовувати самостійну роботу;

4) вчить самостійно шукати потрібну інформацію, критично її «обробляти» і застосовувати в певних ситуаціях та за певних умов;

5) формує високу мотивацію до неперервної освіти;

6) створює атмосферу співпраці;

7) сприяє постійній, активній професійній взаємодії;

8) вчить робити власний вибір;

9) приймати відповідальні рішення;

10) бути позитивним лідером колективу [2].

Все це допомагає учням розвивати вже наявні вміння й якості, та сформувати нові необхідні для реалізації індивідуальних здібностей особистості.

З метою розвитку індивідуальних здібностей обдарованих учнів технологія «Критичного мислення» може застосовуватись учителями початкової школи, переконують О. С. Нікітченко, О. А. Тарасова, кожного дня.

До ключових етапів реалізації технології дослідники відносять:

1. *Виклик*. Мета – формування особистого інтересу для отримання інформації. Учні мають подумати та розповісти іншим (за допомогою індивідуальної, парної, групової роботи; брейнстормінгу; спільних прогнозувань; озвучування проблемних питань тощо) про те, що вони знають з обраної теми для обговорення – так отримані раніше знання усвідомлюються та стають базою для засвоєння нових. Задача вчителя на цьому етапі – узагальнити знання дітей, допомогти кожному визначити «своє знання» й основні цілі для отримання нових.

2. *Осмислення*. Діти знайомляться з новою інформацією. При цьому вони мають відслідкувати своє розуміння й записувати у формі питань те, що вони не зрозуміли – для того, щоб пізніше заповнити ці «білі плями». Після ознайомлення з інформацією кожен учень має сказати про те, які орієнтири/фрази/слова допомогли йому зрозуміти інформацію, а які, навпаки, заплутували. Головний принцип етапу осмислення – учитель має давати учням право/установку на індивідуальні пошуки інформації з подальшим груповим обговоренням та аналізом.

3. *Рефлексія*. Учні мають обдумати те, чого вони дізналися та як включити нові поняття у свої уявлення; обговорити, як це змінило їхні думки, бачення, поведінку [11, с. 14].

Аналізуючи умови формування критичного мислення молодших школярів у навчальному процесі, О. Мисечко до психологічних умов оптимізації цього процесу відносить:

по-перше, уміле інформаційне мотивування діяльності завдяки новизні та евристичності матеріалу, який підлягає осмисленню;

по-друге, переконливість аргументування, оскільки критично мисляча людини усвідомлює, що існують й інші варіанти вирішення певної проблеми і старається довести, що обране нею рішення є достатньо логічним і раціональним;

по-третє, важливо досягати усвідомлення дітьми власної позиції на стільки, щоб вони могли піддати сумніву як власну аргументацію, так і аргументи інших сторін. Таким чином забезпечується гнучкість мислення [5].

О. Белкіна-Ковальчук доводить, що формування критичного мислення в учнів початкових класів, зокрема і на уроках математики, на нашу думку, значною мірою залежить від певних дидактичних умов, які забезпечують ефективність застосування моделі формування критичного мислення, а саме: 1) наявність у самих наставників високої педагогічної культури та критичного мислення; 2) спеціальна підготовка вчителів до формування критичного мислення школярів; 3) забезпечення дискусійності педагогічного процесу; 4) демократичний характер взаємин вчителів і учнів, повага до власної думки учня; 5) заохочення та підтримка вчителем оригінальних, нестандартних думок, ідей, пропозицій учнів [1].

І. Кашуб'як, визначаючи ефективні методи та прийоми технології розвитку критичного мислення в учнів початкових класів на уроках математики, пропонує власну назву триетапної структури уроку:

1. *Етап актуалізації знань та мотивації навчальної діяльності учнів*, що має на меті сконцентрувати увагу учнів на проблемі та викликати інтерес до обговорюваної проблеми.

2. *Етап сприймання й осмислення навчального матеріалу в процесі практичної діяльності* передбачає представлення теми й очікуваних навчальних результатів, забезпечення розуміння учнями змісту їхньої діяльності, надання навчальної інформації, щоб на її основі виконувати практичні завдання.

3. *Етап консолідації знань, умінь і навичок* – застосування знань, умінь, навичок, відповідно до очікуваних результатів уроку, узагальнення вивченого, підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку, рефлексія [3, с. 81].

Відповідно до визначеної І. Кашуб'як триетапної структури уроку, А. В. Лякішева, В. В. Вітюк, І. Кашуб'як пропонують застосовувати на уроках математики у початкових класах ЗЗСО такі методи розвитку критичного мислення як:

- «*Бортовий журнал*», метою застосування цього методичного прийому є необхідність навчити учнів організовувати і систематизувати інформацію уроку через фіксацію актуалізованих знань і знань, здобутих у процесі навчання;

- «*Картографування тексту (інформації)*» – навчити учнів графічній організації навчального матеріалу, пошуку внутрішніх логічних зв'язків між окремими поняттями навчального матеріалу;

- «*Кластер*» – навчити графічній організації матеріалу, що дозволяє унаочнити думки, які виникають щодо певної теми, у процесі читання тексту, пошуку взаємозв'язків між окремими поняттями, спільного дослідження інформаційного поля теми;

- «*Кошик ідей*» – навчити аналізувати опорні знання, мотивувати до пізнавальної діяльності, сприяти вдумливому читанню тексту;

- «*Кубування*» – навчити класифікувати навчальний матеріал за таксономією Блума у 6 рівнів: знання → розуміння → застосування → аналіз → синтез → оцінювання;

- «*Мозковий штурм*» – навчити учнів висловлювати гіпотези стосовно вирішення конкретної проблеми, швидко генерувати велику кількість ідей, сприймати думку іншої людини, порівнювати й оцінювати власну та іншу думку;

- «*Навчаючи – вчуся*» – навчити учнів здобувати знання самостійно та передавати їх своїм однокласникам;

- «*Правильні та хибні висловлення*» – навчити учнів установлювати, чи правильні подані їм твердження, обґрунтовуючи свою відповідь; співвідносити власні думки з текстом; пояснювати, чому виникли відмінності;

- «*Прес*» – навчити учнів формулювати й висловлювати свою думку з дискусійного питання аргументовано, чітко та стисло;

- «*Ромашка запитань Блума*» – навчити усвідомленому та цілеспрямованому формулюванню запитань різного типу;

- «*РОФТ*» – навчити учнів застосовувати комунікативні уміння та навички у конкретних життєвих ситуаціях або навчальній діяльності;

- «*Сенкан*» – навчити учнів знаходити в інформаційному матеріалі найсуттєвіші елементи, робити висновки та коротко їх формулювати;

- «*Таблиця «З-Х-Д» («Знаємо-хочемо дізнатися-дізналися»)*» – навчити учнів графічній організації, логічного і змістового структурування матеріалу, формулювання запитань, аналізування змін і результатів уроку;

- «*Фішбоун*» – навчити учнів аналізувати текст, розрізняючи факти й думки, причини й наслідки, робити висновки на основі проведеного аналізу;

- «*Читання з маркуванням тексту INSERT*» – активізувати процес сприйняття інформації та підвищити його ефективність через системну розмітку тексту під час читання і обдумування; усвідомлювати текст, виділяти в ньому відоме, невідоме, цікаве, систематизувати матеріал [4].

На думку науковців, ці методи і прийоми розвитку критичного мислення програмують формування у здобувачів освіти на першому рівні повної загальної середньої освіти таких мисленнєвих операцій, як аналіз, синтез, оцінювання, розуміння змісту їхньої діяльності для успішного досягнення очікуваних навчальних результатів уроку. Також вони сприяють формуванню в учнів початкових класів математичної компетентності, розвитку критичного мислення, здатності розпізнавати і моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, розробляти стратегії дії для розв'язання різноманітних задач, здатності робити усвідомлений вибір.

Висновки. Таким чином, проведений аналіз наукових праць довів, що критичне мислення є інтелектуальним процесом застосування навичок високого рівня (аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, суб'єктивної і об'єктивної оцінки інформації, зібраної суб'єктом учіння через спостереження, досвід, міркування, комунікації та рефлексію), який передбачає точність, ясність і узгодженість думок та актуальність і справедливність висновків.

Критичне мислення – це усвідомлений, самостійний, рефлексивний, цілеспрямований, обґрунтований, контрольований та самоорганізований процес. Відповідно учень початкових класів, який навчався за технологією «критичного мислення», зокрема і на уроках математики, володіє вмінням самостійно мислити, розв'язувати життєві та в майбутньому і професійні задачі.

У ході дослідження нами було визначено педагогічні умови, що забезпечують розвиток критичного мислення в учнів початкових класів у процесі вивчення математики: 1) формування пізнавальних мотивів, які стимулюють мислиннєву діяльність молодших школярів; 2) створення освітньо-дослідницького середовища; 3) інтеграція сучасних інформаційних технологій з активними формами та методами навчальної діяльності; 4) розробка показників сформованості та розвитку критичного мислення в учнів початкових класів.

Наукові розвідки у вирішенні проблеми розвитку критичного мислення в учнів початкових класів на уроках математики можуть бути продовжені у напрямі: визначення оптимальних методів і прийомів розвитку критичного мислення в молодших школярів в умовах дистанційного навчання, інформальної та неформальної освіти.

Література

1. Белкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.09. Волинський держ. ун-т ім. Л. Українки. Луцьк, 2006. 21 с.
2. Гусева В. О. Шляхи практичного розвитку критичного мислення учнів початкових класів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. № 30. С. 114–120.
3. Кашуб'як І. О. Розвиток критичного мислення молодших школярів під час узагальнення математичного матеріалу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика: навчання та виховання. 2019. Вип. 30. С. 80–86.
4. Лякішева А. В., Вітюк В. В., Кашуб'як І. О. Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі: навч.-метод. посіб. для вчит. поч. класів ЗЗСО та студ. спец. 013 Початкова освіта. 2-ге вид., переробл. і доповн. Луцьк: ФОП Іванюк В. П., 2022. 116 с.
5. Мисечко О. Є. Психолого-педагогічні умови формування критичного мислення молодших школярів при вивченні іноземної мови. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наукових праць. 2003. II (5). Р. 237–242. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/23956/> (дата звернення: 09.01.2023).
6. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–98. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2018_2_14 (дата звернення: 06.01.2023).
7. Починкова М. М. Дефініція «Критичне мислення» у науковому педагогічному дискурсі. *Освіта та педагогічна наука*. 2019. № 1 (170). С. 37–48. URL: <http://eps.luguniv.edu.ua/index.php/eps/article/view/4> (дата звернення: 06.01.2023).
8. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/249613934> (дата звернення: 06.01.2023).
9. Сасенко Ю. О. Впровадження технології критичного мислення під час вивчення навчальної дисципліни «Організація екологічного виховання в початковій школі» у майбутніх вчителів початкових класів. *Молодий вчений*. 2018. № 2 (2). С. 640–645.
10. Скворцова С., Онопрієнко О. Нова українська школа: методика навчання математики у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів: навч.-метод. посіб. Харків: Ранок, 2019. 352 с.
11. Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови: навч.-практ. посібн. / О. С. Нікітченко, О. А. Тарасова. Харків: Друкарня Мадрид», 2017. 104 с.

References

1. Belkina-Kovalchuk, O.V. (2006). Formuvannia krytychnoho myslennia uchniv pochatkovykh klasiv u protsesi navchannia [Formation of critical thinking of primary school students in the learning process]. Extended abstract of candidate's thesis. Lutsk [in Ukrainian].
2. Husieva, V.O. (2012). Shliakhy praktychnoho rozvytku krytychnoho myslennia uchniv pochatkovykh klasiv [Ways of practical development of critical thinking of primary school students]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem – Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems, 30, 114–120 [in Ukrainian].
3. Kashubiak, I.O. (2019). Rozvytok krytychnoho myslennia molodshykh shkoliariv pid chas uzahalnennia matematychnoho materialu [Development of critical thinking of younger schoolchildren during synthesis of mathematical material]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University, 30, 114–120 [in Ukrainian].
4. Liakisheva, A.V., Vitiuk, V.V. & Kashubiak, I.O. (2022). *Keisbuk metodiv i pryimov tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia v Novii ukrainskii shkoli* [Casebook of the methods and techniques of critical thinking technology in New Ukrainian school]. Lutsk: FOP Ivaniuk V.P. [in Ukrainian].
5. Mysechko, O.Ye. (2003). Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia krytychnoho myslennia molodshykh shkoliariv pry vyvchenni inozemnoi movy [Psychological and pedagogical conditions for the formation of critical thinking of younger schoolchildren while studying a foreign language]. Teoretyko-metodolohichni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of raising children and school youth, II (5), 237–242. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/23956/> (data zvernennia: 09.01.2023) [in Ukrainian].
6. Nikitchenko, O.S. & Tarasova, O.A. (2017). *Formuvannia navychok krytychnoho myslennia na urokakh inozemnoi movy* [Formation of critical thinking skills in foreign language lessons]. Kharkiv: Drukarnia Madryd [in Ukrainian].
7. Pochynkova, M.M. (2019). Definitisia «Krytychne myslennia» u naukovomu pedahohichnomu dyskursi [Definition 'Critical thinking' in scientific pedagogical discourse]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and pedagogical science*, 1 (170), 37–38. URL: <http://eps.luguniv.edu.ua/index.php/eps/article/view/4> (data zvernennia: 06.01.2023) [in Ukrainian].
8. Pometun, O.I. (2018). Krytychne myslennia yak pedahohichniy fenomen [Critical thinking as a pedagogical phenomenon]. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal – Ukrainian pedagogical journal*, 2, 89–98. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2018_2_14 (data zvernennia: 06.01.2023) [in Ukrainian].
9. Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934> (data zvernennia: 06.01.2023) [in Ukrainian].
10. Saienko, Yu.O. (2018). Vprovadzhennia tekhnolohii krytychnoho myslennia pid chas vyvchennia navchalnoi dystsypliny «Orhanizatsiia ekolohichnoho vykhovannia v pochatkovii shkoli» u maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv [Implementation of critical thinking technology during the study of the educational discipline 'Organization of environmental education in primary school' among future primary school teachers]. – *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 2 (2), 640–645 [in Ukrainian].
11. Skvortsova, S. & Onoprienko, O. (2019). Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia matematyky u 1–2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh intehtativnoho i kompetentnisnoho pidkhodiv [New Ukrainian school: methods of teaching mathematics in the 1st and the 2nd grades of general secondary education institutions based on integrative and competency-based approaches: educational and methodological guide]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].

Demchenko N.

Candidate of Science in Pedagogics, Associate Professor
at Pedagogics, Primary Education, Psychology and Management Department,
Nizhyn Mykola Gogol State University
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1382-0756

**THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS**

The paper deals with the topical issue discussed in the sophisticated educational space, namely the substantial impact of critical thinking technology on the development of primary school students in math lessons. Many scholars have been studying the matter of critical thinking lately, and thus the amount of psychological and pedagogical research has increased. This enabled the author to consider and analyze up-to-date literature and focus on the different aspects of the topic.

It is proved in the article that the development of critical thinking in primary school is necessary and important, as the primary school graduate is a comprehensively developed individual who possesses qualities that will allow them to adapt to the peculiarities of today's society.

The concepts of critical thinking' and 'technology of critical thinking' are considered in the paper. It is noted that the technology of critical thinking may be used in the lessons everyday as it contributes to the formation of students' educational motivation, information literacy, speech culture and social competence.

The article examines the stages of the implementation of critical thinking technology, as well as psychological and didactic conditions for optimizing the process of forming critical thinking of younger schoolchildren during the educational process. Besides, the structure of the mathematics lesson, which includes three stages, is characterized. It is mentioned that during these stages the technology of critical thinking is effectively implemented. In accordance with the defined structure, it is proposed in the article to use certain methods of critical thinking development, which are also characterized. It is claimed, that these methods help to develop the skills of analysis, synthesis, and a better understanding of information, mathematical competence, and the ability to strategically plan the solution to various problems and tasks.

The author sees prospects for further research in the identification of effective methods and techniques for the development of critical thinking during online learning, informal and non-formal education.

Key words: critical thinking, technology of critical thinking, primary school students, mathematics lesson, methods and techniques for the development of critical thinking, educational process.

УДК 159.923

DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-3-46-57

Кононко О. Л.

докторка психологічних наук, професорка, завідувачка кафедри дошкільної освіти
 Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна
 kononko11@ukr.net
 orcid.org/0000-0003-2815-6261

ГІДНІСТЬ: ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ У ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

Розкрито суть феномену «власна гідність», який кваліфіковано як особистісний інтеграл, показник прогресивного розвитку, що засвідчується активною за формою та моральною за змістом життєвою позицією дитини дошкільного віку, умінням конструктивно реалізовувати свій потенціал, поводитися самостійно й впевнено, досягати успіху у чесний спосіб, аргументувати незгоду та коректно відстоювати власну точку зору у спілкуванні з оточуючими людьми. Визначено критерії оцінки міри та особливостей розвитку гідності дітей 5–7 років, основними з яких слугували такі уміння: самовиражатися та самореалізовуватися у соціально прийнятний спосіб; довіряти власному досвіду, підтримувати себе у складній ситуації; відстоювати простір-Я, чинити опір руйнівним впливам. Описано авторську типологію гідності, схарактеризовано особливості свідомості та поведінки самодостатніх, самолюбних, егоцентричних та індіферентних дітей. Обґрунтовано педагогічні умови оптимізації виховного процесу у закладі дошкільної освіти з метою розвитку в дітей 5–7 років елементарних форм власної гідності. До них віднесено: збагачення уявлень дошкільників про гідність та її роль в житті; формування інтересу до власної особистості та самоаналізу; розширення інструментарію самовпливу, саморегуляції та самоконтролю; створення ситуацій успіху, вправлення дітей в уміння аргументувати та відстоювати власну думку.

***Ключові слова:** сутнісні внутрішні сили, гідність, самоповага, ціннісне само ставлення, самореалізація, саморозвиток, самозахист, мотивація досягнення, оптимізація виховного процесу.*

Постановка проблеми. Формування власної гідності – одна з найскладніших і водночас найбільш актуальних наукових проблем. В сучасних умовах розвитку українського суспільства вона набуває усе більшої актуальності з декількох причин. По-перше, упровадження у практику особистісно орієнтованої освітньої парадигми передбачає посилення уваги науковців та освітян до виховання таких якостей сучасників, як впевненість у собі, самоповага, честь, власна гідність, справедливість, совісність. По-друге, в українському демократичному суспільстві поступово втрачають домінуючу роль зовнішні способи регулювання поведінки особистості, набувають усе більшого значення внутрішні – потреби, мотиви, наміри, цінності. По-третє, сьогодні на часі – забезпечення балансу двох протилежних й водночас важливих для повноцінного розвитку особистості тенденцій – реалізацію нею колективного та індивідуального начал.

Гідність є опорою особистості, її глибинною внутрішньою цінністю, лежить в основі незалежності та свободи людини, її гордості та честі, виступає джерелом її прав, засвідчує рівень культури суспільства. У статті 297 Конституції України підкреслене право кожної особистості на повагу її гідності і честі, зазначена недоторканність даного права й правомірність їх захисту.

Дослідження проблеми становлення і розвитку елементарних форм власної гідності в ранньому онтогенезі засвідчує, що дана моральна категорія вкрай рідко згадується у публіцистичній літературі, засобах масової інформації, програмах виховання і навчання дітей 5–7 років. Практично відсутні вітчизняні наукові дослідження,

безпосередньо присвячені феномену гідності та особливостям закладання її основ у дошкільному дитинстві. Це спонукало нас дослідити власну гідність як особистісний інтеграл, показник прогресивного розвитку дитини старшого дошкільного віку, її стрижень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми гідності тривалий час залишалося прерогативою релігійного та етико-філософського напрямків суспільних наук. Саме в них закладено фундамент для розуміння сутності феномену «гідність». До сьогодні поняття «гідність» як наукова категорія зустрічалося радше в енциклопедичних словниках, ніж у теоретико-експериментальних психологічних та педагогічних дослідженнях. Що не є прийнятним, з огляду, що сучасний стан розвитку людознавства має зачіпати усі сфери взаємодії людини із світом, з іншими людьми, з самою собою, спрямовуватися на осмислення цінності людської особистості та способів її самореалізації у світі.

У християнському смислі гідність тлумачиться як уміння людини у будь-яких життєвих обставинах зберігати в собі образ і подобу Бога, бути причетним до добра та здійснювати його по відношенню до інших. Уміння бути гідною у релігійній літературі тлумачиться як здатність людини орієнтуватися та дотримуватися ідеального образу себе у щоденному бутті.

Філософи давнини виявляли неабиякий інтерес до поняття гідності у контексті моральності. Сократ уперше сформулював принцип блага (добра), тим самим фактично започаткувавши ідею свідомої моральності. Згідно його підходу, моральна людина здійснює вчинок на основі того, що сама для себе визначає його як гідний, і робить це знанням початком своєї практичної діяльності. Здатність людини самостійно визначати, що для неї гідне-негідне, якою буде її життєва мета, засвідчує її дорослішання як особистості. У повному розумінні слова моральною є діяльність, керована власним знанням добра і зла, диференціацією гідного і негідного. Сократ актуалізував важливість суб'єктивної свободи людини, підкреслив значення її внутрішнього голосу, голосу совісті.

Близький підхід сповідували І. Кант і К. Ясперс, в ідеї автономії волі, духу; І. Іль'їн диференціював поняття «особистість» та «індивідуальність», підкреслив значення останньої в культурі. Так розвивалася філософія гідності, формулювалося «золоте правило моральності», актуалізувалася думка про людину як суб'єкта мислення та моральних дій. Мета етики як філософської науки – гідна поведінка. Предмет філософії гідності, на думку О. Гусейнова, В. Соловйова, знаходиться на стику етики і філософії як способу гідного існування. За Платоном, гідність є сукупністю суттєвих властивостей, які визначають смисл існування людини та її призначення. Як зазначає М. Бердяєв, гідність – це феномен, завдяки якому зазвичай, ми оперуємо поняттями «гідне життя», «гідні люди», «гідні вчинки». На думку автора, Гідність належить до того ж смислового ряду, що й Істина, Добро, Краса, Любов.

За даними дослідження В. Кузнєцова, гідність є самодоланням, виходом особистості на нові горизонти буття. Автор підкреслює: саме через самодолання відбувається становлення людини як справді гідної, і додає: з розмежуванням життя як виживання та життя як гідного буття починаються мораль і моральність. На думку фахівця, сором і совість виступають тими потужними засобами, які утримують людину від морального падіння і формують гідність. В. Кузнєцов підкреслює: досвід гідного існування є ядром антропологічного досвіду, а гідність – «точкою зборки» як на особистісному, так і на соціальному рівнях. Він узагальнює: гідність як само долання в цілому є мірою панування людини над самою собою [6].

Згідно теорії моральних якостей особистості, розробленій В. Блюмкіним, гідність є центральною, вузловою категорією. Саме гідність, на думку науковця, виступає поняттям, яке пояснює інші поняття моралі, визначає цінність життя людини. Фахівець зазначає, що гідність виступає однією з найбільш фундаментальних категорій етики, які визначають її сутність. Розуміння гідності, на його думку, наближає нас до розуміння сутності людини та сенсу її життя. По суті, автором актуалізувалася ідея морального самовизначення особистості

Доробок фахівців з проблеми розвитку гідності як особистісного феномену засвідчив, що психолого-педагогічна наука лише в останні десятиліття почала

привертати увагу до таких складних категорій, як «щастя (М. Аргайл), «надія» та «заздрість» (К. Муздибаєв), «довіра» (Т. Скрипкіна), «самоповага» (Н. Дятленко), «совість» (О. Кононко), «правда-неправда» (В. Знаков), «гідність» (Зайцева), «самолюбність» (Р. Шакуров). Усі вказані феномени важливі для розуміння особливостей становлення і розвитку особистості на різних етапах онтогенезу. Предметом уваги нашого дослідження виступає «гідність» як інтеграл та показник прогресивного розвитку особистості в ранньому онтогенезі.

Певні аспекти феномену «гідність» знайшли своє відображення у дослідженнях самосвідомості (В. Столін, І. Чеснокова), Я-концепції та самооцінки (В. Куніцина, Т. Шибутані), саморегуляції моральної поведінки (Б. Братусь, С. Рубінштейн, В. Чудновський). Водночас слід констатувати неоднозначність розуміння даного феномену психологами та педагогами, недостатню розробленість вітчизняною наукою вказаної теми.

З огляду, що проблема гідності розглядається науковцями здебільшого у контексті погляду на людину як суб'єкт життєдіяльності, доцільно проаналізувати феномен у контексті вказаного підходу. Це уможливить аналіз динаміки змін в особистому зростанні дитини крізь призму цілісного та багатовимірного процесу. Як зазначає В. Татенко, свобода волі, свобода творчості, свобода совісті, право на вибір, можливість самоактуалізації, самовдосконалення, саморозвитку – ці та подібні інтенції становлять ціннісно-сміслову ядро людського способу буття.

На думку автора, бути суб'єктом життєдіяльності означає: виступати ініціатором, творчим виконавцем своїх життєвих проєктів; діяти за власною внутрішньою спонукою; виявляти вибірковість; перетворювати дійсність, а не тільки пристосовуватися до неї; долати перешкоди на шляху до мети; протистояти тому, що може зашкодити існуванню і досягненню життєво важливих цілей; бути вірним собі, залишатися собою, змінювати себе за власним бажанням; керуватися у своїх діях почуттям міри [8].

Проблема розвитку гідності в ранньому онтогенезі безпосередньо пов'язана з такими аспектами оцінювання становлення особистості, як «самооцінка» та «самоставлення». Р. Бернс кваліфікує самоставлення як афективну складову установки на себе, яка має стійкий характер. Автор вважає, що ставлення до себе виявляється як відчуття схвалення, ступінь якого відображає переконаність особистості у своїй самоцінності, значущості [2].

На думку М. Розенберга, самооцінка відображає ступінь розвитку в особистості почуття самоповаги, відчуття власної цінності та позитивного ставлення до всього того, що входить до сфери «Я». Вказаний фахівець зазначає: висока самооцінка – основа ухвалення себе, низька вказує на неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості. Автор вказує, що особливості особистості, які виступають об'єктами самооцінок, нерівнозначні: самооцінки грають тим більшу роль, чим більш значущим є оцінюваний аспект [7].

У розумінні І. Кона, самооцінка – це підсумкове вимірювання «Я», яке виражає міру ухвалення або неприйняття особистістю самої себе, позитивне або негативне ставлення до себе. Він підкреслює: це ставлення є похідним від сукупності окремих самооцінок. Відомий фахівець зазначає, що загальна, або глобальна самооцінка, є ухваленням себе як унікальної індивідуальності, що має не лише свої переваги, але й недоліки [5].

Теоретичні основи розуміння самоставлення як компонента самосвідомості були закладені І. Чесноковою, яка ввела в науковий ужиток поняття «емоційно-ціннісне самоставлення». На її думку, самоставлення – це емоційно-ціннісне ставлення до себе, один з внутрішніх процесів самосвідомості, що відображає єдність самопізнання і переживань. І. Чеснокова підкреслює, що самоставлення може існувати в різних формах: гордості, самолюбства, самоповаги тощо і постійно перебуває у динаміці, в процесі безперервного розвитку. Воно інтегрується з великої кількості переживань різноманітних емоційних станів, почуттів особистості відносно самої себе. В міру розвитку емоційного досвіду у неї складається більш або менш узагальнене емоційно-ціннісне ставлення до себе. Почуття, емоційні стани, що були пережиті в різний час у

зв'язку з роздумами про себе, складають той емоційний фонд, який є необхідною умовою створення змістовного багатства самосвідомості [10].

Як наголошує відомий український педагог С. Гончаренко, гідність є поняттям моральної свідомості, в якому виражається уявлення про самоцінність людської особистості, її моральну рівність з іншими. На думку автора, по суті йдеться про категорію етики, що відображає моральне ставлення індивіда до самого себе та суспільства до нього. На думку вказаного фахівця, як форма прояву соціальної і моральної свободи поняття «гідність» включає право людини на повагу, визнання її прав і одночасно передбачає усвідомлення нею свого обов'язку й відповідальності перед суспільством та собою [3].

За даними дослідження Н. Дятленко, самоповага є складовою Я-образу, наслідком інтеграції та узагальнення особистістю переживань щодо себе. У структурі само ставлення самоповага є загальним рівнем ціннісного самоставлення. Автор тлумачить самоповагу як шанобливе ставлення дитини до себе як до значущої для інших людини, носія особистісних цінностей. Н. Дятленко надає важливого значення для становлення і розвитку у дошкільному дитинстві самоповаги рефлексії як здатності розглядати та оцінювати себе, аналізувати власні якості та результати своїх дій. Важливим показником прагнення дошкільника до самовираження, на думку автора, є його самостійність, позитивне ставлення до процесу та результатів власної діяльності, здатність демонструвати значущим іншим свої досягнення [4].

Досліджуючи феномен власної гідності, вітчизняний педагог Н. Чиренко виділяє такі критерії оцінки його вихованості в особистості, як: реалістичність Я-образу (знання своїх чеснот і вад, адекватна самооцінка, усвідомлення своєї цінності, повага до інших), сформованість мотивації досягнення (прагнення до успіху, здатність поводитися самостійно та впевнено, долати труднощі та досягати поставленої мети), здатність до саморегуляції поведінки (самопідтримка, самозахист, протистояння небажаному впливу, уміння утриматися від соціально неприйнятної поведінки).

Базуючись на них, вказана вище авторка виділила п'ять типів сформованості у досліджуваних власної гідності: гармонійно-збалансований, відносно збалансований, незбалансовано-суперечливий, незбалансовано – залежний та незбалансовано-егоцентричний. У своєму дослідженні Н. Чиренко довела, що лише близько десятої частини дітей характеризувалися високим рівнем розвитку свідомості і поведінки, які засвідчували бажаний і доступний рівень розвитку власної гідності. Отримані педагогом дані актуалізували необхідність організації спеціально спрямованої на виховання в учнівській молоді самоповаги роботи [11].

Заслугує на увагу характеристика гідності у контексті переходу від зовнішнього опосередкування моральної поведінки вказівками дорослих до глибокого внутрішнього її опосередкування. Такий підхід актуалізує важливість для розвитку гідності особистості зрослої здатності дитини самостійно оцінювати власні дії, поведінку, якості. За даними дослідження О. Безкоровайної, необхідно створювати такі умови діяльності, які уможливають самостійну активність особистості, довільну саморегуляцію поведінки, моральне самооцінювання. На думку автора, самоствердження – основний шлях формування почуття власної гідності.

О. Безкоровайна зазначає: при гуманістичній парадигмі у дитини цілеспрямовано формується здатність жити в умовах свободи, приймати самостійні відповідальні рішення, самостверджуватися у соціально прийнятний спосіб. Це досягається за рахунок того, що педагог взаємодіє з дитиною опосередковано, створюючи спеціальне освітнє середовище, яке стимулює прагнення самовиразитися, самореалізуватися, самоствердитися. На думку авторки, педагогіка успіху виступає важливою передумовою формування особистісного самоствердження як складного і важливого феномену [1].

З огляду, що гіпертрофована гідність, висока потреба особистості у соціальному визнанні може трансформуватися у честолюбність, доцільно уточнити зміст даної категорії. Оперуючи поняттям «честолюбство», В. Шапар тлумачить його як виразність проявів особистістю мотивів досягнення суспільного визнання, першості, прагнення слави, одержання нагород. Як зазначає автор, гіпертрофоване честолюбство підсилюється марнославством, зарозумілим ставленням до інших. Будучи

індивідуалістичним за своїм характером, воно перешкоджає вихованню особистості в душі розумного поєднання суспільних і особистих інтересів [12].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу думка С. Тищенко, яка вивчала особливості розвитку внутрішнього світу дітей дошкільного віку, специфіку формування емоційно-ціннісного ставлення до себе. Автор відзначає: уявлення дошкільників про самих себе невіддільне від усвідомлення ними власної поведінки завдяки тому, що дорослі та однолітки так чи інакше оцінюють її, Створення умов, за яких діти проявляють себе з морального боку, є передумовою становлення позитивного уявлення про себе. С. Тищенко підкреслює, що активізація процесу порівняння дитиною себе з однолітками, усвідомлення їхніх чеснот виступає сильним стимулом для розвитку рефлексивності уявлень про себе [9].

Отже, як і будь-яка моральна категорія, гідність потребує глибокого аналізу не лише стосовно свого змісту, структури, рівня розвитку, стабільності прояву, але й балансу індивідуального та колективного начал зростаючої особистості, спрямованості моральної активності.

Мета статті: уточнення суті та структури гідності як інтегральної характеристики особистості, визначення критеріїв та показників її розвитку у дитини старшого дошкільного віку, характеристика типів гідності та умов оптимізації виховного процесу, спрямованого на розвиток самоповаги у ЗДО та сім'ї.

Виклад основних матеріалів. У дослідженні ми виходимо з розуміння, що серед базових моральних якостей, що засвідчують позитивний розвиток особистості, стрижневим виступає гідність. Саме вона визначає, наскільки особистість самодостатня, самостійна, здатна чинити опір своїм внутрішнім негативним пориванням та зовнішнім руйнівним впливам, усвідомлювати власну значущість, дотримуватися етики поведінки, що базується на адекватній самооцінці. Ми кваліфікуємо гідність як моральну категорію, що відноситься до розряду загальнолюдських та індивідуальних.

Безсумнівно: найкраще в нас (як і найгірше) проявляється у ситуаціях вибору, коли життєва ситуація змушує прийняти самостійне рішення, здійснити доцільний вибір, надати комусь-чому перевагу, відмовити комусь-чому у прихильності, аргументувати свою позицію та відстояти її під зовнішнім тиском, залишитися самим собою, не зрадити своїх ціннісних настанов, вчинити по совісті, поводитися чесно, зберегти свою сутність.

Сутністю фахівці називають те головне, найважливіше, найсуттєвіше в людині, дароване природою Божественне начало, квінтесенцію, основу, якими засвідчується наша здатність до творчого буття, усвідомлення факту: «Я єсь!»», своєї відповідальності за власне життя, за свою людську гідність.

Закладання основ гідного ставлення дітей дошкільного віку до самих себе, оточуючих людей, Батьківщини передбачає чітке розуміння дорослими, відповідальними за їхній розвиток, змісту провідного поняття. Що означає бути гідним? Словникові визначення, на жаль, вкрай схематичні, здебільшого тавтологічні, вельми розмиті. Залишається незрозумілим, які показники гідності є вирішальними, а які – другорядними.

За нашим визначенням, «гідна поведінка» відповідає вищому рівню розвитку особистості, є адекватною життєвим викликам, важливою для реалізації та прогресивного розвитку «Я». Гідна людина свідома, виважена, впевнена у собі, рішуча, розсудлива, самостійна й відповідальна у прийнятті рішень та здійсненні власних виборів, орієнтується на моральні правила і норми, вдається до соціально прийнятних способів дій та поведінки.

Вельми показово: основи гідності, внутрішні поривання вчинити правильно, діяти відповідно з своєю природою та основними потребами закладаються у перші роки життя. Внутрішні сутнісні сили дають про себе знати вже на третьому році життя малюка, коли він заявляє: «Я сам!» Цим він засвідчує свою окремість, право на прояв власної волі, спроможність (хай поки лише удавану, проте внутрішньо активовану) розраховувати на себе бодай в чомусь, довіряти своїй інтуїції та елементарному досвіду як комплексу життєво важливих, хоча й поки що елементарних, знань, умінь, навичок, звичок, цінностей.

Ми базуємося на положенні провідних вітчизняних та зарубіжних психологів та педагогів, які акцентують увагу на важливості розвитку у дитини 5–7 років внутрішнього світу, самодостатності й саморегульованості, умінні підтримувати себе, відстоювати власну гідність. Вони зазначають: власна гідність у своїй здоровій формі є благом, підтримкою особистісного потенціалу; у хворобливій – перетворюється на гіпертрофовану центрацію на собі, на себелюбність, марнославство, егоїзм, які ускладнюють комунікацію, деформують зв'язки з довкіллям, уповільнюють процес особистісного зростання та самовдосконалення.

Ми виходимо з розуміння, що *власна гідність* – феномен складний, багатоплановий, який засвідчується правильним ставленням зростаючої особистості до себе та проявляється у турботі про власне «Я» (фізичне, душевне, морально-соціальне), у самоповазі, щирості перед собою, усвідомленні своєї значущості для рідних і близьких людей, самостійному дотриманні своїх основних обов'язків та реалізації найважливіших прав. По суті, власна гідність є спрямованістю дитини на *прояв й розвиток* своїх кращих якостей, на відстоювання свободи своєї волі.

Одним з провідних концептуальних засад дослідження слугує положення, згідно з яким виховання у дітей старшого дошкільного віку основ власної гідності пов'язане з такими базовими потребами їхньої особистості, як *самореалізація, саморозвиток та безпека*. Гармонійне поєднання та повноцінна об'єктивація цієї триєдності потреб вкрай важлива для успішного життя, оптимістичного самопочуття, задоволеності дитиною своїм буттям, уміння поводитися гідно у будь-яких життєвих ситуаціях. Детальніше про кожну з означених потреб.

Самореалізація: 1) здатність зростаючої особистості об'єктивувати назовні багатство свого внутрішнього світу у будь-якій діяльності – грі, праці, пізнанні, спілкуванні; 2) процес здійснення, втілення свого потенціалу, своїх сутнісних сил, свого природного та набутого резерву, своїх фондів «можу» і «хочу». Йдеться про прагнення дошкільника активно здійснювати свої бажання; доцільно застосувати набуті знання та уміння, реалізовувати здібності; поводитися компетентно у звичних та нових життєвих умовах; досягати успіху у чесний спосіб, гідно вигравати і програвати; орієнтуватися у своїх діях та поведінці на реалістичні уявлення про власне «Я» (своє тіло, фізичну вправність, душевне життя, моральні якості, соціальну поведінку), на адекватні й життєдайні самооцінки, на високі очікування щодо себе (власні та значущих людей). На жаль, переважна більшість не лише дітей, але й дорослих, функціонує в житті радше як потенція, ніж повноцінно реалізована особистість. Що не є нормальним станом речей.

Саморозвиток – це фундаментальна потреба та здатність дитини ставати і бути активним суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення. Це активна робота зростаючої особистості з покращання себе самої і свого життя, із самовдосконалення. Це потреба і здатність розвивати свої фізичні можливості, моральні якості, розумові здібності, волю, уміння поводитися гідно. Світ так влаштований, що не можна досягти якоїсь певної точки і назавжди в ній залишитися. Саморозвиток – це завжди зростання і прогрес, це позитивні якісно-кількісні зміни у становленні дошкільника як особистості. Слід визнати: у педагогічній практиці більшість педагогів радше опікується розвитком дошкільника, ніж його *саморозвитком*, вважаючи, що для цього дитина ще замала. Проте славнозвісне «Я сам!» ще у ранньому віці засвідчує потужне природне прагнення малюка діяти незалежно від дорослого, за власним бажанням, всупереч заборонам. Процес особистісного зростання вимагає від дитини опори на свої внутрішні сутнісні сили, здатності брати на себе відповідальність за свої вибори, рішення, вчинки. Тобто, передбачає сформованість (зрозуміло, у вікових межах!) механізмів саморозвитку – елементарних форм рефлексії, самоприйняття, здатності прогнозувати наслідки своїх дій, майбутні результати, ймовірні реакції значущих людей, уміння ставати на місце іншої людини. Механізм децентрації гармонізує процес становлення і розвитку саимоповаги.

Потреба у безпеці поряд з двома попередніми є життєво необхідною і має бути задоволена. Боязка, тривожна, напружена дитина не може поводитися гідно! Безпека дошкільника – це стан його повного фізичного, душевного, соціального

благополуччя, відсутність небезпеки у взаємодії з довкіллям; процес забезпечення його прав, свобод, якісного життя. У контексті проблеми безпеки актуальними є такі її аспекти, як самозбереження, самопідтримка, самозахист дитини. *Самозбереження* – це вроджені та прижиттєво набуті форми поведінки та алгоритми дій, до яких вона вдається у небезпечних ситуаціях для порятунку, долання страху, відновлення сил, відстоювання власної гідності. *Самопідтримка* є здатністю дошкільника покладатися на самого себе, виявляти довіру власним можливостям, мобілізуватися на долання труднощів, не боятися помилитися, сприймати невдачі як природний елемент процесу навчання, схвалювати свої вдалі спроби, виявляти оптимізм у складній ситуації. *Самозахист* – форми поведінки дитини (коректно постояти за себе, не дозволяти грубо втручатися у свій особистий простір, відстояти правоту), спрямовані на забезпечення собі почуття захищеності у небезпечних та конфліктних ситуаціях.

Отже, гідно себе поводити здатна дитина, в якій виховані уміння діяти адекватно заради:

- *самореалізації* (диференціювати реальні та удавані небезпеки, аналізувати конкретну ситуацію, виділяти головне і другорядне, усвідомити ймовірні ризики різних форм поведінки, мобілізуватися на долання труднощів, довіряти своєму досвіду, довіряти своєму досвіду, поводитися самостійно та впевнено, діяти компетентно, приймати адекватні рішення, домагатися успіху у чесний спосіб

- *самопідтримки* (заспокоїти себе у небезпечній або складній ситуації, запевнити себе у власній спроможності, відновити емоційну рівновагу, пригадати попередні успішні дії, варіювати спроби, проявити творчість, адекватно оцінити свої вдалі і невдалі дії, не боятися помилитися, долати свій страх, розуміти, що від власної активності залежатиме успіх справи, радіти власній спроможності долати перешкоди);

- *самозахисту* (аналізувати причини конфлікту, адекватно оцінювати в ньому власну роль та роль партнера, робити спроби переконати у доцільності миролюбного розв'язання проблеми, використовувати кодові слова і алгоритми правильних дій для попередження конфлікту, визнавати власні помилки та правоту партнера, відстоювати право на власну думку та особистий простір, не миритися з несправедливістю, давати відсіч агресивним зовнішнім впливам).

Саме вони були використані у дослідженні в якості критеріїв оцінки міри та особливостей розвитку у дітей 5–7 років життя гідності. Орієнтуючись на вказані критерії та враховуючи міру інтенсивності, модальності та стабільності показників кожного критерію, було визначено чотири типи прояву гідності дітьми старшого дошкільного віку – самодостатній, самолюбний, егоцентричний, індіферентний. Дані наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Характеристика проявів гідності дошкільників визначених типів

<i>Тип гідності</i>	<i>Прояви свідомості та поведінки</i>
1	2
САМОДОСТАТНІ	Прагнуть свободи, незалежності, не приймають надмірної опіки, постійного контролю. Самостійні у різних життєвих ситуаціях та видах діяльності, без потреби не звертаються по допомогу, розраховують на власні сили. Довіряють власній самооцінці, радіють схваленню їхніх дій значущими людьми, проте поведуться гідно і за його відсутності. Заради вигоди не поступаються власною позицією, не вдаються до підлабузництва, доводять свою правоту, відстоюють гідність. Ніколи не ниють, не жаліються, поведуться впевнено, виявляють оптимізм. Досягають успіху у чесний спосіб, прагнуть високих стандартів якості. Не пасують перед труднощами, надають перевагу новому, незнайомому, складному. Охоче експериментують, варіюють, не боятися помилитися, творчо ставляться до життя. Розвинені совість, рефлексивність, почуття гумору.

Продовження таблиці 1

1	2
САМОЛЮБНІ	Почуття власної гідності поєднується з ревним ставленням до думки про себе оточуючих людей. Очікують схвалення батьків, вихователів, однолітків, Ставляться до дорослого як до зразка, партнера, експерта, носія соціальних стандартів, надійного помічника й захисника. Переважно самостійні, проте під час зіткнення з труднощами вдаються до допомоги ззовні. Розвинена мотивація досягнення, прагнуть успіху, виявляють старанність, орієнтуються на моральні норми і правила, заради перемоги можуть скористатися підказками. Легко встановлюють контакти, домовляються з однолітками, налагоджують взаємодію. Самооцінка адекватна, очікування реалістичні. Частіше обирають не нові, а знайомі завдання, які гарантують успіх, творчість вибірково.
ЕГОЦЕНТРИЧНІ	Хвороблива, гіпертрофована орієнтація на собі проявляється у себелюбності, надмірній гоноровості, зарозумілості, марнославстві, егоїзмі. Хизуються перемогами, не визнають поразок. В усьому шукають вигоду, зиск для себе, задля виграшу хитрують, говорять неправду, вигадують небилиці. Демонструють самостійність на початку діяльності, поведуться усе більш залежно від зовнішньої допомоги в міру зіткнення з труднощами. Самооцінка завищена, очікування неадекватні вкладеним у досягнення зусиллям. У контактах з однолітками прагнуть домінувати, важко налагоджують взаємодію, ігнорують бажання партнерів, часто конфліктують, легко «переводять стрілки на інших». Процес самовдосконалення уповільнений, розвиток особистості деформований. Вважають себе центром Всесвіту, порушують моральні норми, не розвинені механізми совісті, децентрації та рефлексії.
ІНДИФЕРЕНТНІ	Емоційні реакції на події, явища, вчинки вельми стримані, приглушені; байдуже ставляться до більшості сфер життя. Інтереси знижені, внутрішні спонуки загальмовані, прагнення пізнавати нове знаходиться на зародковому рівні. Самооцінка занижена, неадекватна, поведінка невпевнена, вольові якості не сформовані. Переважає стан безвиході, безнадії. Здатність співпереживати майже відсутня. Уникають проблем, необхідності розв'язувати конфлікти. Задовольняються посередніми показниками якості, власні цілі не визначають, приймають чужі. Система цінностей схематична, примітивна, орієнтуються виключно на зовнішні вимоги, регламенти, оцінки. Відповідальність слабо виражена, прагнення самовиразитися фактично відсутнє, мотивація досягнення низька, вольові якості не розвинені. Це «пофігісти», які плывуть по життю, не докладаючи зусиль.

Як засвідчили спостереження за поведінкою досліджуваних 5–7 років у ЗДО за звичних та спеціально створених експериментальних умовах, самодостатніх дітей виявилось 15 %, самолюбних – 45 %, егоцентричних – 30 %, індіферентних – 10 %.

Вказаний розподіл засвідчив: у 60 % дітей старшого дошкільного віку, які увійшло до складу експериментальної групи, гідність проявлялася на високому або оптимальному для даного віку рівнях. Тобто, характеризуються здоровою гідністю.

Зазвичай діти вказаних категорій усвідомлюють і називають свої чесноти і вади, розуміють власну значущість, вирізняються високою самооцінкою, адекватно реагують на різні життєві ситуації, компетентно поведуться у звичних та незнайомих умовах, мобілізуються на долавання труднощів, домагаються успіху, відчують гордість за свої досягнення. З таких дошкільників з часом виростають *люди честі* – принципові, доброчесні, справедливі, амбітні, культурні, із здоровою совістю, благородні, мужні, відважні, самовіддані, надійні.

Водночас 40 % дітей 5–7 років вирізнялися або хворобливою формою гідності, егоїстичними тенденціями поведінки або байдужим ставленням до життя, відсутністю потреби у самовираженні у соціально схвалюваний спосіб. Важливо плекати у цих дошкільників паростки здатності оцінювати себе, свої вчинки, почуття, думки, поведінку у категоріях *самоповаги*. Це вимагає від педагогів терпіння, розуміння важливості й корисності цього процесу для гармонійного майбутнього дитини, для досягнення нею згоди з собою та злагоди з оточуючими людьми.

З цією метою у ЗДО слід створити сприятливі для розвитку власної гідності умови, до основних з яких відносимо:

- розширення, поглиблення і уточнення уявлень дітей старшого дошкільного віку про здорову гідність – її суть та значення для успішного життя;
- формування у дітей інтересу до власної особистості, здатності до елементарного самоаналізу та більш-менш об'єктивної оцінки власних якостей, вчинків, поведінки, результатів діяльності;
- організацію діяльності, в ході якої діти вправляються в уміннях конструктивно на себе впливати, контролювати та регулювати власні дії, відновлювати позитивну рівновагу, орієнтуватися на совість як внутрішню етичну інстанцію;
- створення ситуацій успіху, надання кожному дошкільнику права та можливість самоствердитися, відстояти власну думку, аргументувати незгоду, співставити самооцінку з оцінками інших.

Таким чином, актуалізуються такі напрями педагогічної роботи з дошкільниками, як моральна просвіта; сприяння накопиченню дітьми досвіду моральних переживань, пов'язаних з почуттями честі й власної гідності; надання можливості дошкільникам самостверджуватися у різноманітних сферах життєдіяльності, укріплювати почуття гідності через досягнення ними успіхів в діяльності й спілкуванні. У такий спосіб зростатимуть почуття задоволення від власної компетентності та схвалення значущих людей

Висновки. В ході дослідження встановлено брак вітчизняних досліджень з проблеми розвитку гідності в ранньому онтогенезі. Питання частково висвітлено у працях фахівців, присвячених моральному вихованню дошкільників та особливостям розвитку самосвідомості взагалі та самоставлення як її емоційно-ціннісної компоненти. Гідність кваліфікується нами як інтегральна характеристика особистості, показник її зрілості і засвідчується сукупністю моральних якостей (совісністю, правдивістю, почуттями сорому та провини), а також усвідомленням їх цінності та поваги до себе. Визначено чотири типи гідності дошкільників: самодостатні діти, самолюбні, егоцентричні та індиферентні. Встановлено, що виховання у дітей старшого дошкільного віку основ власної гідності пов'язане з такими їхніми базовими потребами, як самореалізація, саморозвиток та безпека. Обґрунтовано педагогічні умови оптимізації виховного процесу у ЗДО, спрямованого на розвиток у дітей 5–7 років життя гідності.

До перспективних напрямів експериментальної роботи вказаного напрямку віднесено розробку методів виховання у дошкільників гідності під кожну з визначених вище чотирьох педагогічних умов та оцінку ефективності авторської системи виховання дітей 5–7 років життя.

Література

1. Безкоровайна О. В. Виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці: монографія. Рівне: РДГУ, Видавець Олег Зень, 2009. 470 с.

2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 2002. 412 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Лібідь, 1997. 376 с.
4. Дятленко Н. М. Психологічні умови розвитку самоповаги у дошкільників: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2002. 169 с.
5. Кон И. С. Ребенок и общество. Москва: Академия. 2004. 336 с.
6. Кузнецов В. В. Философия достоинства. *Научно-технические ведомости СПбПУ. Серия «Гуманитарные и общественные науки»*. № 1, 2010. С. 35–42.
7. Розенберг Маршал: ненасильственноое общение. Язык жизни. пер. с англ. Москва: София. 2018. 288 с.
8. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. Київ: Просвіта, 1996. 404 с.
9. Тищенко С. П. Развитие внутреннего мира ребенка. *Воспитание детей дошкольного возраста* / Под ред. Л. Н. Прокопиенко. Київ: Рад школа, 1990. С. 40–82.
10. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. Москва: Наука, 1977. 144 с.
11. Чиренко Н. В. Виховання власної гідності підлітків у дитячому об'єднанні: дис. канд. пед. наук. Київ, 2012. 277 с.
12. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2005. 640 с.

References

1. Bezkorovaina, O.V. (2009). *Vykhovannia kultury osobystisnoho samostverdzhennia v rannomu yunatskomu vitsi* [Cultivation of a culture of personal self-affirmation in early youth]. Rivne: RDHU, Vydavets Oleh Zen [in Ukrainian].
2. Berns, R. (2002). *Razvytye Ya-kontseptsyy u vospytanye* [Self-concept development and upbringing]. Moskva: Prohress [in Russian].
3. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Libid [in Ukrainian].
4. Diatlenko, N.M. (2002). *Psykhologichni umovy rozvytku samopovahy u doshkilnykiv* [Psychological conditions for the development of self-esteem in preschoolers]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
5. Kon, Y.S. (2004). *Rebenok y obshchestvo* [Child and society]. Moskva: Akademyia [in Russian].
6. Kuznetsov, V.V. (2012). *Fylosofiya dostoinstva* [Philosophy of dignity]. *Nauchno-tekhnicheskyye vedomosti SPbPU – Scientific and technical bulletins of SPbPU*, 1, 35–42 [in Russian].
7. Rozenberh Marshal: nenasylstvennoen obshchenye. Yazek zhyzny [Rosenberg Marshall: non-violent communication. The language of life]. (2018). (Trans.). Moskva: Sofyia [in Russian].
8. Tatenko, V.A. (1996). *Psykhohohyia v subektnom yzmerenyy* [Psychology in the subjective dimension]. Kyiv: Prosvita [in Ukrainian].
9. Tyshchenko, S.P. (1990). *Razvytye vnutrenneho myra rebenka. Vospytanye detei doshkolnoho vozrasta* (L. N. Prokolyenko. Eds.). Kyiv: Rad shkola [in Ukrainian].
10. Chesnokova, Y.Y. (1977). *Problema samosoznanyia v psykhohohyy* [The problem of self-awareness in psychology]. Moskva: Nauka [in Russian].
11. Chyrenko, N.V. (2012). *Vykhovannia vlasnoi hidnosti pidlitkiv u dytiachomu obiednanni* [Raising the self-esteem of teenagers in a children's association]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
12. Shapar, V.B. (2005). *Suchasnyi tлумachnyi psykhohohichnyi slovnyk* [Modern explanatory psychological dictionary]. Kharkiv: Prapor [in Ukrainian].

Kononko O.

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
 Head of the Department of Preschool Education,
 Mykola Gogol Nizhyn State University, Ukraine
 kononko11@ukr.net
 orcid.org/0000-0003-2815-6261

DIGNITY: PHENOMENOLOGY AND FEATURES OF DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDHOOD

The introduction of a personally oriented paradigm into pedagogical practice actualizes the need for an in-depth study of the phenomenon of dignity, which is evidenced by the progressive personal growth of a child. An excursion into the psychological and pedagogical literature gives reasons to state the lack of theoretical and experimental domestic research devoted to the study of dignity as an important and complex personal phenomenon. This especially applies to early ontogenesis, when the foundations of self-awareness in general, such as its emotional and value component, such as self-attitude, are laid. It is time to clarify the content of the leading category, develop criteria for assessing the degree and features of the development of dignity at the stage of preschool childhood, create a typology of dignified behavior of a child of 5-7 years of age, substantiate the pedagogical conditions for optimizing the educational process in the family and preschool education institution.

The purpose of the article: clarifying the content and structure of dignity as an integral characteristic of the personality, determining the criteria and indicators of its development in a child of older preschool age, characterizing the types of dignity and the conditions for optimizing the educational process aimed at developing the self-esteem of a 5-7-year-old child in the family and preschool institution education

Methods: analysis and generalization of data of philosophical and psychological – pedagogical literature on the researched problem; theoretical modeling for construction of diagnostic research methods; observations, individual conversations.

The results. The main results of the study include: a) the interpretation of dignified behavior as corresponding to a high level of personality development, adequate to life challenges, important for self-realization and progressive development of the "I"; b) definition of dignity as a basic personality quality, which is manifested in a respectful attitude towards oneself, self-esteem, independent and confident behavior, sincerity and adequacy of self-evaluation judgments, ability to argue and defend one's position, striving to show and develop the best qualities in oneself; c) development of criteria assessment of the peculiarities of the development of dignity in preschool age, which were demonstrated by a complex of skills: to realize one's natural and acquired abilities, to support oneself in difficult and stressful situations, to provide oneself with a safe personal space; d) development of the author's typology of dignity, which unites and characterizes such behavior strategies typical for children of 5-7 years as self-sufficient, self-loving, egocentric and indifferent; e) substantiation of pedagogical conditions for optimizing the educational process in a preschool education institution, the most important of which were: enrichment of preschoolers' ideas about healthy dignity and its importance for a successful life; the formation of self-interest, the ability to analyze one's actions, qualities, achievements and evaluate them adequately; training in the ability to constructively influence oneself, control and regulate behavior and emotions; providing an opportunity to assert oneself in socially approved and acceptable ways, to achieve success in activities.

Originality. For the first time: the subject of pedagogical research was the dignity of an older preschool child as a personal phenomenon, which is evidenced by his ability to realize his natural potential in the best way, instrumentally and emotionally support himself in a difficult situation, create a safe personal space and defend his right to it. The completeness and degree of formation of the specified skills served as criteria for evaluating the peculiarities of the development of self-esteem in children aged 5-7 years. The author's typology of the studied phenomenon is substantiated and characterized, and four types of behavior of preschoolers in situations of moral choice are distinguished – self-sufficient, selfish, egocentric and indifferent. Pedagogical conditions for optimizing the educational process in a preschool education institution, aimed at fostering a sense of self-worth as a personal integral, have been determined.

Conclusions. A shortage of domestic studies focused on the peculiarities of the development of dignity in early ontogeny was recorded. The relevance of the problem of raising self-esteem among children of older preschool age as the ability to realize their own capabilities in socially approved and acceptable ways, to support themselves in situations of encountering difficulties, to show independence and confidence in their own abilities, to control and regulate behavior and emotional state, to defend the space- I and

personal position. The criteria for evaluating the peculiarities of upbringing in older preschool children's self-esteem were: the ability to realize one's natural and life-acquired potential; the ability to instrumentally and emotionally support oneself in a difficult situation; the ability to create a safe personal space, to defend one's position, to resist external destructive influences. The types of behavior of preschoolers in difficult situations are characterized: self-sufficient, selfish, egocentric and indifferent. The conditions for optimizing the educational process aimed at the development of dignity in children aged 5–7 years as a basic personality quality are recognized as: enriching ideas about the meaning and role of dignity in life, practicing the ability to support oneself in a difficult situation, constructively influence behavior and emotions, control and to regulate their actions and deeds; correctly defend your rights, position, personal space.

Key words: essential internal forces, dignity, self-respect, valuable self-attitude, self-realization, self-development, self-defense, achievement motivation, optimization of the educational process.

УДК 37.034

DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-3-58-63

Федорова М. А.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти та педагогічних інновацій
 Житомирського державного університету імені Івана Франка
 astashkina@meta.ua
 orcid.org/ 0000-0001-9859-5556

ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ В АСПЕКТІ РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ І ПОЧАТКОВОЮ ШКОЛОЮ

Формування соціально-громадянської компетентності дитини дошкільного віку неможливо без формування такої особистісної якості як відповідальність. Відповідальність виявляється в таких взаємовідносинах між особистістю, колективом, суспільством, які полягають в свідомому задоволенні взаємних вимог, що висувуються. Міра особистої відповідальності залежить від реальних можливостей людини і прямо пропорційна вкладу в прийняття і реалізацію нею важливих рішень. На основі аналізу літературних джерел можна відзначити, що напередодні вступу до школи у дітей формуються основи відповідальності як особистісної якості. При цьому відповідальність дітей старшого дошкільного віку характеризується такими особливостями: низький рівень довільності поведінки і недостатня інтеріоризація норм поведінки ускладнюють дотримання суспільних вимог і виконання обов'язків; зароджуються цілеспрямованість і саморегуляція поведінки, які поки що потребують зовнішньої опори; дитина починає підкорювати власні дії віддаленим мотивам, що свідчить про зародження вольової поведінки. Нами була проведена діагностика сформованості відповідальності у дітей старшого дошкільного віку напередодні вступу до школи. Сформованість відповідальності діагностувалась за такими показниками: усвідомлення поняття «відповідальність»; сформованість суспільних мотивів поведінки; дотримання норми відповідальності у реальній поведінці. Проведені методики дозволили зробити висновки, що наприкінці дошкільного віку у дитини закладаються основи відповідальності. Особливостями її сформованості є такі: низький рівень усвідомленості змісту поняття, недостатня його узагальненість; суспільні мотиви поведінки тільки починають формуватися, переважають мотиви особистої користі; поведінка ще переважно імпульсивна, що утруднює виконання суспільних вимог.

Ключові слова: відповідальність, відповідальність дитини дошкільного віку, вольова поведінка, довільність поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні наголошується на необхідності формування у дітей соціально-громадянської компетентності. Результатом сформованості соціально-громадянської компетентності є виявлення дитиною у взаємодії з іншими людьми таких особистісних якостей як відповідальність, самостійність, гуманність, справедливість тощо.

У філософському енциклопедичному словнику відзначається, що відповідальність виявляється в таких взаємовідносинах між особистістю, колективом, суспільством, які полягають в свідомому задоволенні взаємних вимог, що висувуються. Г. Йонас стверджує, що моральна відповідальність полягає у здатності до здійснення морального вибору і визначає якість всіх сфер діяльності людини. Вона має бути колективною і поширюватись на всю біосферу і майбутні покоління; це відповідальність за майбутнє людства. Ця ідея узгоджується з ідеєю А.Ахієзера про необхідність формування «масової відповідальності» за себе, свою країну, її відтворення у майбутньому.

І. Кон стверджує, що моральна сила і масштаб особистості визначаються рівнем сформованості її відповідальності, причому не тільки за себе, а й за інших. Вчений

характеризує відповідальність через виконання особистістю певних соціальних або моральних вимог. Міра особистої відповідальності залежить від реальних можливостей людини і прямо пропорційна вкладу в прийняття і реалізацію нею важливих рішень, що визначають спрямованість процесу. Відповідальність особистості може контролюватися суспільством, в такому випадку йдеться про обов'язки; або відповідальність контролюється самою особистістю, в цьому випадку йдеться про моральні зобов'язання [3, с. 119].

Сформованість відповідальності передбачає наявність у особистості таких її складових: усвідомлення необхідності діяти у відповідності з суспільними вимогами і нормами; усвідомлення своєї безпосередньої ролі у діяльності; передбачення наслідків вибору, рішень і дій; критичність і постійний контроль за своїми діями, врахування їх наслідків для інших людей; прагнення особи до самореалізації в об'єктивному світі; самозвіт і самооцінка; суб'єктивна готовність відповідати за свої дії [5, с. 87].

Відповідальність – особистісна якість, що починає формуватися достатньо пізно, наприкінці дошкільного віку. Проте у дошкільному віці формуються такі якості, як самостійність, дисциплінованість, вольова поведінка, які є основою для виховання відповідальності. Стосовно дитини старшого дошкільного віку, відповідальна поведінка передбачає самостійне встановлення і виконання вимог, норм поведінки і діяльності [4, с. 242].

Формування відповідальності тісно пов'язано з розвитком довільної поведінки, яка є важливим новоутворенням старшого дошкільного віку (В. Іванніков, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Г. Урунтаєва та ін.). Довільність поведінки дошкільника являє собою узгодження власних вчинків з певним образом, зразком, які пов'язані з оцінкою дорослого. Її розвитку сприяє включення в ігрову діяльність, в процесі якої дитина навчається стримувати безпосередні бажання, долати перешкоди заради більш сильного прагнення виконувати ігрові правила, зокрема правила взятої на себе ролі [1, с. 183].

Все ж, за дослідженням Н.Непомнящої, наприкінці дошкільного віку діяльність дитини характеризується низьким рівнем довільності. Це пояснюється наступними причинами: кінцевий продукт діяльності не є регулюючим компонентом і пов'язаний з іншими регулюючими факторами; діяльність є ситуативною, а регулюючим компонентом виступають операції (дії). Природно, що така нецілісна структура не може регулювати процес діяльності, що призводить до включення інших, не пов'язаних один з одним механізмів (значимість норм, ситуативні фактори, рівень розвитку свідомості тощо). Отже, наприкінці дошкільного віку регуляція діяльності залежить від різних, не пов'язаних один з одним механізмів, які можуть узгоджуватись або суперечити між собою, що є причиною низької її довільності.

У старшому дошкільному віці поступово починає розвиватися саморегуляція поведінки (в тому числі і моральна саморегуляція), особливістю якої є намагання дитини послідовно відтворювати норми поведінки дорослих і контролювати правильність цього відтворення. Така поведінка опосередковується уявленнями про поведінку і відносини дорослих, які є для дитини моральним зразком і характеризуються «ореолом непогрішності» (Г. Урунтаєва). Отже, поведінка дошкільника ще переважно регулюється ззовні (за допомогою дорослих), а норми поведінки є недостатньо інтеріоризованими, недостатньо узагальненими, через це не являються ефективним механізмом саморегуляції поведінки. Проте, можна відзначити, що поведінка із зовнішньої, такої, за якою спостерігає дитина, переходить у внутрішню і пов'язується з формуванням мотивів поведінки.

Становлення саморегуляції пов'язано з такими труднощами: дітям більш цікавим є результат, ніж способи виконання дій; важко виявити власні помилки, співвідносити дії зі зразком. Це призводить до того, що дошкільники розуміють зміст вимог дорослого, проте співвіднести з ними свою діяльність їм ще складно. Необхідно відзначити, що саморегуляція поведінки є ще недосконалою, імпульсивність призводить до неусвідомленого порушення норм поведінки (усвідомлене їх порушення є нечастим явищем). Дитина для регуляції поведінки потребує зовнішньої опори, у якості якої може бути знак (слово), виконання ролі у грі, образ себе у часі тощо (Г. Урунтаєва).

Г. Бреслав, К. Гуревич, О. Леонтьєв, Я. Неверович, Г. Урунтаєва відмічають, що у дошкільному віці формується усвідомлене і самостійне підкорення дій віддаленим мотивам, що свідчить про зародження вольової поведінки. Найбільш ефективно відповідальна поведінка формується в ігровій діяльності, яка стає джерелом розвитку моралі дитини, «але не моралі в уявленні, а моралі в дії» (Д. Ельконін).

Розвивається цілеспрямованість як вольова якість. Зазначені утворення виникають спочатку у процесі спілкування з дорослим, під впливом виховання, коли співвідношення мотивів регламентується вимогою дорослого, і лише потім – у самостійній діяльності. Формування цілеспрямованості залежить від таких умов: від складності і тривалості виконання завдання (виконання тривалих завдань потребує додаткової підтримки дорослого); переживання успіхів і невдач при виконанні діяльності; доброзичливе і об'єктивне ставлення дорослого та його оцінка; уміння уявити майбутнє ставлення до результату своєї діяльності; від співвідношення мотивів до мети. Таким чином, поведінка дошкільника починає опосередковуватись не окремими мотивами, а сукупністю взаємоузгоджених мотивів, а окремі дії набувають для дитини певний смисл, в залежності від того, якому мотиву вони підпорядковуються [2, с. 14–16].

Л. Виготський вольовий вибір визначає як боротьбу мотивів (яка в результаті визначає реакцію на певний стимул), яка характеризується 3 основними моментами: боротьба мотивів має передувати боротьбі стимулів; вольова дія спрямована по шляху найбільшого супротиву; людина діє не за встановленою інструкцією, а сама створює її. Необхідно відмітити, що незважаючи на появу полімотивації поведінки та здатності орієнтуватися на віддалені мотиви власне вольовий вчинок, моральний вибір ще дошкільнику недоступний, оскільки конфлікт «хочу» і «потрібно» у свідомості ще не представлений. Також недостатній рівень розвитку довільності всіх психічних процесів і самоконтролю призводить до того, що емоційна регуляція діяльності переважає над довільною.

Отже, на основі аналізу літературних джерел можна відзначити, що напередодні вступу до школи у дітей формуються основи відповідальності як особистісної якості. При цьому відповідальність дітей старшого дошкільного віку характеризується такими особливостями: низький рівень довільності поведінки і недостатня інтеріоризація норм поведінки ускладнюють дотримання суспільних вимог і виконання обов'язків; зароджуються цілеспрямованість і саморегуляція поведінки, які поки що потребують зовнішньої опори; дитина починає підкорювати власні дії віддаленим мотивам, що свідчить про зародження вольової поведінки.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Оскільки відповідальність є базовою якістю особистості, яка визначає її успішність у навчанні в школі, а також подальшу суспільну спрямованість, необхідно регулярно проводити діагностику сформованості рівнів відповідальності, що забезпечить її ефективне виховання у шкільні роки.

Формулювання мети статті. Метою нашої статті є діагностика сформованості відповідальності дитини напередодні її вступу до школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нами була проведена діагностика сформованості відповідальності у дітей напередодні вступу до школи. Дослідження проводилося у ДНЗ № 46, ДНЗ № 66, ЦРД № 68 м. Житомира, ДНЗ «Краплинка» с. Андріївка Житомирської області. У дослідженні брали участь 126 дітей старшого дошкільного віку. Сформованість відповідальності діагностувалась за такими показниками: усвідомлення поняття «відповідальність»; сформованість суспільних мотивів поведінки; дотримання норми відповідальності у реальній поведінці.

При діагностиці усвідомлення дітьми змісту різних моральних понять (чесність, справедливість, дружба, щедрість тощо) з'ясовано, що поняття «відповідальність» усвідомлюється найгірше. Майже половина дошкільників (46,9 %) не розуміють змісту поняття, відповідають або «не знаю», або «це той, хто відповідає, коли його запитують». Також траплялися відповіді (близько 25 %), коли відповідальність плутається з іншими якостями: з чесністю («якщо зламав іграшку – треба сказати про це», «не боятись казати правду»), з розвиненим розумом («це розумний», «той, хто говорить красиві слова»).

29,7 % дошкільників виявили середній рівень розуміння поняття. Діти починають пов'язувати відповідальність з проявами дисциплінованості, з виконанням вимог дорослих: «коли вихователька сказала покласти іграшки і всі поклали», «коли дорослі сказали – треба виконувати», «мама і тато сказали – значить треба робити»; з проявами власної активності у виконанні вимог: «принесли цибулю в садочок, бо попросила вихователька», «коли людина робить те, що пообіцяла».

Невеликий відсоток дітей (17,2 %) роблять спроби узагальнити поняття «відповідальність»: «це відповідати за свої слова, коли ти когось образив – вибачись», «це коли робиш те, що сказали до кінця, а не кидаєш розпочату справу», «той, хто відповідає за все, що зробив». Лише 6,2 % дітей майже правильно характеризують поняття і наводять приклади людей, які володіють цією якістю: «це коли ти піклуєшся про когось», «коли є обов'язки і людина їх виконує, це мама», «це коли людина чи дитина відповідають за свої вчинки».

При проведенні опитування ми виявили, що якщо поняття «відповідальність» є знайомим для дітей, то воно пов'язується з відповідним ставленням (позитивним або негативним) і адекватною етичною оцінкою. Якщо зміст поняття погано зрозумілий дитині, то стійкі емоційні реакції при характеристиці поняття відсутні. Також ми помітили, що у своїх відповідях дошкільники майже не наводять приклади персонажів з казок, дитячих оповідань, мультфільмів, фільмів. Їх відповіді обмежуються колом осіб, з якими дитина безпосередньо спілкується (це типово для молодшого і середнього дошкільного віку). На нашу думку, така ситуація спричинена тим, що дошкільники поступово втрачають інтерес до книги, не вміють аналізувати вчинки героїв казок, їх характери, мотиви поведінки.

Внаслідок синкретичності дитячого мислення спостерігається і змішаність, недиференційованість моральних понять: відповідальність пов'язується з чесністю, розумом тощо. Отже, у початковій школі необхідно проводити роботу з подальшої диференціації і узагальнення моральних понять, в тому числі і поняття «відповідальність».

Сформованість відповідальності передбачає розвиток суспільних мотивів поведінки. З метою їх діагностики ми провели методику «Мотиви поведінки у ситуації вибору». В процесі проведення методики дітям пропонували зробити кубики з картону і подарувати їх малюкам першої молодшої групи (в деяких групах діти робили лісовичка з шишок і жолудів). 27,6 % дошкільників погодилися подарувати поробки малюкам одразу після пропозиції вихователя (високий рівень розвитку суспільних мотивів поведінки). Ще 18,4 % дітей погодилися подарувати поробки після того, як вихователь розповіла, що в ясельках діти зовсім маленькі і самі не можуть зробити кубики для ігор, але малюки будуть дуже раді таким подарункам (достатній рівень). 13,2 % дошкільників подарували поробки малюкам після повторних умовлянь через декілька годин, коли самі вже нагналися ними (елементарний рівень). Значна частина дошкільників (40,8 %) забрали поробки додому (нульовий рівень розвитку суспільних мотивів поведінки).

Дотримання норми відповідальності (дисциплінованості) у поведінці перевірялося за допомогою методики «Ввічливість». У дошкільній педагогіці відзначається, що відповідальність, як якість особистості починає формуватися лише після 5 років і у дошкільному віці виявляється як дисциплінованість, тобто здатність підпорядкувати свої дії встановленому правилу. Під час проведення методики вихователь пропонував дітям пограти у гру, в якій команди виконуються тільки в тому випадку, якщо ведучий говорить слово «будь ласка». Гра проводилась декілька разів, щоб точно зафіксувати результати.

Нульовий рівень дисциплінованості виявили 24,2 % дошкільників. Вони, через неухважність, роблять багато помилок при виконанні команд (з 12 команд більше 8 помилок). Елементарний і достатній рівні виявили відповідно 36,7 % дошкільників і 26,3 % дошкільників. Ці діти більш уважні і помилок зробили набагато менше (6–8 – елементарний рівень, 3–5 – достатній рівень). Діти з високим рівнем дисциплінованості (12,8 %) допустили 1–2 помилки і швидко їх виправили.

Моральна відповідальність передбачає здатність дитини до здійснення морального вибору. Для діагностики використовувалась методика «Поділи іграшки». Під

час проведення методики дитині пропонували поділити 5 іграшок (дівчатам – одяг для ляльок, хлопчикам – машинки) між собою і ще двома партнерами по грі. Вихователь при цьому не втручався у ситуацію, а спостерігав на відстані і фіксував результати.

51,6 % дошкільників продемонстрували нездатність до морального вибору (нульовий рівень). Дитина три іграшки залишила собі і по одній давала одноліткам. Тобто спостерігаються стійкі утилітарні дії на власну користь. Елементарний рівень виявили 17,7 % дошкільників, а достатній рівень – 14,6 % дітей. Ці діти собі залишили 2 іграшки, а одноліткам роздавали 3 іграшки (одному – дві іграшки, а другому – одну). Різницю між цими рівнями провести було достатньо складно. Умовно, до достатнього рівня ми віднесли тих дошкільників, які в процесі гри ділилися своїми іграшками з товаришами, тобто вони чітко не проводили межу «це – моє», «це – твоє». Високий рівень здатності до морального вибору виявили 16,1 % дошкільників. Вони поділили іграшки наступним чином: одну залишили собі, а по дві роздали одноліткам. Деякі з цих вагалися, хотіли собі залишити дві іграшки, але врешті-решт віддавали одноліткам більшу частину іграшок. Необхідно відмітити, що у дошкільному віці моральні дії ще не являються стійкими, залежать від ситуації, від настрою дитини, від привабливості іграшок тощо. У цьому зв'язку необхідна подальша цілеспрямована робота педагогів і батьків для закріплення такої здатності.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Проведені методики дозволяють зробити висновки, що наприкінці дошкільного віку у дитини закладаються основи відповідальності. Особливостями її сформованості є такі: низький рівень усвідомленості змісту поняття, недостатня його узагальненість; суспільні мотиви поведінки тільки починають формуватися, переважають мотиви особистої користі; поведінка ще переважно імпульсивна, що утруднює виконання суспільних вимог. Основний розвиток відповідальності відбувається у шкільні роки. Перспективою подальших досліджень є визначення механізмів, обґрунтування форм і методів виховання відповідальності у молодшому шкільному віці.

Література

1. Божович Л. И. Развитие воли в младшем школьном возрасте. *Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия* / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. Москва: Академия, 1999. С. 182–188.
2. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
3. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. Москва: Политиздат, 1989. 335 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 456 с.
5. Філософський енциклопедичний словник / упоряд. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

References

1. Bozhovych, L.Y. (1999). Razvitye voly v mladshem shkolnom vozraste [Development of will in primary school age] *Vozrastnaia y pedahohycheskaia psykholohiya – Age and pedagogical psychology*. Moscow: Akademyia [in Russian].
2. Dutkevych, T.V. (2012). *Dytiacha psykholohiia* [Child psychology]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
3. Kon, Y.S. (1989). *V poyskakh sebja. Lychnost y ee samosoznanye* [In search of myself. Personality and its self-consciousness]. Moscow: Polytyzdat [in Russian].
4. Ponimanska, T.I. (2004). *Doshkilna pedahohika* [Preschool Pedagogy]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
5. Shynkaruk, V.I. (Eds.). (2002). *Filosofskiyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Philosophical encyclopedic dictionary]. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].

Fedorova M.

PhD in Pedagogic Sciences
Zhytomyr Ivan Franko State University
astashkina@meta.ua
orcid.org/ 0000-0001-9859-5556

**EDUCATION OF RESPONSIBILITY IN CHILDREN IN THE ASPECT
OF IMPLEMENTING THE SEQUENCE BETWEEN PRESCHOOL
EDUCATION AND PRIMARY SCHOOL**

The formation of social and civic competences of a preschool child are impossible without the formation of such a personal quality as responsibility. Responsibility is manifested in relationships between individuals, team, and society, which involve conscious satisfaction of mutual demands. The degree of personal responsibility depends on a person's real capabilities and is directly proportional to his contribution to the adoption and implementation of important decisions. Based on the analysis of literary sources, it can be noted that on the eve of entering school, the foundations of responsibility as a personal quality are formed in children. At the same time, the responsibility of older preschool children is characterized by the following features: a low level of arbitrariness of behavior and insufficient internalization of behavioral norms make it difficult to comply with social requirements and fulfill duties; purposefulness and self-regulation of behavior are emerging, which still require external support; the child begins to subordinate his own actions to distant motives, which indicates the emergence of volitional behavior. We carried out a diagnosis of the formation of responsibility in children of older preschool age on the eve of entering school. The formation of responsibility was diagnosed according to the following indicators: awareness of the concept of «responsibility»; formation of social motives of behavior; compliance with the norm of responsibility in real behavior. The conducted methods made it possible to draw conclusions that at the end of preschool age, the foundations of responsibility are laid in the child. The features of its formation are as follows: low level of awareness of the concept's content, its insufficient generalization; social motives of behavior are just beginning to form, motives of personal benefit prevail; behavior is still mostly impulsive, which makes it difficult to fulfill social requirements.

Key words: responsibility, responsibility of a preschool child, volitional behavior, arbitrariness of behavior.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378.147:373.2.011.3-051
DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-3-64-73

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

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Стаття присвячена професійній підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти в сучасних умовах. Актуальність дослідження пов'язана із реформуванням вищої освіти, внесенням змін до законів України «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», затвердженням нових стандартів вищої освіти, зміною підходів до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Виділено державні документи, в яких регламентовано сучасні вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів дошкільної освіти, пріоритетні завдання підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти на сучасних засадах.

Визначено аспекти наукових досліджень з даної проблематики. Проаналізовано наукові погляди щодо визначення сутності поняття «професійна підготовка майбутнього вихователя» під яким розуміється спеціально організований освітній процес, спрямований на формування в майбутніх фахівців високого рівня готовності до ефективного здійснення професійної діяльності в галузі дошкільної освіти.

Розкрито зміст підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти; компетентнісний підхід, що передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки майбутнього педагога на засвоєння загальних та спеціальних компетентностей, значення практичної підготовки для формування професійної компетентності, що ґрунтується на здатності застосовувати теоретичні знання на практиці.

Виділено особливості професійної підготовки з урахуванням вимог стандартів: оновлення змісту, методів, засобів і форм організації освітнього процесу в закладах вищої освіти; забезпечення компетентнісного підходу у формуванні загальних та спеціальних компетентностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності; розвиток соціальних навичок (soft skills), що сприяють саморозвитку та кар'єрному росту майбутнього педагога, інтересів та потреб, особистісних прагнень; застосування інноваційних технологій проведення занять з урахуванням принципів студентоцентрованого навчання; створення індивідуальної освітньої траєкторії через індивідуальний вибір здобувачами навчальних дисциплін в обсязі, передбаченому законодавством; налагодження плідної співпраці із роботодавцями.

Ключові слова: професійна підготовка, фахівці дошкільної освіти, здобувачі вищої освіти, освітні стандарти, професійна компетентність, заклад вищої освіти, освітня траєкторія, соціальні навички (soft skills).

Постановка проблеми. Реформування вищої освіти відповідно до європейських стандартів передбачає визначення пріоритетних запитів суспільства щодо

підготовки педагогічних працівників нової генерації, здатних до особистісного й професійного зростання, саморозвитку, самоосвіти і самореалізації.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні були визначені завдання, що потребували кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України у міжнародний освітній простір [14].

Визнання державою пріоритетної ролі дошкільної освіти актуалізує проблему підготовки фахівців даної галузі. Завдання сучасної вищої освіти як соціокультурного феномену – не стільки формування особистості із заздалегідь заданими властивостями і якостями, а створення у ЗВО умов для реалізації нею своїх потенційних можливостей, окультурення її потреб, розвитку духовних цінностей. Такий підхід потребує оновлення змісту, методів, засобів і форм організації освітнього процесу в закладах вищої освіти.

Напрями оновлення освіти, зорієнтовані на професійне та особистісне зростання майбутнього педагога дошкільної освіти, знайшли відображення в законах України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (із змінами від 05.09.2017 року), «Про вищу освіту» (2014; із змінами від 30.03.2021 року), затверджених Стандартах вищої освіти галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка», спеціальності 012 «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019) та другого (магістерського) рівня вищої освіти (2020), Базовому компоненті дошкільної освіти.

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти фокусується увага на основний результат освітнього процесу – компетентність, яка є динамічною комбінацією знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначають здатність особистості успішно провадити професійну та подальшу освітню діяльність [16].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблема професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в сучасних умовах досліджується науковцями в різних аспектах, а саме, сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів у системі дошкільної освіти України (Н. Трофайла, Н. Миськова, І. Підлипняк, Т. Скалосуб, Р. Куліш, Л. Соловійова-Нікітіна, Н. Суховієнко, А. Чаговець, О. Листопад, М. Олійник, Т. Теличко, Ю. Смоляно, Л. Соловійова-Нікітіна); шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти (Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч, З. Борисова, Л. Завгородня, О. Кузіна, І. Луценко, М. Машовець, Г. Сухорукова); особливості професійної підготовки педагогів дошкільної освіти (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, С. Курінна, Л. Поздняк, О. Фунтікова, В. Ядешко); підготовка педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку в закладах дошкільної освіти щодо виховання відповідальності (Р. Кондратенко), доброзичливості (О. Доманюк), впевненості у собі (А. Сіренко), довірливого та шанобливого ставлення до дорослих (І. Савченко, А. Карнаух), формування творчої індивідуальності дошкільника (Л. Іщенко, Н. Сиротич), до розвитку креативного мовлення дітей (М. Рогачко-Островська).

Проблема підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти досліджувалась сучасними науковцями з позиції різних підходів: компетентнісного (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Жадленко, І. Коновальчук, І. Рогальська-Яблонська, Л. Мороз-Рекотова, О. Половіна); діяльнісного (З. Курлянд, Н. Мирончук, В. Давидова); *інтегрованого* (О. Вознюк, О. Дубесенюк, Н. Гавриш, Т. Жаровцева, К. Крутий, М. Прокоф'єва), *інтерактивного* (О. Пометун, Л. Пироженко, Л. Пісоцька), *особистісно-орієнтованого* (І. Бех, Н. Ничкало), *технологічного* (В. Беспалько, П. Гальперіна, Н. Талізін, Н. Шуркова), акмеологічного (О. Галус, Л. Завадська, Л. Козак, Н. Кузьміна, Н. Мачинська) та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як свідчать наукові дослідження останніх років, професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти висвітлена досить широко з урахуванням різних аспектів. Однак, внесення змін до Законів «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», прийняття Стандартів вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» передбачають перегляд і унормування змісту освітньо-професійних програм, як нормативних документів, що регламентують компетентнісні, кваліфікаційні, організаційні, навчальні та

методичні вимоги допрофесійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Враховуючи тенденції розвитку ринку праці, розробники освітньо-професійних програм мають формулювати такі цілі, які дадуть змогу випускникові програми бути конкурентоспроможним на ринку праці. Цілі та програмні результати навчання повинні переглядатися, щоб забезпечити актуальні компетентності випускника.

Нині обговорюється проект нової редакції закону «Про дошкільну освіту», який був схвалений Кабінетом Міністрів України 01.11.2021 року. Як наголошує очільник Міносвіти С. Шарлет, документом насамперед МОН пропонує запровадити інтерна-туру для молодих фахівців сфери дошкілля, реалізувати принцип «гроші ходять за дитиною», втілити в життя академічну автономію закладів дошкільної освіти та упорядкувати їхню типологію. Наголошує на тому, що основною ціллю є «створення спроможної системи дошкільної освіти, з рівним доступом до освітніх послуг, мотивованими педагогічними працівниками, безпечним інклюзивним та розвиваючим освітнім середовищем для щасливого дитинства» [5].

За останній рік Наказом Міністерства економіки України № 755-21 від 19.10.2021 р. затверджено професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», який містить умови та критерії для визначення відповідності професійної кваліфікації особи вимогам до роботи на посаді вихователя закладу дошкільної освіти, а також втілює сучасний підхід до визначення переліку трудових функцій та трудових дій, опису загальних і професійних компетентностей вихователя закладу дошкільної освіти [18].

У зв'язку з цим, фахові знання майбутніх педагогів дошкільної галузі мають відповідати новим стандартам щодо формування їх професійних компетентностей, здатностей розв'язувати складні спеціалізовані завдання, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов із застосуванням теорії і методики дошкільної освіти. А для цього необхідно внести низку змін до форм та методів організації освітнього процесу у закладі вищої освіти. Головною метою таких освітніх інновацій має стати підготовка конкурентоздатного на ринку праці, висококваліфікованого, професійно компетентного, креативного спеціаліста, який вільно володіє набутими вміннями і навичками, прагне до професійного зростання, соціальної і фахової мобільності [4].

Формулювання мети статті: висвітлення особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями як багатофакторна структура, важливим завданням якої є набуття кожним студентом фахових компетентностей, особистісних якостей, необхідних у роботі з дітьми, смислу педагогічної діяльності, формування фахової майстерності.

Т. Танько під *професійною підготовкою* розуміє систему організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [20, с. 34].

На думку Л. Зданевич, «*професійна підготовка майбутнього вихователя*» – це спеціально організований освітній процес, спрямований на формування в майбутніх фахівців високого рівня готовності до ефективного здійснення професійної діяльності в галузі дошкільної освіти [6].

Важлива роль відводиться *компетентнісному підходу* який передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки майбутнього педагога на формування загальних та спеціальних компетентностей. Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти сформульований у термінах результатів навчання. Предметом наукового дослідження Г. Бєленької є процес формування професійної компетентності вихователів ЗДО в умовах навчання в університеті за першим (бакалаврським) рівнем [1]. Результатом підготовки бакалаврів в умовах ступеневої освіти, науковець вважає «*сформовану професійну компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти*» [2, с. 28]. До структурних компонентів професійної компетентності

майбутніх вихователів, авторка відносить: мотиви, системні знання, фахові вміння та професійно значущі якості особистості [2, с. 31].

Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти зумовлюється спеціальною організацією освітнього процесу, що включає всі сторони педагогічної діяльності: знанняву, операційно-технологічну, ціннісно-мотиваційну, що сприяє розвитку здатності педагога до ефективного здійснення своєї професійної діяльності. До *знаннявої* сторони педагогічної діяльності відносяться професійні знання, уміння та навички; методично доцільно підібрані форми, засоби та способи навчальної діяльності. *Операційно-технологічна* цілісність виявляється у внутрішній цілісності процесів освоєння, організації змісту освіти і матеріальної бази, ділової взаємодії педагога і вихованців, освіти і самоосвіти. *Ціннісно-мотиваційна* сторона включає ціннісні орієнтації майбутнього педагога. На думку А. Кір'якової *ціннісні орієнтації* визначаються здатністю особистості орієнтуватися у світі ідеальних і матеріальних цінностей. У цьому випадку ефективність формування конкурентоспроможного педагога визначається відношенням особистості до обраної професії [8].

I. Онищук виділені пріоритетні *завдання* підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти на сучасних засадах:

- забезпечення інноваційного характеру базової освіти вказаних фахівців;
- осучаснення змісту та гуманізація методів і форм підготовки майбутніх педагогічних кадрів для сфери дошкільної освіти;
- упровадження в педагогічну практику компетентнісного підходу, зв'язок освітнього процесу з реаліями сучасного життя;
- розробка механізмів оцінки якості освітніх послуг закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта»;
- визнання особистості студента найвищою цінністю, врахування його потреб, запитів, здібностей, індивідуальної історії життя, тобто студентоцентризм [15].

Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти здійснюється за освітньо-професійними програмами та освітньо-науковою програмою на таких рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень. Здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає успішне виконання здобувачем освітньо-професійної програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти.

Зміст підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти включає обов'язкові навчальні дисципліни, що охоплюють *загальну підготовку та професійну і вибіркові*. У новій дидактичній системі в центр уваги ставиться самостійна робота студента, індивідуальна робота викладача зі студентом. На думку сучасних науковців, викладач має зацікавити студентів проблемами, вирішення яких є найбільш актуальними, включити в науково-дослідну роботу, стимулюючи тим самим їх пошукову активність. Тому сучасна дидактична система ЗВО передбачає якісні зміни всіх її складових: мети, змісту навчальної інформації, засобів педагогічної комунікації, форм та методів педагогічної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, а також розвиток професійної і пізнавальної мотивації, формування педагога як самостійної, конкурентоздатної особистості [17, с. 130].

Особливе місце в системі практичної підготовки посідають *навчальна, науково-дослідна і виробнича практики*. Враховуючи сучасні вимоги, визначення змісту практик, їхньої відповідності сучасним вимогам ринку праці має відбуватися у співпраці із роботодавцями та випускниками освітньо-професійної програми.

Основна мета проведення педагогічної практики – формування у студентів професійно значущих якостей особистості педагога дошкільної освіти. Під час професійної діяльності практиканти закріплюють теоретичні знання, формують професійний інтерес, переконуються в необхідності постійно вдосконалювати свою професійну майстерність.

Проблемам організації і проведення педагогічної практики присвячені роботи багатьох науковців: О. Абдулліної, Л. Булатової, Л. Машкіної, В. Морозової та ін. Як зазначає Л. Машкіна, педагогічна практика як форма професійного навчання у вищій школі спирається на певний теоретичний фундамент, який забезпечує вирішення

теоретичних і практичних завдань професійної підготовки сучасного вихователя – реформатора всього життя дитини [13, с. 131].

Освітня програма передбачає набуття здобувачами вищої освіти дошкільної галузі соціальних навичок (*soft skills*). *Soft skills* («м'які навички», «соціальні навички», «універсальні навички» чи «навички успішності») дають змогу випускникам ЗВО бути успішними на своєму робочому місці. Як зазначають А. Кошель, В. Кошель А. Міненко, майбутній вихователь дітей дошкільного віку в сучасному суспільстві має володіти не лише вузько професійними навичками (*Hard skills*), але й навичками (*Soft skills*), які забезпечують: ефективність роботи у команді, здатність приймати рішення у різних ситуаціях, вирішувати конфлікти, самоактуалізацію, конкурентноспроможність, саморозвиток тощо [10].

К.Коваль до таких навичок відносить навички комунікації, лідерство, здатність брати на себе відповідальність і працювати в критичних умовах, уміння вирішувати конфлікти, працювати в команді, управляти своїм часом, здатність логічно і системно мислити, креативність та ін. [9]. Автори наголошують на тому, що соціальні навички дозволяють людині бути успішною незалежно від специфіки основної діяльності і забезпечують професійну мобільність. Фактично мова йде про особистісні, комунікативні та управлінські компетентності.

Крім вище зазначених науковців дану проблему аналізують К. Гнезділова, Л. Іванова, О. Скорнякова, Н. Длугунович, К. Коваль, А.Тютюнник. А. Тютюнник навички *soft skills* поділяє на чотири групи: 1) особиста ефективність: уміння ставити та досягати поставлені цілі; управління часом; стресостійкість; почуття відповідальності; креативність; аналітичне мислення; проведення презентацій; 2) управлінські навички: вміння згуртувати групу; вміння сформувати команду; вміння сформувати систему комунікацій в команді; вміння мотивувати учасників команди; розвиток лідерських якостей; формальне та неформальне керівництво; 3) комунікативні навички: вміння працювати в групі; вміння здійснювати ефективну комунікацію; міжособистісне спілкування; розв'язання конфліктних ситуацій; проведення переговорів; вміння переконувати; 4) стратегічні навички: стратегічне планування; вирішення стратегічних завдань; вміння делегувати повноваження [22]. Позитивною практикою є формування *soft skills* при вивченні конкретних дисциплін, однак не вичерпується лише цим, оскільки даний процес також може відбуватися в межах загальних та фахових дисциплін.

Зміст професійної підготовки передбачає формування *індивідуальної освітньої траєкторії*, зокрема через індивідуальний вибір здобувачами навчальних дисциплін в обсязі, передбаченому законодавством. Однією із складових такої траєкторії є вибіркові дисципліни. У Рекомендаціях щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми зазначено, що вибірковість не є самоціллю, а в першу чергу – інструментом підвищення якості освіти. В основі системи вибіркової лежить можливість *індивідуального* вибору кожного здобувача вищої освіти [19].

На думку Г. Бойко зміст професійної підготовки вихователів ґрунтується на таких *компонентах*: системний підхід у професійній підготовці вихователя, соціальна мобільність фахівця, готовність до професійної діяльності, мотиваційна основа, професійна концепція, педагогічний потенціал, культурно-освітнє середовище. Формами професійної підготовки вихователів ЗДО є: лекції, практичні заняття, практикуми, семінари, індивідуальні заняття, консультації, самостійна робота, практика у ЗДО; ефективними методами професійної підготовки вихователів ЗДО визначено: метод готових знань, дослідницький та активні методи, метод проблемного навчання тощо [3].

Змінюється підхід до викладання лекційного матеріалу. Тільки лекція, яка дозволяє поєднати керуючу роль педагога з високою активністю слухачів на основі використання сучасних інноваційних (інтерактивних, мультимедійних, інформаційних технологій), дає можливість опрацювання великого масиву інформації, налагодження оперативного зворотного зв'язку зі слухачами, інтенсифікації педагогічної праці, мобілізації мислення, знань та умінь слухача та, як підсумок, досягнення високих результатів навчальної діяльності [7].

Одним із аспектів професійної підготовки фахівців є врахування *студенто-центрованого підходу*, за яким здобувача розглядають як суб'єкта здатного

самостійно формулювати власні інтереси та потреби, самодостатнього і відповідального учасника освітнього процесу. Такий підхід забезпечує посилення ролі здобувача вищої освіти як рівного учасника процесу навчання – від пасивного слухача до активного. Як зазначає І. Онищук, якісна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти ґрунтується на співпраці викладача із студентами, формуванні у них професійної мотивації [15], підтримці особистісних прагнень до самореалізації, самоствердження, саморозвитку, самовираження як передумов досягнення високої якості їх педагогічної діяльності.

На думку Т. Лесіної, процес становлення партнерських відносин суб'єктів освітнього процесу в ЗВО зумовлений не лише об'єктивними, а й суб'єктивними чинниками, серед яких готовність викладачів до побудови партнерських відносин зі студентами, а також готовність студентів до прийняття суб'єктної позиції в процесі навчання [12, с. 87]. Цьому сприяє побудова освітнього процесу на діалогічній основі, створення умов для індивідуальних виявів, розвитку і самореалізації майбутніх вихователів ЗДО [21]. Т. Теличко виділяє основні напрями удосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в сучасних умовах: переорієнтація на якісну зміну освіти, шляхом організації сучасного освітнього середовища; переорієнтація на створення програм і проєктів нового покоління, здатних забезпечити соціальну ефективність системи освіти, що дозволяють оцінювати досягнення студентів у професійній підготовці; надання майбутнім вихователям ЗДО можливості вибудувати власну траєкторію професійного розвитку; переорієнтація на підтримку соціальної мобільності, яка базується на набутті студентами «soft skills» у спілкуванні; застосування технологій, що забезпечують самоосвіту, можливість безперервної освіти протягом життя [21, с. 50].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Таким чином, аналіз сучасних наукових досліджень уможливорює виділення характерних особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в сучасних умовах: оновлення змісту, методів, засобів і форм організації освітнього процесу в закладах вищої освіти згідно нових Стандартів вищої освіти; забезпечення компетентнісного підходу у формуванні загальних та спеціальних компетентностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності; розвиток соціальних навичок, що сприяють саморозвитку та кар'єрному росту майбутнього педагога; застосування інноваційних технологій проведення занять з урахуванням принципів студентоцентрованого навчання; створення індивідуальної освітньої траєкторії, в структурі якої провідне місце відводиться «вибірковим» дисциплінам; налагодження співпраці із роботодавцями. Перспективами подальшого вивчення є виділення та характеристика внутрішніх та зовнішніх чинників впливу на динаміку змін у процесі підготовки майбутніх фахівців дошкільної сфери.

Література

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* / за заг. ред. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. № 4. С. 114–119.
2. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки; автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 «Дошкільна педагогіка». Київ, 2012. 40 с.
3. Бойко Г. О. Формування соціальної мобільності вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Львів, 2018. 20 с.
4. Гаврилюк С. М., Демченко І. І., Попиченко С. С. Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти: колективна монографія / за заг. ред. В. М. Кушнір. Умань: Візаві, 2019. 247 с.
5. Дошкільна освіта: уряд підтримав нову редакцію Закону України «Про дошкільну освіту». URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/doshkilna-osvita-uryad-pidtrimav-novu-redakciyu-zakonu-ukrayini>

6. Зданевич Л. В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2014. 44 с.
7. Інноваційні методи проведення занять: метод. посібн. / уклад. Кожухар О. А. Чернівці, 2017. 24 с.
8. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург: ОПТУ, 1996. 188 с.
9. Коваль К. О. Розвиток «Soft Skills» у студентів один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. URL: <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/vis-nyk/article/view/827>. (дата звернення: 23.01.2021).
10. Кошель А. П., Кошель В. М., Міненко А. О. Розвиток soft skills у майбутніх вихователів ЗДО як необхідний компонент конкурентоспроможності на ринку праці. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 12 (168) / Нац. ун-т «Черн. колегіум» ім. Т. Г. Шевченка; голов. ред. М. О. Носко. Чернівці: НУЧК, 2021. С. 194–198. (Серія: Педагогічні науки). DOI: 10.5281/zenodo.4769564.
11. Куліш Р. В. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. Серія «Педагогічні науки». Випуск 1.45 (106). С. 73–77.
12. Лесіна Т. М. Дослідницька діяльність майбутніх вихователів – чинник формування їхньої професійної компетентності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. Серія «Педагогічні науки». 2016. Вип. 4. С. 86–90.
13. Машкіна Л. А. Професійна підготовка майбутніх фахівців з дошкільної освіти в процесі педагогічної практики. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Вип. XXVIII Харків. 2012. С. 129–136.
14. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року 25 червня 2013 року. URL: <https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html>.
15. Онищук І. А. Теоретико-методичні засади розвитку культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художній діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Кременець. 2020, 602 с.
16. Осадчий І. Про освітній процес у закладі загальної середньої освіти. URL: <http://education-ua.org/ua/analytics/1321-pro-osvitnij-protses-u-zakladi-zagalnoji-serednoji-osviti>.
17. Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування: колективна монографія / за ред. В. В. Чайки, О. І. Янкович. Тернопіль, 2019. 240 с.
18. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», 19 жовтня, 2021. URL: <https://document.vobu.ua/doc/7529>.
19. Рекомендації щодо застосування критерії оцінювання якості освітньої програми/ Затверджено Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти 17 листопада 2020 року: ТОВ «Український освітянський видавничий центр «Оріон»». Київ, 2020. 66 с.
20. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: автореф. дис. ... д. пед. наук: спец. 13.00.04. Харків, 2004. 41 с.
21. Теличко Т. В. Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу. Мукачеве. 2021. 294 с.
22. Тютюнник А. В. Використання хмарних технологій та soft skills в освітній діяльності студентів та викладачів. *Відкрите освітнє середовище сучасного університету*. 2015. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oee-emu_2015_1_15 (дата звернення 22.01.2021).

References

1. Bielenka, H.V. (2012). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnix vykhovateliv diteidoshkilnohovichu v umovakh universytetskoi osvity [Formation of professional competence in the minds of the university education of children of preschool age]. *Naukovi zapysky – Science notes*, 4, 114–119. Ye.I. Kovalenko (Eds.). Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].
2. Bielenka, H.V. (2012). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv v umovakh stupenevoi pidhotovky [Theoretical and methodological bases of formation of professional competence of

educator of preschool educational institution in the conditions of degree preparation]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

3. Boiko H.O. (2018). Formuvannya sotsialnoi mobilnosti vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of social mobility of educators of preschool education in the process of professional training]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Lviv [in Ukrainian].

4. Havryliuk, S.M., Demchenko I.I. & Popychenko, S.S. (2019). Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Professional training of future specialists in preschool education]. V.M. Kushnir (Eds.). Uman: Vizavi [in Ukrainian].

5. Doshkiln osvita: uriad pidtrymav novu redaktsiiu Zakonu Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» [Preschool education: the government supported the new version of the Law of Ukraine "On Preschool Education"]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/doshkilna-osvita-uryad-pidtrimav-novu-redaktsiyu-zakonu-ukrayini> [in Ukrainian].

6. Zdanevych, L.V. (2014). Teoretychni i metodychni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv doroboty z dezadaptovanykh ditmy [Theoretical and methodological bases of professional training of future educators of preschool educational institution to work with maladapted children]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].

7. Kozhukhar, O.A. (2017). Innovatsiini metody provedennia zaniat [Innovative methods of conducting classes]. Chernihiv [in Ukrainian].

8. Kyriakova, A.V. (1996). Teoriya oryentatsiy lychnosti v myre tsennosti [The theory of personality orientation in the world of values]. Orenburh: OPTU [in Ukrainian].

9. Koval, K.O. (2015). Rozvytok «Soft Skills» u studentiv ody z vazhlyvykh chynnnykh pratselashuvannia [The development of «Soft Skills» for students is one of the important factors of employment]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho nstytutu – Bulletin of Vinnytsia Polytechnic Institute*. URL: <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/vis-nyk/article/view/827> [in Ukrainian].

10. Koshel, A.P., Koshel, V.M. & Minenok, A.O. (2021). Rozvytok soft skills u maibutnikh vykhovateliv ZDO ya kneobkhidnyi komponent konkurentospromozhnosti na rynku pratsi [Development of soft skills in future educators ZDO as a necessary component of competitiveness in the labor market]. *Visnyk Natsionalnoho niversytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka – Bulletin of the Chernihiv Collegium National University named after T. G. Shevchenko*, 12 (168), 194–198. M.O. Nosko (Eds.). Chernihiv: NUChK [in Ukrainian].

11. Kulish, R.V. Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity doprofesiinoi diialnosti [Training of future preschool education specialists for professional activities]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V.O. Sukhomlynskoho – Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynskyi MNU*, 1.45(106), 73–77 [in Ukrainian].

12. Lesina, T.M. (2016). Doslidnytska diialnist maibutnikh vykhovateliv – chynnnyk formuvannia ikhnoi profesiinoi kompetentnosti [Research activities of future educators – a factor in the formation of their professional competence]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynskyi*, 4, 86–90 [in Ukrainian].

13. Mashkina, L.A. (2012). Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z doshkilnoi osvity v protsesi pedahohichnoi praktyky [Professional training of future specialists in preschool education in the process of pedagogical practice]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific notes of the department of pedagogy*, XXVIII, 129–136. Kharkiv [in Ukrainian].

14. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku 25 chervnia 2013 roku [National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period up to 2021 on June 25, 2013]. URL: <https://pon.org.ua/novyny/2446-natsionalna-strategiya-rozvitku-osvity-v-ukrayini.html> [in Ukrainian].

15. Onyshchuk, I.A. (2020). Teoretyko-metodychni zasady rozvytku kultury samovyrazhennia maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity u khudozhnii diialnosti [Theoretical and methodological foundations of the culture of self-expression of future educators of preschool education in artistic activity]. Doctor's thesis. Kremenets [in Ukrainian].

16. Osadchyi, I. Prosvitnii protses u zakladi zahalnoi serednoi osvity [On the educational process in the institution of general secondary education]. URL: <http://education-ua.org.ua/analytics/1321-pro-osvitnij-protses-u-zakladi-zagalnoji-serednoji-osviti> [in Ukrainian].

17. Chaiky, V.V. & Yankovych, O.I. (2019). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv pochatkovoi ta doshkilnoi osvity: stratehii reformuvannia [Preparation of future specialists in primary and preschool education: reform strategies]. Ternopil [in Ukrainian].
18. Profesiyni standart «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity» [Professional standard "Educator of preschool education"]. URL: <https://document.vobu.ua/doc/7529> [in Ukrainian].
19. Rekomendatsii shchodo zastosuvannia kryterii otsiniuvanniaya kostiosvitnoi prohramy. (2020). [Recommendations for the application of criteria for assessing the quality of the educational program]. Zatverdzheno Natsionalny mahentstvomiz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity 17 lystopada 2020 roku: TOV «Ukrainskyi osvitianskyi vydavnychy tsestr «Orion»». Kyiv [in Ukrainian].
20. Tanko, T.P. (2004). Teoriia ta praktyka muzychno pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv u pedahohichnykh universytetakh [Theory and practice of musical pedagogical training of future educators of preschool institutions in pedagogical universities]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
21. Telychko, T.V. (2021). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity na zasadakh mizhdystsyplynarnoho pilkhodu [Formation of professional competence of future educators of preschool educational institution on the basis of interdisciplinary approach]. Mukachevo [in Ukrainian].
22. Tiutiunyk, A.V. (2015). Vykorystannia khmarnykh tekhnolohii ta soft skills v osvithnii diialnosti studentiv ta vykladachiv [The use of cloud technologies and soft skills in the educational activities of students and teachers]. *Vidkryte osvithnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu – Open educational e-environment of a modern university*. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oe-emu_2015_1_15/ [in Ukrainian].

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS IN MODERN CONDITIONS

Anishchuk A.

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

The article is devoted to the professional training of future specialists in preschool education in modern conditions. The urgency of the study is related to the reform of higher education, amendments to the laws of Ukraine "On Preschool Education", "On Higher Education", approval of new standards of higher education, changing approaches to organizing the educational process in higher education institutions. State documents are regulated, which regulate modern requirements for compulsory learning outcomes and competencies of preschool students, priority tasks of training future educators in higher education institutions on a modern basis.

Aspects of scientific research on this issue are determined. The scientific views on defining the essence of the concept of "professional training of future educators" which means a specially organized educational process aimed at forming in future professionals a high level of readiness for effective implementation of professional activities in preschool education.

The content of training of future specialists of preschool education is revealed; competency approach, which provides a target orientation of the process of training future teachers to master general and special competencies, the importance of practical training for the formation of professional competence, based on the ability to apply theoretical knowledge in practice. The peculiarities of professional training taking into account the requirements of the standards are highlighted: updating the content, methods, means and forms of organization of the educational process in higher education institutions; providing a competence approach in the formation of general and special competencies necessary for future professional activity;

development of social skills (soft skills) that promote self-development and career growth of the future teacher, interests and needs, personal aspirations; application of innovative technologies of conducting classes taking into account the principles of student-centered learning; creation of an individual educational trajectory through the individual choice of students of academic disciplines in the amount provided by law; establishing fruitful cooperation with employers.

Key words: *professional training, preschool education specialists, higher education seekers, educational standards, professional competence, higher education institution, educational trajectory, social skills (soft skills).*

УДК 37:78:167-047.37

DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-3-74-80

Козир А. В.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
kozyr7@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3124-975X

Кучменко Е. М.

доктор історичних наук, професор
кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
kuchmeh@yahoo.com
orcid.org/0000-0003-1311-4181

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

В статті авторами поставлено завдання з точки зору синергетичного підходу дослідити рівень професійної підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Професійну діяльність викладача мистецьких дисциплін, можна трактувати як процес, результатом якого є народження чогось нового, що і є результатом творчої діяльності. Такий підхід дає змогу структурувати систему поглядів на цілісне вивчення цієї діяльності в руслі наукових поглядів учених (Б. Ломов, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Реброва, О. Щолокова та ін.). У цьому процесі важлива роль належить мистецькій освіті: осягненню художнього смислу поряд із засвоєнням об'єктивної інформації про мистецтво; образному мисленню у взаємозв'язку з логічним; підсвідомим процесам «освячення», які супроводжують усвідомлення образного змісту мистецького твору; задоволенню духовних потреб, а не прагматичному споживанню мистецтва. Вирішення цих завдань можливе за умови гуманізації освіти, що передбачає синергетичний підхід до організації освітньої справи, завдяки якому підготовка майбутніх фахівців має забезпечувати створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей особистості, її самовизначення; орієнтацію на забезпечення повноцінного життя на кожному з вікових етапів. Зазначимо, що синергетичний підхід дозволяє розкрити значення особистісних цінностей викладача мистецьких дисциплін, як стрижня його особи, яка забезпечує можливість орієнтації на її успішне становлення (О. Асмолов, С. Гончаренко, І. Зязюн, Д. Леонт'єв, О. Олексюк, І. Підласий, С. Гончаренко та ін.). Синергетичний підхід дозволяє розглянути творчу діяльність особистості у динаміці, у постійно змінному русі, якій притаманні нелінійність розвитку, хаотичність та відкритість. Синергетичний підхід зосереджується на траєкторіях творчого руху учасників. У цьому процесі увага спрямовується на синтезуючий принцип, який поєднує індивідуальні та генералізуючі можливості майбутнього викладача мистецьких дисциплін. Синергетичний підхід дозволяє звернути увагу та такі важливі якості особистості, як уміння керувати нестійкими станами і процесами. Синергетичний підхід дає розуміння зв'язку між ступенем відкритості зовнішнім впливам і продуктивним використанням фрактальної аналогії, тобто він передбачає декілька етапів становлення складної системи, де умовно виділяють період хаотичності, період загострення, критичного стану і безпосередньо конструктивний період. Відповідно цих позицій, критичним станом мозку майбутнього викладача мистецьких дисциплін у творчій діяльності можна вважати роботу диригента над партитурою музичного твору. М. Канерштейн відмічає, що глибоке проникнення в характер образів твору та їх розвиток, усвідомлення загальної драматургічної лінії твору допомагають виконавцю зрозуміти задуми автора, осягнути зміст музики і знайти потрібні засоби для його вираження.

Ключові слова: методика навчання мистецьких дисциплін, синергетичний підхід, професійна підготовка викладачів мистецьких дисциплін, музичне мистецтво.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення потребують підвищення суспільної уваги до проблем якості й результативності національної освітньої системи в Україні і, зокрема, до проблем мистецької освіти, що генерують постійний науковий інтерес не просто до питань якісної підготовки викладачів мистецьких дисциплін, а й до перманентного підвищення професійної компетентності випускників мистецьких закладів освіти [4]. З цієї позиції професійну діяльність, певною мірою, можна трактувати як особистісну категорію, як процес створення нового та результат творчої діяльності. Такий підхід дає змогу структурувати систему поглядів на цілісне вивчення цієї діяльності в руслі наукових поглядів учених.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З цього приводу Б. Ломов зазначив, що «система психологічних понять багаторівнева, тому вона побудована ієрархічно. Вона включає ряд підсистем, які володіють різними функціональними якостями. Можна виокремити три основні нерозривно взаємопов'язані підсистеми: когнітивну, у якій реалізується пізнавальна функція; регулятивну, яка забезпечує регуляцію діяльності та поведінки; комунікативну, яка формується і реалізується у процесі спілкування» [11].

У цьому процесі важлива роль належить мистецькій освіті, яка є такою освітньою сферою, котра спрямована на самореалізацію особистості, а саме: всебічний розвиток здібностей та смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності [9]. Про особливості мистецької освіти свідчить, на думку Рудницької, «зміна акцентів у співвідношенні типових для освіти діалогічних пар, в яких пріоритетність надається: емоційному розвитку в його взаємозв'язку з розумовим; суб'єктивному чиннику досягнення художнього смислу поряд із засвоєнням об'єктивної інформації про мистецтво; образному мисленню у взаємозв'язку з логічним; підсвідомим процесам «освянення», які супроводжують усвідомлення образного змісту мистецького твору; задоволенню духовних потреб, а не прагматичному споживанню мистецтва» [13].

Вирішення цих завдань можливе за умови гуманізації освіти, що передбачає синергетичний підхід до організації освітньої справи, завдяки якому підготовка майбутніх фахівців має забезпечувати створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей особистості, її самовизначення; орієнтацію на забезпечення повноцінного життя на кожному з вікових етапів [5]. У сучасних умовах, як зазначив А. Авдієвський, важливо «сконсолідувати наші зусилля на дуже важливому аспекті людської діяльності – музичній освіті, в центрі уваги якої повинно бути формування особистості, гармонійний розвиток підростаючого покоління» [1].

Змістове оновлення мистецького навчання, думку Г. Падалки, вбачається у впровадженні таких основних напрямків, як забезпечення гуманістичних основ досягнення мистецтва; опора на національні засади художнього розвитку особистості; актуалізація особистісно-соціальних підходів до навчання студентів; орієнтація системи мистецького навчання на взаємодію рівноправних його компонентів; дотримання оптимального балансу між трьома основними сферами навчальної діяльності студентів: пізнавальною, оцінювальною, творчою. Адже викладач музично-педагогічних дисциплін повинен формувати естетичні погляди і профорієнтаційну майстерність студентів, направляти їх загально-музичний розвиток, поглиблювати історичні й теоретичні знання, розвивати почуття відповідальності, волю, цілеспрямованість [10].

Зазначимо, що синергетичний підхід дозволяє розкрити значення особистісних цінностей викладача мистецьких дисциплін, як стрижня його особи, яка забезпечує можливість орієнтації на її успішне становлення (О. Асмолов, С. Гончаренко, І. Зязюн, Д. Леонтьєв, О. Олексюк, І. Підласий та ін.). У зв'язку з цим, особливого значення набуває роль ціннісних орієнтацій та ціннісних взаємовідносин у процесі підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін до продуктивної діяльності. Адже професійна підготовка студентів факультетів мистецтв спрямовується на майбутню музично-педагогічну діяльність, у процесі якої формування професійних знань та

вміль у значній мірі залежить від особистісного ставлення до мистецтва. У цьому процесі роль механізму зв'язку виконує синергетичний підхід. У системі наукового пошуку існує погляд, що ціннісне ставлення в процесі засвоєння мистецтва є підґрунтям підготовки особистості до співтворчості. Основу досягнення цього процесу складає розуміння ціннісного ставлення до творів мистецтва як характерної ознаки творчої активності особистості.

Основний матеріал. Синергетичний підхід, який більшою мірою застосовується для дослідження самоорганізації надскладних систем, спонукає до переосмислення понять творчої роботи, значно розширюючи багатовекторність та багатоплощинність виконавського «ландшафту», оскільки він є неструктурованою сталою системою, де все визначено і злагоджено. Тому синергетичний підхід дозволяє розглянути творчу діяльність особистості у динаміці, у постійно змінному русі, якій притаманні нелінійність розвитку, хаотичність та відкритість. Важливим і сутнісним саме для цього підходу є те, що кожен елемент, який з позиції інших наукових підходів може розглядатися як незначний чинник впливу, набуває цінності, оскільки, синергетика базується на тому, що хаос є генератором-джерелом випадковості, множинності і різноманітності народження нових структур. На думку С. Гончаренка, синергетика ставить метою пізнання загальних принципів самоорганізації систем, різної природи, аби вони мали такі властивості, як відкритість, нелінійність, нерівноваженість, здатність підсилювати випадкові фруктуації [2].

З цього ракурсу синергетичний підхід зосереджується на траєкторіях творчого руху учасників, до того ж окремі траєкторії людини як певній творчій одиниці чи колективу як мистецькій одиниці притаманна функціональна невизначеність, перемінність, оскільки особистості взаємодіють не лише у конкретній творчій організації, а також є одиницями інших коаліцій, резонуючи з певними подіями і явищами мистецької сфери. У цьому процесі увага спрямовується на синтезуючий принцип, який поєднує індивідуальні та генералізуючі можливості майбутнього викладача мистецьких дисциплін, на передній план висувається творча активність людини, її енергетичний заряд, який шукає виходу назовні, може багаторазово інтенсифікуватися певним явищем, подією, може зберігати цей потенціал протягом певного часу, а може його передати іншому [8].

Передбачаючи проходження етапу квазістаціонарної стадії, синергетичний підхід тим самим передбачає розвиток творчих ідей, які проявляються в імманентному вигляді, а також стадію різкого і швидкого їх зростання, яке зовні виявляється як інсайт – неочікуваний стрибок у розумінні, раптове винайдення музичного змісту, можливе утворення зв'язків у неочікуваному або неіснуючому донині поєднанні образів, тобто активній творчій діяльності. Важливим у цьому аспекті є урахування наявності певної нестабільності та можливості впливу різної інтенсивності на усі точки системи. Тому навіть незначні педагогічні впливи можуть мати високий результат, ефект, або сприяти появі лавиноподібного музичного розвитку-пошуку.

Синергетичний підхід дозволяє звернути увагу та такі важливі якості особистості, як уміння керувати нестійкими станами і процесами. Зокрема, І. Євін зазначає, що «чутливість нестійких систем до зовнішніх впливів, з однієї сторони, полегшує задачу керівництва, оскільки не вимагає великих силових та енергетичних ресурсів, але, з іншої сторони – перетворює сам процес керівництва у справжнє мистецтво, оскільки для цього необхідна висока точність впливу на систему, якою керують» [6]. Учений припускає, що критичний стан мозку регулюється, адже він є керованим процесом, а саме мистецтво виступає важливим інструментом підтримання мозку у критичному стані, коли фіксується надзвичайна чутливість, його здатність реагувати на найдрібніші зміни, як зовнішніх стимулів, так і внутрішніх психічних процесів, різними переходами від однієї форми поведінки до іншої.

Відповідно цих позицій, критичним станом мозку майбутнього викладача мистецьких дисциплін у творчій діяльності можна вважати роботу диригента над партитурою музичного твору. Як точно відмічає М. Канерштейн, «глибоке проникнення в характер образів твору та їх розвиток, усвідомлення загальної драматургічної лінії твору допомагають виконавцю зрозуміти задуми автора, досягнути зміст музики і знайти потрібні засоби для його вираження». Тому робота над партитурою «потребує

напруженої праці, великого терпіння, допитливості і умінь», вона має підпорядковуватися прагненню відкрити особливості драматургічного розвитку, де будь-який виразний засіб партитури має розглядатися як засіб, за допомогою якого композитор розкриває драматургію, розвиток музичного образу» [7].

З огляду на це, М. Канерштейн простежує ідентифікатор невизначеності з позиції підготовленості чи невідготовленості диригента до репетиційної роботи згідно плану. Такий параметр залежить від досвіду, умінь і темпераменту керівника музичного колективу, постійності його виконавського складу та інших чинників. Учений відзначає, що у диригентів, які приходять на репетицію без добре наміченого раніше плану роботи із хором (оркестром) як правило репетиційний процес набуває елементів стихійності. Зокрема, він застерігає, що «відсутність раніше продуманого плану призводить до того, що часу, відведеного для репетиції, завжди не вистачає, щось залишається недоробленим, наз'ясованим... Досвід показує, що плідна робота на репетиціях без чітко продуманого плану неможлива. Прагнення діяти без плану призводить до втрати перспективи, неумінню виділити найголосніше, до втрати часу і розкиданості» [7].

Іншу сторону репетиційної роботи висвітлює М. Гордійчук, який розглядає різні аспекти роботи з хоровим колективом дітей шкільного віку. З позиції синергетичного підходу методист і практик застерігає від помилки у технології розучування двоголосних, а далі – багатоголосних творів. Він пояснює, що кожен хорист має не абстрагуватися від сприйняття другого голосу, а навпаки «з самого початку уважно вслухатися в звучання не тільки своєї, але й другої хорової партії із тим, щоб весь час підстроювати свій голос до звучання обох партій, а також зливатися з іншими голосами за силою і тембром» [3]. Іншими словами М. Гордійчук вбачає в кожному з учнів своєрідну точку біфуркації, яка розходить у вигляді павутиння до інших учасників хорового колективу. Відтак за умови впливу на одну таку точку, через павутиння здійснюється вплив на інших співаків, навіть якщо безпосереднього контакту з іншим учнем не було [3].

Так, синергетичний підхід дає розуміння зв'язку між ступенем відкритості зовнішнім впливам і продуктивним використанням фрактальної аналогії, тобто він передбачає декілька етапів становлення складної системи, де умовно виділяють період хаотичності, період загострення, критичного стану і безпосередньо конструктивний період. Етап хаотичності, або квазістаціонарна стадія містить творчі ідеї або творчу енергію у прихованому, імманентному вигляді. Це може бути форма відособлення, локалізації, диференціації, або ж некеровані форми злиття та інтеграції. Наступна стадія характеризується різким і швидким їх зростанням, яке зовні виявляється як інсайт – неочікуваний стрибок у розумінні, раптове віднайдення музичного змісту, можливе утворення зв'язків у неочікуваному або неіснуючому донині поєднанні образів, тобто активній творчо-інтерпретаційній роботі. Важливим у цьому аспекті є урахування наявності певної нестабільності і можливості впливу різної інтенсивності на усі точки системи. Тому навіть незначні педагогічні впливи можуть мати високий результат, ефект, або сприяти появі лавиноподібного музичного розвитку-пошуку.

Важливим є те, що даний підхід орієнтує до самодобудовування майбутніми учителями музичного мистецтва тих ланок, яких не вистачає на початковому етапі творчо-інтерпретаційної роботи. Підтвердження тому вбачаємо у гострому спостереженні С. Мальцева, який відмічає, що виконавець не тільки створює матерію, а складає її з готових блоків – музичних відрізків, він ними маніпулює, складає на кшталт мозаїки. До того ж, чим меншим є кожен блок, тим непередбачуваніші музичні події і цікавіше виконавство... У будь-якій історичній формі завжди в тій чи іншій мірі базується на комбінуванні деякої кінцевої множини відносно стійких елементів [12]. Таким чином статичним блоком можна вважати партитуру, музичний твір, що обирає диригент у роботі з шкільним хоровим колективом, однак кожен виконавець, особливості його тембру, рівень володіння голосовим апаратом є завжди перемінними, тому вони утворюють багатоваріантність можливого звучання кожного разу, не зважаючи на те, що специфіка виникнення у ньому «нового» обумовлена засобом

контекстуалізації «старого». Тож, синергетика особливу увагу спрямовує на дії хориста на мікрорівні.

Висновки. З огляду на це будь-яке резонування з мистецькими подіями, ідеями та явищами, які можуть виникати, поповнюючи внутрішню енергію і потенціал як хористів, так і майбутніх учителів музики детермінують їх саморозвиток, самоутворення цілісності образу в процесі творчо-інтерпретаційної роботи. Тому максимальне розширення креативного поля пошуку, охоплення максимально можливого різноманіття елементів знань у галузі мистецтва завжди проходить як певний творчий імпульс у всій надскладній системі, до яких відноситься творчий колектив і його керівник. Враховуючи вищезазначене, творча діяльність розглядається як організація процесу керування без лінійного керування нею, виключаючи диктатуру, опікування, примушення до дії, натомість скеровуючи учасників до відкриття себе і пошуку власного шляху розвитку, пошуку нового знання, здатності до самоорганізації внаслідок усвідомлення і віднайдення когерентних елементів, що складатимуться у єдину систему на основі особистісного орієнтування. Це своєрідне бачення цілого раніше складових частин, оскільки вони ще знаходимуться в процесі становлення чи упорядкування.

Література

1. Авдієвський А. Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. *Мистецтво у школі*: зб. ст. / упор. І. М. Гадалова. Київ: УДПУ, 1996. Вип. І. С. 80–83.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські береги, 2011. 552 с.
3. Гордійчук М. М. Хор і майстри хорового співу. Музика і час. Київ: Муз. Україна, 1984. С. 243–276.
4. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
5. Зязюн І. А. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр. Київ: КПЕК, 2003. 679 с.
6. Евин И. А. Искусство и синергетика. Москва: Едиториал УРСС, 2004. 164 с.
7. Канерштейн М. Вопросы дирижирования. Москва: Музыка, 1972. 257 с.
8. Козир А. В., Федоришин В. І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методич. посіб. Київ: Вид-во НПУ ун-т імені М.П. Драгоманова, 2012. 263 с.
9. Кучменко Е. М. Художня освіта – головна мета гуманістично зорієнтованої парадигми. *Сучасна мистецька освіта: міжнародні науково-практичні читання пам'яті А. Авдієвського*: матеріали науково-практичної конференції. Київ: РПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. С. 55–61.
10. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. *Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. Київ: Освіта Україна, 2008. 274 с.
11. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии. Москва, 1981. С. 5–34.
12. Мальцев С. О психологии музыкальной импровизации. Москва: Музыка, 1991. 88 с.
13. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Київ, 2002. 270 с.

References

1. Avdiievskiy, A.T. (1996). Formuvannya osobystosti na grunti natsionalno-kulturnoho vidrozhennia [The formation of personality on the basis of national and cultural revival]. *Mystetstvo u shkoli – Art in school*, 1, 80–83. I.M. Hadalova (Eds.). Kyiv: UDPU [in Ukrainian].
2. Honcharenko, S.U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Rivne: Volynski berehy [in Ukrainian].
3. Hordiichuk, M.M. (1984). Khor i maistry khorovoho spivu [Choir and masters of choral singing]. *Muzyka i chas – Music and time*. Kyiv: Muz. Ukraina [in Ukrainian].
4. Huzii, N.V. (2004). Pedahohichnyi profesionalizm: istoryko-metodolohichni ta teoretychni aspekty [Pedagogical professionalism: historical, methodological and theoretical aspects]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

5. Ziaziun, I.A. (2003). *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity: rezultaty doslidzhen i perspektyvy* [Pedagogy and psychology of professional education: research results and perspectives]. Kyiv: KPEK [in Ukrainian].
 6. Evyn, Y.A. (2004). *Yskusstvo y synerhetyka* [Art and synergy]. Moskva: Edytoryal URSS [in Russian].
 7. Kanershtein, M. (1972). *Voprosy dyryzhrovanyia* [Conducting questions]. Moskva: Muzyka [in Russian].
 8. Kozyr, A.V. & Fedoryshyn, V.I. (2012). *Vstup do akmeolohii mystetskoï osvity* [Introduction to acmeology of art education]. Kyiv: Vyd-vo NPU un-t imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
 9. Kuchmenko, E.M. (2019). Khudozhnia osvita – holovna meta humanistychno zorientovanoi paradyhmy [Art education is the main goal of the humanistically oriented paradigm]. *Suchasna mystetska osvita: mizhnarodni naukovo-praktychni chytannia pamiati A. Avdiievskoho – Modern art education: international scientific and practical readings in memory of A. Avdiievskiy*. Kyiv: RPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
 10. Padalka, H.M. (2008). *Pedahohika mystetstva* [Art pedagogy]. *Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin – Theory and teaching methods of artistic disciplines*. Kyiv: Osvita Ukraina [in Ukrainian].
 11. Lomov, B.F. (1981). *Problema obshchenyia v psykholohyy* [The problem of communication in psychology]. Moskva [in Russian].
 12. Maltsev, S. (1991). *O psykholohyy muzekalnoi ymprovizatsyy* [On the psychology of musical improvisation]. Moskva: Muzeka [in Russian].
 13. Rudnytska, O.P. (2002). *Pedahohika: zahalna ta mystetska* [Pedagogy: general and artistic]. Kyiv [in Ukrainian].
-

Kozyr A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Theory and Methods of Music Education,
Choral Singing and Conducting of the National Pedagogical Dragomanov University
kozyr7@ukr.net
orcid.org/ 0000-0003-3124-975X

Kuchmenko E.

Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of World History and International Relations,
Nizhyn Mykola Gogol State University
kuchmeb@yahoo.com
orcid.org/ 0000-0003-1311-4181

SYNERGETIC APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING FUTURE TEACHERS OF ART DISCIPLINES

In the article, the authors set the task from the point of view of the synergetic approach to investigate the level of professional training of future teachers of art disciplines. The professional activity of a teacher of art disciplines can be interpreted as a process that results in the birth of something new, which is the result of creative activity. This approach makes it possible to structure the system of views on the holistic study of this activity in line with the scientific views of scientists (B. Lomov, O. Rudnytska, G. Padalka, O. Rebrova, O. Shcholokova, etc.). In this process, an important role belongs to art education: the comprehension of artistic meaning along with the assimilation of objective information about art; figurative thinking in relation to the logical; subconscious processes of "enlightenment" that accompany the awareness of the figurative content of the work of art; meeting spiritual needs, not pragmatic consumption of art. The solution of these problems is possible under the condition of humanization of education, which provides a synergetic approach to the organization of educational work, through which the training of future professionals should ensure the most favorable conditions for the disclosure and development of personality, self-determination; focus on ensuring a full life at each age. Note that the synergetic

approach allows to reveal the importance of personal values of the teacher of art disciplines, as the core of his personality, which provides an opportunity to focus on its successful formation (O. Asmolov, S. Goncharenko, I. Zyazyun, D. Leontiev, O. Oleksyuk, I. Podlasy, S. Goncharenko and others). The synergetic approach allows us to consider the creative activity of the individual in the dynamics, in a constantly changing movement, which is characterized by nonlinearity of development, chaos and openness. The synergetic approach focuses on the trajectories of the creative movement of the participants. In this process, attention is focused on the synthesizing principle, which combines individual and generalizing capabilities of the future teacher of art disciplines. A synergetic approach allows you to pay attention to such important personality traits as the ability to manage unstable states and processes. The synergetic approach provides an understanding of the relationship between the degree of openness to external influences and the productive use of fractal analogy, ie it involves several stages of a complex system, where there is a period of chaos, aggravation, critical state and direct constructive period. According to these positions, the critical state of the brain of the future teacher of art disciplines in creative activity can be considered the work of the conductor on the score of a musical work. M. Kanerstein notes that a deep penetration into the nature of the images of the work and their development, awareness of the general dramatic line of the work help the performer to understand the author's intentions, understand the meaning of music and find the necessary means to express it.

Key words: *methods of teaching art disciplines, synergetic approach, professional training of teachers of art disciplines, music art.*

УДК 371.134:78

DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-3-81-85

Ростовська Ю. О.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
yuliarostovska@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0910-117X

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ХОРЕОГРАФІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасна вища освіта України орієнтована на пріоритетність національно-духовного розвитку особистості майбутнього педагога, покликаною залучати дітей та молодь до кращих надбань світової та вітчизняної культури. Тому, особливого значення набуває хореографічне мистецтво. Саме заняття танцями активно сприяють залученню до національно-культурних цінностей, забезпечуючи цілеспрямований розвиток життєво важливих духовних, інтелектуальних і фізичних якостей майбутнього українського покоління.

Рівень освіченості, вихованості і духовної культури підростаючого покоління значною мірою залежить від того, яким буде сучасний педагог хореографії, як він буде працювати з майбутніми танцівниками, навчати їх основам хореографічного мистецтва; давати своїм вихованцям необхідні знання, навички, танцювальну техніку тощо.

Від сучасного викладача хореографії педагогічна професія вимагає сформованої потреби в художньо-освітній діяльності, усвідомлення її значення для духовного розвитку суспільства; високого рівня світоглядної, гуманітарної та естетичної культури; глибоких фахових знань і умінь, досвіду художньо-творчої діяльності.

Навчальні теоретичні дисципліни «Історія хореографічного мистецтва», «Ретроспективний аналіз хореографічного мистецтва», «Хореологія», «Балетознавство» мають велике значення для професійної підготовки майбутніх викладачів-хореографів, оскільки формують навички та вміння аналітичного сприйняття творів хореографічного мистецтва, розвивають творчий потенціал майбутніх фахівців через пізнання естетики творчості. У ході вивчення дисциплін студенти-хореографи знайомляться з описами балетних вистав та хореографічних полотен минулого та сучасності, проводять їх порівняльний характер, що дозволяє їм побачити динаміку розвитку хореографічного мистецтва та обрати вірний вектор для своєї майбутньої професійної діяльності.

***Ключові слова:** професійна підготовка, педагог-хореограф, історія хореографічного мистецтва, ретроспективний аналіз хореографічного мистецтва, хореологія, балетознавство.*

Постановка проблеми. Зміни, що відбулися у різних сферах суспільного життя, призвели до значних зрушень у системі організації та функціонування вищої освіти. Це обумовило підвищення ролі і значення університетів як основних осередків науки і освіти, здатних підтримувати нерозривний зв'язок між викладанням і дослідницькою діяльністю та забезпечити підготовку висококваліфікованих спеціалістів.

Нова культурна і освітня політика України сприяла тому, що вища хореографічна освіта протягом останнього десятиліття зазнала суттєвих змін. Сучасний етап розвитку мистецької освіти вимагає підготовки таких викладачів хореографії, які б поєднували у собі творчу індивідуальність та високий професіоналізм. Саме тому є актуальним пошук обґрунтованих, сучасних науково-методичних підходів до навчання та процесу їх професійного становлення [3, с. 115].

Завдання мистецької педагогіки вищої школи полягає у забезпеченні майбутніх педагогів-хореографів знаннями про загальні закономірності та особливості розвитку

хореографічного мистецтва у різні історичні періоди, про стилі та напрямки хореографії; розуміння специфіки емоційно-образного й емоційно-сміслового відображення життєдіяльності людини засобами мистецтва хореографії; у розвитку художнього мислення і творчих якостей; виконавськими уміннями та уміннями художньо-педагогічної інтерпретації тощо [2, с. 18].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Усвідомленням значущості хореографії у системі культури та освіти стало відкриття спеціальності 024 «Хореографія» у вищих педагогічних навчальних закладах України, що викликало потребу в удосконаленні системи професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів та формуванню особистості молодого викладача, здатного завдяки умілому поєднанню ґрунтовних професійних знань і умінь із відповідним науковим та творчим доробком прилучати дітей та молодь до багатства хореографічної культури.

Проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів досить багатогранні, актуальні і охоплюють досить широке коло питань. Так, до психолого-педагогічних аспектів формування професійної готовності, розвитку художнього потенціалу, педагогічних якостей майбутніх викладачів хореографії зверталися у своїх працях вітчизняні науковці Т. Благова, Ю. Богачова, А. Борисов, О. Бурля, Т. Калашнікова, Т. Сердюк, Б. Стасько та інші; процес управління розвитком творчого мислення, формування творчої активності, створення іміджу студентів-хореографів досліджували Л. Андрощук, Г. Бурцева, В. Корольов, С. Куценко, А. Череднякова; професійно-педагогічну підготовку балетмейстера досліджували і висвітлювали у своїх публікаціях В. Нікітін, О. Пархоменко та інші [3, с. 51].

Проблеми хореографічної освіти та історії розвитку хореографічного мистецтва досліджували українські науковці Т. Благова, Л. Андрощук, Д. Шаріков, Л. Цветкова, О. Чепалова, наголошуючи на тому, що майбутній педагог-хореограф повинен бути не тільки спеціалістом-практиком, а й володіти знаннями історії.

Одним із важливих аспектів хореографічної освіти є ознайомлення студентів із здобутками світового та вітчизняного хореографічного мистецтва: українськими танцями в сценічній обробці та постановці провідних балетмейстерів, шедеврами класичної хореографії, творчістю видатних танцівників, які вплинули на формування світової та вітчизняної балетної школи, новаторськими знахідками у хореографічних постановках, у музиці тощо [3, с. 85].

Такі навчальні курси як «Історія хореографічного мистецтва», «Ретроспективний аналіз хореографічного мистецтва», «Хореологія» та «Балетознавство» у повній мірі забезпечують потребу майбутнього хореографа у таких знаннях. З огляду на це, було визначено **мету** даної **статті**, яка полягає у *аналізі процесу професійної підготовки майбутніх викладачів хореографії у контексті вивчення фахових теоретичних дисциплін*.

Виклад матеріалу. Сучасна педагогічна освіта характеризується глибокими змінами, зумовленими зростанням вимог до рівня професійної підготовки викладачів мистецьких дисциплін, зокрема хореографії. З'являється необхідність у кваліфікованих конкурентоспроможних кадрах, здатних творчо реалізувати себе в умовах інноваційності, варіативності та модернізації [2, с. 17].

Однією із важливих якостей викладача хореографії є вміння правильно визначати естетичні цінності творів хореографічного мистецтва і аргументовано пояснювати своє ставлення до них. Саме художньо-естетичні цінності несуть розуміння предметів чи явищ хореографічного мистецтва як прекрасних чи потворних, піднесених чи низьких, трагічних чи комічних. Таке емоційне ставлення майбутніх педагогів-хореографів до явищ хореографічного мистецтва наповнює значним смислом їхню хореографічну діяльність [3, с. 39].

Оскільки, хореографічне мистецтво – вид мистецтва, що має свою історію, свій шлях розвитку, становлення, методика викладання різних хореографічних дисциплін, наукові дослідження корифеїв хореографії різних епох, важливого значення у професійній підготовці майбутнього викладача хореографії набувають теоретичні дисципліни «Історія хореографічного мистецтва», «Ретроспективний аналіз хореографічного мистецтва», які вивчаються студентами-хореографами першого (бакалаврського) рівня та «Хореологія», «Балетознавство», які викладаються здобувачам другого (магістерського) рівня.

Ці дисципліни взаємодоповнюють одна одну та міцно пов'язані з класичним, народно-сценічним, українським народним, історико-побутовим танцями; спираються на базові знання, отримані студентами з історії костюму, теорії та історії музики, історії України, світової та української літератури, філософії, етики тощо.

Так, на основі вивчення дисципліни **«Історія хореографічного мистецтва»** майбутній педагог-хореограф дізнається про основні етапи становлення та розвитку хореографічного мистецтва від найдавніших часів до сьогодення; про світові шедеври зарубіжної та вітчизняної професійної хореографії; здобутки видатних діячів хореографічного мистецтва; основну наукову та методичну літературу з питань хореографічної освіти. категоріальний апарат хореографічного мистецтва в ретроспективі.

На основі навчального курсу **«Ретроспективний аналіз хореографічного мистецтва»** майбутні педагоги-хореографи вчаться аналізувати найважливіші етапи розвитку хореографічного мистецтва; розкривати зв'язки ідей сучасного хореографічного мистецтва з мистецькими ідеями минулого; використовувати знання з ретроспективного аналізу хореографічного мистецтва для аналізу й оцінки стану сучасної хореографії в Україні та світі; визначати практичну значущість балетмейстерських ідей і знахідок хореографів минулих часів тощо [3, с. 28].

Хореографічне мистецтво як важливий компонент художньої культури суспільства створює і впроваджує свої закони осягнення світу. Наукові, навчально-методичні, науково-популярні дослідження з культурології, педагогіки і мистецтвознавства, у галузі хореографії, балету, танцювальних форм є фундаментом, на якому ґрунтується хореологія – наука про теорію та історію хореографічної культури (танець, балет, види хореографії, хореографічну критику, інноваційні технології у теорії та практиці хореографії) [4, с. 261].

Навчальна дисципліна **«Хореологія»** знайомить майбутніх викладачів хореографії з хореологією як мистецтвознавчою наукою про теорію хореографії; з основними етапами розвитку зарубіжного, російського та українського хореографічного мистецтва; з іменами видатних діячів хореографії та світовими шедеврами; формує у магістрантів розуміння значущості окремих методів минулого для сучасної хореографічної освіти.

Метою викладання навчальної дисципліни «Хореологія» є формування знань про хореографічне мистецтво як складову частину європейської науки та художньої культури; основні етапи становлення і розвитку хореографічної освіти; педагогічні ідеї провідних педагогів-хореографів; формування розуміння майбутніми магістрами напрямів розвитку хореографії [4, с. 262].

Балетознавство як наука про балет, будучи складовою хореології (яка узагальнює всю хореографічну культуру взагалі, з усіма її видами, методами і комплексами знань) вивчає історію та теорію балету, його окремі різновиди, балетні форми та балетну критику. Навчальна дисципліна **«Балетознавство»** знайомить майбутніх магістрів хореографії з основними історичними етапами розвитку зарубіжного та національного балетного мистецтва, з іменами видатних діячів хореографії – артистами балету, балетмейстерами та їх внеском у розвиток світового балету; із шедеврами балетного мистецтва.

У процесі вивчення «Балетознавства» у здобувачів формується здатність аналізувати балетне мистецтво у контексті розвитку інших видів мистецтва, літератури, загального розвитку гуманітарного знання, релігійних, філософських ідей певних історичних періодів [2, с. 21].

Для ефективності педагогічного процесу особливу увагу у навчанні хореографії у закладах вищої освіти варто приділяти збереженню культурного спадку. Вивчення історичного досвіду видатних педагогів і балетмейстерів у галузі хореографії свідчить про поєднання традицій і новаторства у хореографічній освіті, оскільки навчання мистецтву хореографії потребує від майбутніх викладачів ґрунтовних знань культурних традицій із постійним прагненням до оновлених танцювальних форм і стилів.

Сьогодні завдяки телебаченню, можна відтворити на екранах історичні події, літературні твори, балетні вистави, що має величезне значення при вивченні фахових теоретичних дисциплін. Використання у навчальному процесі навчальних та художніх фільмів дає можливість студентам-хореографам прослідкувати життєвий і творчий

шлях видатних балетмейстерів, танцівників, переглянути концерти професійних ансамблів народного танцю, сцени із балетів, уривки художніх фільмів з використанням хореографічного мистецтва, фрагменти виступів майстрів сучасного танцю тощо [3, с. 137].

Висновки. Діюча в Україні модель вищої хореографічної освіти покликана готувати викладачів хореографії відповідної до потреб суспільства кваліфікації та відповідного рівня компетенції. Вона має комплексну структуру і базується на основі взаємодії різних видів хореографічної діяльності за умов глибоко і ефективного поєднання інформаційної і творчої функцій навчання.

Процес опанування хореографічним мистецтвом у системі педагогічної освіти включає у себе вивчення теорії та методики класичного, народно-сценічного, українського народного, історико-побутового і сучасного танців; знайомство з історією костюму; оволодіння виконавськими вміннями, віртуозною технікою, мистецтвом балетмейстера, теорією та методикою роботи з хореографічним колективом.

Значну роль у професійному становленні молодого педагога-хореографа відіграють навчальні дисципліни «Історія хореографічного мистецтва», «Ретроспективний аналіз хореографічного мистецтва», Хореологія та «Балетознавство», кінцевою метою опанування якими визначається виховання такого майбутнього педагога-хореографа, який би володів високим рівнем знань у сфері мистецтва хореографії; виявляв розвинену здатність емоційно сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати явища хореографічного мистецтва; досягнути високого рівня загальної естетичної культури та сформованої ціннісної позиції щодо мистецтва театру, балетного театру та культури загалом; бути компетентним у сфері хореографічного мистецтва та у мистецькій діяльності [1, с. 185].

Література

1. Калашник С. Особливості застосування прогресивних методів навчання хореографічних дисциплін в умовах професійної діяльності А. М. Мессерера. *Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*. Пед. науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2019. № 2 (86). С. 183–192.
2. Медвідь Т. А. Актуальність наукового підходу до хореографічного мистецтва. *Хореографічна та театральна культура України: педагогічні та мистецькі виміри*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 18–19 квітня, 2013. Київ: КНУКіМ, 2013. Ч. 1. С. 17–27.
3. Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців мистецьких дисциплін як фактор їх професійної самореалізації: колективна монографія / Мартиненко О. В. та ін.; за ред. А. І. Омельченко. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2019. 361 с.
4. Шариков Д. Теорія й історія хореографічної культури – «Хореологія» як мистецтвознавча наука. *Вісник Львів. УН-ТУ. Серія «Мистецтво»*. 2012. Вип. 11. С. 261–266.

References

1. Kalashnyk, S. (2019). Osoblyvosti zastosuvannya prohresyvnnykh metodiv navchannia khoreohrafichnykh dystsyplin v umovakh profesiinoi diialnosti A. M. Messerera [Peculiarities of the application of progressive methods of teaching choreographic disciplines in the conditions of A. M. Messerer's professional activity]. *Sumskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A. S. Makarenko – Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko*, 2 (86), 183–192 [in Ukrainian].
2. Medvid, T.A. (2013). Aktualnist naukovooho pidkhodu do khoreohrafichnoho mystetstva [Relevance of the scientific approach to choreographic art]. *Khoreohrafichna ta teatralna kultura Ukrainy: pedahohichni ta mystetski vymiry – Choreographic and theatrical culture of Ukraine: pedagogical and artistic dimensions*. (A.M. Pidlypska (Eds.). Kyiv: KNUKiM [in Ukrainian].
3. *Rozvytok tvorchoho potentsialu maibutnikh fakhivtsiv mystetskykh dystsyplin yak faktor yikh profesionalnoi samorealizatsii* [Development of the creative potential of future specialists in art disciplines as a factor in their professional self-realization]. (2019). (Martynenko O.V. (Ed.); A.I. Omelchenko (Eds.)). Melitopol: Vydavnychiy budynok Melitopolskoi miskoi drukarni [in Ukrainian].

4. Sharykov, D. (2012). Teoriia y istoriia khoreohrafichnoi kultury – «Khoreolohiia» yak mystetstvoznavcha nauka [Theory and history of choreographic culture - "Choreology" as an artistic science]. *Visnyk Lviv. UN-TU – Visnyk Lviv. UNI-TU. "Art" series*, 11, 261–266 [in Ukrainian].

Rostovska J.

Candidate of Pedagogic Sciences (Ph. D.),
Associate Professor at the Department of Music Pedagogy and Choreography
of Nizhyn Mykola Gogol State University
yuliarostovska@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0910-117X

**PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF CHOREOGRAPHY
IN THE PROCESS OF STUDYING PROFESSIONAL
THEORETICAL DISCIPLINES**

The current state of social and economic development of Ukrainian society requires renewal of all areas of educational practice. The key role in the modernization of the education system is given to higher pedagogical institutions, because they form the professionalism of the future specialist, able to activate the intellectual and spiritual and creative potential of the younger generation.

Choreography classes are an effective way of shaping the personality of the future teacher of choreography, as they are based on the principle of harmonious combination of intellectual, spiritual and physical development. The modern teacher-choreographer must be in constant creative search, be internally motivated to creativity and extraordinary thinking, have a formed spatial conception and developed imagination.

Artistic pedagogical education sets a goal to educate such a future teacher of choreography, who would have a high level of knowledge in the field of art of choreography; showed a developed ability to emotionally perceive, analyze, interpret, critically evaluate the phenomena of choreographic art; reached a high level of general aesthetic culture and the established value position on the art of theatre, ballet theatre and culture in general; was competent in the field of choreographic art and artistic activity, etc.

Due to the study of theoretical disciplines "History of choreographic art", "Retrospective analysis of choreographic art", "Choreology". "Ballet Studies", future specialists get acquainted with the main stages of formation and development of choreographic art; with the work of outstanding choreographers and ballet dancers; with the artistic discoveries of leading figures of choreography; analyze samples of choreography of different periods; they form an understanding of the relationship between the ideas of modern choreographic art and the choreography of the past; value orientations; there is an interest in high art in general; aesthetic taste develops, etc.

Key words: professional training, teacher-choreographer, history of choreographic art, retrospective analysis of choreographic art, choreology, ballet studies.

УДК 378.147:005]:159.955
DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-3-86-92

Шевчук М. О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
m.a.shevchuk@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6402-7400

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОГО МИСЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ СФЕРИ ОСВІТИ**

У статті розглядаються педагогічні умови формування стратегічного мислення майбутніх менеджерів сфери освіти, які є необхідними й достатніми для ефективного здійснення даного процесу. Автор виділяє три головних обставини, які забезпечують результативність формування стратегічного мислення майбутніх керівників освітньої сфери: проблемність навчання; проєктність навчання; інноваційність навчання. Автор вважає, що навчання через розв'язання проблемних ситуацій дає змогу замінити механічне опанування сукупністю знань на мотиваційний пізнавальний пошук, який спирається на усвідомлення суперечності між вже відомим і невідомим, активізує пізнавальні інтереси та стимулює мислення. У такому разі, проблемність освітнього процесу виступає передумовою формування пізнавальної самостійності менеджера, появи його мисленнєвої активності, коли розвивається потреба розширити область пошуку нових способів розв'язку, використовуючи такі розумові операції як аналіз, порівняння, синтез тощо. При цьому, практичне спрямування проблемного компонента освітнього процесу підготовки майбутніх управлінців має передбачати пошук того чи іншого рішення на основі аналізу конкретної ситуації, оцінки альтернативних ідей та пропозицій, прогнозування ризиків, врахування загроз та визначення наслідків управлінських рішень. Особливу роль в освітньому середовищі, на думку автора, грає виконання різноматематичних проєктів, оскільки під час їх виконання формується усвідомлення їх структурної композиції, особливостей ресурсного забезпечення, специфіки комунікативної взаємодії, активізується теоретичний та практичний досвід, розкривається творчий потенціал майбутнього керівника освітнього закладу. Успішна розробка проєкту потребує активізації мислення взагалі і стратегічного зокрема. Особливо важливим для розвитку стратегічного мислення майбутніх менеджерів сфери освіти виступає проєктування, яке передбачає здійснення послідовно структурованої діяльності з розв'язання певної проблеми, спрямованої на перспективний конкретний результат, що має об'єктивну та суб'єктивну новизну. Застосування проєктування в управлінській діяльності розширює поле стратегічного мислення, оскільки потребує проведення конструктивного творчого пошуку нових шляхів розвитку освітнього закладу, факторів безпечного руху організації у просторі соціально-економічних змін до досягнення нових щаблів успішності, які дадуть їй змогу підвищити свою конкурентоспроможність і зміцнити свої позиції за рахунок підвищення якості освіти. А інноваційність навчання змінює пріоритети сучасної освіти, коли центральним аспектом стає здатність працювати з інформацією та використовувати її в нових непередбачуваних ситуаціях, що потребує оволодіння механізмами здійснення стратегічного мислення, виявленням творчості у складних професійних ситуаціях, відповідальності у прийнятті управлінських рішень, духовної зрілості.

Ключові слова: стратегічне мислення, педагогічні умови, майбутній менеджер.

Постановка проблеми. Докорінні перетворення в моделі підготовки сучасного менеджера, здатного стратегічно мислити, сміливо приймати рішення, бачити перспективний розвиток організації, розумно будувати стратегії руху організації в конкурентному середовищі, потребують створення певних педагогічних умов, які сприятимуть результативності формування компетентного керівника.

Сьогодні правильно визначений стратегічний напрям розвитку організації стає запорукою її стабільності, успішності, гнучкості та прогресивності. У наш час потрібно добре усвідомлювати і формулювати проблеми, розуміти загрози, уміти визначати можливості, примножувати ресурси, долати перешкоди і надихати персонал організації на досягнення нових результатів, важливих перемог і звершень. А це означає, що оволодіння стратегічним мисленням виступає обов'язковим компонентом підготовки майбутнього менеджера.

Для ефективного розвитку стратегічного мислення потрібні педагогічні умови, які дадуть змогу зробити даний процес успішним, результативним та максимально оптимальним.

Отже, **метою статті** є визначення педагогічних умов формування стратегічного мислення майбутніх менеджерів сфери освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення науково-методичної літератури виявило, що сутність поняття «педагогічні умови» та його різні аспекти досліджували такі вчені: В. Андрєєв, М. Боритко, А. Дьомін, В. Лузан, А. Найн, Н. Псталик, Н. Тверезовська, Л. Філіпова, Т. Шамова.

Термін «умови» у філософській літературі ототожнюється з поняттям «обставини» [10]. Пов'язуючи обставини з певним процесом, можна говорити про те, що вони впливають на нього, змінюючи результат даного процесу в позитивному або негативному напрямку.

Відповідно освітній процес детермінується педагогічними умовами. Нам подобається визначення О. Дурманенко терміну «педагогічні умови».

«Педагогічними умовами, на думку автора, називаються особливості організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості студента, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення» [4]. За словами дослідника, «в процесі організації якоїсь конкретної діяльності для її ефективності необхідно виділяти певні умови реалізації даної сукупності процесів».

У такому разі, спираючись на думки вчених, ми вважатимемо *педагогічними умовами такі обставини зовнішнього середовища (особливості організації освітнього процесу), які детермінують високий рівень розвитку стратегічного мислення майбутніх менеджерів освітніх організацій.*

Виклад основного матеріалу. Висока результативність процесу формування стратегічного мислення магістрів також має забезпечуватися створенням певних педагогічних умов.

На нашу думку, успішність вищезазначеного процесу обумовлюється діалектичним поєднанням трьох головних педагогічних обставин, а саме:

1. Проблемністю навчання як базисної характеристики освітнього процесу.
2. Проєктністю навчання як операційним механізмом досягнення мети.
3. Інноваційністю навчання як шляхом виходу за межі регламентованого поля управлінської діяльності.

Розглянемо сутність кожної педагогічної умови в аспекті розвитку стратегічного мислення майбутніх менеджерів сфери освіти.

Нестабільність сучасного життя, безперервні зміни середовища існування освітньої організації, виникнення протиріч у взаємодії закладу з навколишнім середовищем вимагає від управлінця швидкої реакції на проблемні ситуації, прийняття рішень, націлених на перспективи розвитку організації, усвідомлення тенденцій освітніх змін, визначення стратегічних шляхів руху організації у просторі невизначеності та конкурентності. Це призводить до того, що пріоритет репродуктивності у засвоєнні знань та стандартизовані схеми їх використання відходять на другий план у процесі підготовки майбутніх менеджерів. Управлінська компетентність сучасного менеджера пов'язана з швидкістю реакцій, чіткістю та логічністю мислення,

масштабністю охоплення проблемного середовища, вмінням аналізувати причинно-наслідкові зв'язки та вибудовувати стратегічні маршрути розвитку організації у змінюваному освітньому просторі.

Навчання через розв'язання проблемних ситуацій дає змогу замінити механічне опанування сукупністю знань на мотиваційний пізнавальний пошук, який спирається на усвідомлення суперечності між вже відомим і невідомим, активізує пізнавальні інтереси та стимулює мислення. Потрапляючи в дидактичне проблемне поле, майбутній менеджер опиняється в інтелектуально складній ситуації, яка вимагає нового рівня узагальнень, володіння операційним механізмом мислення, пошуку нових значень, зв'язків та альтернативних інтерпретацій, творчого підходу, застосування дослідницьких умінь.

Отже, проблемність освітнього процесу – це передумова формування пізнавальної самостійності менеджера, появи його мисленнєвої активності, коли розвивається потреба розширити область пошуку нових способів розв'язку, використовуючи такі розумові операції як аналіз, порівняння, синтез тощо. «Усвідомлена і сформульована управлінська проблема, – вважає Л. Столяренко, – передбачає створення моделі пошуків рішення, де розглядаються різні шляхи, засоби і методи розв'язання ускладнення» [9, с. 57].

Освітній процес, насичений проблемними ситуаціями, стимулює майбутнього менеджера визначати важливість проблеми для діяльності освітньої організації завдяки аналізу її наслідків, ранжувати проблеми відповідно часового перспективного руху організації в конкурентному середовищі, розглядати об'єкт у новій конструкції відносин через систематизацію його структурних елементів, вибудовувати колізії між стратегічним рухом організації та ресурсними можливостями реалізації завдань такого руху.

Освітній процес, зітканий з проблемних ситуацій, має бути максимально наближеним до реалій управлінської діяльності. Практичне спрямування проблемного компонента освітнього процесу підготовки майбутніх управлінців має передбачати пошук того чи іншого рішення на основі аналізу конкретної ситуації, оцінки альтернативних ідей та пропозицій, прогнозування ризиків, врахування загроз та визначення наслідків управлінських рішень. Це розвиває стратегічне мислення студентів, підсилює прагнення за допомогою активізації інтегрованих знань та отримання нової інформації самостійно знайти такий управлінський вихід, який відкриє нові перспективні горизонти розвитку організації у бурхливому морі змін та впливів.

Проблемність має просякати зміст практично всіх дисциплін, які вивчаються магістрами під час навчання в магістратурі, оскільки тільки таким чином можливо створити дієвий освітньо-проблемний процес, постійне активне перебування в якому майбутніх керівників здатне ефективно формувати їх стратегічне мислення. Проєктуючи розвиток ситуації, аналізуючи дані, визначаючи шляхи усунення протиріч, магістри оволодівають не тільки операційним механізмом стратегічного мислення, але й усвідомлюють сутність та значущість стратегічного управління в сучасних умовах існування освітньої організації.

Отже, організація проблемності навчання як базисної характеристики освітнього процесу сьогодні є першою педагогічною умовою формування стратегічного мислення майбутніх менеджерів освітніх організацій.

Наступна педагогічна умова діалектично пов'язана з вищезазначеною умовою, оскільки навчання через проблему розвиває вміння бачити перспективні результати її розв'язання, а проєктність навчання (друга педагогічна умова) формує здатність вибудовувати шляхи вирішення проблеми.

У проєктному середовищі магістри мають змогу засвоїти алгоритм розв'язання проблем різної складності і зрозуміти шляхи виходу з проблемної ситуації.

Особливу роль в освітньо-проєктному середовищі грає виконання різноматичних проєктів, оскільки під час їх виконання формується усвідомлення їх структурної композиції, особливостей ресурсного забезпечення, специфіки комунікативної взаємодії, активізується теоретичний та практичний досвід, розкривається творчий потенціал майбутнього керівника освітнього закладу. Успішна розробка проєкту потребує активізації мислення взагалі і стратегічного зокрема.

Визначення ідеї проєкту змушує керівника бачити сучасний стан організації в освітньому полі та вираховувати подальші перспективи її розвитку, розуміти слабкі позиції в умовах конкурентного середовища та знаходити стратегічні можливості їх укріплення за рахунок проєктної діяльності, усвідомлювати сьогоденні потреби закладу та виявляти ресурсні джерела їх забезпечення, сприймати запити суспільства на постачання якісних освітніх послуг та проєктувати стратегічний пакет, який зможе призвести до задоволення цих запитів у змінних соціально-економічних обставинах.

Особливо важливим для розвитку стратегічного мислення майбутніх менеджерів сфери освіти виступає такий етап проєктної діяльності як проєктування.

Енциклопедія освіти трактує проєктування як «творчу, інноваційну діяльність, яка завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту» [5, с. 717].

Н. Краля акцентує увагу на тому, що «проєктування – це робота з майбутнім, оскільки результатом проєктування є образ нового об'єкту. Проєктування спрямоване на кінцевий результат з визначенням необхідних зовнішніх та внутрішніх умов, що забезпечать конкретний результат» [6, с. 14].

У науковій літературі процес проєктування розглядається як певний вид творчої діяльності, яка у своєму розвитку пов'язується з дослідженням, прогнозуванням, моделюванням, програмуванням, соціальним управлінням. Зокрема, В. Докучаєва у проєктуванні вбачає «творчу побудову й реалізацію педагогічних ідей, метою яких є перетворення та вдосконалення освітньої системи» [3].

Отже, проєктування виступає своєрідним феноменом, який виник у процесі взаємодії нових освітніх тенденцій та інноваційної педагогічної практики. Проєктування передбачає здійснення послідовно структурованої діяльності з розв'язання певної проблеми, спрямованої на перспективний конкретний результат, що має об'єктивну та суб'єктивну новизну.

Застосування проєктування в управлінській діяльності розширює поле стратегічного мислення, оскільки потребує не тільки перспективного бачення результату розв'язання проблеми, але й на основі аналізу, систематизації та конкретизації причин, обставин та сучасного стану організації проведення конструктивного творчого пошуку нових шляхів розвитку освітнього закладу, фарватерів безпечного руху організації у просторі соціально-економічних змін до досягнення нових щаблів успішності, які дадуть їй змогу підвищити свою конкурентоспроможність і зміцнити свої позиції за рахунок підвищення якості освіти.

З. Рябова розглядає проєктування як «цілеспрямовану науково-практичну діяльність, щодо вирішення проблем завдяки передбаченню, задуму, складанню плану та застосуванню в умовах, близьких до реальних» [8, с. 227]. З цього можна зробити висновок, що у проєктуванні керівник, використовуючи операційний механізм мислення, поєднує реальні умови з майбутніми перспективами через вибудовування планів досягнення цих перспектив.

Отже, здійснення проєктування пов'язане з проблематизацією навчальних ситуацій і широке використання його в різних сферах освітнього процесу виступає, на нашу думку, умовою ефективного формування стратегічного мислення майбутніх менеджерів сфери освіти.

Проєктування, вважає І. Малкова, «пов'язане з інноваційною діяльністю, сутністю якої, на думку науковця, є певні новоутворення» [7].

Тому третьою важливою умовою ми вважаємо інноваційність навчання.

За словами І. Дичківської, «інноваційна діяльність – це діяльність з оновлення освітнього процесу, внесення новоутворень у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь творчості» [2, с. 28].

Ми підтримуємо думку Г. Демченко, що «інновації визначаються соціальним запитом і сприяють створенню необмежених ресурсів» здійснення освітнього процесу від мети до результату [1].

Отже, створення інноваційного середовища у процесі формування стратегічного мислення майбутніх менеджерів сфери освіти переводить даний процес з площини репродуктивного набуття знань та умінь для формально-практичної управлінської діяльності у простір активізації розумової діяльності та творчого застосування

операційного механізму мислення з метою ефективного розв'язання проблем, які виникають у діяльності освітньої організації.

Інноваційність (з лат. *innovatio* – оновлення, зміна) сьогодні відповідає загальним цивілізаційним викликам, суспільним реаліям, глобальним проблемам. Інноваційність як здатність до оновлення, відкритість новому, стала ознакою сучасної освіти. Вона змінює мотиваційні орієнтири у сфері ціннісного ставлення особистості студента до власного розвитку.

Важливими особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, орієнтація на саморозкриття особистості, здатність до передбачення на основі спрямованості на конструктивні дії в оновлених ситуаціях.

Інноваційність навчання змінює пріоритети сучасної освіти, коли центральним аспектом стає здатність працювати з інформацією та використовувати її в нових непередбачуваних ситуаціях. А це потребує оволодіння механізмами здійснення стратегічного мислення, виявлення творчості у складних професійних ситуаціях, відповідальності у прийнятті управлінських рішень, духовної зрілості.

Сформованість стратегічного мислення, у такому разі, дає змогу враховувати тенденції змін, творчо інтегрувати знання, висувати новаторські ідеї, які виходять за межі стандартизованого сприйняття діяльності організації, знаходити оригінальний вихід з ситуацій дискомфортного існування закладу в конкурентному середовищі, усвідомлювати сенс і місце організації в системі соціально-освітнього поступу.

В умовах інноваційного навчання у майбутніх менеджерів формуються актуальні інтегративні знання (як базовий елемент стратегічного мислення), гнучкість, логічність та критичність мислення (як ознаки аналітичного характеру стратегічного мислення), творча ініціатива (як елемент спрямованості у майбутнє), високий адаптаційний потенціал, внутрішня свобода (як властивість долати перешкоди), налаштованість на максимальну самореалізацію (як повноцінне використання всього операційного арсеналу стратегічного мислення), здатність жити в інноваційному режимі (як володіння інноваційною ситуацією).

Динаміка розвитку сучасної освіти свідчить, що ігнорування інноваційного чинника призводить до формування аутсайдерських інтелектуальних рис особистості майбутнього керівника, закомплексованості його мислення в межах формально-стандартних дій, нездатності програмувати і досягати успіху в професійному та особистому житті.

Ще однією рисою інноваційного навчання є відкритість: до сприйняття нового (прагнення дослідити проблему і знайти творчий спосіб її розв'язання), до діалогічної взаємодії (спільне обмірковування проблем і право кожного на власну ініціативу), до культурної ідентифікації (прагнення змінити дійсність), до власного внутрішнього світу (свобода саморозвитку).

Висновок. Розглянуті нами педагогічні умови у своєму діалектичному взаємозв'язку, на нашу думку, мають забезпечити ефективне формування стратегічного мислення майбутніх менеджерів освітніх організацій і порушення навіть однієї з них, при дотримванні інших, негативно впливатиме на весь процес. Лише комплексне створення вищезазначених педагогічних умов може стати підґрунтям результативності процесу розвитку стратегічного мислення магістрів.

Література

1. Демченко Г. А. Методологічний аналіз системи інноваційного управління URL: http://science-bsea.bgita.ru/2003/leskomp_2003/demhenko.htm (дата звернення 19.02.2022).
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібн. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
3. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: монографія. Луганськ, 2005. 299 с.
4. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2013. № 7 (90). С. 135–138.
5. Енциклопедія освіти / ред. В. Кременя; АПН України. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

6. Краля Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учеб.-метод. пособ. / под ред. Ю. П. Дубенского. Омск: ОмГУ, 2005. 59 с.
7. Малкова И. Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01. Томск, 2008. 42 с.
8. Рябова З. В. Теоретико-методологічні засади маркетингового управління навчальною діяльністю інститутів післядипломної педагогічної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06. Київ, 2013. 479 с.
9. Столяренко Л. Д. Педагогічна психологія. Ростов-на-Дону: Фенікс, 2003. 544 с.
10. Философский энциклопедический словарь. Москва: ИНФА, 1998. 576 с.

References

12. Demchenko, H.A. Metodolohicheskyi analiz systemy ynnovatsyonnoho upravleniya [Methodological analysis of the innovation management system]. URL: http://science-bsea.bgita.ru/2003/leskomp_2003/demhenko.htm [in Ukrainian].
13. Dychkivska, I.M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Academician [in Ukrainian].
14. Dokuchaieva, V.V. (2005). *Proektuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh system u suchasnomu osvithnomu prostori* [Designing innovative pedagogical systems in the modern educational space]. Luhansk [in Ukrainian].
15. Durmanenko, O. (2013). *Teoretychnyi analiz poniattia «pedahohichni umovy» v konteksti monitoryngu vykhovnoi roboty u vyshchomu navchalnomu zakladi* [Theoretical analysis of the concept of "pedagogical conditions" in the context of monitoring educational work in higher education]. *Molod i rynok – Youth and the market* [in Ukrainian].
16. *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. (2008). Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
17. Kralia, N.A. (2005). *Metod uchebnykh projektov kak sredstvo aktyvyzatsyy uchebnoi deiatelnosti uchashchyksia* [The method of educational projects as a means of activating students' learning activities]. Omsk: Yzd-vo OmHU [in Russian].
18. Malkova, Y.Yu (2008). *Kontseptsyia y praktyka orhanyzatsyy obrazovatelnoho proektyrovannia v ynnovatsyonnoi shkole* [The concept and practice of organizing educational design in an innovative school]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Tomsk [in Russian].
19. Riabova, Z.V. (2013). *Teeoretyko-metodolohichni zasady marketynhovoho upravlinnia navchalnoi diialnistiu instytutiv pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity* [Theoretical and methodological principles of marketing management of educational activities of institutes of postgraduate pedagogical education]. Doctor's thesis. [in Ukrainian].
20. Stoliarenko, L.D. (2003). *Pedahohichna psykholohiia* [Pedagogical psychology]. Rostov-na-Donu: Feniks [in Russian].
21. *Fylosofskyi entsyklopedycheskyi slovar* [Philosophical encyclopedic dictionary]. (1998). Moskva: YNFA [in Russian].

Shevchuk M.

candidate of pedagogical sciences,
Associate Professor of Pedagogy, Primary Education and Educational Management
Nizhyn State University named after Nikolai Gogol
m.a.shevchuk@gmail.com
[orcid.id 0000-0002-6402-7400](https://orcid.org/0000-0002-6402-7400)

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF STRATEGIC THINKING OF FUTURE MANAGERS IN THE FIELD OF EDUCATION

The article considers the pedagogical conditions for the formation of strategic thinking of future managers in the field of education, which are necessary and sufficient for the effective implementation of this process. The author identifies three main circumstances that ensure the effectiveness of the formation of strategic thinking of future leaders of education: the problem of learning; the project learning; the innovative learning. The author believes that learning through problem solving can replace mechanical mastery of a set of knowledge with a motivational cognitive search, which is based on awareness of the contradictions between the already known and unknown, activates cognitive interests

and stimulates thinking. In this case, the problem of the educational process is a prerequisite for the formation of cognitive independence of the manager, the emergence of his mental activity, when the need to expand the search for new solutions, using such mental operations as analysis, comparison, synthesis and more. At the same time, the practical direction of the problem component of the educational process of training future managers should include finding a solution based on the analysis of a specific situation, evaluation of alternative ideas and proposals, risk forecasting, risk considerations and consequences of management decisions. According to the author, the implementation of various thematic projects plays a special role in the educational environment, as during their implementation awareness of their structural composition, features of resource provision, specifics of communicative interaction is formed, theoretical and practical experience is activated, creative potential of the future head of educational institution is revealed. Successful project development requires intensification of thinking in general and strategic in particular. Of particular importance for the development of strategic thinking of future managers in the field of education is design, which involves the implementation of consistently structured activities to solve a problem aimed at a long-term specific result, which has an objective and subjective novelty. The application of design in management expands the field of strategic thinking, as it requires a constructive creative search for new ways to develop educational institutions, fairways of safe movement of the organization in the space of socio-economic change to achieve new levels of success that will increase its competitiveness. due to improving the quality of education. And the innovativeness of learning changes the priorities of modern education, when the central aspect is the ability to work with information and use it in new unpredictable situations, which requires mastering the mechanisms of strategic thinking, creativity in complex professional situations, responsibility in management decisions, spiritual maturity.

Key words: strategic thinking, pedagogical conditions, future manager.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 377.8

DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-3-93-100

Лосєва Н. М.

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
професор факультету освіти Університет Барселони (UB), Іспанія
natalie.loseva@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2194-134X

Кодіна Паскуаль Рузе

професор факультету освіти
Університет Барселони (UB), Іспанія
rosercodina@ub.edu

**РЕКРЕАЦІЙНА МАТЕМАТИКА У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ДОСВІД ФАКУЛЬТЕТУ ОСВІТИ
УНІВЕРСИТЕТУ БАРСЕЛОНИ**

Інтегрування системи освіти України до європейського освітнього простору потребує від закладів вищої освіти перегляду підходів до підготовки майбутніх вчителів з позицій сучасних потреб і вимог. Новації в освіті потребують інновацій у підготовці педагогів майбутньої генерації, створення практико-орієнтованого освітнього середовища, максимальної орієнтації студентів на зміст майбутньої професії, на посилення їх предметно-методичної та творчої компетентностей. Такі вимоги до навчання майбутніх педагогів обов'язково стосується й вчителів початкової школи. У статті розглянуто актуальні питання підготовки українських учителів початкової школи через призму пошуку закладами вищої освіти нових курсів та методик з урахуванням закордонного досвіду. Презентовано і проаналізовано шляхи підготовки іспанських учителів початкової школи в контексті викладання школярам рекреаційної математики; представлено програму дисципліни, мету та завдання. Наведено задачі, що дозволяють школярам розуміти математику не тільки як серйозний та достатньо важкий предмет, а в тому числі як цікавий і чарівний інструмент інтерпретації навколишнього світу. Представлено конкретні приклади застосування деяких нестандартних задач, різноманітних головоломок, криптограм та відповіді до них. Розглянуто різні види магічних квадратів, паліндромів та основні можливості використання танграма. Зазначено, що при підготовці майбутніх учителів початкової школи в іспанському університеті активно використовують інформаційно-комунікаційні технології та наведено деякі посилення і пояснення. Розкрито роль дисципліни у підготовці майбутнього вчителя. Зазначено, що наявність такого навчального курсу в освітній програмі університету Барселони дозволяє спрямувати увагу студентів на достатньо великі можливості розважальної математики щодо розвитку логічного мислення, кмітливості, просторової уяви, комбінаторних здібностей, креативності учнів, їх заєзнятості у досягненні результату. Зроблено висновок про те, що у системі підготовки сучасного українського вчителя початкової школи доцільним є викладання дисципліни на кшталт рекреаційної математики.

Ключові слова: учитель початкової школи, професійна підготовка, інновації, математика, рекреаційна математика, головоломка, криптограма, танграм, магічний квадрат, паліндром.

Постановка проблеми. Україна інтегрує систему освіти до європейського освітнього простору. І одним з пріоритетних завдань закладів вищої освіти є підготовка сучасного вчителя, здатного забезпечити розвиток творчого потенціалу своїх учнів. З цією метою система освіти Україні змінює вимоги до професійної підготовки і діяльності вчителя, у тому числі, й вчителя початкових класів. Проголошена концепція «Нова українська школа» [1], потребує педагога нової формації, здатного реагувати на сучасні виклики, працювати в інноваційних умовах, втілювати у педагогічну практику нові освітні стандарти. Зрозуміло, що реформування освіти України має відбуватися через вивчення та узагальнення світового освітнього досвіду загалом й досвіду підготовки вчителя початкової школи до викладання математики зокрема.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі підготовки вчителя присвятили дослідження багато сучасних українських вчених: В. Андрущенко, І. Бех, Г. Васянович, О. Дубасенюк, С. Золотухіна, І. Зязюн, В. Кремень, В. Моляко, Н. Ничкало, О. Падалка, О. Пехота, П. Підласистий, Л. Пуховська, О. Савченко, С. Сисоева, О. Сухомлинська та ін. Питання навчання молодших школярів досліджували Н. Бахмат, І. Василюк, Н. Гудима, О. Ковальчук, О. Комар, С. Паршук, С. Романюк, Т. Сорочан, О. Цюняк, О. Шквир та ін. Різні методичні підходи навчання математики школярів початкової школи висвітлювали Н. Бабій, Н. Біда, О. Гнатенко, О. Дорошенко, Т. Панченко, С. Сергєєва, О. Скворцова, І. Шищенко та інші. Узагальнюючи думки багатьох вищевказаних учених, можна стверджувати, що «трансформаційні процеси у системі освіти спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання вищої освіти загалом та професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів зокрема» [2, с. 9]. Сучасний розвиток освіти потребує від вчителів перегляду як загальної методології, так і конкретних методів і прийомів навчання, результатом якого «має стати запровадження в освітній процес інноваційних педагогічних і інформаційно-комунікаційних технологій, адекватних новій освітній парадигмі, орієнтованій на розвиток активної особистості» [3, с. 37]. Особливої значущості набувають вимоги до професійного рівня підготовки вчителів початкової школи, здатних ініціювати ефективні моделі організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, не погасити їх інтерес до знань, а максимально підтримати той вогник допитливості, що притаманний школярам цього віку. На думку вчених, відкритість сучасного освітнього простору надає «нові можливості для удосконалення системи професійної підготовки вчителя на основі національних надбань та усталених європейських традицій, що, з одного боку, дає можливість враховувати українські реалії, а з іншого, творчо втілювати кращі здобутки розвинених зарубіжних країн. Таке поєднання конструктивних ідей вітчизняного та зарубіжного досвіду сприятиме забезпеченню підготовки вчителя нової генерації» [4, с. 5]. Вельми актуальною є проблема визначення шляхів модернізації підготовки вчителів початкової освіти, яка потребує значних зусиль науковців та педагогів-практиків, й у тому числі, творчого запозичення найкращого світового досвіду. Проте наукових праць щодо вивчення та висвітлення досвіду закордонних закладів освіти з питання підготовки вчителя початкової школи до викладання математики ще недостатньо, і обмаль щодо вивчення досвіду викладання математичних дисциплін на факультеті освіти в університеті Барселони, одного з найкращих у світі.

Метою статті є презентація курсу «Рекреаційна математика», який викладається майбутнім іспанським вчителям, аналіз та обґрунтування доцільності внесення цієї дисципліни до освітньо-професійної програми підготовки вчителів початкової школи в українських закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рекреаційна математика не є дослідницьким розділом математичної науки, це математика дозвілля для дітей і навіть дорослих. І хоча вона не передбачає наявності знань складних математичних теорій, часто може потребувати серйозних ідей, що замасковані в різноманітних іграх,

й завдяки цьому, здатна надихати на вивчення математики. Різні загальновідомі ігри потребують певних стратегій, що пояснюються за допомогою математики, і багато людей стикалися з темами рекреаційної математики на кшталт кубика Рубіка, танграма тощо. Відома українська вчена, професорка математики Н. Вірченко акцентує увагу на красі математики. «Математика є поезією, поезією думки, поезією логіки ідей, а математичні формули й закони не тільки виражають істотні особливості об'єктивного світу, а й відображають справжню, глибоку красу природи. Як мистецтво дарує людині красу чуттєвого, так математика дарує людині красу розумового. Недаремно багато великих математиків були шанувальниками поезії, а чимало поетів висловлювало своє захоплення стрункістю та красою математичної думки» [5]. Краса математики, безперечно, заохочує дитину вивчати цей навчальний предмет, оскільки особливістю дітей дошкільного та молодшого віку є наочно-образний розумовий процес.

Проте у підготовці майбутніх педагогів початкової школи, на нашу думку, недостатньо уваги під час навчання приділяється створенню практико-орієнтованого освітнього середовища, орієнтації на зміст майбутньої професії, на посилення предметно-методичної компетентності студентів з позицій врахування особливих характеристик школярів початкової школи. Підготовка майбутніх вчителів має бути цілісною системою, кінцевим результатом якої є здатність не лише збагатити школярів математичними знаннями, а й реалізувати їх особистісний потенціал, творчі здібності. Ефективність підготовки суттєво залежить від організації навчального процесу у закладах вищої освіти, від наявності необхідних навчальних дисциплін в освітньо-професійній програмі. Студенти набувають необхідних умінь за умов створення відповідного середовища, у процесі осмисленого практичного застосування теоретичних знань у співробітництві, у діалогах з викладачем, сокурсниками. Завжди актуальними для майбутніх викладачів є питання про те, яким чином підтримати інтерес до навчання, актуалізувати пізнавальну діяльність учнів. Такі ж питання постають і перед іспанськими студентами факультету освіти щодо майбутнього викладання предмету математики, невід'ємної складової загальної освіти школярів у кожній країні. Однією з умов формування готовності студентів до ефективної діяльності на заняттях з математики іспанські професори розглядають використання розважальних її можливостей. Також враховують необхідні умови пізнавальної активності школярів: використання достатньої кількості задач практичного, ігрового чи життєвого спрямування; максимальна наочність; забезпечення доброзичливої робочої атмосфери; можливість вільного висловлення власної думки; відчуття себе рівним серед рівних; усвідомлення цінності колективно зроблених умовиводів; підтримання позитивного настрою – усе це важливо, оскільки існує безпосередній взаємозв'язок емоційних і пізнавальних процесів під час навчання [6, с. 82]. Від студентів, майбутніх викладачів, вимагається розуміння того, що математика у початковій школі слугує ключом до розуміння всесвіту, шляхом до першого досвіду наукової творчості і значно впливає на розвиток особистості школяра та формує його характер. Наприклад, одними з найкорисніших для розвитку дітей цього віку недаремно вважаються логічні конструктори, бо вони потребують від дитини прогнозування кінцевого результату, послідовності виконання певних дій, посидючості та наполегливості. Улюбленою забавою дітлахів є головоломки, які сприяють розвитку не лише логічного мислення, а й виховують цілеспрямованість, розвивають просторову уяву, дрібну моторику рук, кмітливість. Проте українські вчителі початкової школи недостатньо використовують завдання, пов'язані з рекреаційною математикою і, на нашу думку, через брак знань щодо можливостей її застосування. Вважаємо, що іспанські студенти мають певні привілеї завдяки наявності в освітній програмі дисципліни, яка привчає їх до пошуку та використання математичних «родзинок».

Курс «Рекреаційна математика», який викладається студентам четвертого курсу факультету освіти університету Барселони, майбутнім вчителям початкової школи, покликаний розкрити щоденні та розважальні аспекти математики. Метою дисципліни визначено поглиблення математичних знань, пов'язаних з різними аспектами повсякденного життя, кумедними властивостями елементарних арифметичних операцій та їх алгоритмів, ігровими аспектами деяких геометричних понять: мозаїка, розкладання фігур, топологічні властивості тощо. Також в якості мети сформульовано

прагнення розвинути здібності та навички студентів щодо використання дидактичних можливостей цікавої математики; міркування про взаємозв'язок між математикою та творчим розвитком дитини на основі аналізу та розв'язання різноманітних розважальних ігор та завдань; подальший розвиток здатності розпізнавати математичні компоненти, що існують у багатьох життєвих ситуаціях, та вдало використовувати їх у навчанні школярів початкової школи (в Іспанії у початковій школі «Primaria» діти навчаються з 6 до 12 років).

Курс містить шість модулів, а саме: 1. Рекреаційна арифметика (ігри та вікторини на основі елементарних операцій та їх алгоритмів, ігри на вгадування, цікаві числа, магічні квадрати). 2. Рекреаційна геометрія (головоломки та мозаїки, фігури, топологічні ігри). 3. Математика та творчість (виправлення несправностей: різні типи забруднення і стратегії їх подолання). 4. Пропорції у повсякденному житті (фізичні, біологічні, гастрономічні, естетичні властивості, пропорції та карти, пропорції у мистецтві). 5. Математика та суспільство (вибори: метод Д'Хондта, коди, методи виявлення помилок). 6. Ігри (азартні ігри, лотереї, стратегії).

З метою кращого розуміння контенту дисципліни розглянемо деякі питання рекреаційної арифметики та геометрії. Перший модуль пропонує багато цікавих завдань і одне з них буде пролонговано на декілька занять наперед, оскільки сформульовано таким чином: «Сьогодні 2022 рік і вам необхідно спробувати записати всі числа від 0 до 100, використовуючи лише цифри поточного року (але ж не більше цих чотирьох цифр, що позначають рік) та будь-які елементарні операції». Студенти протягом декількох занять у визначеному порядку пропонують варіанти своїх творчих пошуків, на кшталт $3 = (2^2)^0 + 2$; $5 = 2^2 + 2^0$; $10 = \frac{2^2}{2} - 0!$; $32 = 2^{2+2+0!}$; $66 = 22 \cdot (2+0!)$; $80 = 20 \cdot 2^2$ тощо.

Ми вважаємо, що саме такі багатоваріантні «відкриті» завдання є необхідними для виховання творчої особистості, вони є певною «настановою на творчість», оскільки не дозволяють майбутнім викладачам використовувати якісь відомі стандартні алгоритми, а змушують продемонструвати творчий підхід, відшукати варіативні розв'язки, обрати найкращі [7]. Майбутні викладачі мають зрозуміти, що ефективним засобом навчання школярів є використання криптограм (таємних написів, шифрування), оскільки дитинство наповнене пригодами та таємницями. Гра посідає вагоме місце у житті дитини і застосування утаємничених засобів подання навчального матеріалу типу криптограм, не лише допомагає досягти мети у вивченні елементарних операцій з числами, розвинути логічне мислення в процесі навчання, а й значним чином актуалізує навчальну діяльність. З метою пояснення такого способу навчання математики, викладач разом зі студентами розшифровує криптограму $SEND + MORE = MONEY$ (мова написання слів є каталанською; розв'язок наведено поруч). А далі вже студенти самостійно складають криптограми ($MAMA + PAPA = BEBE$; $COCA + COLA = LICHT$; $ADEU + CIAO = ADIOS$ тощо) та знаходять числа, що можуть слугувати їх розв'язками.

$$\begin{array}{r} 9567 \\ + SEND + 1085 \quad MAMA \quad 1212 \\ \hline MORE \quad \quad \quad + PAPA \quad + 6262 \\ \hline MONEY \quad 10652 \quad BEBE \quad 7474 \end{array}$$

Не аби якої зацікавленості у студентів викликає питання: «Чи можуть числа та цифри мати магічну силу?». Викладач демонструє декілька фокусів з числами, разом зі студентами шукає математичне пояснення, пропонує придумати власні фокуси, що базуються на математичних властивостях. Наприклад: задумайте число від 1 до 10; помножте це число на 2; додайте 10; поділіть результат на 2; насамкінець відніміть число, яке ви спочатку задумали і... я упевнений, що ви отримали у результаті цифру 5. Пояснюється така «прозорливість» цим алгоритмом: задумали число N ; помножили на 2 і отримали $2N$; далі маємо $2N + 10$; поділили й отримали $N + 5$; на останньому кроці маємо $N + 5 - N = 5$. Отже, «магія» отримала математичне пояснення. І далі студенти придумують безліч власних математичних фокусів.

З інтересом працюють студенти також з різноманітними магічними квадратами й не залишають поза увагою відомий магічний квадрат Антоніо Гауді у Соборі Святого Сімейства Sagrada Família, що знаходиться в їх місті, у Барселоні.

10	3	8
5	7	9
6	11	4

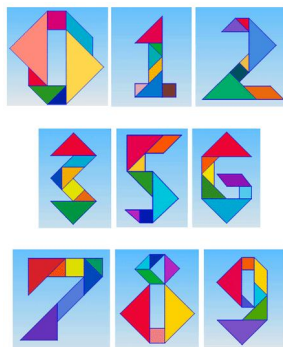
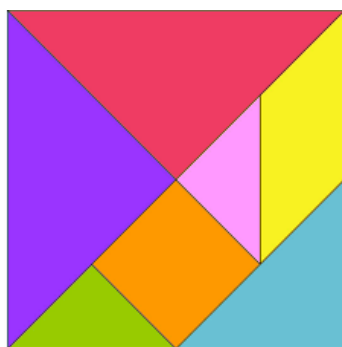
Магічна сума дорівнює 34

8	11	2	13
10	5	16	3
15	4	9	6
1	14	7	12



Красу математики можна продемонструвати завдяки паліндромам та їх різновидам на кшталт трикутник паліндромів та ромб паліндромів (паліндроми – це числа, які можна прочитати однаково як з права наліво, так і зліва направо, наприклад, 16461). Викладач, разом зі студентами, розбирає алгоритм побудови чисел-паліндромів. Візьмемо будь-яке число, необхідно переставити його цифри, а потім додати отримане нове число до вихідного. Наприклад, число 58 при додаванні зі зворотним 85 дає: $58+85=143$. Ще не маємо паліндрома. Продовжуємо ці самі кроки: $143+341=484$. І вже ми отримали число-паліндром. Викладач зазначає, що для багатьох чисел з метою отримання результату ця операція виконується від 1 до 6 разів (хоча для чисел 89 та 98 необхідно виконати 24 кроки).

З метою розвитку просторової уяви та дрібної моторики учнів початкової школи, викладач пропонує студентам використовувати танграм, давню китайську гру-головоломку. Завдання гри полягає у складанні різноманітних фігур з елементів танграму: двох великих трикутників, одного середнього трикутника, квадрата, паралелограма і двох маленьких трикутників. Також танграм часто використовується як наочний посібник з геометрії, застосовується при вивченні площі фігур та введенні поняття про рівновеликі фігури як приклад наочності та практичного застосування властивостей площі.



Підкреслимо, що при викладанні рекреаційної математики вважаємо за необхідне максимально використовувати можливості інформаційно-комунікативних технологій, наприклад, дуже вдалим є навчальне відео щодо рівновеликих фігур, а саме водяна демо версія теореми Піфагора (Pythagorean theorem water demo, <https://www.youtube.com/watch?v=CAkMUdeB06o>). Або ж, наприклад, пентаміно або п'ятиклітинне поліміно (плоскі фігури, що складається з п'яти однакових квадратів, з'єднаних між собою) потрібно укладати у прямокутник чи інші форми. З математичним обґрунтуванням та наочністю допомагають розробки Pentominós: Cómo aprender geometría usando pentominós tanto en primaria y como en secundaria (як вивчати геометрію у початковій та середній школі, <https://www.youtube.com/watch?v=QKIE2-Ro7o28>) та <https://www.youtube.com/watch?v=DoXs5PeXm7I#action=share> Знаходимо, обираємо і використовуємо різні технології цифрової підтримки для планування та

реалізації процесів викладання та навчання, а також для спілкування, створення та обміну контентом між викладачем і студентами. Завдяки комп'ютерним технологіям маємо можливість надавати навчальну інформацію, застосовуючи усі можливості освітніх новацій, організовувати цікавий та інтерактивний навчальний процес, який дозволяє задовольнити індивідуальні запити та сприяє особистісній самореалізації [8, с. 415; 9, с. 65]. Маємо певне педагогічне середовище, засноване на сучасних видах комунікації, що дозволяє розширити освітній простір та надає студентам більше можливостей для розробки і презентації власних проектів з актуальних питань розважальної математики і математичної освіти школярів початкової школи.

При викладанні курсу рекреаційної математики автори демонструють студентам реальний досвід проектування освітнього середовища, конкретні приклади розробки модулів навчальної дисципліни, підготовки необхідних дидактичних матеріалів, у тому числі цифрових, що дозволяє адаптувати навчальну програму до кожного учня та сприяє підвищенню якості контенту. Пропонуються індивідуальні завдання для студентів, які покликані залучити їх до планування таких уроків математики, які були б змістовними й одночасно цікавими для дітей, використовували різноманітні математичні «родзинки».

Виходимо з того, що виконати непрості завдання трансформації української освіти будуть здатні лише вчителі з наявними творчими здібностями, організацією власної роботи на інноваційному рівні й тому проблема підготовки вчителів початкової школи до такої діяльності в Україні є актуальною та має важливе педагогічне та соціальне значення. Надзвичайно важливим є встановлення зв'язку предмета математики з реальним життям дитини, намагання візуалізувати математичні інструменти, зацікавити навчанням та поглибити знання. Актуальним завданням 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. Рекреативна математика доводить учням, що математика може бути зрозумілою, не занадто складною і захоплюючою. Математика схожа на музику і робить з чисел ту саму магію, що зі звуками робить музикант. Тому роль дисципліни «Рекреативна математика» важко переоцінити.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Система вищої освіти України шукає шляхи реформування підготовки вчителів початкової освіти з урахуванням світових практик. Вивчення досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи в Університеті Барселони допомагає побачити нові напрямки удосконалення підготовки вчителів українських шкіл і вирішити певні проблеми, які постають під час навчання майбутніх педагогів початкової школи. Необхідність запровадження нових технологій і методик, що сприятимуть розвитку творчого потенціалу молодших школярів, потребують нових методик навчання студентів. Якісна методична підготовка майбутнього вчителя початкової школи є основним показником його професійної компетентності у майбутній діяльності. Зрозуміло, що ідеальної підготовки майбутніх вчителів не існує, але ж наше завдання вивчити наявний досвід професорів найкращих університетів світу і використати його у практиці викладання в українських університетах. Отже, є потреба подальшого аналізу педагогічною спільнотою наведеного у статті матеріалу, його осмислення та апробації в українських закладах вищої освіти.

Література

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Дата звернення 20.11.2022).
2. Цюняк О. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти: монографія. Івано-Франківськ, 2021. 316 с.
3. Худа Ж.В., Тонконог Є.А. Проблеми впровадження новітніх технологій навчання математики: зб. наук. пр. Дніпров. держ. техн. ун-ту. Серія «Технічні науки» / Дніпров. держ. техн. ун-т. Кам'янське, 2019. Вип. 2. С. 137–143.

4. Ничкало Н., Лук'янова Л., Хомич Л. Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід: наук.-аналіт. доп. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; за ред. В. Кременя. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка». 2021. 54 с.
5. Вірченко Н. О. Математичні усмішки. Київ, 2014. 680 с.
6. Лосєва Н. М. Взаємозв'язок емоційних і пізнавальних процесів у навчанні. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр.* Київ; Запоріжжя. 2002. Вип. 24. С. 81–84.
7. Пузырьов В. Є. Викладання математичних дисциплін в контексті виховання творчої особистості майбутнього фахівця. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadped_2015_4_16.pdf.
8. Пузырьов В. Є. Новації у викладанні вищої математики: застосування інформаційно-комунікаційних технологій. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Київ: Гнозис, 2015. Т. 4. С. 414–421.
9. Losyeva N. M., Kyrylenko N. M., Kyrylenko V. V., Kryzhanovskiy A. I. Information competence as a basis for students' self-realization: practical experience. *Information Technologies and Learning Tools*. 2021. № 4 (84). P. 65–79.

References

1. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Data zvernennia 20.11.2022).
2. Tsiuniak, O. (2021). *Profesiina pidhotovka maibutnykh vchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh tsyfrovoi transformatsii osvity* [Professional training of future primary school teachers in conditions of digital transformation of education]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
3. Khuda, Zh.V. & Tonkonoh, Ye.A. (2019). Problemy vprovadzhennia novitnykh tekhnolohii navchannia matematyky [Problems of implementing the latest technologies for teaching mathematics]. *Dnipro derzh. tekhn. un-tu. – Dnipro state technical university*, 2, 137–143. Kamianske [in Ukrainian].
4. Nychkalo, N., Lukianova, L. & Khomych, L. (2021). *Profesiina pidhotovka vchytelia: ukrainski realii, zarubizhnyi dosvid* [Professional teacher training: Ukrainian realities, foreign experience]. *Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, In-t ped. osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziazuna NAPN Ukrainy – National Acad. ped. of Sciences of Ukraine, Institute of Pedagogy of education and adult education named after Ivan Zyazyun National Academy of Sciences of Ukraine*. V. Kremenya (Eds.). Kyiv: Vyd-vo TOV «Iurka Liubchenka» [in Ukrainian].
5. Virchenko, N.O. (2014). *Matematychni usmishky* [Mathematical smiles]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Losieva, N.M. (2002). *Vzaiemozviazok emotsiinykh i piznavalnykh protsesiv u navchanni* [Relationship of emotional and cognitive processes in education]. *Pedahohika i psykhologhiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky – Pedagogy and psychology of creative personality formation: problems and searches*, 24, 81–84. Kyiv: Zaporizhzhia [in Ukrainian].
7. Puzyrov, V.Ye. *Vykkladannia matematychnykh dystsyplin v konteksti vykhovannia tvorchoi osobystosti maibutnoho fakhivtsia* [Teaching mathematical disciplines in the context of nurturing the creative personality of the future specialist]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Bulletin of the National Academy of the State Border Service of Ukraine*. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadped_2015_4_16.pdf. [in Ukrainian].
8. Puzyrov, V.Ye. (2015). *Novatsii u vykladanni vyshchoi matematyky: zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii* [Innovations in teaching higher mathematics: application of information and communication technologies]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnitskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody» – Humanitarian Bulletin of the Pereiaslav-Khmelnitskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda*. Vol. 4, 414–421. Kyiv: Hnozyis [in Ukrainian].
9. Losyeva, N.M., Kyrylenko, N.M., Kyrylenko, V.V. & Kryzhanovskiy, A.I. (2021). Information competence as a basis for students self-realization: practical experience. *Information Technologies and Learning Tools*, 4 (84), 65–79 [in English].

Losyeva N.

Doctor of pedagogical sciences,
Professor of the department of pedagogy, primary education
and educational management
Mykola Gogol Nizhyn State University,
Professor of the Faculty of Education
University of Barcelona (UB), Spain
natalie.loseva@gmail.com
orcid.org/ 0000-0002-2194-134X

Codina Pascual Roser

Professor of the Faculty of Education
University of Barcelona (UB), Spain
rosercodina@ub.edu

**RECREATION MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING:
EXPERIENCE OF THE FACULTY OF EDUCATION UNIVERSITY
OF BARCELONA**

Integration of the Ukrainian education system into the European educational space requires higher education institutions to revise their approaches to the training of future teachers from the standpoint of modern needs and requirements. Innovations in education require innovations in the training of next generation teachers, creation of a practice-oriented educational environment, maximum orientation of students to the content of their future profession, and strengthening of their subject-methodical and creative competencies. Such requirements for the training of future educators apply to primary school teachers as well. This article examines the current issues of training Ukrainian primary school teachers through the prism of higher education institutions' search for new courses and methods, taking into account foreign experience. We analyze training approaches of Spanish primary school teachers in the context of teaching recreational mathematics at school and present the discipline program, its goal and task. Considered problems allow schoolchildren to understand mathematics not only as a serious and sufficiently difficult subject, but also as an interesting and magical tool to interpret the world around them. Specific examples of several non-standard problems, puzzles, cryptograms and their answers are presented. Various types of magic squares, palindromes and the main possibilities of using the tangram are considered as well. We also note that information and communication technologies are actively used in the training of future primary school teachers in Spanish universities, and provide some references and examples. The role of discipline in training a future teacher is examined. The presence of such a course in the educational program of the University of Barcelona allows students to focus on the sufficiently large possibilities of recreational mathematics for the development of logical thinking, intelligence, spatial imagination, combinatorial abilities, creativity of students, and their persistence in achieving results. We conclude that teaching a discipline similar to recreational mathematics is appropriate for the modern system of Ukrainian primary school teacher training.

Key words: primary school teacher, vocational training, innovation, mathematics, recreational mathematics, puzzle, cryptogram, tangram, magic square, palindrome.

УДК 54(07):378

DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-3-101-110

Лукашова Н. І.

доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії та фармації
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
lukashova44@ukr.net
orcid.org/0000-0002-4134-9685

НЕПЕРЕСІЧНА ПОСТАТЬ ВИЗНАЧНОГО ПЕДАГОГА І ВЧЕНОГО-МЕТОДИСТА У ВІТЧИЗНЯНІЙ МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ХІМІЇ (ДО 95-Ї РІЧНИЦІ З ДНЯ НАРОДЖЕННЯ Н. М. БУРИНСЬКОЇ)

У статті проаналізовано багаторічний науковий доробок та плідна творча праця в галузі методики навчання хімії Ніни Миколаївни Буринської. Висвітлено найважливіші аспекти її науково-методичної та просвітницької діяльності, розглянуті концептуальні положення та визначальні ідеї й педагогічні погляди. Розкрито, що рушійною силою її наукового зростання, а також багаторічної організаційно-просвітницької діяльності як очільника лабораторії хімічної і біологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України став перш за все органічний зв'язок педагогічної науки і шкільної практики.

Завдяки конструктивному впливу та особистому внеску Н. М. Буринська налагоджує постійні зв'язки лабораторії з Інститутами удосконалення вчителів, котрі стають центрами узагальнення передового педагогічного досвіду. Вчений-методист причетна до «відкриття» багатьох відомих в Україні вчителів хімії, які згодом під її керівництвом захистили кандидатські дисертації з найактуальніших методичних проблем.

Автор акцентує увагу на тематиці досліджень Н. М. Буринської, актуальність і сучасність яких незаперечна. Нею розроблено концепцію розвитку політехнічного принципу навчання з урахуванням науково-технічного прогресу і створена методика політехнічного навчання хімії в школі, основоположні ідеї якої нагальні й сьогодні.

Здійснено аналіз тісних зв'язків Н. М. Буринської з кафедрами хімії та студентами педагогічних вишів, зокрема й Ніжинської вищої школи. Результатом стало створення нею навчальних посібників з фахової методики для студентів природничих факультетів.

У статті автор розкриває, що у період відродження української держави Н. М. Буринська очолює роботу по створенню різнорівневих навчальних програм, розробляє Концепцію шкільного підручника з хімії й приймає активну особисту участь у створенні національних підручників з хімії, за якими школярі вивчають хімію в Україні й сьогодні.

Безцінний внесок Н. М. Буринської у створенні докторського загалу вітчизняної методики навчання хімії, який був практично відсутній до здобуття Україною незалежності. Зроблено висновок, що величезна наукова й педагогічна спадщина Н. М. Буринської ще довго буде невичерпним джерелом у вирішенні нових завдань утвердження національної хімічної освіти шкільної молоді.

***Ключові слова:** методика навчання хімії, науково-методична спадщина, педагогічна й просвітницька діяльність, політехнічний принцип навчання, шкільний підручник з хімії, наукова школа.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі соціокультурних перетворень, що відбуваються в Україні, входження вітчизняної освітньої системи в світові інтеграційні процеси значно посилився науковий інтерес до внеску відомих українських учених-хіміків, методистів і вчителів у розвиток шкільної хімічної освіти, загальних тенденцій і продуктивних напрямів подальшого розвитку змісту методів і засобів навчання хімії у різні історичні періоди. Різнобічне осмислення, творче засвоєння й конструктивно-критичне застосування вітчизняної методичної спадщини [16] дозволяє у цьому

контексті визначити виняткову роль доктора педагогічних наук, професора, заслуженого вчителя УРСР, почесного академіка НАПН України **Ніни Миколаївни Буринської**. У її доробку близько 400 наукових праць, серед яких монографії, навчальні та методичні посібники, підручники для загальноосвітніх і вищих навчальних закладів, довідники для учнів, численні статті, присвячені найактуальнішим проблемами методики навчання хімії в закладах середньої та вищої освіти.

Понад чверть століття Ніна Миколаївна викладала хімію в середній школі, понад 40 років віддала науковій діяльності, створивши потужну вітчизняну школу з методики навчання хімії [17]. Її багаторічний науковий доробок, плідна творча праця в галузі методики навчання хімії, педагогічна та просвітницька діяльність як у суперечливий радянський період (1917–1991 рр.), так і в найвідповідальніший період відродження української державності (1991 – початок XXI ст.), що пов'язаний з глибокими реформаторськими перетвореннями у системі середньої освіти незалежної України, беззаперечно підтверджують феноменальність особистості відомого вченого-методиста і справжнього Вчителя учителів.

Метою статті є висвітлення найважливіших аспектів науково-методичної та просвітницької діяльності Н. М. Буринської, її концептуальних положень, визначальних ідей та педагогічних поглядів, які не втратили свого значення й у сучасному реформуванні шкільної хімічної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Феномен Н. М. Буринської як вченого-методиста пов'язаний, насамперед, з тим, що в методичну науку вона прийшла після 25-річної роботи в школі, оціненої почесним званням «Заслужений учитель УРСР». Цей багатющий скарб її практичної діяльності органічно позначився на виконаній нею кандидатської, а пізніше й докторської дисертації з методики навчання хімії, на широкому розмаїтті її наукових інтересів, на плідній діяльності лабораторії хімічної і біологічної освіти Інституту АПН України, яку вона очолила наприкінці семидесятих років минулого століття.

Завдяки конструктивному впливу й особистому внеску, Н. М. Буринська на новий щабель піднесла українську методику хімії, рушійною силою зростання якої став перш за все *життєздатний органічний зв'язок науки і шкільної практики*. У цих умовах багаточисельна когорта вчителів-ентузіастів разом з ученими-хіміками і методистами активно працювали над розробкою нових методів і засобів навчання, дидактичного матеріалу, узагальненням передового педагогічного досвіду тощо. Вчителі хімії, яким був властивий педагогічний пошук, постійно прагнули покращувати результати своєї праці, домагалися нових успіхів у навчанні, вихованні й розвитку учнів, відображаючи свій досвід у методичних виданнях, відіграючи величезну роль у розвитку вітчизняної методики навчання хімії. Велику роботу в цьому напрямі проводила методична служба міст, районів, областей України. Центром узагальнення досвіду стають Інститути удосконалення вчителів (нині – Інститути післядипломної освіти), з якими лабораторія хімічної і біологічної освіти налагоджує постійно діючі творчі зв'язки. Тому не випадково українська методика навчання хімії, примножуючи усталені традиції й нині являє собою монолітний сплав педагогічної науки і практики, а сама Н. М. Буринська причетна до «відкриття» цілої когорти відомих в Україні і за її межами вчителів хімії, багато з яких під її керівництвом захистили кандидатські дисертації з найактуальніших методичних проблем.

Слід наголосити, що Н. М. Буринська доклала багато зусиль для зміцнення кадрового складу лабораторії хімічної і біологічної освіти, яку вона очолювала впродовж багатьох років, починаючи з кінця 70-х років XX століття й до початку XXI століття. Під її науковим керівництвом на той час захистили кандидатські дисертації з методики навчання хімії співробітники лабораторії Л. П. Величко, Л. А. Липова, І. І. Базелюк, здобувши науковий ступінь кандидата педагогічних наук. Це було не просто, адже на той час спеціалізовані вчені ради цього спрямування в Україні були відсутні й захищатись доводилось переважно у Москві. Пізніше естафету керівництва лабораторією, яка нині функціонує як відділ біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України, прийняла одна з талановитих представниць її наукової школи Л. П. Величко, яка згодом захистила й докторську дисертацію з методики навчання хімії.

Аналізуючи особистий внесок Н. М. Буринської в розвиток методичної науки відзначимо, що величезна працездатність і висока наукова компетентність дозволили їй у 1971 році захистити кандидатську дисертацію «Навчання і виховання учнів у процесі вивчення основ сучасного виробництва», а у 1989 році – докторську дисертацію на тему «Методичні основи реалізації політехнічного принципу навчання хімії у сучасній школі» (дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук у формі наукової доповіді. Москва, 1989. 48 с.). Тематика досліджень Н. М. Буринської – *першого в Україні доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – методика навчання хімії* – є достатньо актуальною, оскільки спрямована на вирішення шляхів зміцнення зв'язків школи з життям, на визначення змісту і методичних основ політехнічної освіти шкільної молоді, що не втратило свого значення й сьогодні. Наскільки сучасно звучить загальна характеристика предмета дослідження її докторської дисертації! Ніна Миколаївна наголошує, що в умовах соціального і науково-технічного прогресу, коли виробництво розвивається на основі новітніх досягнень науки і техніки, коли виникають ресурсо- й енергозберігаючі, безвідходні, малостадійні та інші прогресивні технології, які дозволяють не лише більш повно використовувати традиційні матеріали, але й створювати нові матеріали, економити енергію, воду, коли широко здійснюється хімізація, автоматизація, кібернізація виробничих процесів, рівень вимог до політехнічної освіти учнів постійно зростає. Дослідниця констатує, що радикальне посилення соціальної ролі загальноосвітньої школи як базової для наступної підготовки кадрів кваліфікованих робітників і спеціалістів, формування творчої особистості, яка орієнтується у сучасному виробництві, також змушує шукати нові напрями теоретичного і практичного рішення проблеми реалізації політехнічного принципу в навчанні школярів.

Виконуючи дослідження, Н. М. Буринська розробила концепцію розвитку *політехнічного принципу навчання хімії* з урахуванням науково-технічного прогресу і створила відповідно до цієї концепції методику політехнічного навчання хімії в школі, основоположні ідеї якої в оновленому змісті практично реалізуються умовах сьогодення шкільної хімічної освіти в Україні. Достатньо назвати один із напрямів інноваційного розвитку природничо-математичної освіти, а саме STEM-освіти, який передбачає навчання на основі інтеграції природничих наук (Science), технології (Technology), технічної творчості (Engineering) та математики (Mathematics). STEM-навчання на засадах особистісно-зорієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів уже сьогодні накопичує досвід у спеціалізованих ліцеях, гімназіях, профільних класах. При цьому стають у нагоді ідеї основ методики політехнічного навчання хімії в школі, розроблені Н. М. Буринською, оскільки спрямовані, насамперед, на посилення зв'язків навчання з життям.

Про масштабність і вагомість досліджень Н. М. Буринської політехнічного принципу навчання засвідчують опубліковані нею роботи, серед яких 19 книг і брошур, 45 статей у наукових збірниках і журналах СРСР, НДР, НРБ, навчальні програми, розроблені на основі диференційованого підходу для класів з поглибленим вивченням хімії та спецшкіл хіміко-біологічного й агрохімічного профілів, уперше організованих в Україні тощо.

Своєрідною опорою у діяльності вчителів хімії стали книги Н. М. Буринської, а саме: «Єдність навчання і виховання у шкільному курсі хімії» (Київ: Рад. шк., 1978. 79 с.), «Формування в учнів системи політехнічних понять при вивченні хімії» (Київ: Рад. шк., 1982. 112 с.), «Виробничі екскурсії» (Київ: Рад. шк., 1985. 120 с.), «Политехническое образование и профориентация учащихся в процессе обучения химии» (Москва: Просвещение, 1983. 160 с.), «Учебные экскурсии по химии» (Москва: Просвещение, 1989. 160 с.) тощо.

Життєздатність окремих положень її Концепції реалізації політехнічного принципу навчання хімії на сучасному етапі розвитку вітчизняної методики хімії – етапі відродження української державності підтверджує розроблений нею і виданий у 1998 році пробний підручник «Основи хімічної технології» (для 10–11 кл. спец. шк., ліцеїв, гімназій, кл. поглиб. вивч. природнич. дисципл. серед. шк. Київ: Освіта, 1998. 288 с.). У цій навчальній книзі автор ознайомлює учнів з основними ідеями хімічної технології, науковими основами сучасного виробництва й провідними тенденціями

його розвитку. Автор переконує школярів у застосуванні теоретичної хімії для розв'язання практичних проблем, зокрема таких важливих, як сировинна, енергетична, продовольча, екологічна, озброює випускників інженерно-хімічними знаннями і вміннями на рівні допрофесійної підготовки.

Професія вчителя – одна з найважливіших у нашому суспільстві, а шлях до професіоналізму вчителя, як вважала Н. М. Буринська, розпочинається під час навчання майбутніх фахівців у виші. Глибоко розуміючи це, вона надавала виняткове значення професійно-методичній підготовці студентів-хіміків. Це спонукало Н. М. Буринську підтримувати тісні зв'язки не лише з учителями-практиками, а й з кафедрами хімії педагогічних вишів, з викладачами-хіміками та методистами. Вона блискуче читала лекції з найактуальніших проблем шкільної хімічної освіти студентам – майбутнім учителям хімії, у чому ми переконалися, коли Н. М. Буринська приїхала на запрошення завідувача кафедрою хімії, доцента О. М. Барама до Ніжинського педагогічного інституту ім. М. В. Гоголя на зустріч з нашими студентами. Майбутні вчителі відчули життєздатну силу її ораторських здібностей, слухали виступ на одному подиху в умовах повної тиші, коли лектор і аудиторія злилися в єдине ціле. І так було завжди, де б не виступала Ніна Миколаївна, яка б аудиторія її не слухала. Запалити, зацікавити хімією та її викладанням було властиве їй сповна. Своєю високою ерудицією, енциклопедичними знаннями вона заворожувала студентів і вчителів з першої хвилини. Вражали її неперевершена майстерність, своєрідна елегантність, чітка, емоційна, наукова мова. Кожне слово, кожен жест були виваженими, відшліфованими як у професійного актора.

Ми завдячуємо Н. М. Буринській за тісні зв'язки з кафедрою хімії нашого вишу, за години творчого натхнення, які вона дарувала студентам-хімікам. Пізніше, з великою цікавістю й відповідальністю викладачі кафедри (доктор хімічних наук, професор, зав. кафедри хімії А. В. Домбровський; кандидат педагогічних наук, доцент Н. І. Лукашова) рецензували підготовлений нею рукопис актуальної й конче потрібної в Україні книги «Методика викладання хімії (теоретичні основи)», яка була видана в 1987 році як навчальний посібник для студентів природничих факультетів [2].

Ця подія стала важливою сходинкою в розвитку вітчизняної методики навчання хімії, оскільки до появи цього видання студенти, під час вивчення фахової методики, використовували посібники лише російських авторів. Створена Н. М. Буринською навчальна книга стала практично раритетом у царині методичної літератури. У цьому посібнику, виданому 35 років тому багато обґрунтованих автором теоретичних положень лишаються актуальними і заслуговують подальшого розвитку в умовах реформування шкільної хімічної освіти на сучасному етапі. *Сплав педагогічної науки і передового досвіду українських учителів* у розв'язанні завдань викладання шкільного курсу хімії, націлений на майбутнє – найсуттєвіша риса цього конструктивного за структурою і цілеспрямованого за змістом посібника. Теоретичне обґрунтування загальної методики навчання хімії в середній школі в навчальному посібнику автор, що досить важливо, здійснює із залученням *провідних теоретичних положень дидактики, педагогіки і психології*. З позиції системного підходу на основі досягнень методичної науки і новаторської практики у посібнику розглядаються завдання, зміст, методи та організаційні форми навчання хімії, наукові основи формування хімічних понять тощо. Глибоко обґрунтовано методичні підходи до вивчення учнями хімічної мови як засобу пізнання і навчання хімії. Розглядаючи методику навчання хімії як науку і навчальний предмет у педагогічному ВНЗ, Н. М. Буринська вперше в посібнику виокремлює як самостійну проблему відображення історичного аспекту становлення і розвитку методики навчання хімії в Україні [2].

Важливим кроком науково-методичної діяльності Н. М. Буринської наприкінці 90-х років минулого століття стало створення *авторського колективу* й написання під її керівництвом посібника для вчителя з питань *конкретної методики навчання хімії*, який став своєрідним продовженням її праці з теоретичних основ фахової методики. Виявилися її високі організаторські здібності, конструктивні зв'язки очолюваної нею лабораторії хімічної і біологічної освіти з хіміками-методистами педагогічних вишів України. До написання посібника були залучені, насамперед, співробітники лабораторії, а також викладачі методики навчання хімії Сумського та Ніжинського

педінститутів. Під загальною редакцією Н. М. Буринської колективна праця українських учених-методистів Н. М. Буринської, Л. П. Величко, Л. А. Липової, Н. І. Лукашової, Н. Н. Чайченко «Методика викладання шкільного курсу хімії» (Київ: Освіта, 1991. 350 с.) побачила світ у рік здобуття Україною незалежності. Автори посібника орієнтували вчителя на збалансоване використання як традиційних прийомів, форм і методів навчання хімії, так і методичних новацій на основі використання сучасних дидактичних концепцій генералізації знань, змістового узагальнення, поетапного формування основних хімічних понять та розумових дій учнів, проблемно-розвивального навчання тощо. Загалом при загальному розгляді конкретних тем авторам вдалось уникнути рецептурності і тим самим надати можливості вчителю для власної методичної творчості.

Науково-методична діяльність Н. М. Буринської підтверджує, що вітчизняна методика навчання хімії у радянський період її розвитку стрімко набувала найважливішої якості – *самостійної дієздатності* у вирішенні багатьох її завдань, у *пошуку власних шляхів дослідження найактуальніших проблем шкільної хімічної освіти*. Розроблялися нові прийоми, форми, методи та засоби навчання хімії, частково оновлювався зміст середньої освіти, підвищувався його теоретичний рівень, стимулювався творчий пошук учителів, залучалися до розробки методичних питань науковці. Все це позитивно вплинуло на подальший розвиток методики навчання хімії у період відродження української державності, що розпочався в 1991 р. з проголошенням незалежності України [16].

Аналіз кардинальних змін у системі середньої освіти та глибоких реформаторських перетворень закладали основу поступального розвитку вітчизняної методики навчання хімії в принципово нових умовах. Змінилися пріоритети школи, розпочалась переорієнтація її мети і завдань на задоволення інтересів і потреб кожної окремої особистості. Гостро постала потреба переглянути структуру, зміст і теоретичний рівень хімічної освіти, щоб забезпечити успішне інтегрування її в європейський простір. Наймовірно зросли можливості для *саморозвитку* вітчизняної методики навчання хімії. Значно підвищилася значущість провідного наукового центру в нашій державі – лабораторії хімічної і біологічної освіти Інституту педагогіки АПН України, яку продовжувала очолювати в 90-х роках минулого століття Н. М. Буринська. Розвиваючи усталені традиції вітчизняної методики хімії, лабораторія об'єднувала зусилля українських учених-хіміків, методистів та вчителів хімії у розв'язанні багатогранних наукових проблем, які на порядок денний висунуло життя.

Важко переоцінити особистий внесок Н. М. Буринської і як очільника лабораторії, і як вченого-методиста у розбудову національної системи хімічної освіти й розвиток методики навчання хімії в перші десятиліття незалежності нашої держави. В цей час особливого значення набувають проблеми, пов'язані з розробленням Концепції неперервної шкільної хімічної освіти, вдосконалення її змісту і структури на основі ідей диференціації, інтеграції та гуманізації освіти, з розробленням теорії підручникотворення і підготовкою національних підручників з хімії для масової загальноосвітньої школи і спеціалізованих класів різних хімічних профілів. Уперше створено навчальні програми з хімії трьох рівнів складності. В них відомості про речовини й хімічні процеси, теорії і факти наведено з різною повнотою (за змістом і обсягом), що відповідало першому (загальнокультурному), другому (прикладному) і третьому (підвищеному) рівнів. Саме Н.М.Буринська на початку 90-х років *очолила роботу над створенням в Україні першого покоління національних підручників з хімії*, в яких реалізувались нові методичні ідеї, закладені у різнорівневих програмах. Теоретичним підґрунтям для підручникотворення стала розроблена нею *Концепція шкільного підручника з хімії*, в якій, насамперед, обґрунтовано *особистісну орієнтацію* сучасного підручника, його принципово нову функцію – *функцію самоосвіти*. Ця ідея активно продовжує реалізуватися і в сучасному поколінні шкільних різнорівневих і різноваріативних підручників з хімії, розроблених з урахуванням основоположного принципу дидактики – *принципу диференціації*, покладеного в основу реформування шкільної хімічної освіти шкільної молоді.

Н. М. Буринська причетна не лише до розробки концептуальних ідей підручникотворення, до організації авторських колективів написання перших національних

підручників з хімії, в яких враховувалися провідні принципи нової державної політики в галузі освіти – принципи фундаменталізації, науковості й системності знань, культуровідповідності, гуманізації, відображення українознавчого аспекту. Вона стала й сама активним розробником шкільних підручників з хімії, за якими школярі вивчають хімію й сьогодні. У 1994 році вийшов з друку її пробний підручник першого покоління «Хімія» (для 8 кл. серед. загальноосвітніх шкіл. Ірпінь: Перун, 1994. 208 с.), у якому Н. М. Буринська послідовно й переконливо розкриває зміст і структуру базового курсу предмета, знання якого потрібні кожній цивілізованій людині. Завданням пробного підручника Н.М.Буринської, написаного у співавторстві з Л. П. Величко [3] було забезпечення концентричної побудови шкільного курсу хімії для того, щоб базовий курс хімії 8–9 класів давав завершене коло елементарних, але достатніх знань предмета для загальноосвітньої підготовки випускників основної школи. Концентрична побудова шкільного курсу хімії розвивається і в сучасних навчальних програмах та підручниках з хімії для закладів середньої освіти.

Відзначимо, що Н. М. Буринська доклала значних зусиль для створення авторського колективу з викладачів кафедри хімії Ніжинського педінституту для написання *першого національного підручника з органічної хімії*, прагнучи у цій відповідальній роботі *об'єднати творчий досвід учених-хіміків і методистів*. Зокрема після широкої апробації у шкільній практиці пробний підручник «Органічна хімія» (для 10 кл. серед. шк.. Київ: Освіта, 1995. 144 с.) авторів А. В. Домбровського, Н. І. Лукашової, С. М. Лукашова, у 1998 році був виданий у статусі підручника (для 10–11 кл. серед. загальноосвітніх шкіл. Київ: Освіта, 1998. 192 с.), що дало можливість відмовитися від однотипного підручника російських авторів.

Із появою нових програм пізніше з'явилися нові видання підручників Н. М. Буринської для 8-го [4] й 9-го [5, 6] класів та нові підручники Н. М. Буринської і Л. П. Величко для 10-го [7] і 11-го [8] класів, які й нині після неодноразового перевидання паралельно з альтернативними підручниками інших авторів використовуються у статусі діючих підручників під час вивчення хімії на рівні стандарту в закладах середньої освіти.

У своїх працях Н. М. Буринська розробляє методичні рекомендації вивчення хімії за її підручниками, дає слушні поради вчителям. Так, у посібнику «Викладання хімії у 8–9 класах загальноосвітньої школи» [9] вона орієнтує вчителів на потребу переосмислення власного досвіду і формування нового педагогічного мислення, яке вимагає розглядати людину як найвищу цінність суспільства. Про навчання хімії на засадах нової філософії освіти йдеться й у посібнику Н. М. Буринської та Л. П. Величко «Викладання хімії у 10–11 класах загальноосвітніх навчальних закладах» [10]. Автори надають увагу формуванню в учнів пізнавальної активності, різним видам самостійної роботи, міжпредметним зв'язкам, проведенню тематичної атестації й оцінювання рівня підготовки учнів з хімії, підходи до якого докорінно змінилися.

Втілюючи в життя ідею диференціації освітнього простору в умовах варіативності школи, Н. М. Буринська у роки нашої незалежності створює згідно з державними освітніми стандартами і чинною програмою дворівневий підручник «Хімія», 10 клас (академічний рівень) [11], а також електронний підручник «Хімія», 10 клас. Вона бере активну участь у розробці підручників та посібників для спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій, класів поглибленого вивчення хімії в ЗНЗ, зокрема: «Основи хімічної технології» [12], «Основи загальної хімії» [13], «Загальна хімія (тлумачний словник-довідник)» [14], «Практичні роботи з хімії» [1]. У співавторстві вона видає підручник «Хімія», (профільний рівень) [15], розрахований на учнів 10 класів, які обрали майбутню професію, пов'язану з використанням хімічних знань, тобто певний хімічний профіль – біолого-хімічний, хіміко-технологічний, агрохімічний тощо.

У центрі наукових інтересів Н. М. Буринської зі здобуттям Україною незалежності перебували найрізноманітніші проблеми методики навчання хімії: методологічні основи оновлення змісту різнорівневих курсів хімії з урахуванням переходу від знанняцентричної до культуровідповідної школи; обґрунтування екологічної складової у змісті шкільної хімічної освіти і шляхів її реалізації; розробка навчального програмного забезпечення для викладання та вивчення хімії в закладах середньої освіти, створення електронних підручників з хімії; методи розв'язуванням задач; навчальні

завдання з хімії в контексті розвитку хімічної освіти в школі, питання історії розвитку методики навчання хімії в Україні тощо. Здається жодна значуща проблема методики навчання хімії не була позбавлена її уваги. Концепція шкільної хімічної освіти в Україні і Концепція шкільного підручника з хімії, зміст «хімічної компоненти» галузі «Природознавство» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, розробка різномірних навчальних програм з хімії і реалізація їх у змісті шкільних підручників, оновлення форм, методів і засобів навчання хімії, нові освітні технології – усім цим опікувалась Н. М. Буринська, пропускаючи через свою душу і серце. Цього б достало на десятьох, але жити й творити по-іншому ця неординарна й талановита людина, справжній фундатор вітчизняної методики навчання хімії не могла.

Справжнім скарбом наукових діянь Н. М. Буринської є створена нею *багаточисельна наукова школа вчених-методистів*, які працюють в багатьох куточках України та за її межами, несуть виражене методичне слово студентам, учителям хімії. Під її керівництвом захистили кандидатські дисертації відомі в Україні методисти-хіміки Базелюк І. І., Липова Л. А., Самойленко П. В., Гладюк М. І., Шишкіна О. О., Шмир М. Ф., Беліков А. О., Косцова І. Г. тощо.

Безцінний внесок Н. М. Буринської у *створення докторського загалу вітчизняної методики хімії*, який практично був відсутній до здобуття Україною незалежності. Напередодні цієї історичної події у 1989 році лише одна докторська дисертація була захищена саме Н. М. Буринською. За роки нашої незалежності, виступаючи науковим консультантом, вона виростила цілу когорту докторів наук з методики навчання хімії та інших суміжних спеціальностей. У докторських дисертаціях відображено результати фундаментальної розробки таких важливих професійно-методичних проблем, як система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті (Н. Б. Булгакова); формування у школярів технічного мислення (О. С. Максимов); визначення форм, методів і засобів реалізації групової навчальної діяльності учнів на заняттях (О. Г. Ярошенко); формування в школярів теоретичних знань з основ хімії (Н. Н. Чайченко); теорія і практика навчання органічної хімії у загальноосвітніх навчальних закладах (Л. П. Величко); навчання школярів складати й розв'язувати завдання з хімії (В. І. Староста); теоретико-методичні засади моніторингу результатів навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах (Ю. А. Романенко); теорія і практика інтегрованого навчання хімічних дисциплін студентів аграрного університету (О. П. Мітрясова); теоретико-методичні засади біологічної складової підготовки еколога у вищих навчальних закладах (С. Д. Рудишин); становлення і розвиток методики навчання хімії в загальноосвітніх школах України (Н. І. Лукашова); методичні засади хімічної підготовки майбутніх бакалаврів-екологів у вищому технічному навчальному закладі (О. В. Кофанова).

Кожен з тих, хто успішно захистив докторську дисертацію переконаний, що Н. М. Буринська безпосередньо і результатами своєї плідної творчої праці в галузі методичної науки яскравим спалахом осявала шлях наукових пошуків вивчення найактуальніших проблем методики навчання хімії, вирішення нових завдань утвердження національної шкільної хімічної освіти, професійно-методичної підготовки майбутніх учителів хімії у закладах вищої освіти.

Висновки. Наукова і педагогічна спадщина доктора педагогічних наук, професора Н. М. Буринської величезна і багатогранна. Другого лютого 2017 року на 90-му році життя вона раптово пішла у вічність, сповнена нових сподівань, планів, творчих задумів. Нам, її учням пощастило багато років знати цю неординарну людину, щоденна невтомна і цілеспрямована праця якої, помножена на талант і природні здібності стали тією вершиною, до якої завжди тягнулися досвідчені, молоді й допитливі. Ми плідно співпрацювали з цією красивою, розумною, чуйною й толерантною жінкою, вченим-енциклопедистом в галузі методики навчання хімії, користувались її слушними порадами у непростих життєвих ситуаціях.

Ніна Миколаївна стала для багатьох, хто її знав, взірцем для наслідування. Її наукова і педагогічна спадщина ще довго будуть невичерпним джерелом для її колег і учнів, студентів і вчителів хімії у їх творчому зростанні.

Література

1. Базелюк І. І., Буринська Н. М., Величко Л. П. та ін. Практичні роботи з хімії: навч. посібник для учнів 8–11 кл. серед. навч. закладів; за ред. проф. Н. М. Буринської. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 1998. 224 с.
2. Буринська Н. М. Методика викладання хімії (теоретичні основи). Київ: Вища школа., Головне вид-во, 1987. 255 с.
3. Буринська Н. М., Величко Л. П. Хімія: проб. підручник для 9 кл. серед. загальноосвіт. школи. Київ: Ірпінь: Перун, 1995. 192 с.
4. Буринська Н. М. Хімія: підруч. для 8 кл. серед. загальноосвіт. шкіл. Київ: Ірпінь, 1997. 160 с.
5. Буринська Н. М. Хімія: підруч. для 9 кл. серед. загальноосвіт. шкіл. Київ: Ірпінь: Перун, 1997. 160 с.
6. Буринська Н. М. Хімія: підручник для 9 кл. серед. загальноосвіт. шкіл. 2-ге вид. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 1998. 160 с.
7. Буринська Н. М., Величко Л. П. Хімія, 10 кл.: підруч. для серед. загальноосвіт. шкіл. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 1998. 176 с.
8. Буринська Н. М., Величко Л. П. Хімія: підруч. для 11 кл. серед. загальноосвіт. шкіл. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 1999. 176 с.
9. Буринська Н. М. Викладання хімії у 8–9 класах загальноосвітньої школи: метод. посібник для вчителів. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2000. 144 с.
10. Буринська Н. М., Величко Л. П. Викладання хімії у 10–11 класах загальноосвітніх навчальних закладів: метод. посібник для вчителів. Київ: Ірпінь: Перун, 2002. 240 с.
11. Буринська Н. М. Хімія, 10 кл. (академічний рівень): підручник. Київ: Педагогічна думка, 2012. 144 с.
12. Буринська Н. М. Основи хімічної технології: проб. підруч. для 10–11 кл. спеціал. шк., ліцеїв, гімназій, кл. поглиб. вивч. природ. дисципл. серед. шкіл. Київ: Освіта, 1998. 288 с.
13. Буринська Н. М. Основи загальної хімії, 11 клас: проб. підручник для серед. загальноосвіт. навч. закладів з поглибл. вивченням хімії. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 1997. 176 с.
14. Буринська Н. М. Загальна хімія, тлум. слов.-довід. для учнів, студ., викладачів. Київ: Ірпінь: Перун, 2010. 176 с.
15. Буринська Н. М., Депутат В. М., Сударева Г. Ф., Чайченко Н. Н. Хімія: підручник для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (профільн. рівень). Київ: Педагогічна думка, 2010. 352 с.
16. Лукашова Н. І. Становлення і розвиток методики навчання хімії в загальноосвітніх школах України: монографія. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя. 2010. 315 с.
17. Пам'яті Ніни Миколаївни Буринської. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2017. Вип. 2. С. 46.

Література

1. Bazeluk, I.I., Burynska, N.M. & Velychko, L.P. (1998). *Praktychni roboty z khimii* [Practical works on chemistry] (N.M. Burynska (Ed.)). Kyiv; Irpin: PTC "Perun" [in Ukrainian].
2. Burynska, N.M. (1987). *Metodyka vykladannia khimii (teoretychni osnovy)* [Methodology of teaching chemistry (theoretical foundations)]. Kyiv: The major publishing house «Higher Education» [in Ukrainian].
3. Burynska, N.M. & Velychko, L.P. (1995). *Khimiia* [Chemistry]. Kyiv; Irpin: PTC "Perun" [in Ukrainian].
4. Burynska, N.M. (1997). *Khimiia* [Chemistry]. Kyiv; Irpin: PTC "Perun" [in Ukrainian].
5. Burynska, N.M. (1997). *Khimiia* [Chemistry]. Kyiv; Irpin: PTC "Perun" [in Ukrainian].
6. Burynska, N.M. (1998). *Khimiia* [Chemistry]. Kyiv; Irpin: PTC "Perun" [in Ukrainian].
7. Burynska, N.M., Velychko L.P. (1998). *Khimiia* [Chemistry]. Kyiv; Irpin: PTC "Perun" [in Ukrainian].
8. Burynska, N.M. & Velychko, L.P. (1999). *Khimiia* [Chemistry]. Kyiv; Irpin: PTC "Perun" [in Ukrainian].
9. Burynska, N.M. (2000). *Vykladannia khimii u 8–9 klasakh zahalnoosvitnoi shkoly* [Teaching chemistry in grades 8–9 of a secondary school]. Kyiv; Irpin: PTC "Perun" [in Ukrainian].

10. Burynska, N.M., Velychko, L.P. (2002). Vykladannia khimii u 10–11 klasakh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Teaching chemistry in grades 10–11 of secondary schools]. Kyiv; Irpin: PTC "Perun" [in Ukrainian].
11. Burynska, N.M. (2012). Khimiia, 10 kl. (akademichnyi riven) [Chemistry, 10th grade (science level)]. Kyiv: Pedagogic opinion [in Ukrainian].
12. Burynska, N.M. (1998). Osnovy khimichnoi tekhnolohii [Basics of chemical technology]. Kyiv: Education [in Ukrainian].
13. Burynska, N.M. (1997). Osnovy zahalnoi khimii, 11 klas [Basics of general chemistry, 11th grade]. Kyiv; Irpin: PTC "Perun" [in Ukrainian].
14. Burynska, N.M. (2010). Zahalna khimiia [General chemistry]. Kyiv; Irpin: PTC "Perun" [in Ukrainian].
15. Burynska, N.M., Deputat, V.M., Sudareva, G.F. & Chaichenko, N.N. (2010). Khimiia [Chemistry]. Kyiv: Pedagogic opinion [in Ukrainian].
16. Lukashova, N.I. (2010). Establishment and development of chemistry teaching methodology in secondary schools of Ukraine: monograph. Nizhyn: Mykola Gogol NSU publishing house [in Ukrainian].
17. Pamiaty Niny Mykolaivny Burynskoi [To the memory of Nina Mykolaivna Burynska]. (2017). *Biologiia i khimiia v ridnyi shkoli. – Biology and chemistry in home school*, 2, 46 [in Ukrainian].

Lukashova N.

Doctor of Educational Sciences,
 Professor of Department of Chemistry and Pharmacy
 Nizhyn Mykola Gogol State University
 lukashova44@ukr.net
 orcid.org/0000-0002-4134-9685

**OUTSTANDING PERSONALITY OF A PROMINENT EDUCATOR,
 SCIENTIST AND METHODOLOGIST IN THE NATIONAL METHODOLOGY
 OF TEACHING CHEMISTRY (IN HONOR OF THE 95-TH ANNIVERSARY
 OF THE BIRTHDAY OF N. M. BURYNSKA)**

The article covers the most important aspects of the scientific, methodological and educational activities of N. M. Burynska, her conceptual provisions, key ideas and pedagogical views, which have not lost their significance even nowadays in the course of reforming of school chemical education in Ukraine. The driving force of her scientific growth, as well as decades of organizational and educational activity as the head of the laboratory of chemical and biological education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, was primarily the natural fusion of pedagogical science and school practice.

Constructive spirit and working capacity helped N. M. Burynska to establish permanent connections between her laboratory and several Institutes of Postgraduate Pedagogical Education, which become the centers of the summarizing of advanced pedagogical experience. As both scientist and methodologist she was involved in the "discovery" of many today well-known chemistry teachers in Ukraine, who later defended their PhD theses under her guidance on the most pressing methodological issues.

The author focuses on the topics of N. M. Burynska's research, the relevance and currentness of which is undeniable. She developed the concept of the development of the polytechnic principle of education taking into account scientific and technical progress and created a method of polytechnic teaching of chemistry in school, the basic ideas of which are still urgent now.

The author also analyses close ties of N. M. Burynska with chemistry departments and students of pedagogical universities including the Nizhyn Gogol State University. The result of this collaboration turned into the creation of study guides on methodology of chemistry teaching for students of natural sciences faculties.

In the article, the author reveals that during the rebirth of the Ukrainian state, N.M. Burynska was leading the work on the creation of multilevel educational programs, developing the Concept of a school chemistry textbook and taking an active personal part in the creation of national chemistry textbooks, which Ukrainian schoolchildren use while studying chemistry even today.

N. M. Burynska's made a priceless contribution to the creation of a community of doctors of sciences in the national methodology of teaching chemistry, which was almost absent before Ukraine gained independence. It is concluded that the huge pedagogical and scientific heritage of N.M. Burynska will be an inexhaustible source for a long time in resolving new tasks of establishing the national chemical education of school youth.

Key words: chemistry teaching methodology, scientific-methodological heritage, pedagogical and educational activity, polytechnic teaching principle, school textbook on chemistry, scientific school.

УДК 377.36:78.03(477.43/44)“19”(09)
DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-3-111-116

Найда Ю. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства,
інструментальної підготовки та методики музичної освіти
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
payda.muz@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4765-2519

Найда В. Ю.

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка
кафедри диригентсько-хорових дисциплін та вокалу
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
payda.muz@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0878-0537

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В СПЕЦІАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОДІЛЛЯ В ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ XX СТОЛІТТЯ

Музична освіта є основним компонентом у розвитку особистості музиканта, що спонукало авторів до вибору цієї теми. На основі опрацьованих наукових праць, зокрема архівних матеріалів, у статті висвітлено історичні події та виділено їхні особливості, що репрезентують результати дослідження становлення та розвитку професійної музичної освіти в спеціальних навчальних закладах Поділля в першій чверті XX ст.

Авторами охарактеризовано основні зміни, яких зазнавала музична освіта протягом зазначеного періоду. В історичній ретроспективі висвітлено динаміку функціонування та актуалізовано інформацію стосовно таких спеціальних навчальних закладів, як-от: музичної професійної школи, музичного технікуму у Вінниці, Народних консерваторій у Вінниці та Кам'янець-Подільському, диригентських курсів у Тульчині. Показана діяльність таких діячів, як М. Грінченко, Г. Давидовський, Г. Літинський, М. Орлов, Д. Френкін та багатьох інших.

Зібрані та проаналізовані матеріали лежать у межах музично-освітньої Подільської регіоналістики, що є важливим складником загальної історії педагогіки України. Узагальнення історичних матеріалів дає змогу зробити висновок, що на початку XX ст. під впливом соціально-економічних і суспільно-політичних змін, у результаті реформ відбулися позитивні зрушення в освіті, зокрема в музичній. З'ясовано, що на початку XX ст. створювались передумови для професійної підготовки музикантів у спеціальних навчальних закладах Поділля.

***Ключові слова:** диригентські курси, музична освіта, музичні технікуми, навчальні заклади, народні консерваторії, професійні школи, Поділля.*

Постановка проблеми. Процеси перебудови в сучасній професійній музичній освіті неможливо уявити без всебічного аналізу досвіду минулого. Теоретичні і практичні здобутки наших попередників у пошуках удосконалення професійної музичної освіти стали важливим джерелом збагачення її теорії та практики. Визначення умов розвитку професійної музичної освіти в першій чверті XX століття дасть нам змогу проаналізувати та оцінити здобутки українських освітян та митців того часу. Історичний підхід дає нам змогу розібратися в закономірностях поступового розвитку професійної музичної освіти, простежити його періоди та етапи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процесу становлення та розвитку музичної освіти в Україні присвячені праці з історичного музикознавства вчених Л. Архімович, І. Гадалової, М. Грінченка, М. Гордійчука, Е. Дагілайської, Н. Кашкадомової, Л. Кияновської, Л. Корній, Л. Мазепи, А. Ольховського, Т. Старух, Ж. Хурсіної, К. Шамаєвої, Т. Шеффер, О. Шреєр-Ткаченко, М. Черепанина та інших. Питання історії становлення та розвитку музичної освіти на Поділлі знайшли відображення в

наукових працях дослідників М. Антошко, Т. Бурдейної-Публіки, М. Ярової та інших. Важливим джерелом вивчення становлення та розвитку музичної освіти є також постанови вищих державних органів влади, інструктивно-методичні листи Міністерства освіти УРСР, матеріали конференцій тощо. Аналіз наявної літератури свідчить про те, що нині в Україні проходить ґрунтовне вивчення цілісної системи становлення та розвитку музичної освіти від її зародження до наших днів. Проте багато проблем минулого ще не висвітлено та не систематизовано. Переважно це стосується саме професійної музичної освіти, зокрема на Поділлі в першій чверті XX століття.

Мета статті полягає в розкритті процесу становлення та розвитку професійної музичної освіти в навчальних закладах Поділля в першій чверті XX ст.

Основний матеріал дослідження. На початку XX ст. на Поділлі існували музичні технікуми, музичні професійні школи (профшколи), народні консерваторії, диригентські курси. Вінницький музичний технікум було засновано в 1920 р. Від початку існування його становище було вкрай складним. Весь необхідний інвентар, музичні інструменти, ноти, книги і журнали для бібліотеки закуповували переважно за кошти, що надавали як допомогу місцеві професійні та партійні організації, тому кількість придбаного була недостатньою. Викладацький склад технікуму був змушений складати власну навчальну програму та всю супровідну документацію, що дуже ускладнювало роботу навчального закладу. У Статуті музичного технікуму було визначено мету навчання – підготовку виконавців-віртуозів, оперних та камерних співаків, педагогів теоретичних дисциплін. Оскільки власне приміщення технікуму було відсутнє до 1924 р., його доводилось постійно орендувати в інших організаціях [6, арк. 4]. Тому не дивно, що постало питання про закриття музичного технікуму. Але 22 грудня 1924 р. на засіданні колеги Українського головного комітету професійної освіти з губернськими інспекторами була ухвалена постанова, у якій зазначалось: «Беручи до уваги повну відсутність художніх навчальних закладів на Поділлі, вважати категорично необхідним збереження муз. технікуму Вінниці шляхом запровадження в ньому нормального життя, надання йому засобів і необхідного помешкання, для чого увійти з відповідним клопотанням через центральні органи в Подільський губвиконком» [9, арк. 2]. Після ухвалення постанови в 1924 р. технікуму надали в користування частину приміщення центральної трудової школи.

Підготовка спеціалістів у Вінницькому музичному технікумі здійснювалась на 4 відділах, як-от: фортепіанний, оркестровий (духові та струнні інструменти), вокальний та теоретичний. У 1924 р. у технікумі навчалось 119 студентів, серед яких 86 на фортепіанному, 21 на оркестровому, 11 на вокальному, 1 на теоретичному відділі [7, арк. 4]. З 1925 р. музичний технікум перейшов на державне утримання. Студентський контингент значно знизився. У 1925/1926 навчальному році в технікумі вже навчалось 30 студентів, серед яких 18 на фортепіанному, 4 на скрипковому, 5 на вокальному і 3 на теоретичному відділі [7, арк. 1]. До викладацького складу входили 13 викладачів, серед яких: О. Губерман, М. Литвиненко-Вольгемут, В. Мерзляков, М. Отамановський, Б. Поляков, С. Савченко, Є. Салтановська, Б. Шерр. У різні роки роботу колективу очолювали директори: О. Губерман, М. Орлов, С. Папа-Афанасопуло, Д. Френкін [7, арк. 4]. Свій професіоналізм та практичні навички студенти музтехнікуму виявляли під час проходження практики на дитячому відділі музичної профшколи. Там вони навчали дітей музичної грамоти та працювали керівниками класів [5, арк. 16]. Музична профшкола існувала паралельно із музичним технікумом, де викладали майже одні й ті ж викладачі. Директором школи був М. Орлов. До навчальної програми музпрофшколи входили предмети, що відповідали програмі музичного училища з фаху фортепіано, теорії та історії музики, сольфеджіо, теорії композиції, хорового та оркестрового класів. У Статуті школи була визначена мета закладу – підготовка впродовж трьох років співаків, хористів, акомпаніаторів, музикантів духових оркестрів, клубних працівників. Навчання було безкоштовним до 1922 р., в період з 1922 по 1925 р. ввели плату за навчання, а із 1925 р. профшкола перейшла на державне утримання.

Музичний технікум відіграв важливу роль у пропаганді музичного мистецтва серед населення. Студенти виступали з концертами на підприємствах, у клубах, навчальних закладах Вінниці та населених пунктах Вінницького округу. Під час виступів

вони виконували твори Й. Баха, О. Бородіна, Р. Глієра, С. Рахманінова, М. Римського-Корсакова, П. Чайковського, Ф. Шуберта та інших відомих композиторів [8, арк. 5]. Студенти з викладачами технікуму повинні були влаштовувати концерти та концертні лекції двічі на місяць. Регулярні публічні виступи виховували в студентів сценічну витримку, самоконтроль, виконавські навички, що є важливими умовами підготовки музиканта-професіонала.

Завдяки детальному вивченню архівних документів було виявлено ряд перешкод у діяльності музичного технікуму, як-от: відсутність визначеності характеру підготовки фахівців між закладами просвітницького та професійного спрямування; не було враховано специфіки музичної освіти; «у системі музичної освіти відсутня необхідна щаблевистість» [4, с. 3]; навчання у вищих навчальних закладах такого типу не відповідало загальній меті підготовки спеціалістів вихователів музичного активу, організаторів музичної самодіяльності. Незважаючи на це, у 1920-х роках технікум посів гідне місце в системі професійної музичної освіти. Долаючи матеріальні труднощі, переслідування з боку влади, викладачі та студенти виконували головне призначення – піднесення музичної освіти на новий професійний рівень.

Із діяльністю Вінницького музичного технікуму пов'язане ім'я Г. Літинського – професора Московської консерваторії, композитора, автора підручників з теоретичних дисциплін, який на початку 1920-років був завідувачем відділу політосвіти Вінниці. Він прагнув на основі технікуму створити потужне середовище фахової музичної освіти, організувати додаткові класи та спеціальності. Літинський зробив багато задля розвитку професійної музичної освіти на Поділлі, як-от: сприяв відкриттю оперного театру (кінець 1920-років) та філармонії (середина 1930-х років) у Вінниці; підтримував симфонічний оркестр технікуму, що посідав гідне місце в музичному житті міста.

Із розвитком загального рівня освіченості населення краю в аматорських музикантів наростало бажання професійно займатися музикою та підвищувати рівень музичної освіти. У 1918 р. у Вінниці з метою поширення музичних знань серед широких верств населення скрипаль Б. Мироненко намагався відкрити загальнодоступний музичний заклад – Народну консерваторію. Але тодішня політична ситуація стала на заваді здійснення цього задуму. У 1919 р. актор М. Садовський запропонував диригенту Г. Давидовському, який на той час був керівником художньої капели, створити на її базі Народну консерваторію, але цей задум також не був реалізований [2].

У Вінниці Народну консерваторію, у деяких документах «державну», було відкрито в липні 1920 р. Директором був скрипаль Д. Френкін. У консерваторії безкоштовно вивчали вокал, теорію музики, сольфеджіо тощо. Викладали такі музиканти, як-от: О. Губерман (теоретичні дисципліни), М. Литвиненко-Вольгемут (вокал), С. Савченко (вокал), В. Мерзляков (вокал), Є. Салтановська (фортепіано). Народна консерваторія проіснувала недовго і в 1923 / 1924 н. р. з'єдналась із музичним технікумом [2].

У серпні 1920 р. за ініціативи прогресивних мистецьких організацій Народна консерваторія була відкрита в Кам'янець-Подільському. Вчилися в ній переважно робітники, від яких вимагали елементарних здібностей до музики. У консерваторії функціонували диригентсько-хоровий, інструментальний, драматичний і вокальний відділи, на яких готувалися народні вчителі музики і співу. Виняткове значення мало навчання хоровому співу в системі підготовки диригентів та організаторів народних хорів. Головою консерваторії був М. Грінченко. Викладачі – М. Литвиненко-Вольгемут (вокал), З. Комінек (гра на музичних інструментах), В. Петр (музична грамота і музична література). Головним завданням народних консерваторій було навчити вихованців елементарним основам музичної грамоти, співати, грати на музичних інструментах, керувати хоровими колективами та ознайомити з музичною літературою.

Корисною справою в розвитку музичної освіти стала організація перших диригентських курсів у Тульчині у 1926 р. Протягом двох тижнів курсисти прослухали такі дисципліни, як-от: теорія та гармонія (24 год.), сольфеджіо (12 год.), історія української музичної культури (6 год.), техніка диригування (4 год.), ознайомлення з хоровою літературою (4 год.), слухання музики (6 год.), дикція і виховання голосу (6 год.), практика диригування (3 год.) та інші. Навчання на курсах складалося з двох частин. Перша – лекції та бесіди, друга – практичні заняття, під час яких кожний слухач

курсів повинен був продиригувати певну п'єсу. Попри те, що за такий короткий період неможливо вивчити програму з музики повністю, діяльність курсів успішно вирішувала деякі проблеми, як-от: було виявлено кількість музично освічених людей цієї місцевості; у слухачів відбулося відновлення старих знань з музики та засвоєння нових; слухачі отримали новий репертуар та набули певного досвіду щодо утворення та керування хоровим колективом [3, с. 106].

Протягом наступних років продовжувалася реорганізація музичних навчальних закладів. Постановою Наркомпроса УРСР від 1928 р. були ліквідовані музичні технікуми. Замість них відкрили виконавські відділи в музичних інститутах. Система розпалася на дві частини – профшколу та інститут.

Висновки. Отже, у першій чверті XX ст. остаточно відбулося розмежування музичної освіти на професійну і загальну. Післяреволюційні роки були періодом пошуків та експериментів, періодом, у якому зафіксовано значні досягнення та суперечності в галузі музичної освіти. У той час музична освіта розвивалася продуктивно завдяки професійним підходам, залученню кращих композиторських сил, підключенню елементів музичної освіти [1, с. 104].

Перспективи подальших досліджень. Фіксація для майбутніх поколінь сторінок історії зародження та становлення професійної музичної освіти в навчальних закладах Поділля в першій чверті XX століття є необхідним засобом для її подальшого розвитку в межах не тільки регіону, а й країни. Тож перспективи подальших досліджень із залученням архівних матеріалів сприяють історичному відтворенню цілісної картини розвитку української музичної освіти.

Література

1. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа XX століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 460 с.
2. Із скарбниці пам'яті. URL: http://vinmuzik.vinnitsa.com/index.php?option=com_content&task=section&id=1&Itemid=2. (дата звернення 1.06.2022).
3. Семенко Л. І. Їх поєднала пісня Леонтовича... Вінниця: ПП «Едельвейс і К», 2007. 272 с.
4. Система музыкального образования. *Музыкальное образование*. 1930. № 4. С. 3.
5. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України Ф. 166 Міністерство образования Украины. 1917–2000 рр. оп. 4 Спр. 298. Детское отделение музыкальной профшколы, 1920 р., 16 арк.
6. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України Ф. 166 Міністерство образования Украины. 1917–2000 рр. оп. 6. Спр. 298. Дело об открытии техникума, 1920 р., 4 арк.
7. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України Ф. 166 Міністерство образования Украины. 1917–2000 рр. оп. 4. Спр. 761. Протоколы заседаний педагогического совета, 1924–1926 рр., 4 арк.
8. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України Ф. 166 Міністерство образования Украины. 1917–2000 рр. оп. 3 Спр. 742. Отчёты о работе техникума, 1920–1925 рр., 10 арк.
9. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України Ф. 166 Міністерство образования Украины. 1917–2000 рр. Спр. 3742. Постановление коллегии Укрглавпрофобра с губернскими инспекторами, 1924 р. 2 арк.

References

1. Huralnyk, N.P. (2007). *Ukrainska fortepianna shkola XX stolittia v konteksti rozvytku muzychnoi pedahohiky: istoryko-metodolohichni ta teoretyko-tekhnohichni aspekty* [Ukrainian piano school of the XXth century in the context of the development of musical pedagogy: historical-methodological and theoretical-technological aspects]. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
2. Iz skarbnytsi pamiaty. [From the treasury of memory.] URL: http://vinmuzik.vinnitsa.com/index.php?option=com_content&task=section&id=1&Itemid=2. (data zvernennia 1.06.2022) [in Ukrainian].

3. Semenکو, L.I. (2007). Yikh poiednala pisnia Leontovycha... [They were united by Leontovych's song...] Vinnytsia: PP "Edelweis i K» [in Ukrainian].
 4. Sistema muzykalnogo obrazovaniya [System of music education]. (1930). *Muzykalnoye obrazovaniye – Musical education*, 4, 3 [in Russian].
 5. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vladы ta upravlinnia Ukrainy [The Central State Archive of Higher Authorities and Administration of Ukraine] F. 166 Ministerstvo obrazovaniya Ukrainy. 1917–2000 rr. op. 4 Spr. 298. Detskoe otdeleniye muzykalnoi profshkoly, 1920 r., 16 ark. [in Ukrainian].
 6. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vladы ta upravlinnia Ukrainy [The Central State Archive of Higher Authorities and Administration of Ukraine] F. 166 Ministerstvo obrazovaniya Ukrainy. 1917–2000 rr. op. 6. Spr. 298. Delo ob otkrytii tekhnikuma, 1920 r., 4 ark. [in Ukrainian].
 7. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vladы ta upravlinnia Ukrainy [The Central State Archive of Higher Authorities and Administration of Ukraine] F. 166 Ministerstvo obrazovaniya Ukrainy. 1917–2000 rr. op. 4. Spr. 761. Protokoly zasedanii pedagogicheskogo soveta, 1924–1926 rr., 4 ark. [in Ukrainian].
 8. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vladы ta upravlinnia Ukrainy [The Central State Archive of Higher Authorities and Administration of Ukraine] F. 166 Ministerstvo obrazovaniya Ukrainy. 1917–2000 rr. op. 3 Spr. 742. Otchioty o rabote tekhnikuma, 1920–1925 rr., 10 ark. [in Ukrainian].
 9. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vladы ta upravlinnia Ukrainy [The Central State Archive of Higher Authorities and Administration of Ukraine] F. 166 Ministerstvo obrazovaniya Ukrainy. 1917–2000 rr. Spr. 3742. Postanovlieniye kollegii Ukravprofobra s gubernskimi inspektorami, 1924 r. 2 ark. [in Ukrainian].
-

Naida Y.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor of the Department of Musicology,
Instrumental Training and Methods of Music Education
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Naida V.

Candidate of Pedagogical Sciences,
senior teacher of the Department
of Conducting-Choral Disciplines and Vocal
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION IN SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF PODILLIA REGION IN THE FIRST QUARTER OF THE XXth CENTURY

Music education is the main component in the development of a musician's personality, which prompted the authors to choose this topic. Based on the studied scientific works, in particular archival materials, the article highlights historical events and distinguishes their peculiarities, which represent the results of the research of the formation and development of professional music education in special educational institutions of Podillia region in the first quarter of the XXth century.

The authors characterized the main changes that music education underwent during the specified period. The dynamics of functioning has been highlighted in the historical retrospective and the information about the following special educational institutions has been updated: professional music school, technical school of music in Vinnytsia, people's conservatories in Vinnytsia and Kamianets-Podilskyi, conducting courses in Tulchyn. The activities of such figures as M. Hrinchenko, H. Davydovskyi, H. Litynskyi, M. Orlov, D. Frenkin and many others has been shown.

The collected and analyzed materials are within the scope of music-educational Podillia region regional studies, which is an important component of the general history of

Ukrainian pedagogy. Summarizing of the historical materials allows us to conclude that at the beginning of the XXth century under the influence of socio-economic and socio-political changes, as a result of the reforms, there were positive changes in education, particularly in music one. It has been found that at the beginning of the XXth century prerequisites were created for the professional training of musicians in special educational institutions in Podillia region.

Key words: *conducting courses, music education, music technical schools, educational institutions, folk conservatories, professional schools, Podillia region.*

УДК 378:37.013:379.8

DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-3-117-123

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

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

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

**ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ
КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ НІЖИНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ДО ВИХОВНОЇ ПРАКТИКИ В ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ**

Підготовка вчителя у системі діяльності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя відбувається у гармонії з розвитком сучасних світових тенденцій професійної підготовки та вітчизняного, вивіреного історією досвіду. У статті здійснено історико-педагогічний аналіз діяльності кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя щодо удосконалення підготовки майбутніх учителів до виховної практики в дитячих оздоровчих таборах. Викладачі кафедри педагогіки виходять із того, що вчитель є визначальною фігурою освітнього процесу, він є носієм змісту педагогічних технологій навчання й виховання та реалізовує програму виховання учнів, забезпечує належні умови розвитку дітей у різноманітних видах діяльності. Протягом більш, ніж 70 років виховна практика розглядається педагогами як потужний засіб для професійної підготовки активного вихователя підростаючого покоління. Проаналізована створена кафедрою цілісна система підготовки до виховної практики в дитячих оздоровчих таборах, яка включає в себе: впровадження в освітній процес теоретичного курсу «Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах»; проведення інструктивного табірної збору; проведення конкурсу вожатської майстерності; об'єднання зусиль з дитячими оздоровчими закладами, орієнтоване на підготовку студента до виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах, що передбачає проведення інструктивно-методичних семінарів, семінарів-практикумів за участю представників дитячих оздоровчих таборів; запропонована кафедрою організація управління практикою з метою вирішення проблем адаптації студентів; професійно-педагогічна відповідність викладацького складу; забезпечення студентів навчально-методичною літературою. Схарактеризовано професійно-педагогічну спроможність викладацького складу кафедри, яка відіграє надзвичайно важливу роль у підготовці студентів до виховної діяльності в дитячих оздоровчих таборах.
Ключові слова: виховна практика, дитячий оздоровчий табір, підготовка майбутніх учителів.

Постановка проблеми. Одна з найактуальніших проблем педагогіки вищої школи – підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності, оскільки від її успішного розв'язання залежить доля розбудови національної системи освіти. Проблема діяльності кафедр педагогіки в структурі вищих педагогічних навчальних закладів є малодослідженою і викликає інтерес із точки зору способів вдосконалення підготовки майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні проблемі практичної підготовки здобувачів присвячені роботи науковців С. Бажана, Л. Бражник, Ю. Вакулєнко, О. Козлової, О. Лугівської, Н. Онищенко, О. Рублюк, Л. Шульги та інших. У закладах вищої освіти напрацьовується досвід підготовки майбутніх учителів до виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах (далі ДОТ). Цій проблемі присвячено роботи Л. Дубровської, Н. Казакової, Л. Пундик, О. Філоненко, С. Цуприк, А. Шевченка, О. Яковлевої та інших.

Кафедри університетів, що здійснюють підготовку здобувачів до виховної роботи в ДОТ мають значні напрацювання, проте історико-педагогічний аналіз їх діяльності не здійснювався.

У статті ставимо за мету здійснити історико-педагогічний аналіз діяльності кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя щодо удосконалення підготовки майбутніх учителів до виховної практики в ДОТ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя – один із найстаріших навчальних закладів в Україні. З кожним роком його авторитет зростає тому, що у ньому працює згуртований колектив викладачів, співробітників і студентів, які шанують закладені попередниками традиції й багато роблять для того, щоб вони розвивалися та збагачувалися.

Серед таких традицій чільне місце займає підготовка студентів до практичної діяльності в закладах оздоровлення та відпочинку для дітей в літній період. Великий досвід у цьому питанні має, зокрема кафедра педагогіки (з 2022 року кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. На кафедрі вже більше 70-ти років поспіль викладачі продуктивно займаються підготовкою майбутніх учителів до виховної роботи в ДОТ. Виховна практика розглядається ними як потужний засіб для професійної підготовки активного вихователя підростаючого покоління.

Потреба в забезпеченні освітнього й виховного впливу на учнів протягом літніх канікул завжди вимагала підготовлених до виховної роботи педагогічних кадрів. У 50–60-х роках ХХ ст. у Ніжинському державному педагогічному інституті ім. М. В. Гоголя викладачі кафедри педагогіки та психології спрямовували свою діяльність на активний розвиток змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів до виховної роботи в ДОТ, яка визначалася керівними документами в галузі підготовки педагогічних кадрів та в галузі організації оздоровлення та відпочинку дітей під час літніх канікул. Ефективною формою був 3–6 денний інструктивний табір, де студенти в умовах, наближених до реальних, займалися всіма видами діяльності літньої практики: проведенням загального збору, туристичного походу, організацією вогнища, карнавалу, екскурсій, проведенням зарядки, підготовкою та прийомом нормативів ГПО, проведенням спортивних змагань тощо [4].

У 70–80-х роках ХХ ст. діяльність вищих педагогічних навчальних закладів України у підготовці студентів до виховної роботи в ДОТ характеризується підвищенням науково-методичного рівня. Цьому сприяла активізація уваги вчених, які досліджували проблему організації роботи з дітьми в літній період та використання педагогічної практики в оздоровчих таборах у підготовці вчителя – вихователя підростаючого покоління.

Починаючи з 70-х років і до кінця 90-х років ХХ ст. організація й проведення однотижневого інструктивного табірної збору визначалася навчальними планами педінститутів [1; 2]. Така форма підготовки студентів до роботи в ДОТ розглядалась викладачами кафедри як логічне продовження теоретичної підготовки студентів та сприяла вирішенню таких завдань: визначає рівень готовності студентів до роботи з дітьми; на основі наявних знань, практичних умінь і навичок студентів у процесі комплексної ділової гри моделює ключові аспекти діяльності ДОТ; в умовах,

наближених до реальних, студенти відпрацьовують прийоми роботи з дітьми, навчаються конкретних методик організації життєдіяльності тимчасового дитячого колективу. Колектив кафедри оцінював інструктивний табірний збір як найбільш ефективну форму підготовки майбутніх вожатих.»

У кінці 90-х років XX ст. колективом кафедри педагогіки розроблено й впроваджено в освітній процес теоретичний курс «Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах», який став основою підготовки студентів до практики. Прерогатива в підготовці майбутніх учителів до виховної практики вбачається в самому розумінні студентами її змісту, без чого вони не зможуть повноцінно реалізувати мету й завдання оздоровчо-виховного процесу в ДОТ. Тому викладачі кафедри під час занять звертають увагу на осмислення студентами власної діяльності. Важливе значення надається особистісній підготовці студентів: розвитку пізнавальної діяльності, емоційної сфери, психологічної налаштованості на роботу з дітьми в умовах літнього відпочинку, оскільки зацікавити дітей здатна тільки творча, активна особистість.

Підсумково-заликовим звітом про результати виконаної студентами навчальної програми на підготовчому етапі до літньої виховної практики був запропонований у 2006 році колективом кафедри експериментальний варіант проведення конкурсу вожатської майстерності у формі ділової гри-змагання «Калейдоскоп табірних справ». Завдання конкурсу вожатської майстерності: ігрове моделювання ситуацій, що наближені до реального літнього відпочинку дітей в оздоровчо-виховному закладі; створення сприятливої тренінгової атмосфери для актуалізації знань і вмінь, набутих у межах вивчення курсу «Методика виховної роботи в дитячих літніх оздоровчих таборах»; перевірка практичної готовності студентів до літньої виховної практики.

Конкурс вожатської майстерності дає можливість проявити свою творчу індивідуальність, талант, своєрідність вожатської діяльності.

Стратегічно важливою умовою для проведення конкурсу вожатської майстерності є залучення до нього всіх студентів III курсу, хто готується до практики [5].

Починаючи з 2010 року і до сьогодні кафедра педагогіки, відділ практики університету працюють над об'єднанням зусиль з дитячими оздоровчими закладами, орієнтоване на підготовку студента до виховної роботи в ДОТ. Важливим є те, що в період підготовки студентів до роботи в ДОТ звертається увага саме на той зміст навчання, який необхідний конкретному ДОТ. У зв'язку з цим, вся договірна кампанія та розподіл студентів на практику проходять до початку вивчення спецкурсу «Методика виховної роботи в ДОТ». При укладанні договорів з керівництвом ДОТ з'ясовуються всі вимоги, які ставить табір до Університету. Це дає можливість організувати навчання з урахуванням специфіки ДОТ, знайомить студентів із традиціями виховної роботи конкретного табору.

Інструктивно-методичні семінари за участю представників ДОТ створюють можливість зорієнтувати студента на роботу в конкретному таборі, познайомити його з умовами роботи, виховною системою закладу, вимогами до вожатого. Студенти заздалегідь отримують творчі завдання, виконання яких полегшує підготовку до проведення виховних заходів із дітьми (скласти сценарій вечора знайомств у загоні, скласти сценарій одного із загонових заходів тощо). Така робота багато років поспіль проводилась разом із представниками бази практики ДОТ «Гренада» (Херсонська область, Генічеський район, село Стрілкове). Відповідальні за підбір педагогічних кадрів, фахівці з досвідом роботи в дитячих таборах під час проведення таких навчальних занять ставили наступні завдання: сприяти формуванню професійних знань, умінь і навичок вожатської роботи із загonom в період табірної зміни; формувати у вожатих і педагогів цілісне уявлення про соціальну систему, що сприяє самопізнанню, саморозвитку, самореалізації дітей і підлітків в умовах дитячого літнього табору; познайомити майбутніх вожатих із методикою проведення масових заходів і загонових справ, із формами індивідуальної роботи з дітьми; розвивати вміння організації педагогічної діяльності: ставити педагогічну мету, шукати шляхи досягнення поставленої мети, доводити справу до кінця, аналізувати результат діяльності; сприяти розвитку творчого потенціалу майбутніх вожатих, інтересу до творчої діяльності.

Важливою умовою є проведення лабораторних занять спецкурсу «Методика виховної роботи в ДОТ» й інструктивно-методичних семінарів в однаковий термін. Важливо, що студентам пропонуються два варіанти проведення таких семінарів: в університеті або на обраній базі табору.

На інструктивно-методичних семінарах в університеті студенти мають можливість з'ясувати всі питання, які їх цікавлять: про базу майбутньої практики, орієнтовний план виховної роботи, маршрут, за яким найкраще доїхати до табору, умови проживання дітей і вожатих в таборі, отримують завдання, які необхідно виконати до приїзду в табір.

Іншим видом знайомства з майбутньою базою практики є семінари, які проводяться спільно з педагогічним колективом дитячого табору безпосередньо на території табору. Семінар може тривати 1–2 дні та проводиться згідно визначеної програми. Наведемо приклад семінару для вожатих Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, який організовувався в дитячому оздоровчому комплексі «Джерело» (Київська обл., смт Буча) в 2011 році. Метою семінару було визначення рівня готовності студентів до практики, установлення рівня психологічної готовності до роботи з дітьми й відповідальності за життя та здоров'я дітей, попередній розподіл вожатих за віковими групами дітей.

Цей вид діяльності, як правило, подобається студентам, оскільки відкриває можливість підготуватися до роботи вожатого згідно вимог табору, в якому буде проходити виховна практика, і полегшує адаптаційний процес та майбутню практичну виховну діяльність студента-практиканта.

Вирішенню проблем адаптації, сприяла запропонована кафедрою організація управління практикою:

- викладач-методист кафедри педагогіки повинен більше часу знаходитися в ДОТ (робота на штатних посадах старшого вихователя або методиста);
- створення при кафедрі педагогіки консультативних пунктів для студентів-практикантів протягом літньої педагогічної практики. За контактними телефонами при виникненні складних ситуацій студенти можуть проконсультуватися з викладачами кафедри;
- залучення до керування практикою студентів-консультантів (це студенти старших курсів, які виконали завдання такого виду практики на «відмінно»). Студенти-консультанти повинні бути забезпечені сучасною методичною та довідковою літературою [6].

Позитивним досвідом у підготовці майбутніх учителів до виховної роботи в ДОТ стало проведення семінару-практикуму «Люди літа або сучасний вожатий». Така робота проходила у травні 2014–2018 років. Організований семінар-практикум директором позаміського дитячого закладу оздоровлення та відпочинку «Зміна» С. А. Вишневським разом із відділом практики НДУ імені Миколи Гоголя (завідувач О. С. Філоненко). Автор і ведучий семінару-практикуму – кандидат педагогічних наук, доцент ХНПУ ім. Г. Сковороди, член Ліги композиторів України, поет, ігромайстер, тренер ігрової майстерності Микола Миколайович Шуть. Семінар об'єднав студентів, майбутніх вожатих 7-ми навчальних закладів: Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка, Житомирського державного університету ім. І. Франка, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І. Я. Франка, Бродівського педагогічного коледжу імені Маркіяна Шашкевича, керівників дитячих гуртів м. Мар'їнки Донецької області.

Студентам була представлена динамічна система розвитку особистості вожатого протягом табірної зміни. Микола Шуть презентував авторські ігри на згуртованість, ошасливлення, представив власні хородекламації. Наші студенти з величезним інтересом брали участь у практикумі, вчилися новим іграм для того, щоб улітку зустрітися з дітьми та забезпечити їм здоровий, корисний і цікавий відпочинок.

Вважаємо за потрібне наголосити на тому, що надзвичайно важливу роль у підготовці студентів до виховної діяльності в ДОТ відіграє професійно-педагогічна спроможність викладацького складу яка характеризується сукупністю великої кількості ознак, а саме: володіння теорією, пов'язаною з оптимальною організацією

літнього відпочинку дітей та підлітків; володіння мистецтвом управління життєдіяльністю дітей та підлітків в ДОТ; методична підготовленість до проведення занять зі студентами з «Методики виховної роботи в ДОТ» та проведення літньої виховної практики; бажання націлювати студентів творчо підходити до проектування та реалізації програм літнього відпочинку підростаючого покоління; участь у наукових конференціях, семінарах, на яких розглядаються проблеми літнього оздоровлення та відпочинку дітей; опублікування матеріалів із власного або знайомого досвіду продуктивного удосконалення літньої виховної практики майбутніх учителів у збірниках наукових праць, матеріалів конференцій, у педагогічній пресі.

Викладачі кафедри педагогіки НДУ імені Миколи Гоголя повною мірою відповідають вищезазначеним характеристикам, мають великий досвід діяльності в літніх оздоровчих таборах, працювали на посадах заступників директорів із виховної роботи, старших вихователів, вихователів, володіють глибокими теоретичними та практичними знаннями. За тривалу історію діяльності кафедри підготовку студентів до виховної роботи в ДОТ здійснювали Є. І. Коваленко, Т. Д. Пінчук, Ю. В. Чернов, Н. І. Яковець, С. В. Тезікова, В. М. Солова, А. І. Конончук, Н. П. Пихтіна, Л. О. Дубровська, О. С. Філоненко, М. О. Шевчук, О. В. Аніщенко, В. Л. Дубровський, Т. В. Гордієнко, О. А. Лавріненко, О. А. Осаволук, В. В. Ковнер, О. В. Веліканов.

Важливим засобом ефективної самостійної підготовки та проведення виховної практики в ДОТ викладачі кафедри вважають забезпечення студентів навчально-методичною літературою, над створенням якої вони працюють творчо, враховуючи свій власний практичний досвід.

Так у 1997 році під керівництвом завідувача кафедри, кандидата педагогічних наук, професора Євгенії Іванівни Коваленко було підготовлено навчальний посібник «Методика роботи в літньому оздоровчому таборі». Це був перший в Україні посібник, орієнтований на підготовку майбутніх учителів до виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах та рекомендований Міністерством освіти України як навчальний посібник [3].

Крім того викладачами кафедри підготовлено: методичні рекомендації студентам-практикантам, вожатим, вихователям «Педагогіка літнього оздоровчого табору» (2000 р.), навчально-методичний посібник у II-х ч. «Сонячне літо в таборі» (2005 р.), навчально-методичний посібник «Марафон дитячого дозвілля» (2007 р.), навчально-методичний посібник «Швидше! Дужче! Вище!» (2008 р.), навчально-методичний посібник «Педагогіка літнього оздоровчого табору» (2009 р.), методичний посібник «Літо скликає друзів» (2011 р.), навчально-методичний посібник «Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах» (2012 р.), навчальний посібник «Проект – рух вперед! (Новий погляд на організацію літнього відпочинку дітей)» (2013 р.), методичні рекомендації «Організація виховної практики студентів у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку» (2014 р.), навчально-методичний посібник «Табір з денним перебуванням: відпочинок і виховання» (2016 р.), навчально-методичний посібник «Організація літнього відпочинку молодших школярів» (2016 р.), методичні рекомендації «Виховна практика студентів у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку – організація та проведення» (2020 р.), навчально-методичний посібник «Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах» (2021 р.).

Підготовлені викладачами кафедри педагогіки посібники сприяють усвідомленню майбутніми педагогами сутності та специфіки роботи дитячих закладів оздоровлення та відпочинку; ознайомленню майбутніх учителів з психолого-педагогічними основами роботи з тимчасовим дитячим колективом; засвоєнню основ організації оздоровчо-виховного процесу в умовах табору; оволодінню системою колективного планування роботи дитячого колективу; ознайомленню з системою самоврядування в житті тимчасового колективу; організації ігрової та спортивно-оздоровчої роботи в умовах табору.

З гордістю відзначаємо, що бази виховної практики характеризуються широкою географією. Студентів Ніжинського вишу запрошували до співпраці директори МДЦ «Артек» (сmt. Гурзуф), ДОТ імені Володі Дубініна, дитячого пансіонату «Чайка», ДОТ «Кастель» (пізніше «Берег») – м. Алушта (АР Крим); бази відпочинку «Сосновий бір», ДОТ «Лісовий», ДОТ «Джерело», ДОК «Антей», дитячого санаторію «Ялинка», ДОТ

«Зміна» – Київська обл.; бази відпочинку «Мрія» – м.Одеса; ДОТ «Електронік», ДОТ «Деснянка», ДОТ «Барвінок», ДОТ «Юний хімік», ДОТ імені Якова Батьока – Чернігівська обл.; ДОТ «Гренада» – Херсонська обл.; ДОТ «Перлина» – Миколаївська обл.

Висновки. Підготовка студентів кафедрою педагогіки до виховної роботи в ДОТ включає два періоди: радянський і сучасний (з 1991 року до теперішнього часу), протягом яких дитячий оздоровчий табір визначається для майбутнього вчителя не тільки місцем проходження практики, але й могутнім фактором його виховання та професійного становлення.

Для успішного її проходження викладачами кафедри створена цілісна система підготовки до неї, яка включає в себе: впровадження в освітній процес теоретичного курсу «Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах»; проведення інструктивного табірному збору; проведення конкурсу вожатської майстерності; об'єднання зусиль з дитячими оздоровчими закладами, орієнтоване на підготовку студента до виховної роботи в ДОТ, що передбачає проведення інструктивно-методичних семінарів, семінарів-практикумів за участю представників ДОТ; запропонована кафедрою організація управління практикою з метою вирішення проблем адаптації студентів; професійно-педагогічна відповідність викладацького складу; забезпечення студентів навчально-методичною літературою.

Активний розвиток та удосконалення науково-методичного рівня підготовки майбутніх учителів до виховної роботи в ДОТ викладачами кафедри педагогіки створив можливості забезпечувати змістовний літній відпочинок дітей більш ніж у 20-ти дитячих закладах оздоровлення та відпочинку України та славити добре ім'я Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Література

1. Державний архів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Оп. 2а постійного зберігання. Спр. 5635. Навчальні плани педагогічних інститутів на 1976–1977 н.р., 40 арк.
2. Державний архів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Оп. 2а постійного зберігання. Спр. 6302. Навчальні плани педагогічних інститутів на 1985–1986 н.р., 36 арк.
3. Коваленко Є. І., Конончук А. І., Пінчук І. М., Солова В. М. Методика роботи в літньому оздоровчому таборі: навч. посібн. Київ: ІЗМН, 1997. 280 с.
4. Методичні матеріали до проведення педагогічної практики студентів. Ніжин: НДПІ, 1968. 39 с.
5. Пихтіна Н. П., Солова В. М., Яковець Н. І. Конкурс вожатської майстерності: метод. рекомендації. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2006. 34 с.
6. Філоненко О. С. Особливості соціально-психологічної адаптації студента-практиканта у дитячому оздоровчому таборі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. Вип. 30. С. 476–480.

References

1. Derzhavnyj arkhiv Nizhyns'koho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia. Op. 2a postijnoho zberihannia. Spr. 5635. Navchal'ni plany pedahohichnykh instytutiv na 1976–1977 n.r., 40 ark. [State Archive of Mykola Gogol Nizhyn State University. Op. 2a permanent storage. Spr. 5635. Educational plans of pedagogical institutes for 1976–1977, 40 sheets] [in Ukrainian].
2. Derzhavnyj arkhiv Nizhyns'koho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia. Op. 2a postijnoho zberihannia. Spr. 6302. Navchal'ni plany pedahohichnykh instytutiv na 1985–1986 n.r., 36 ark. [State Archive of Mykola Gogol Nizhyn State University. Op. 2a permanent storage. Spr. 6302. Educational plans of pedagogical institutes for 1985–1986, 36 sheets] [in Ukrainian].
3. Kovalenko, Ye.I., Kononchuk, A.I., Pinchuk, I.M. & Solova, V.M. (1997). *Metodyka roboty v litn'omu ozdorovchomu tabori* [Methods of work in a summer health camp]. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
4. *Metodychni materialy do provedennia pedahohichnoi praktyky studentiv* [Methodical materials for the pedagogical practice of students]. (1968). Nizhyn: NDPI [in Ukrainian].

5. Pykhtina, N.P., Solova, V.M. & Yakovets, N.I. (2006). *Konkurs vozhat's'koi majsternosti* [Competition of shepherding skills]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

6. Filonenko, O.S. (2012). Osoblyvosti sotsial'no-psykholohichnoi adaptatsii studenta-praktykanta u dytiachomu ozdorovchomu tabori [Peculiarities of social and psychological adaptation of a student intern in a children's health camp]. *Suchasni informatsijni tekhnologii ta innovatsijni metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in training specialists: methodology, theory, experience, problems*, 30, 476–480. Kyiv; Vinnytsia: TOV firma «Planer» [in Ukrainian].

Filonenko O.

Candidate of Science in Pedagogics, Associate Professor at Pedagogics, Primary Education, Psychology and Management Department, Nizhyn Mykola Gogol State University
helen-1970@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1036-2158

Demchenko N.

Candidate of Science in Pedagogics, Associate Professor at Pedagogics, Primary Education, Psychology and Management Department, Nizhyn Mykola Gogol State University
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1382-0756

Samoilenko O.

Candidate of Science in Pedagogics, Associate Professor at Pedagogics, Primary Education, Psychology and Management Department, Nizhyn Mykola Gogol State University
sov-15@ukr.net
orcid/0000-0002-2622-3064

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE ACTIVITY OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY OF NIZHYN MYKOLA GOGOL STATE UNIVERSITY IN PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR EDUCATIONAL PRACTICE IN SUMMER CAMPS

Teacher training in the activity system of Nizhyn Mykola Gogol State University takes place in harmony with the development of modern world trends in professional training and domestic experience proven by history.

In the article, historical and pedagogical analysis of the activity of the Department of Pedagogy of Nizhyn Mykola Gogol State University regarding the improvement of the future teachers' training for educational practice in summer camps is carried out. The teachers of the Department of Pedagogy claim that the teacher is a defining figure of the educational process, they are the carrier of the content of pedagogical technologies for education and nurture as well as they implement the program of nurture of students and provide proper conditions for the development of children in various types of activities. For more than 70 years, educational practice has been considered by teachers as a powerful tool for professional training of an active educator of the younger generation.

An integral system of preparation for it, created by the department, is analyzed. It includes: the implementation of the theoretical course "Methodology of Educational Work in Summer Camps" into the educational process; conducting an instructional camp meeting; conducting a competition of counselor skills; joint efforts with children's health facilities, focused on preparing students for educational work in summer camps, which involves holding instructional and methodological seminars and workshops-seminars with the participation of representatives of summer camps; organization of practice management is proposed by the Department in order to solve problems of student adaptation; professional and pedagogical suitability of the teaching staff; providing students with educational and methodological literature.

The professional and pedagogical capacity of the teaching staff of the Department, which plays an extremely important role in preparing students for educational activities in summer camps, is characterized.

Key words: educational practice, summer camp, training of future teachers

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу «Наукові записки» Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя просимо дотримуватися **НОВИХ ПРАВИЛ** оформлення та подання рукописів до журналу

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, білоруська, російська, англійська, польська.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ РУКОПISY

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 i 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 параграфа 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 виноска та посилання не допускаються.

5. Г. Славтич приділяє увагу проблемі формування психологічної культури навичок ділового спілкування, обґрунтовує зміст та умови її формування [1, с. 2]. Вчена визначає такі особливості розвитку психологічної культури ділового спілкування як «якісна характеристика потреби у спілкуванні, рівень її розвитку, мотиви спілкування, операційний компонент спілкування, рівень знань про професії бізнесу, техніка спілкування» [1; 6, с. 9–10].

6. 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.).

7. 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]. Strasbourg: Vydavnytstvo Rady Yevropy. 9. 192 [in English].

3. Bozhovich, L.I. (2008). *Lichnost i ieie formirovaniie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].

5. 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.).

6. Транслітерація з російської мови здійснюється відповідно до ГОСТ 7.79-2000. Система стандартів по информации, библиотечному и издательскому делу. Правила транслитерации кирилловского письма латинским алфавитом.

7. Авторські примітки оформлюються наприкінці сторінок з використанням символу * як знаку виноска. Обсяг статті – 10–20 стор.

8. 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).

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 науковими працівниками передбачає:

- посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей;

- 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** – вигадкування 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 20 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

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/_____

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ

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 N.

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. Пеша 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 samovriaduvannia – Public administration and local selfgovernment*. 3 (42), 98–103 [in English].

ПОРЯДОК ПОДАННЯ МАТЕРІАЛІВ

Для опублікування статті у № 1 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 до 20 квітня 2021 року (включно) наступні матеріали:

1) довідку про автора: прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, вчене звання, *orgid*, *e-mail*, домашня адреса (індекс обов'язково), адреса електронної пошти, контактні телефони;

2) авторську угоду (*link*);

3) статтю;

4) рецензію – відгук спеціалістів у відповідній галузі науки (доктора наук).

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