INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL

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

№ 1

Ніжин – 2023

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
Н34

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

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

***Члени редколегії*:**
Маноліс Дафермос, доцент кафедри психології Критського університету (Ретимно, Греція);

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

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

Міненок 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 № 9 від 31.03.2023 р.

Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені
Н34 Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. № 1. 93 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://lkp.ndu.edu.ua/index.php/nz/**

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

Підписано до друку 08.06.2023 р.	Формат 60x84/8	Папір офсетний
Гарнітура Arial	Обл.-вид.арк. 8,61	Тираж 100 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 11,41	

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

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

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

INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL

ICV 2018:72.46

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

Ministry of Education and Science of Ukraine

Nizhyn Mykola Gogol State University

Research Notes

Psychology and Pedagogy Research

ISSUE 1

Nizhyn – 2023

UDC 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
N34

Research Notes [Naukovi Zapysky]
Nizhyn Mykola Gogol State University

EDITORIAL BOARD:

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

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

Editorial Board Members:
Manolis Dafermos, Associate professor at the Department of Psychology, University of Crete.

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

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

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

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

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

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

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

ISSN 2522-1736 **ISSN Online 2663-4902**

The Collection is approved by Scientific Board of Nizhyn Mykola Gogol State University
Record № 9 of March 31, 2023.

Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research» (Nizhyn Mykola Gogol State University) / ed.
N34 V. V. Burnazova. Nizhyn: Mykola Gogol NSU, 2023. Issue 1. 93 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 08.06.2023 p.	Format 60x84/8	offset paper
Typeface Arial	publisher's signature 8,41	print run 100
Order №	press sheet 11,41	

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

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

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

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ❍Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 1, 2023 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Йотка В. В. До сутності поняття «наукова школа» 7
Пісоцька Л. М. Особливості формування організованості дітей 5–6 років засобами предметно-практичної діяльності 14

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Бондаренко Ю. І. Формування способів мислення школярів на уроках літератури в контексті компетентнісного навчання..... 22
Гудима Н. В., Мєлєкєсцева Н. В., Мєлєкєсцева Н. В. Формування медіаграмотності молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі як одне із актуальних завдань Нової Української Школи 32
Дорож І. А., Ковальчук А. Ф. Формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів в освітньому процесі НУШ 43
Матвієнко С. І. Гра як засіб забезпечення наступності у формуванні логіко-математичної компетентності старших дошкільників і учнів першого класу НУШ 54
Пісоцький О. П. Особливості формування гуманного ставлення дітей 5–6 років до вихователів закладу дошкільної освіти 63

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Демченко Н. М., Гордієнко Т. В. Особливості використання навчального тренінгу як засобу підготовки майбутнього вчителя..... 71
Шовкун Т. М., Коваленко С. О., Лобань Л. О., Кузьменко Л. П. Особливості впровадження STEM освіти в позакласній роботі учнів..... 79

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Мартинюк О. В. Підготовка та діяльність учителя як умова функціонування системи забезпечення підручниками шкільної освіти Німеччини..... 86

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Yotka V. To the essence of the concept "scientific school" 7
Pisotska L. Peculiarities of forming the organization of children of 5–6 years old by means of subject-practical activity 14

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Bondarenko Y. Forming thinking styles of secondary school students during literature lessons in the context of competency-oriented teaching 22
Hudyma N., Mieliekiestseva N., Kovalchuk O. Formation of junior pupils' media literacy in the lessons of language and literature education area as one of the vital tasks of the New Ukrainian School 32
Dorozh I., Kovalchuk A. The younger school students health care competence formation in the educational process of the New Ukrainian School..... 43
Matviienko S. Peculiarities of ensuring consistency in national and patriotic education among older preschoolers and younger school students..... 54
Pisotskyi O. Peculiarities of formation of humane attitude of children of 5–6 years old to teachers of preschool education institution..... 63

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Demchenko N., Hordiienko T. Features of using educational training as a means for future teacher training..... 71
Shovkun T., Kovalenko S., Loban L., Kuzmenko L. Features of the implementation of STEM education in the extra-class work of students 79

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Martyniuk O. Teacher training and activity as a condition for the functioning of the system of supplying textbooks for school education in Germany 86

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37:001
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-1-7-13

Йотка В. В.
аспірантка кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
borisyuk.vv@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-2182-110X

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «НАУКОВА ШКОЛА»

У статті висвітлюються теоретичні підвалини поняття «наукова школа». Встановлено, що попри інтерес сучасних науковців до даної теми, вона є вивченою дещо фрагментарно, не завжди охоплюючи саме теоретичний аспект, натомість фокусуючись на розгляді конкретних наукових шкіл та результатів їх діяльності. Ми не маємо на меті знівелювати результати цих наукових пошуків, проте концентруємось на розгляді питання під іншим кутом, вбачаючи сенс проведеного дослідження саме у доповненні та систематизації теорії даного поняття.

Для цього нами було зібрано та проаналізовано погляди вчених, виведено точки зору, що збігаються та на їх основі запропоновано узагальнююче визначення дефініції «наукова школа». Для більш глибокого розуміння нами було окреслено функції, що виконуються науковою школою у процесі її діяльності (за С. Гончаренком), а також маркери, завдяки яким можна ідентифікувати наукову спільноту як школу (за В. Євтухом). Виділено поняття «науково-педагогічна школа», як особливий вид наукової школи та вказано критерії для її визначення.

Проаналізовано установчі документи провідних закладів вищої освіти України, що дає змогу говорити про плекання ними власних наукових шкіл, що закріплюється відповідними положеннями. Відповідно, встановлено, що для діяльності закладів освіти найбільш притаманними є саме науково-педагогічні школи, що зосереджуються на вихованні наступної генерації науковців шляхом їх наукового супроводу в процесі навчання та здобуття наукового ступеня через наставництво та керівництво написанням академічних робіт.

У процесі проведення нашого дослідження було з'ясовано ключову роль особистості як лідера наукової школи, її керівника та засновника, харизматичного науковця, що здатен ввести наступників до наукової парадигми, у якій існує власне його вчення та у якій він прагне розвивати як себе, так і коло послідовників.

Ключові слова: наукова школа, функції наукової школи, маркери наукової школи, науково-педагогічна школа, критерії для визначення науково-педагогічної школи, лідер наукової школи.

Постановка проблеми. З огляду на стрімкий розвиток людства, що зумовлює здійснення якісних перетворень навколишньої реальності та у контексті усвідомлення науки як соціо-економічного рушія еволюції людства, у сучасному науковому дискурсі розгортається інтерес до феномену наукових шкіл та імплементацію їх у життя як науковців, так і соціуму в цілому.

Наука ж як соціокультурний феномен, рушійною силою якого є внутрішня енергія жаги пізнання, має індивідуальну та колективну форми розвитку, що дає змогу

науковцям залежно від передумов, стану дослідження, авторитету в науковому світі та підходу інноватики чи послідовності обирати шлях подальшого пізнання.

Томас Кун (1962) вважав, що в науці наукова спільнота стає необхідною для її продовження та подальшого розвитку. Це група вчених, які поділяють більш-менш однакові переконання та перебувають під явним інтелектуальним впливом один одного, хоча й з центральною участю в цьому керівника як його інтелектуального лідера та натхненника. У такому розумінні спільнота є основною одиницею для практики науки та поширення її досягнень. Таку спільноту часто називають «школою», щоб підкреслити риси цієї подібності переконань і взаємотворчого впливу [1].

Тобто, наукова школа в найзагальніших спробах її означення об'єднує наукового керівника (фундатора нового напряму в науці), колектив, який він очолює (коло спеціалістів з єдиною науковою проблемою), єдину методологію та результат успішної розробки фундаментальних і прикладних завдань. За умови збереження спадкоємності, поглиблення наукового процесу відповідно до принципу філософської спіралі розвитку, в якій кожен новий виток розширює горизонт пізнання, наукова школа стає широко відомою в науковому середовищі, а її лідер має право називатися вчителем [2].

Аналіз останніх досліджень і наукових публікацій. Найбільш загальною базою дослідження теоретичних підвалин наукової школи є декілька робіт філософів науки минулого століття. Л. Флек, який випередив тенденцію наукового інтересу до цієї теми на десятиліття, у роботі «Виникнення та розвиток наукового факту» (1935 р.) вперше у науковому світі виявляє інтерес до даної теми. Згодом Т. Кун у своїй визначній праці «Структура наукових революцій» (1962 р.) поміж іншого, посилається саме на доробок Л. Флека як на джерело його власних ідей у цій царині та розглядає діяльність наукових товариств крізь призму наукової парадигми, у якій вони функціонують. Констатуючи великий розрив між теорією та практичним досвідом наукової діяльності та у спробі знівелювати його, М. Поланьї уперше вводить поняття «наукове співтовариство» у роботі «Особистісне знання. На шляху до посткритичної філософії» (1958 р.). І. Лакатос оглядає питання наукових шкіл під іншим кутом, тож пропонує альтернативу поглядам Т. Куна у роботі «Методологія дослідницьких програм» (1977 р.).

Тобто, попри існування наукових шкіл з незапам'ятних часів та повсякчасне послуговування даним терміном, необхідність визначення теоретичного та методологічного підґрунтя даної дефініції актуалізується лише у другій половині минулого століття представниками течії постпозитивістів, що своєю діяльністю характеризували етап у розвитку філософії наук та осмисленні філософських проблем, що виникають у зв'язку зі стрімким розвитком наукового знання.

Серед української наукової спільноти особливо ретельно дане питання висвітлено у теоретичному доробку Д. Зербіно, А. Фурмана та Ю. Храмова. Також розгляду наукових шкіл присвячені роботи наступних науковців: Л. Воробйова, О. Гнізділова, С. Гончаренко, М. Дем'яненко, В. Євтух, В. Заруба, Б. Кедров, І. Козубцов, І. Конвісер, І. Кравченко, Г. Кребер, В. Кремень, Т. Левовицький, Л. Мараховський, Т. Наконечна, Н. Шарлай, М. Ярошевський.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питання наукових шкіл у контексті української науки має унікальний сенс завдяки її особливостям існування та функціонування, історичним детермінантам, що створювали відповідну картину історичних реалій. У науковому середовищі України, серед українських авторів проглядається інтерес до висвітлення даної теми, відповідно **мета статті** полягає в узагальненні та систематизації змісту дефініції «наукова школа», розгляді різних підходів до визначення даного терміну для отримання найбільш комплексного результату, що дозволить послуговуватись критеріями для визначення наукового співтовариства як наукової школи та специфічні види наукових шкіл, засновані на особливостях їх діяльності та життєвого циклу, огляді відмінних рис наукових шкіл у контексті наукового простору України.

Виклад основного матеріалу. Етимологія поняття «наукова школа» посідає місце на перетині дефініцій «наука», під якою розуміють систему наукових знань і специфічну діяльність з їх продукування та **«**школа**»**, основна функція якої полягає у трансляції знань наступному поколінню. Таким чином, за визначенням С. Гончаренка, мова йде про своєрідне співтовариство вчених, які займаються не лише **«**наукою**»**,

але й «навчанням науці» – передачею і засвоєнням знань і прийомів діяльності, необхідних вченому нової генерації [4].

За переконанням Ю. Храмова, наукова школа – «найяскравіший прояв колективної форми творчості під безпосереднім ідейним та практичним керівництвом видатного вченого й учителя, який живить цей колектив науковими ідеями й визначає методи та зміст робіт, що проводяться в школі» [14].

На думку науковців Л. Мараховського та І. Козубцова, серед інших форм самоорганізації колективів науковців, наукова школа вирізняється програмною концепцією вирішення наукових задач, що визначена лідером, реалізацією спільної дослідної програми, спорідненістю наукових поглядів та стилю наукової діяльності [7].

Разом з тим, критерії належності наукових спільнот до наукових шкіл у працях науковців різняться між собою: є прихильники тези, що для отримання статусу так званої «однорівневої» наукової школи достатньо одноосібного ядра та його учнів у одному поколінні, друге і усі наступні покоління учнів дають змогу називати таку школу «багаторівневою» [4]. На противагу ж побутує думка, що спільнота є науковою школою тільки за наявності трьох поколінь (засновник (засновники) школи – послідовники – учні послідовників) [7].

Також за рівнем актуалізації та локалізації наукові школи умовно поділяються на національні, регіональні та локальні [4].

Аналіз джерел показує, що термін «наукова школа» може мати три відтінки значення:

• Офіційне об'єднання, науково-освітня організація (університет, кафедра, факультет, науково-дослідний інститут, лабораторія);

• Науковий (творчий) колектив, що не має формального відношення до будь-якого структурного підрозділу університету чи науково-дослідного інституту;

• Напрям науки, що об'єднує інтереси групи дослідників [2].

При цьому найбільш офіційними, формалізованими та задокументованими є ті наукові школи, місцем функціонування яких визначається науково-дослідницька лабораторія, дослідницький центр або ж заклад вищої освіти. Важливо зазначити, що основним типом організаційної структури наукової роботи у ЗВО є кафедра [13]. Проте, наукова школа дістає інституальне оформлення лише за умови визнання ідеї, напряму чи підходу колом науковців даного профілю [4].

Самі заклади вищої освіти популяризують та поширюють інформацію про власні наукові школи, фіксують у статутах та положеннях сутність наукових шкіл, їх кваліфікаційні ознаки, функції, завдання та організаційні засади, права та обов'язки, а також передумови реєстрації наукових шкіл та критерії їх атестації [8; 9; 10; 11]. Установчі документи різних ЗВО України фіксують сталу дефініцію наукової школи, сутність якої зводиться до наступного: це творчий науковий колектив дослідників різної кваліфікації та вікових груп (докторів, кандидатів наук, докторів філософії, викладачів, наукових співробітників, молодих науковців, докторантів, аспірантів, здобувачів вищої освіти (магістратури і бакалаврату)), які працюють у структурних підрозділах університету в одному напрямі досліджень і проводять наукові дослідження з пріоритетних напрямів науки та отримують важливі наукові результати, які є визнаними в Україні та за її межами [8; 9; 10; 11].

ЗВО України плекають традиції вже сформованих наукових шкіл та забезпечують умови для створення та функціонування нових шкіл.

Проте, на думку науковця В. Євтуха, який послуговується категорією «маркери наукової школи» варто бути обережним у повсякчасному іменуванні науковою школою частини наукової спільноти закладу вищої освіти, об'єднаної лідером та тематикою, адже основоположним маркером наукової школи він виділяє умову визнання довколишнім науковим співтовариством даного об'єднання як школи. Для визначення цього критерію запропоновано контрольні питання: «Кому в науковому світі поза межами вашого навчального закладу відомо про існування даної школи?» та «Як довколишнє співтовариство оцінює діяльність вашої школи?».

Також науковець визначає наступні маркери, котрі допомагають розпізнати наукову школу:

- наявність наукової проблеми, яка об'єднує навколо себе колектив;

- наявність очільника та колективу, котрі консолідуються над вирішенням наукової проблеми.

- наявність інформаційних та друкованих ресурсів (е-журнали, бюлетені, фахові періодичні видання, матеріали конференцій, монографії) [6].

Принагідно зазначити, дослідник С. Гончаренко, говорячи про наукові школи при закладах вищої освіти, виділяє поняття «науково-педагогічна школа», маючи на увазі спосіб її функціонування, за якого основний акцент припадає на підготовку наступної генерації науковців шляхом написання академічних робіт – докторських та кандидатських дисертацій, магістерських і дипломних робіт [4]. Таким чином, можемо говорити про наукову школу університетського типу, базовим методом ідентифікації якої є вивчення потоку наукових робіт: кандидатських та докторських дисертацій здобувачів, що вважаються членами осередку. Науковці наголошують на правомірності застосування цього методу, адже його використання забезпечує вияв взаємовідносин типу «учитель-учень», а також дає можливість визначити кількість наукових робіт, написанням яких керував учений та їх тематичну приналежність, яка має бути спорідненою з колом його власних наукових інтересів [7].

Існують наступні базові критерії для визначення науково-педагогічної школи:

- продукування визнаних науковою спільнотою навчальних матеріалів, що забезпечують освітній процес з блоку навчальних дисциплін;

- застосування унікальної авторської або творчо адаптованої методики викладання, що включає елементи розвиваючого навчання;

- викладання змістового ядра певної навчальної програми – блоку профільних дисциплін – протягом терміну підготовки випускника;

- розширення чисельності товариства, у тому числі шляхом рекрутування студентів;

- організація наукових зібрань різного масштабу, в тому числі внутрішньоуніверситетського семінару з метою тиражування педагогічних новацій [4];

- підбір взаємопов'язаної тематики дисертацій учнів з напрямом наукових досліджень керівника.

Усі вище перелічені критерії є концептуально якісними показниками продовження наукового напрямку і розвитку ідей наукової школи [5].

Науковці Л. Мараховський та І. Козубцов, розглядаючи наукові школи крізь призму співтворчості здобувачів наукового ступеня, що дозволяє корелювати поняття «наукова школа» з його підвидом – «науково-педагогічна школа», виділяють наступні їх функції: одержання наукового знання (дослідження і навчання); поширення наукового знання (комунікація); підготовка наступників (відтворення) [7].

Разом з тим, у наукових дослідженнях Т. Наконечної зазначено, що функції наукової школи детермінують її сутність:

- гносеологічна функція забезпечується дослідженням об'єктивної дійсності;

- методологічна реалізовується шляхом розробки правил та прийомів пізнання і перетворення навколишнього середовища;

- світоглядна має на меті розширення наукового світогляду;

- практична виявляється в актуалізації та практичному використанні виявлених законів функціонування навколишньої дійсності [12].

Розглядаючи явище шкіл у науці, неможливо оминути феномен персоналії лідера наукової школи, адже саме ця особа є генератором ідей і системних знань, ядром проектів та дослідницьких програм, керівником єдиної проблеми, ініціатором індивідуальних та колективних наукових праць, розробником напрямку професійної підготовки, ядром освітніх чи експериментальних програм, що є суспільно значущими [13]. Поєднання вченим-фундатором таланту дослідника й вчителя робить такого науковця неймовірно цінним та здатне забезпечити згуртування наукової спільноти для подальшого створення та зростання наукових шкіл [14].

На керівника наукової школи покладена реалізація наступних функцій: пошук фундаментальних наукових ідей, їх популяризація і захист; підготовка нової генерації учених [5].

Основною детермінантою та специфічною рисою, що забезпечує трансляцію традицій і примноження доробку наукової школи, є ідентифікація учня з учителем і з його школою [3].

Тобто, для входження до наукової школи здобувач вищої освіти чи наукового ступеня має узгодити тему наукових пошуків та вести власні дослідження, розділяючи наукову парадигму та перебуваючи у повній взаємодії з підходами школи. Саме завдяки цьому буде забезпечуватись двостороння співпраця, спрямована як на розвиток індивіда-науковця, так і на розбудову школи, адже здобувач робить свій вклад у діяльність наукової школи і, разом з тим, використовує науковий потенціал спільноти для самоформування у контексті проблематики наукової школи [7].

Саме ідентифікація забезпечує існування педагогічного феномену наукової школи і є їх фундаментальною рисою. Проте, необхідно зберігати баланс впливу та уникати небезпеки поглинання власної професійної і особистісної позиції молодого науковця через створення перепон на шляху до формування самостійності вченого [3].

Наукова школа, як одиниця виміру інтересів у певній галузі наук, завдяки популяризації та тиражуванню ідей, підходів та прискоренню темпів відкриттів завдяки колективному, а не індивідуальному ядру, здатна більш якісно динамізувати процес перебудови та вдосконалення науки, інтенсифікувати здобуття вагомих наукових результатів [14].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Наукова школа є найпоширенішою формою колективного наукового пізнання та наукової діяльності всередині колективу.

Наукова школа формується науковцем з вираженими лідерськими якостями та критичним мисленням завдяки зусиллям з залучення однодумців та шляхом дослідження та вирішення певної нової проблеми або розгляду існуючої проблеми під новим кутом, розробкою нових теорій, законів, ідей, підходів, принципів тощо. Характеризується наступністю та послідовністю у виборі тем та методик досліджень вибраного напряму, що складає єдину орбіту наукових пошуків, спільність підходів, цінностей, етичних засад.

Науково-педагогічна школа є специфічним підвидом наукової школи та характеризується переважанням навчальної наукової діяльності: підготовка наступної генерації науковців шляхом написанням академічних (кваліфікаційних) робіт, спільних за тематикою дослідження, та подальшим залученням найбільш здібних учнів до науки, переведення їх із статусу учнів до статусу послідовників та членів співтовариства.

Важливо зазначити, що попри широкий інтерес у науковому колі до дослідження функціонування наукових шкіл, проблема не є вичерпаною та уможливлює подальші пошуки більш специфічних одиниць, що характеризують собою сутність досліджуваної дефініції: детермінанти, ознаки, види та функціональна складова, історична ретроспектива та перспективи подальшого розвитку наукового світу та спільнот.

Література

1. Kuhn, T.S. 1962. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press. (Переклад О. Васильєва. *Структура наукових революцій*. Port-Royal, 2021).

2. Usenov, Galymzhan; Suleimenov, Pirimbek; Müürsepp, Peeter (2022). History of the Scientific School of Z. A. Mansurov at the Institute of Combustion Problems in Almaty. *Acta Baltica Historiae et Philosophiae Scientiarum,* 10 (1), 104−125.

3. Биков В. Ю., Спірін О. М., Рамський Ю. С., Франчук В. М., Франчук Н. П., Яцишин А. В. Роль наукової школи академіка М. І. Жалдака в ін форматизації середньої і вищої педагогічної освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2017. Т. 60, вип. 4. С. 1–16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_60_4_3

4. Гончаренко С. У. Наукові школи в педагогіці. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2013. Вип. 6. С. 7–28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2013_6_3

5. Гончаренко С. У. Наукові школи в педагогіці. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи:* збірник наукових праць. 2012. С. 27–43.

6. Євтух В. Діяльність наукових шкіл у контексті евалюаційних парадигм. *Евалюація: наукові, освітні, соціальні проєкти.* 2020. Вип. 4. С. 11–28.

7. Козубцов І. М., Мараховський Л. Ф. Наукова школа – основа сучасної міждисциплінарної аспірантури. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету*

імені Олександра Довженка. Серія «Педагогічні науки». 2012. Вип. 20. С. 54–62. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2012_20_15

8. Положення про наукові школи Вінницького національного аграрного університету. URL: https://www.vsau.org/assets/images/content/dokPDF/polozhennya-pro-naukovu-shkolu-z-dodatkami.pdf

9. Положення про Наукові школи Київського національного університету імені Тараса Шевченка. URL: https://science.knu.ua/research/scientific_school/polozhennya-pro-naukovi-shkoly-kyyivs%60kogo-natsional%60nogo-universytetu-imeni-tarasa-shevchenka/

10. Положення про наукові школи Одеського державного аграрного університету. URL: https://osau.edu.ua/wp-content/uploads/2020/10/Polozhennya-pro-naukovi-shkoly-ODAU.pdf

11. Положення про наукові школи Центральноукраїнського державного технічного університету. URL: http://www.kntu.kr.ua/doc/science/nauk_shkola/Pologenniy_Nauk_shkoly.pdf

12. Наконечна Т. Ю. Наукова школа як фактор розвитку економічної науки. *Економіка.* 2010, № 2. Вип. 33. С. 123–132. URL: https://ukr-socium.org.ua/wp-content/-uploads/2010/04/123-132_no-2_vol-33_2010_UKR.pdf

13. Фурман А. В. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування. *Психологія і суспільство.* 2014. № 3. С. 11–29. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2014_3_4

14. Храмов Ю. О. Наукові школи в НАН України. *Наука та наукознавство.* 2008. № 4. С. 122–133.

References

1. Kuhn, T.S. 1962. (2021). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press. (O. Vasylyel (Trans.)). Port-Royal [in English].

2. Usenov, Galymzhan; Suleimenov, Pirimbek; Müürsepp, Peeter (2022). History of the Scientific School of Z. A. Mansurov at the Institute of Combustion Problems in Almaty. *Acta Baltica Historiae et Philosophiae Scientiarum,* 10 (1), 104−125 [in Deutsch].

3. Bykov V.Yu., Spirin O.M., Ramskyj Yu.S., Franchuk V.M., Franchuk N.P., Yacyshyn A.V. (2017). Rol' naukovoyi shkoly akademika M. I. Zhaldaka v informatyzaciyi serednoyi i vyshhoyi pedagogichnoyi osvity Ukrayiny [The role of academician M. I. Zhaldak's scientific school in the informatization of secondary and higher pedagogical education of Ukraine]. *Information technologies and teaching aids.* 2017, 1–16. URL: http://nbuv.gov.ua/-UJRN/ITZN_2017_60_4_3 [in Ukrainian].

4. Goncharenko, S.U. (2013). Naukovi shkoly v pedahohitsi [Scientific schools in pedagogy]. *Adult education: theory, experience, perspectives.* Vol. 6, 7–28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2013_6_3 [in Ukrainian].

5. Goncharenko, S.U. (2012). Naukovi shkoly v pedahohitsi [Scientific schools in pedagogy]. *Formation and development of scientific and pedagogical schools: problems, experience, prospects*: a collection of scientific papers [in Ukrainian].

6. Yevtukh, V. (2020). Diialnist naukovykh shkil u konteksti evaliuatsiinykh paradyhm [Activities of scientific schools in the context of evaluation paradigms]. *Evaluation: scientific, educational, social projects.* Vol. 4, 11–28 [in Ukrainian].

7. Kozubtsov, I.M. & Marakhovskyi, L.F. (2012). Naukova shkola – osnova suchasnoi mizhdystsyplinarnoi aspirantury [The scientific school is the basis of modern interdisciplinary postgraduate studies]. *Bulletin of the Glukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko. Series: Pedagogical sciences.* Vol. 20, 54–62. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2012_20_15 [in Ukrainian].

8. *Polozhennia pro naukovi shkoly Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho tekhnichnoho universytetu* [Regulations on scientific schools of the Vinnytsia National Agrarian University]. URL: https://www.vsau.org/assets/images/content/dokPDF/polozhennya-pro-naukovu-shkolu-z-dodatkami.pdf [in Ukrainian].

9. *Polozhennia pro Naukovi shkoly Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka* [Regulations on Scientific Schools of Taras Shevchenko Kyiv National University]. URL: https://science.knu.ua/research/scientific_school/polozhennya-pro-naukovi-shkoly-kyyivs%60kogo-natsional%60nogo-universytetu-imeni-tarasa-shevchenka/ [in Ukrainian].

10. *Polozhennia pro naukovi shkoly Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho tekhnichnoho universytetu* [Regulations on scientific schools of Odessa State Agrarian University]. URL: https://osau.edu.ua/wp-content/uploads/2020/10/Polozhennya-pro-naukovi-shkoly-ODAU.pdf [in Ukrainian].

11. Regulations on scientific schools of the Central Ukrainian State Technical University. URL: http://www.kntu.kr.ua/doc/science/nauk_shkola/Pologenniy_Nauk_shkoly.pdf [in Ukrainian].

12. Nakonechna, T.Yu. (2010). Naukova shkola yak faktor rozvytku ekonomichnoi nauky [Scientific school as a factor in the development of economic science]. *Economy,* 2. Vol. 33, 123–132. URL: https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2010/04/123-132_no-2_vol-33_2010_UKR.pdf [in Ukrainian].

13. Furman, A.V. (2014). Typy naukovykh shkil ta umovy yikh efektyvnoho funktsionuvannia [Types of scientific schools and conditions for their effective functioning]. *Psychology and society,* 3, 11–29. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2014_3_4 [in Ukrainian].

14. Khramov, Yu.O. (2008). Naukovi shkoly v NAN Ukrainy [Scientific schools at the National Academy of Sciences of Ukraine]. *Science and of science,* 4, 122–133 [in Ukrainian].

Yotka V.
Post-graduate student at Pedagogics, Primary Education,
Psychology and Management Departmen,
Nizhyn Gogol State University
borisyuk.vv@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-2182-110X

TO THE ESSENCE OF THE CONCEPT "SCIENTIFIC SCHOOL"

The article informs about the theoretical foundations of the concept of "scientific school". Despite the interest of modern scientists in this topic, it is studied somewhat fragmentarily, rarely covering the theoretical foundations, instead focusing on the description of certain scientific schools and the results of their activities. We do not intend to negate the results of these scientific searches, but we concentrate on looking at the issue from a different angle, seeing the meaning of the conducted research precisely in supplementing and systematizing the theory of this concept.

To do this, we collected and analyzed the views of scientists, found points of view that coincided, and based on them proposed a general definition of "scientific school". For a deeper understanding, we outlined the functions performed by a scientific school in the process of its activity (according to S. Honcharenko), as well as markers that identify the scientific community as a school (according to V. Yevtukh). The concept of "scientific-pedagogical school" is highlighted as a special type of scientific school and the criteria for its definition are indicated.

The founding documents of the leading higher education institutions in Ukraine were analyzed, which makes it possible to talk about their own scientific schools nurturing, which is established by the relevant internal statutes. Accordingly, it was established that there are scientific-pedagogical schools, which focus on educating the next generation of scientists through their scientific support during the process of learning and obtaining a scientific degree through mentoring and guidance while writing academic papers. They are the most typical for the activities of educational institutions.

While conducting our research, we've found the key role of an individual as a leader of a scientific school, its head and founder, a charismatic scientist who is able to introduce successors to a scientific paradigm where his own teaching exists and where he seeks to develop both himself and a circle of followers.

Key words: scientific school, functions of a scientific school, markers of a scientific school, scientific-pedagogical school, criteria for defining a scientific-pedagogical school, leader of a scientific school.

УДК 373.2.015.312-027.22
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-1-14-21

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗОВАНОСТІ ДІТЕЙ 5–6 РОКІВ ЗАСОБАМИ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається проблема формування у дітей дошкільного віку (5–6 років) основ організованості засобами предметно-практичної діяльності. Наголошується, що наразі питання виховання у дошкільників організованості є складовим найбільш загального завдання дошкільної освіти – розвитку особистості та виховання у дітей дошкільного віку особистісних якостей. У статті автор вказує на основні компоненти, критерії та показники розвиненості організованості дітей п'яти-шести років, згідно з якими було розроблено емпіричну методику. Разом з тим, зроблено акцент на загальних показниках організованості дітей 5–6 років, на які звертається увага у дослідженні: здатність обходитися своїми силами у ході виконання завдань, самостійно долати труднощі на шляху до мети, не звертатися без потреби за допомогою.

У емпіричному дослідженні авторка зафіксувала, що значна частина дошкільників (38 %) характеризується середнім рівнем розвиненості організованості, який проявляється у їх предметно-практичній діяльності, 34 % дітей п'яти-шести років властивий низький рівень організованості. Найменше виявлено дошкільників п'яти-шести років з високим (10 %) і оптимальним (18 %) рівнями сформованості організованості у предметно-практичній діяльності. В цілому відмічено, що 72 % дітей старшої групи ЗДО характеризуються недостатньою мірою сформованості організованості у предметно-практичній діяльності.

Авторка, вивчаючи виховні впливи педагогічних працівників ЗДО на формування організованості, дійшла висновку, що вихователі не зовсім чітко розуміють потенціал предметно-практичної діяльності для розвитку організованості старших дошкільників і тому використовують її досить обмежено в освітньому процесі. Також відмічено, що для педагогів властиве неповне й однобічне розуміння сутності організованості дітей 5–6 років, що перешкоджає їм організувати педагогічну взаємодію зі старшими дошкільниками, зорієнтовану на виховання і розвиток у них організованості у предметно-практичній діяльності, показниками якої є незалежність, ініціативність, наполегливість, очікування успіху, зібраність. При цьому зовсім незначна частина педагогів взаємодіють у цьому контексті з батьками вихованців старшої групи.

Виховний вплив батьків на формування організованості у дітей 5–6 років не можна назвати системним. Переважна більшість дорослих не цікавиться вміннями дітей організовувати власну предметно-практичну діяльність. Проте 40 % батьків виявляють інтерес у вихованні організованості у своїх дітей, заохочуючи їх до самостійної предметно-практичної діяльності. Разом із тим, зовсім невелика кількість опитаних батьків дітей 5–6 років налаштована на співпрацю із вихователями у контексті освітнього процесу.

За результатами проведеного дослідження зроблено висновок щодо необхідності оптимізації процесу формування організованості дітей п'яти-шести років у предметно-практичній діяльності.

Ключові слова: організованість дітей 5–6 років, дисциплінованість, предметно-практична діяльність, формування організованості дошкільників 5–6 років.

Постановка проблеми. Питання організованості є тісно пов'язаним із проблемами розвитку та формування свідомості та вольової активності особистості,

вихованням особистісних якостей, мотивації власної поведінки, розвитком здатності скеровувати власні дії у певній діяльності. У дошкільній освіті організованість розглядають як один із показників вихованості дитини 5–6 років та її готовності до шкільного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У загальному розумінні організованість розглядають як здатність особи проявляти ініціативу, творчо ставитися до довкілля, самостійно скеровувати свою активність у потрібному напрямі, відстоювати власні погляди, надавати оцінку виконаній роботі чи вчинкам, як своїх, так і інших. Тому, О. Степанов підкреслив її належність до вольової сфери, і зазначив, що ця якість дозволяє особистості підпорядкувати свої дії та поведінку наміченій меті та, відповідно, спрямувати у певному напрямі свої зусилля [8, с. 71]. Отже, організованість – це риса характеру або здатність особистості, яка проявляється у діяльності через ініціативність, прагнення без сторонньої допомоги оволодіти знаннями та способами дій, використання набутого досвіду у життєвій практиці.

Разом із тим, П. М'ясоїд наголошує на тому, що існують стійкі зв'язки між вольовими актами та властивостями людини, а також і між самими рисами. Тому дослідник вказав на взаємозв'язок організованості, витримки, наполегливості й ініціативності. На думку автора, означені риси особистості мають відношення до змістового (операційного) боку діяльності й одночасно забезпечують планування й орієнтування дій. Все це дозволяє поступово досягати намічених цілей, мобілізуватися перед можливими перешкодами, приймати відповідні рішення й активно діяти. Також П. М'ясоїд наголосив, що ці властивості вперше з'являються у дитини 5–7-річного віку [6, с. 383].

Водночас З. Гуріна пропонує розрізняти організованість як незалежну й ініціативну поведінку дитини в різних життєвих ситуаціях і організованість ситуативну, яка проявляється лише у тих видах діяльності, до яких дошкільник схильний (має здібності) і почувається впевнено. Про незалежність можна говорити у тому випадку, коли дитина є здатною обійтися власними силами, виконуючи знайомі та нескладні завдання, подолати труднощі на шляху до мети, не звертатися без потреби по допомогу [2, с. 17].

Тому З. Гуріна у трактуванні суті організованості розрізняє параметри незалежності й автономності. Авторка наголосила, що автономність дитини свідчить скоріше про прагнення малюка розв'язувати власні проблеми без втручання дорослих, ніж про продуктивність у його діяльності [1, с. 7]. Тому, згідно поглядів дослідниці *незалежним* є малюк, здатний діяти продуктивно, конструктивно, без допомоги дорослого, натомість *автономним* – малюк, який надає перевагу відокремленій від дорослого формі діяльності.

На думку В. Кузьменко, з метою формування організованості дітей 5–6 років (як їх індивідуальної ознаки) варто створювати у дошкільному закладі наступні умови: надавати можливість діяти самостійно, робити власний вибір; вправляти у практичному застосуванні набутого досвіду; стимулювати до оцінки своїх вчинків і результатів діяльності; мотивувати, підкреслювати значущість дій і вчинків; надавати необхідну допомогу, використовуючи непрямі методи керівництва; створювати сприятливі умови тим дітям, які проявляли самостійність, для демонстрації своїх нових умінь та навичок однолітками; підвищувати почуття впевненості у власних силах, розуміння значущості своїх самостійних дій для інших [5, с. 29].

Організованість дітей 5–6 років крізь призму першооснов пізнавальної самостійності у конструктивній діяльності вивчала Ю. Демидова. Науковець відмітила, що означена діяльність містить у собі пізнавальну та продуктивну функції, які впливають на формування першооснов пізнавальної незалежності у дітей. Дослідниця дійшла висновку, що розв'язання конструктивних завдань впливає на розвиток пізнавальних і практичних можливостей, зокрема пошуку ймовірних варіантів досягнення мети, здобуття нових знань, здатності використовувати набутий досвід у різних життєвих ситуаціях, проявляти критичність при наданні оцінки здобутого продукту, демонструвати прогностичність дій і творчість [3, с. 15].

Організована дитяча діяльність є відображенням набутого практичного досвіду під керівництвом дорослого. Найбільший вплив на організованість дошкільника має

предметно-практична діяльність дітей 5–6 років, адже вона є основою для набуття дитиною досвіду щодо використання різних предметів, матеріалів, формування художніх вмінь, зокрема у ліпленні, аплікації, художній праці тощо [4, с. 23]. Так, О. Половіна відмітила, що у дошкільника, у якого сформовані знання й уявлення про властивості художніх матеріалів, технік і є досвід їх використання, з'являється можливість незалежно від дорослих організувати самостійну художню діяльність, у якій можна самому фантазувати, творити, створювати нові художні образи [7, с. 4].

Зважаючи на те, що предметно-практична діяльність у дошкільному віці є ефективним чинником формування організованості, доречно з'ясувати особливості її впливу на означену якість дітей 5–6 років. Отже, **мета статті** полягає у емпіричному вивченні особливостей організованості дітей 5–6 років у предметно-практичній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі емпіричного вивчення особливостей організованості дошкільників 5–6 років у предметно-практичній діяльності ми орієнтувалися на такі критерії: *незалежність, цілеспрямованість, творча ініціатива, критичність і самокритичність*. Структурними *складовими сформованості організованості у предметно-практичній діяльності (малювання, художня праця)* дошкільників 5–6 років були *когнітивний*, *емоційно-ціннісний* і *поведінковий*. Під час проведення емпіричного дослідження орієнтувалися на схарактеризовані вище критерії та компоненти, та показники, враховували спрямованість дітей на прояви власної організованості у предметно-практичній діяльності.

У дослідженні взяли участь 33 дітей 4–5 років, які відвідують старшу групу ЗДО; 13 вихователів цього ж закладу та 33 батьків вихованців. Було використано такі методи: бесіди (*Про організованість, Який Я?*), проєктивна техніка, моделювання ситуації вибору, спостереження, експериментування з аплікативним образом (аплікація), спостереження за педагогічними впливами педагогів, анкета для батьків, анкета для вихователів. Означені методи сприяли отриманню інформації про існуючий рівень знань і уявлень дітей 5–6 років про організованість у предметно-практичній діяльності, ставлення до виробів і до самого себе, налаштованість на взаємодію з дорослими та практичні навички виконання певних дій у предметно-практичній діяльності, а також з'ясувати вплив з боку суспільного та сімейного виховання на розвиток організованості у предметно-практичній діяльності дошкільників.

Здійснивши аналіз отриманих результатів *за когнітивним компонентом*, було з'ясовано, що лише 30 % з опитаної вибірки мають уявлення про сутність і значення організованості як риси особистості. Водночас діти 5–6 років без проблем назвали дорослих (батьків, знайомих дорослих), яким притаманна означена якість. Разом із тим значно складніше досліджуваним було назвати однолітків, яким вона властива. Так, лише 20 % визначили когось із дітей.

Неоднозначність отриманих даних за цим компонентом виявилися у тому, що 55% дітей схильні оцінювати себе інколи організованими, решта ж – 45 % опитаних відповіли, що завжди зібрані, мобільні (організовані). Проте пояснити, як дізнаються чи організовані вони, чи не дуже змогли далеко не всі. Зокрема понад 95 % опитаних відповіли, що не знають як стати організованим.

На нашу думку, здобуті дані свідчать про низький рівень сформованості у дошкільників 5–6 років когнітивного компонента організованості: діти 5–6 років не змогли у повній мірі називати що ж є організованість і визнати себе організованою дитиною; старші дошкільники не змогли розгледіти власні недоречності у поведінці, які не дозволяють бути зібраним, мобільним (тобто організованим). Більшою мірою організованість дошкільники пов'язують із побутовими процесами (готування їжі, прибирання у приміщенні тощо).

За *емоційно-ціннісним компонентом* було виявлено, що зовсім мала частина дітей 5–6 років (15 %) віднесла організованість до першого рангу, вважаючи її найважливішою якістю. Натомість 85 % старших дошкільників розмістили досліджувану якість на третій позиції. Тобто організованість як особистісна риса є бажаною для них, але не головною. Саме тому, більшість дітей на перше місце ставили товариськість, а на друге – кмітливість. Потім розміщені організованість, акуратність, слухняність (у порядку спадання).

Моделювання ситуації вибору показало, що 50 % дітей схильні надавати перевагу ризику, обираючи при цьому складне завдання, проте повною мірою змогли його реалізувати 40 % досліджуваних 5–6 років. Надали перевагу виконанню простих завдань 35 % досліджуваних і всі вони просили перед виконанням задачі експериментатора сказати, чи правильно вони міркують (зверталися за допомогою) і лише тоді вони починали його виконувати. Разом із тим, 15 % дітей 5–6 років прагнули якнайшвидше виконати завдання, незважаючи на якість результату. Загалом 40 % дітей старшої групи проявили свою незалежність під час виконання завдання.

За *поведінковим компонентом організованості* у предметно-практичній діяльності виявлено, що під час занять із аплікації, ліплення, конструювання лише 15 % дітей 5–6 років мали стійкий інтерес до діяльності, і тому не відволікались, доводили розпочате до завершення, а їх роботи вирізнялись високою мірою якості й оригінальності. Також для них були властивими були самостійність у роботі, прагнення якісно виконати завдання, досягнути певного результату та довести розпочате завдання до логічного завершення. Водночас творчість вони виявляли лише за знайомих обставин, а за складних дотримувались відомого зразка.

Натомість 45 % дітей 5–6 років демонстрували автономні самостійні дії, але вже репродуктивного характеру, тобто вони могли повторити дії, показані педагогом. При виконанні робіт за задумом потребували допомоги. Доповнень чи змін в свої роботи не вносили. Решта 40 % досліджуваних 5–6 років виявили власну неспроможність самостійно виконати завдання, зорганізуватися та спланувати власні дії. Тобто вони взагалі не контролювали своєї діяльності. Діти були невимогливі до своїх виробів, їх влаштовував будь-який результат своєї діяльності, навіть незакінчений.

Аналіз організованості дітей 5–6 років у ході виконання завдання щодо експериментування з аплікативним образом (моделювання) здійснювався за такими параметрами: *високий показник* – дошкільник характеризується прагненням досягати мети, виконувати завдання незалежно, без сторонньої допомоги, яка йде від дорослого чи однолітків. У разі об'єктивного звернення за допомогою, прохання є конструктивним, При цьому діти намагання діяти з власної ініціативи та були оптимістично налаштовані; доведення розпочатого до логічного завершення; *достатній показник* – дитина 5–6 років загалом не відмовляється від передчасного втручання дорослого, хоча й знає як саме варто діяти, завжди доводить розпочате до завершення; *середній показник* – характеризується меншою впевненістю в успіху, залежність від підтримки й допомоги дорослого; *низький показник* – характеризується схильністю дитини до залежної поведінки, оскільки повною мірою потребує контролю із боку дорослого, діє виключно за вказівками і за емоційної підтримки ззовні.

На основі узагальнення результатів за всіма методами дослідження, було здійснено розподіл дітей 5–6 років за рівнями вихованості організованості та схарактеризовано їх поведінку. Зокрема 11 % досліджуваних має *високий рівень* досліджуваної риси, що є наслідком: знань про організованість, розуміння її значення у предметно-практичній діяльності; виділення цієї риси у дорослих, однолітків; усвідомлення ролі зібраності задля ефективного виконання роботи; завжди умотивованої діяльності з елементами творчості; наполегливості у пошуках варіантів досягнення мети; ризику, отримання задоволення власне від діяльності; постійних експериментів, незалежних дій, автономних пошуків; завжди високої якості виробу, якому завжди надає об'єктивної оцінки; очікування схвалення результатів дій від дорослих, однолітків.

Діти *з оптимальним рівнем (17 %)* розуміють значення організованості у предметно-практичній діяльності; помічають цю рису у дорослих, зрідка в однолітків; усвідомлюють роль зібраності для ефективного виконання роботи; їх діяльність мотивована, інколи містить елементи творчості; шукають варіанти досягнення мети; інколи ризикують, постійно отримують задоволення власне від діяльності; здатні до експериментів, незалежних дій, автономних пошуків; отриманий результат завжди гарної якості, які самі критично оцінюють; очікують схвалення від дорослих, однолітків, але від їх від допомоги відмовляється

Діти з *середнім рівнем (39 %)* знають про організованість та її роль у успішній предметно-практичній діяльності; підмічають її у дорослих; нерідко діяльність їх мотивована, допоки все йде добре, але за своїм характером вона репродуктивна;

часто звертаються за допомогою до дорослого; інколи самі шукають варіанти досягнення мети; мало ризикують, проте отримують задоволення від діяльності; експериментують, але не дуже охоче, задовольняються простим досягненням мети; незалежних дій, автономних пошуків виявляють зовсім мало та й то лише з допомогою дорослих; на якість результату мало звертають увагу, головне аби було досягнуто мети; виріб критично можуть оцінити з дорослим; постійно очікують від них схвалення; від допомоги відмовляються до появи першого ускладнення.

Діти з *низьким рівнем організованості* (33 %) мають слабкі уявлення про організованість у предметно-практичній діяльності; не здатні виокремити означену рису в людей; діяльність слабо мотивована і завжди репродуктивна; помилки можуть виправити лише з дорослим; дуже часто звертаються за допомогою й ніколи не відмовляються від неї; головне для них досягнути мети, не звертаючи уваги на якість результату; не ризикують, задоволення від діяльності є лише тоді, коли є успіх; незалежних дій, автономних пошуків майже не помітно; не здатні надати об'єктивної оцінки, проте чекають схвалення власних дій дорослим.

Здійснивши дослідження установок і виховних впливів дорослих, ми дійшли висновку, що розуміння ними проблеми виховання організованості дітей 5–6 років в цілому є обмеженим. Так, згідно нашої точки зору, таке ставлення батьків і вихователів ЗДО зумовлено низкою причин, серед яких головною причиною виступає неповне й однобічне розуміння феномена організованості у 5–6 років. Анкетування вихователів показало, що більшість із них (74 %) вважають себе організованою людиною, зовсім небагато (13 %) гадають, що вони є організованими час від часу, а ще невелика частина (13 %) відмітили, що вони є самі не дуже організованими, радше навпаки. При цьому близько половини опитаних педагогів схильні гадати, що в основному проявами дитячої організованості є процес розв'язання проблем: якщо дошкільник розв'язує їх незалежно, без сторонньої допомоги, то це і є його організованість, тобто зібраність (мобілізованість) й активність дитини. На нашу думку такі уявлення дорослих є неповними, оскільки вони вказують лише на один із щонайменше трьох параметрів цієї особистісної риси.

87 % вихователів вважають, що організованість є дуже важлива якість, але не така, як інші особистісні властивості. При цьому 37 % опитаних вважали, що організованість, насамперед, впливає на розвиток вольових якостей у дитини, а саме: цілеспрямованості, ініціативності, впевненості у власних можливостях тощо. Зовсім невелика частина (13%) педагогів підкреслили позитивну роль організованості у розвитку пізнавальної сфери, натомість 50 % вихователів відмітили, що розвиток організованості дошкільника пов'язаний із оволодінням ним потрібними уміннями та навичками у практичній діяльності.

Цікавим виявився факт, що 63 % вихователів вказали на те, що дитячу організованість визначають найбільше виховні впливи сім'ї. Інша частина вибірки (37 %) опитаних схиляються до думки, що міра організованості визначається віком дитини (і це не вік 5–6 років). Отже, досліджувані недостатньо усвідомлюють значення цілеспрямованого виховання в умовах освітнього процесу ЗДО для розвитку організованості дітей 5–6 років. Саме тому було з'ясовано, що лише 37 % вихователів визнають, що недостатньо приділяють уваги вихованню у старших дошкільників організованості.

Заслуговують на увагу відповіді педагогів, які дозволили виявити методи, форми, засоби та прийоми виховання організованості дошкільників частіше використовують вихователі у своїй діяльності. Такими методами вони відзначили гру та працю (50 %), читання, розповідання, перегляд картин та ілюстрацій, бесіди за означеною темою (37 %); моральна та дієва підтримка, похвала та заохочення до автономних і самостійних дій дошкільника (13 %). Отже, вихователі недооцінюють роль предметно-практичної діяльності у вихованні означеної риси.

У ході дослідження було з'ясовано, як поводять себе педагоги тоді, коли дитина стикається із труднощами. Виявлено, що під час режимних процесів вони обмежуються словесною докорою (*Ти вже великий, потрібно самому вміти вдягати шкарпетки!*) чи допомогою із показом. В організованій діяльності вихователі активно використовували підбадьорення (*Спробуй, це легко; Ми вчимось, ніхто не вміє*). На наш погляд, це не завжди дозволяло зорганізувати дітей на активні, незалежні,

впевнені дії. На заняттях предметно-практичної спрямованості (ліплення, аплікація) педагоги показували спосіб дій або виконували їх замість дітей, навіть тоді, коли багатьом дітям необхідна була підтримка, а не практична допомога. Отже, жоден із педагогів ЗДО у таких моментах не висловлював довіру можливостям дитини.

З'ясовано, що зрідка приділяється увага розвитку організованості дітей 5–6 років під час навчально-пізнавальної діяльності (спостереження, екскурсії, заняття, бесіди, експериментування тощо). Значно більше уваги вихованню організованості дошкільників 5–6-річного віку приділяється у ході предметно-практичної діяльності (самостійне застосування раніше засвоєних прийомів роботи у ліпленні, аплікації), комунікативно-мовленнєвій діяльності (уміння висловлювати та відстоювати думки, вести діалог тощо). Плануючи ігрову діяльність педагоги вирізняють ігри за бажанням дітей, які впливають на розвиток організованості. Отже, вихователі підсвідомо використовують предметно-практичну діяльність у вихованні організованості, але у анкетах висловили недовіру до неї. Такі прогалини у їх знаннях варто подолати.

З наданих відповідей батьків, з'ясовано, що їм досить складно визначати прояви організованої людини. Тому 62 % батьків залишили це питання без відповіді, 34 % з них зазначили, що організовані люди незалежні від інших, самостійно вирішують проблеми, а решта (4 %) пов'язала означену якість із матеріальною забезпеченістю, яка, на їх думку вселяє впевненість у поведінку й тим самим сприяє її більш ефективній організації. При цьому 21 % батьків вбачали важливість організованості у дитини лише з метою успішного навчання у школі (близька перспектива); 50 % опитаних погодилися з важливістю організованості у дошкільному віці, але тільки в плані оволодіння дитиною навичками самообслуговування та самоконтролю; хоча 21 % батьків зазначили важливість розвитку означеної якості, але не вони не зуміли точно передати її значення (*Ця якість знадобиться в подальшому житті…, …дитина має бути організованою*). Лише 8 % батьків відзначили необхідність організованості як особистісної риси у майбутньому й підкреслили, що вона сприятиме розвитку в дитини впевненості у своїх діях, уміння діяти за нових незвичних обставин, на основі набутих знань, цілеспрямованості під час досягнення певного результату й відповідальності за свої вчинки.

При цьому батьки, щоб виховати організованість, в основному, підказують словесно і показують дітям як варто виконувати завдання (58 %), ще 29 % опитаних дорослих підбадьорюють своїх дітей, заохочують їх до незалежних дій, ризику, експериментування, щоб знайти необхідні шляхи розв'язання завдання. І лише невелика кількість дорослих (13 %) виконують завдання за дитину. Отже, на відміну від вихователів, дорослі члени родини розуміють шкідливість виконання завдання замість вихованців у плані виховання у них організованості.

Також варто зауважити, що більшість із батьків вважають своїх дітей організованими. Зокрема біля 60 % дорослих зазначили, що їх дитина завжди організована; 35 % – син чи донька виявляє ознаки організованої поведінки періодично, переважно за звичних обставин і це значною мірою залежить від інтересу, настрою. І лише 5 % вказують, що їхня дитина частіше проявляє у поводженні ознаки неорганізованої людини. При цьому дорослі вважають, що завжди позитивно впливають на розвиток організованості дитини (37 %). 29 % опитаних зазначили, що не завжди позитивно. Значна частина (34 %) батьків не змогли визначитися зі своїми впливами: вони вагаються або ж не знають якої міри вплив мають на дитячу організованість, а також його модальність. Тому дорослі переконані, що приділяють достатньо уваги організованості своєї дитини, пояснюючи це тим, що залучають дитину до прибирання у квартирі, вчать самостійно вдягатись, привчають до обов'язків: заправляти своє ліжко, поливати квіти тощо (58 %). 13 % дорослих надають дитині свободу вибору у діях, у них відсутні будь-які обмеження. Решта батьків (29 %) вказали на достатність виховних впливів, але зовсім не аргументували їх. Отже, батьки здійснюють виховання організованості переважно у трудовій діяльності.

Варто наголосити, що батьки виявили обмеженість у обранні методів, форм, і прийомів, які, на їх думку, сприяють вихованню організованості дітей 5–6 років. Понад половини респондентів вважають, що використання доручень для розвитку організованості вистачає повною мірою (58 %). Інша ж частина вибірки вважають більш ефектними та дієвими демонстрацію і пояснення (42 %). На нашу думку, батьки мають обмежені уявлення щодо шляхів і засобів виховання організованості дітей 5–6 років.

Висновки. Встановлено, що для 11 % дітей 5-6 років властивий *високий рівень* вихованості організованості, для 17 % вихованців старшої групи характерний *оптимальний рівень,* для *39 %* старших дошкільників – *середній рівень, для 33 % п'ятишестирічних дітей – низький рівень.* Отже, значна частина досліджуваних дітей 5–6 років (72 %) характеризуються обмеженою організованістю у предметно-практичній діяльності.

Визначено, що рівень усвідомленості дорослими суті організованості та її виховання у дітей 5–6 років в цілому є неповним, а тому малоефективним. Ставлення батьків і вихователів ЗДО зумовлено насамперед спрощеним й однобічним розумінням досліджуваної якості старших дошкільників. При цьому виявлено, що відсутність аргументів і непослідовність педагогів при визначенні умов, форм і засобів розвитку організованості дітей 5–6 років свідчить, що вони слабо орієнтуються у механізмах розвитку й формування організованості у цьому віковому періоді. Натомість батьки вихованців потребують окрім уточнення ознак організованості дітей 5–6 років і певних рекомендацій щодо особливостей її виховання у старшому дошкільному віці.

Література

1. Гуріна З. В. Допоможемо малюкові зростати самостійним. *Дошкільне виховання*. 2006. №11. С. 7–9.

2. Гуріна З. В. Психологічно-педагогічні умови становлення самостійності у дітей раннього віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 21с.

3. Демидова Ю. О. Формування першооснов пізнавальної самостійності старших дошкільників у конструктивній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ін-т проблем виховання АПН України. Київ, 2007. 18 с.

4. Долинна О., Низковська О. Праця як засіб формування предметно-практичної компетенції дітей. *Дошкільне виховання*. 2012. № 9. С. 22–27.

5. Кузьменко В. Самостійність. *Дошкільне виховання*. 1999. № 11–12. С. 28–30.

6. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2000. 479 с.

7. Половіна О. Як побачити красу, або Ознайомлюємо дітей зі світом мистецтва. *Вихователь-методист дошкільного закладу.* 2021. № 4. С. 4–14.

8. Психологічна енциклопедія / упор. О. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.

References

1. Hurina, Z.V. (2006). Dopomozhemo maliukovi zrostaty samostiinym [We will help the baby to grow independently]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education,* 11, 7–9 [in Ukrainian].

2. Hurina, Z.V. (2008). Psykholohichno-pedahohichni umovy stanovlennia samostiinosti u ditei rannoho viku [Psychological and pedagogical conditions for the formation of independence in young children]. *Extended abstract of candidate's thesis. Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova.* Kyiv [in Ukrainian].

3. Demydova, Yu.O. (2007). Formuvannia pershoosnov piznavalnoi samostiinosti starshykh doshkilnykiv u konstruktyvnii diialnosti [Formation of the fundamentals of cognitive independence of older preschoolers in constructive activities]. *Extended abstract of candidate's thesis. In-t problem vykhovannia APN Ukrainy*. Kyiv [in Ukrainian].

4. Dolynna, O. & Nyzkovska, O. (2012). Pratsia yak zasib formuvannia predmetno-praktychnoi kompetentsii ditei [Work as a means of forming the subject-practical competence of children]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education,* 9, 22–27 [in Ukrainian].

5. Kuzmenko V. (1999). Samostiinist [Independence]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education,* 11–12, 28–30 [in Ukrainian].

6. Miasoid, P.A. (2000). *Zahalna psykholohiia* [General Psychology]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

7. Polovina, O. (2021). Yak pobachyty krasu, abo Oznaiomliuiemo ditei zi svitom mystetstva [How to see beauty, or Introducing children to the world of art]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu – Methodist preschool teacher,* 4, 4–14 [in Ukrainian].

8. (2006). Psykholohichna entsyklopediia [Psychological encyclopedia] / (O. Stepanov Ed.). Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

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

PECULIARITIES OF FORMING THE ORGANIZATION OF CHILDREN OF 5–6 YEARS OLD BY MEANS OF SUBJECT-PRACTICAL ACTIVITY

The article deals with the problem of forming the basics of organization in preschool children (5–6 years old) by means of subject-practical activities. It is emphasized that at present the issue of educating preschoolers to be organized is a component of the most general task of preschool education – personality development and education of preschool children's personal qualities. In the article, the author points out the main components, criteria and indicators of the development of organization of children aged five to six, according to which an empirical methodology was developed. At the same time, the emphasis is placed on the general indicators of organization of children aged 5–6, which are emphasized in the study: the ability to do things on their own in the course of performing tasks, to independently overcome difficulties on the way to the goal, and not to ask for help unnecessarily.

In the empirical study, the author recorded that a significant proportion of preschoolers (38 %) are characterized by an average level of organization, which is manifested in their subject-practical activities, 34 % of children aged five to six are characterized by a low level of organization. The smallest number of preschoolers aged five to six years with high (10 %) and optimal (18 %) levels of organization in subject-practical activities were found. In general, it is noted that 72 % of children of the senior group of IPE are characterized by an insufficient degree of organization in subject-practical activities.

The author, studying the educational influences of teachers of preschool educational institutions on the formation of organization, concluded that teachers do not adequately understand the potential of subject-practical activities for the development of organization of senior preschoolers and therefore use it rather limitedly in the educational process. It is also noted that teachers have an incomplete and one-sided understanding of the essence of the organization of children aged 5–6 years, which prevents them from organizing pedagogical interaction with older preschoolers, focused on the education and development of their organization in subject-practical activities, the indicators of which are independence, initiative, perseverance, expectation of success, and concentration. At the same time, very few teachers interact in this context with parents of senior pupils.

Parents' educational influence on the formation of organization in children aged 5-6 cannot be called systemic. The vast majority of adults are not interested in children's ability to organize their own subject and practical activities. However, 40 percent of parents are interested in fostering organization in their children by encouraging them to engage in independent subject matter activities. At the same time, a very small number of surveyed parents of children aged 5–6 are willing to cooperate with educators in the context of the educational process.

Based on the results of the study, it was concluded that it is necessary to optimize the process of forming the organization of children of five to six years old in subject-practical activities.

Key words: organization of children of 5–6 years old, discipline, subject-practical activity, formation of organization of preschoolers of 5—6 years old.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 371.5.016:821.161
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-1-22-31

Бондаренко Ю. І.
доктор педагогічних наук, професор кафедри літератури,
методики її навчання, історії культури та журналістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
bondarenko_yuriy63@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0938-9588

ФОРМУВАННЯ СПОСОБІВ МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ

Реалізація компетентнісного підходу до шкільного навчання української літератури потребує розуміння його складників та особливостей їх дисциплінарного застосування. Автор статті звертає увагу на формування в учнів способів мислення, пов'язаних із опрацюванням різних видів літературного матеріалу (художніх творів та історико-літературних джерел). Він вважає, що способи мислення школярів значною мірою зумовлені шляхами аналізу літературних текстів, адже саме з їх допомогою учитель-словесник установлює процесуальні алгоритми інтелектуальної діяльності на уроках літератури. У зв'язку із цим поданий науковий матеріал спрямований на те, щоб у загальному вигляді окреслити мисленнєві механізми під час застосування подієвого, композиційного, хронотопного, пообразного, словесно-образного, проблемно-тематичного, ідеаційно-концептуального, філософського, структурно-стильового та жанрового (для художніх джерел), хронологічного та тематико-фактографічного шляхів аналізу (для історико-літературних матеріалів).

З іншого боку, способи мислення зумовлені операціями, які в принципі властиві інтелектуальній діяльності людини. Автор статті розглядає конкретизацію, уявлення, оперування, аналіз, синтез, інтерпретацію, теоретизування, висунення суджень та міркувань, їх місце у сфері діяльності здобувачів літературної освіти. Він показує особливості їх використання в процесі опрацювання навчальних матеріалів філологічного змісту й тим самим оприявнює інтелектуальні дії, спрямовані на вивчення літературних джерел. У такий спосіб продемонстровано зв'язок загальнопсихологічних та методико-літературних підходів до організації навчальної діяльності, конкретизовано мисленнєвий потенціал дослідницької роботи школярів під час опрацювання художніх та історико-літературних текстів.

Ключові слова: спосіб мислення, компетентнісне навчання, шляхи аналізу, конкретизація, уявлення, оперування, аналіз, синтез, інтерпретація, теоретизування, висунення суджень та міркувань.

Актуальність дослідження. Дослідники, що розробляють поняття «компетентність», «компетентнісно зорієнтоване навчання», акцентують увагу педагогів на різновимірності освітньої діяльності школярів. Крім традиційних знань та вмінь, сюди також входять інші інтелектуальні здобутки учнів. «Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, ***способів мислення*** (виділення наше – Ю.Б.), поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [1].

Важливо збагнути фаховий вимір складників компетентнісної освіти. Автори програми з української літератури конкретизують ряд дефініцій, проте основний акцент ставлять на комплексності розвитку особистості школяра. «Компетентнісний підхід покликаний забезпечити формування читацької предметної і загальнонавчальної компетентності, а також ключових компетентностей» [5]. У цілому погоджуємося з таким підходом. Проте потребує поглиблення саме фаховий аспект проблеми. Зокрема, необхідно уточнити поняття «способи мислення», що поруч із іншими визначають стратегію компетентнісного навчання, а також розкрити шляхи формування названої внутрішньої властивості учнів засобами літератури.

Аналіз досліджень і публікацій. Треба констатувати: фахівці з методики навчання літератури (М. Мартинова, А. Ситченко, А. Фасоля, В. Шуляр, З. Чемеровська та ін.), що розглядали питання компетентнісного навчання, не часто акцентують увагу на формуванні способів мислення. Проте названий аспект виявляє себе в їх дослідженнях, зокрема там, де мова йде про діяльнісну складову навчання, наприклад: «розуміти зміст тексту; визначати тему, ідею (авторську позицію), проблематику, жанрово-стилістичні особливості твору; роль художніх засобів у тексті; ділити текст на смислові частини, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між подіями, складати план; передбачати розвиток подій, ставити запитання щодо текстів; визначати роль заголовка, епіграфа; характеризувати героя (героїв) на основі його портрета, мови тощо; складати порівняльну характеристику; інтерпретувати авторську позицію, творити власні смисли» [9, с. 10]. Спосіб мислення необхідний у ситуаціях, коли треба «використовувати знання як життєвий інструмент», «генерувати нові ідеї», «приймати нестандартні рішення», «критично мислити», «самореалізуватися» [4, с. 32], «налагоджувати діалог автор – текст – читач», «проникати в художню структуру тексту», «формувати власне ставлення до прочитаного», «відстоювати свою думку» [8, с. 2].

Формування цілей статті. Отже, впровадження компетентнісного навчання не може бути здійснене поза ретельним осмисленням одного з його компонентів, який кваліфікують як розвиток способів мислення. Виконання цього завдання є метою статті, адже збагатить потенціал методики навчання літератури усвідомленням особливостей інтелектуальної діяльності школярів, яка має відбуватися за законами, що існують у межах української літератури як дисципліни шкільного циклу та психологічного розвитку дітей.

Результати дослідження та їх обговорення. Поняття «способи мислення», на наш погляд, можна пояснити з двох позицій. У першу чергу фахової, коли характер навчального матеріалу та особливості його опрацювання визначають зміст розумової діяльності й надають їй предметної специфіки. Сюди входять: «оволодіння різноманітними читацькими стратегіями», «вироблення алгоритму прочитання художніх творів», «здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність». Отже, на перший план виходить діяльнісний аспект, який свідчить про те, що в межах дисципліни «Українська література» існує власний простір для розвитку в учнів інтелектуальних механізмів, пов'язаних із суто предметною дослідницькою та творчою роботою. «…Завдання навчання й освіти полягає не просто в повідомленні знань, а й у перетворенні їх на інструмент творчого освоєння світу, літературного та літературно-критичного матеріалу…» [11, с. 11].

З іншого боку, способи мислення зумовлені тими психологічними операціями, які учні виконують на уроці. Виходячи з наявних типів і видів мислення, можна стверджувати, що його способи полягають у значній кількості розумових дій. Учні можуть фіксувати, конкретизувати та уявляти художні образи, оперувати ними (наочно-образне мислення), здійснювати їх уявне перетворення, аналізувати, інтерпретувати та синтезувати художню інформацію, піддавати її критичній оцінці, використовувати при цьому теоретичні поняття, узагальнювати та систематизувати, висувати судження та міркування, порівнювати (установлювати спільне та відмінне), абстрагуватися від прочитаного (словесно-логічне мислення).

Проте фаховий аспект проблеми має перебувати на першому плані. Саме він зумовлює процесуальну складову літературної освіти, що й створює передумови для використання різноманітних інтелектуальних операцій та способів їх здійснення. «Освіта сьогодні переходить до компетентнісно спрямованої, тобто до способів

застосування знань і умінь на практиці» [10]. Тільки в процесі дослідницької діяльності учні можуть засвоювати та застосовувати той чи інший спосіб мислення, що є особливим розгортанням розумових зусиль, спрямованих на з'ясування власне літературних особливостей творення картини світу. Школярі мають опановувати не тільки фактичний зміст пропонованих для вивчення текстів, але й закони та закономірності, за якими функціонує мистецтво слова. Навчальна процесуальність набуває властивостей, що прямо випливають із цих художніх особливостей та тих дослідницьких завдань, які ставить учитель. Адже «у процесі розв'язання задачі детермінація мислення виступає як процес у вигляді її переформулювання» [3, с. 6]. На практиці це означає: кожен шлях аналізу літературного матеріалу, ставши конкретним завданням, зазнає трансформації в певний спосіб мислення.

Фактичні літературні знання складаються в учнів у результаті одержання та усвідомлення даних, які пропонує певна галузь, зокрема літературознавство. Опираючись на актуальні для цієї дисципліни види навчальних матеріалів, можна здійснити відповідну класифікацію. Так, історико-літературні джерела допомагають дітям усвідомити ряд важливих для існування мистецтва слова моментів.

1. Етапи розвитку літератури: хронологічні рамки, суспільно-історичні, культуротворчі та власне мистецькі обставини, у яких відбувався розвиток словесності.

2. Художні стилі й методи, що домінують у кожному періоді, визначають його естетичне обличчя, їх особливості та функціонування.

3. Групи письменників, які слід ідентифікувати як єдине покоління митців, їх спільні та індивідуальні творчі риси.

4. Життєписи окремих письменників у їх хронологічних та тематико-фактографічних вимірах.

Опрацьовуючи оглядові матеріали, учні засвоюють закони, які визначають зміст і форму цих джерел. До таких законів (правил, принципів) слід віднести, по-перше, хронологізацію та періодизацію, які зумовлюють часову послідовність розповіді з постійними прив'язками до ключових дат, що виступають своєрідними змістовими центрами, навколо яких формується система історико-літературної інформації. По-друге, варто назвати тематизацію та фактографізацію, що також виконують роль внутрішніх правил, адже будь-який оглядовий матеріал є структурованим за певними важливими для нього темами, а також наповнений необхідними тематично близькими фактами, що увиразнюють особливості історико-літературного періоду чи біографії окремого митця, його психологічне та творче обличчя.

Відповідно вчитель може включати учнів у два дослідницькі процеси, що потребують окремих способів мислення:

1. Простежувати хронологію історико-літературних подій, періодизувати їх, давати оцінку періодам і тому, що в них відбувається, а в результаті – всьому комплексу одержаної інформації.

2. Визначати ключові теми й факти, що виконують змістотворчу функцію (перші формують план та структурують змістове поле, другі – наповнюють це поле конкретною інформацією) в межах історико-літературного матеріалу, здійснювати систематизацію даних відповідно до тематичної належності, узагальнювати одержані знання про літературний період чи постать письменника.

Під час вивчення художніх творів компетентнісний рівень освіти включає в себе знання їх змістових та формальних особливостей. «Якісний аналіз – це дослідження художнього твору, зосереджене на його художності, естетичній сутності» [7, с. 26]. Отже, школярі мають опановувати й законодавчу основу мистецтва слова, виконуючи навчальні дії, підпорядковані вивченню правил, за якими існує література. Зокрема, сюди входять закони сюжето- і образотворення, композиційного та часопросторового структурування літературного матеріалу, функціонування проблемно-тематичного та світоглядного поля, формування жанрових та стильових параметрів тексту. Їх засвоєння можливе лише за умову опанування учнями шляхів аналізу, які й становлять процесуальну основу для опрацювання літературних творів. Це складає важливу частину компетеннісного навчання, адже тільки так учні можуть здобути практичні уміння й навички дослідницького та творчого характеру, а головне – опанувати способи мислення, відповідні законам/закономірностям мистецтва слова.

Треба визначити: кожен шлях аналізу якраз і відображає окремий дисциплінарно зумовлений спосіб мислення учня – дослідника програмового чи творця власного художнього матеріалу.

Скажімо, під час застосування подієвого аналізу мета розумової діяльності школярів полягає в тому, щоб усвідомлювати текст як систему розгорнутих подій у їх взаємозв'язках. Опорним поняттям виступає «конфлікт твору» – провідна суперечність, яка зумовлює перебіг зображеного. Спосіб мислення учнів полягає в тому, щоб оцінювати текст в його сюжетній динаміці, поетапно опрацьовуючи експозицію, зав'язку, розвиток дії, кульмінацію та розв'язку (у спрощеному варіанті – за епізодами), розкриваючи художні картини відповідно до названих елементів. Отже, у його основі лежить рух крізь текстуальну площину, зорієнтований на фабулу, яка визначає ключовий напрямок спостережень. Накопичення знань відбувається за схемою постійного додавання нової художньої інформації, що з'являється в процесі розвитку сюжету. Таким чином учні опановують закон сюжетотворення, а з ним важливий принцип літературної творчості, який полягає в тому, що саме конфлікт створює динаміку, яка веде до розвитку характерів персонажів, зміни часопросторових зображень, постановки й вирішення важливих для автора проблем, а також вираження ним своїх світоглядних настанов.

Композиційний аналіз вимагає іншого підходу до опрацювання тексту. Головне, щоб учні навчилися структурувати текст на завершені частини відповідно до авторського задуму, сприймали кожну частину як окремий комплекс художньої інформації, бачили її місце в системі всього літературного твору, визначали художню роль, виходячи із завдань, які на неї покладені. Рух спостережень відбувається рівномірно: переходячи від однієї частини до іншої, школярі розширюють свої уявлення про текст, установлюють зв'язки між вивченими художніми утвореннями й новими зображеннями. Кожну частину учні мають сприймати як змістову рамку, у середині якої необхідно виконати комплекс дослідницьких дій. Щоб здійснити якісну оцінку, діти опрацьовують епізоди, із яких складається частина, характеризують персонажів, що там знаходяться, виявляють семантично місткі мовні звороти, осмислюють проблемно-тематичне спрямування, жанрові чи стильові риси. Важливим елементом роботи є зіставлення частин між собою. Виявляючи між ними спільні та відмінні риси, школярі спостерігають розвиток художнього поля літературного твору, рух авторської думки в бік остаточного вирішення поставлених художніх завдань.

Схожий дослідницький механізм закріплено за хронотопним аналізом. У центрі уваги учнів опиняється часопросторовий поділ тексту. В одних випадках на перший план виступає часовий компонент (наприклад, драма-феєрія «Лісова пісня» Лесі Українки), в інших – просторовий (роман «Місто» В. Підмогильного). Обраний принцип хронотопного структурування значною мірою зумовлює спосіб мислення школярів, адже в одних випадках вони усвідомлюють вплив часової організації на характер зображеного, в інших – просторової. Ці два поняття мають визначати зміст інтелектуальних операцій, здійснюваних учнями, а відповідно усвідомлення статичних та динамічних елементів, важливих для компонування художніх картин. Виявляючи логіку хронотопної побудови літературного твору, учні осмислюють вплив позасюжетних елементів на вираження авторського погляду на світ. Для цього школярі проводять детальний аналіз кожного часопросторового утворення, опрацьовують його складники (події, персонажів, мовні факти тощо). Усвідомивши художнє навантаження окремого хронотопу, учні починають бачити його місце в цілісній художній картині світу, запропонованій письменником, дають кінцеву оцінку цій картині, виходячи з проведених спостережень.

Пообразний аналіз сприяє тому, що діти починають сприймати персонажів як своєрідні центри, навколо яких формується текстуальна тканина, його подієва канва, просторові зображення. Герої виступають для них засобами вираження проблемно-тематичного та світоглядного спрямування, уособленням стильових та жанрових законів. Великий спектр різноманітних підходів до характеристики літературних героїв, який сьогодні вироблено методичною думкою, дозволяє включати значну кількість окремих операційних схем, важливих для інтелектуального розвитку дітей. Школярі використовують поняття «внутрішні якості» персонажа, «засоби їх творення»,

«цінності», «цілі», «вчинок», «розвиток», «біографія», «виклик-відгук», «статусні ролі», «функціональність» та ін. Кожна з наведених дефініцій спрямовує мислення учнів-дослідників у певне русло, задає вектор аналізу літературного героя. Відбувається збагачення дітей не тільки додатковим понятійним апаратом, але й новими мисленнєвими механізмами, які дозволяють різнобічно оцінювати постаті героїв, переносити ці можливості із художнього світу в навколишню дійсність.

У контексті словесно-образного аналізу спосіб мислення школярів значною мірою зумовлено «внутрішніми механізмами», які є утворювальними чинниками для тропів та стилістичних фігур. Декодування цих механізмів – корисний вид роботи, який в кожному конкретному випадку змінює характер сприйняття мовної тканини залежно від того, який словесний засіб є в центрі уваги учасників навчального процесу. Із цього погляду, залучення теоретичних визначень, що стосуються тропеїчної та мовно-стилістичної побудови тексту (наприклад, ліричного) чи його фрагментів (епічні та драматичні твори), використання їх під час оцінки мовних фактів, має стати обов'язковою розумовою вправою на уроках літератури. Розвиваючи відповідні уміння школярів, учитель разом із тим формує здатність здійснювати мисленнєві операції, засновані на мовних конструкціях тропеїчного чи стилістичного характеру, їх «внутрішніх механізмів» не тільки в процесі літературного аналізу, але й у різноманітних життєвих ситуаціях.

Важливим доповненням до сказаного є інтерпретація семантично маркованих мовних одиниць. Виявлення глибинних змістів, закодованих в словесній структурі тексту, їх тлумачення теж варто вважати окремим способом мислення школярів. Під час такої діяльності в учнів мають виникати розуміння багатозначності художньої мови, сприйняття кожного окремого слова як концепту, що може набувати специфічних семантичних відтінків, виходячи із ситуації використання. Названа інтерпретаційна робота відкриває шлях до збагачення комунікативних можливостей дітей яскравими мовними зразками, усвідомлення учнями семантичних глибин рідної мови, використання їх у процесі формування власної думки.

Проблемно-тематичний, ідеаційно-концептуальний та філософський шляхи аналізу, які здебільшого застосовуються в 9–11 класах, переводять мислення школярів на вищий рівень абстрагування. Відштовхуючись від конкретних зображень, учні починають узагальнювати художній зміст літературний текстів, робити висновки, що стосуються концептуальних вимірів існування світу й людини в ньому. Їм під силу осмислювати закони й закономірності, що стосуються різних сфер буття, та їх авторську інтерпретацію. Вони погоджуються або не погоджуються з поглядом на світ, представленим у літературному творі. Теми й проблеми, порушені письменником набувають особистого значення. Старшокласники демонструють інтелектуальну активність в процесі їх вирішення. У понятійний апарат входять концепти світоглядного змісту «Космос», «Бог», «Людина», «Суспільство», «Нація», різноманітні філософські положення, які вчитель вирішить застосувати. Оперуючи ними, учні вивчають характер зображеного, з'ясовують, яким чином у тексті художньо відтворено відповідні аспекти світобудови. Вони осягають авторський погляд на дійсність, що є важливим елементом їхнього способу мислення в цей момент. Використання філософських понять дозволяє суттєвого поглибити аналіз та інтерпретацію літературних джерел, створити ситуацію такого осмислення художніх картин, яке суголосне з роздумами про важливі сторони людського, суспільного та національного буття, стан природнього середовища, місце Бога в житті індивіда й у вимірах всесвіту.

Окремим питанням під час застосування названих шляхів опрацювання художнього матеріалу є вивчення різноманітних зв'язків між проблемно-тематичним навантаженням та способами його вираження. Учні окреслюють роль змальованих подій, образів-персонажів, словесних формул, жанрових та стильових аспектів у формуванні проблемно-тематичного та філософського змісту літературних творів. Інтелектуальна націленість відзначається вимогою з'ясувати характер взаємодії між змістовими та формальними сторонами тексту, комплексно осмислити аналізовану художню структуру, підпорядковану вираженню авторського погляду на світ.

Мислення учнів під час жанрового та структурно-стильового аналізу спрямоване на виявлення відповідних властивостей художнього матеріалу. Воно набуває

структурованості, виходячи з тих параметрів, які задає конкретний жанр/стиль, та основних рівнів тексту (сюжету, персонажів, мови, тем і проблем), які стають центрами вираження відповідних жанрових/стильових ознак. Первинне завдання – виокремити (зафіксувати) жанрові чи стильові властивості твору, зрозуміти особливості їх авторського вираження. У процесі роботи перебувають дві моделі діяльності: стандартна – виявлення узаконених (уніфікованих) рис жанру чи стилю, які треба планово опрацювати, і новаційна – з'ясування суто авторських підходів до організації тексту в певному жанровому чи стильовому ключі, усвідомлення оригінальності художнього мислення письменника, який по-своєму використовує стандартні жанрові чи стильові вимоги.

З іншого боку, способи мислення зумовлені інтелектуальними операціями, які в принципі властиві діяльності людини.

Конкретизація – це виділення в художньому тексті основних сюжетних, композиційних та хронотопних частин, наявних у них складників; образів-персонажів, їх зовнішніх і внутрішніх проявів, засобів творення; семантично-маркованих словесних зворотів та зворотів, у яких представлено використання тропів чи стилістичних фігур; проблемно-тематичних, світоглядних та філософських вимірів тексту, засобів, які беруть участь у їх творенні; жанрових та стильових властивостей літературного матеріалу, способів їх художнього вираження; для історико-літературних матеріалів – часових періодів, дат, тем і фактів, властивих біографічним текстам та оглядам літературних періодів.

Уявлення – переведення художніх елементів тексту у форму своєрідного внутрішнього «бачення» й усвідомлення людиною, образне сприйняття прочитаного. Опираючись на шляхи аналізу літературного твору та шкільну практику, можна констатувати: учні здатні уявляти й відтворювати окремі сюжетні епізоди та композиційні частини (подієвий і композиційний аналіз), позасюжетні часопросторові елементи (хронотопний аналіз), образи-персонажів, їх зовнішність, поведінкові прояви (пообразний аналіз), образні утворення, що виникають на основі конкретних мовних зворотів (словесно-образний аналіз), а також пов'язані з проблемно-тематичним та світоглядним спрямуванням тексту (проблемно-тематичний, філософський, ідеаційно-концептуальний аналіз), жанровими чи стильовими особливостями (жанровий та структурно-стильовий аналіз). Уявлення – важлива ланка в здійсненні якісної оцінки тексту, а в цілому – розвитку читацьких інтересів школярів. Спочатку учні мають наповнити уяву яскравими образами, а потім здійснювати інші інтелектуальні операції, спрямовані на дослідження художнього матеріалу.

Оперування – здійснення дослідницьких дій, використовуючи художні образи, засоби їх творення, зокрема елементи сюжету, хронотопу, композиції, образів-персонажів, проблемно-тематичних та філософсько-світоглядних вимірів тексту, жанрових та стильових особливостей. У процесі оперування школярі мають право застосувати виявлені в процесі аналізу художні елементи з будь-якою аналітичною метою, ставлячи перед собою визначені дослідницькі завдання. У цей момент з'являється широкий простір для практичної роботи. В одних випадках оперування дає цілком конкретні наслідники. Наприклад, щоб скласти подієвий план, необхідно виконати вправи з такими частинами сюжету, як епізоди: виділити їх, дати їм заголовки, розташувати у відповідній послідовності. Якщо відбувається вивчення образів-персонажів за системою «виклик – відгук», школярам доводиться оперувати тими фрагментами тексту, де ці «виклики» й «відгуки» змальовані автором. У результаті вони дають оцінку персонажу, який зустрівся з «викликами», зробив на них свої «відгуки», продемонстрував при цьому певну поведінку й виявив риси характеру.

Під час такої роботи виникає два основні завдання, які учням слід виконати. Перше полягає в тому, щоб з'ясувати спільне (статичне, незмінне) у різних художніх елементах. У такий спосіб діти усвідомлюють закономірності, які пронизують окремий твір, творчість письменника, літературний період тощо. Скажімо, зіставляючи репліки двох груп дійових осіб у комедії М. Куліша «Мина Мазайло», учні усвідомлюють логіку мислення прихильників та противників українізації 20-х років XX століття, як це висвітлив автор твору. Статичність (подібність) наявна між словами Мини Мазайла, тьоті Моті, Улі, Баронової-Козино, адже вони займають спільну антиукраїнську позицію. Проте слід виявляти й динамічні елементи. У цьому випадку оперування –

це зіставлення з метою встановити різницю (відмінне) між змальованими явищами, що може продемонструвати їх еволюцію. Так, порівнюючи різко протилежні психологічні прояви в душі головного героя роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» учні здатні зрозуміти хаотичність характеру Чіпки Вареничeнка. Отже, оперування набуває вигляду ще однієї інтелектуальної операції – ***порівняння***.

Аналіз – розщеплення художніх складників на менші елементи та їх оцінка. Оскільки будь-яке художнє утворення є дискретним, школярі повинні здійснювати його деталізацію. В умовах подієвого, композиційного та хронотопного аналізу учні виділяють ті елементи, які формують окремий епізод, композиційну частину, позасюжетні часопросторові утворення. Розщепленню підлягає будь-який образ-персонаж (пообразний аналіз). Портретні деталі, мовні репліки, вчинки, авторські оцінки та ін. є тим, що підлягає виокремленню. В окремому словесному образі (словесно-образний аналіз) можна виділити семантичні відтінки, «внутрішній механізм», який лежить в основі словообразу. Тільки після цього може бути здійсненою їх оцінка та визначено художню роль. У контексті проблемно-тематичного, філософського та ідеаційно-концептуального аналізу слід виділяти елементи, що є носіями світоглядних настанов письменника, виразниками різних особливостей проблемно-тематичного навантаження тексту. Аналогічна робота відбувається й під час жанрового та структурно-стильового дослідження, адже тут учні опрацьовують елементи, які підтримують відповідні сторони літературного матеріалу.

Отже, аналіз як спосіб мислення покликаний забезпечити усвідомлення учнями всієї повноти художньої картини, наявної в літературному творі, адже стимулює увагу до структури тексту.

У його контексті на уроках літератури відбувається ***інтерпретація*** художніх джерел та їх окремих елементів. «Інтерпретація пов'язана з виявленням інтелектуального потенціалу твору мистецтва» [7, с. 13]. Учні можуть декларувати як однозначне розуміння матеріалу, так і множинність тлумачень. У такому випадку їм доводиться зіставляти власне бачення тексту з його поясненнями іншими школярами, погоджуватися з чужою думкою або заперечувати її.

Синтез – об'єднання менших художніх елементів у межах більших з метою формування цілісних уявлень. Синтез особливо потрібний під час узагальнення сутності та художньої ролі окремих художніх елементів, кінцевої оцінки літературного твору, творчості письменника, літературного періоду. Аналіз та оперування – обов'язкові передумови синтезу, адже його здійснення стає можливим, коли в учнів наявний комплекс знань про значну кількість складників, які входять у цілісність. Проте може бути й інший спосіб його використання: «Все, що підлягає вивченню, нехай спочатку подається в загальному вигляді, а потім частинами» [2, с. 162].

Синтезувати можна уявлення про сюжет, композицію, образи-персонажі, мову, тематику й проблематику, світоглядну спрямованість, жанрові та стильові особливості тексту. У ширшому контексті – про художні й світоглядні процеси в конкретну добу, про впливи на письменника, які мали місце. Кожен шлях аналізу, застосований учителем, веде до узагальнення певної художньої реальності, яка існує або в межах окремих частин літературного твору, або охоплює його повністю, або виходить за його межі.

Теоретизування – використання відомих понять літературознавства для оцінки художніх елементів або тексту в цілому, здійснення теоретичних висновків на основі конкретизованих художніх фактів. Зміст такої роботи також варто структурувати за основними шляхами аналізу літературного твору. У межах застосування кожного з них школярі засвоюють комплекс понять, пов'язаних із художніми елементами тексту. Подієвий аналіз: поняття, що позначають особливості сюжетотворення; композиційний і хронотопний: поняття на позначення композиційного та часопросторового структурування; пообразний: творення образів-персонажів; словесно-образний: тропи й стилістичні фігури; проблемно-тематичний, філософський, ідеаційно-концептуальний: поняття, що окреслюють змістове поле художнього матеріалу; жанровий і структурно-стильовий: поняття на позначення жанрових та стильових властивостей.

Окремою групою понять, які мають засвоювати учні, повинні бути визначення шляхів аналізу та способів їх здійснення. Тільки так можна досягнути спланованої інтелектуальної діяльності школярів, яка веде до конкретних дослідницьких результатів. «Завдяки виконанню належного переліку розумових дій (за алгоритмом) учні не тільки здобувають нове для себе знання, а й способи його відкриття, що підвищує рівень осмислення та засвоєння заданого матеріалу. Неодноразове виконання учнями розумових дій певного типу під час опрацювання різних художніх творів сприяє набуттю досвіду відповідної розумової роботи, що зміцнює їхні суб'єктивні можливості для самостійної пізнавальної діяльності, формує в них предметні, літературні, та надпредметні, загальнонавчальні компетентності» [6].

Названа система дефініцій дає учням можливість використовувати теоретичні поняття під час оцінки конкретних художніх явищ, а також усвідомлено застосовувати відомі шляхи аналізу. У такий спосіб у них виникає загальне уявлення про структуру тексту, жанри та художні стилі й способи їх літературознавчого дослідження.

Висунення **суджень та міркувань** – формування й пропонування учнями власних думок із приводу особливостей та функціонування художніх елементів, здійснення висновків щодо їх ролі в тексті, комплексна оцінка літературного джерела, творчості письменника, літературного періоду, наслідків, до яких веде застосування того чи іншого шляху аналізу. Названий етап виникає тільки в результаті такої роботи, у процесі якої відбувається усвідомлене використання учнями шляхів аналізу як мисленнєвих схем, засвоєння ними системи теоретичних понять, опрацювання текстуальних зразків, які дають матеріал для широких роздумів.

Висновки. Отже, поняття «спосіб мислення» в контексті літературної освіти достатньо різнобічне. Воно завжди пов'язане з тими видами інтелектуальної роботи, які учні виконують на уроці словесності. Важливими чинниками, що визначають характер мисленнєвих операцій є шляхи аналізу літературного твору чи історико-літературного матеріалу. Ці операції підпорядковані як суто дисциплінарним вимогам, так і загальним законам і закономірностям інтелектуальної діяльності.

Література

1. Закон України «Про осіту». URL: https://osvita.ua/legislation/law/2231/

2. Коменський Я. А. Велика дидактика. *Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори.* Т. 1. Київ: Радянська школа, 1940. С. 43-232.

3. Компетентнісний підхід до вивчення української літератури в основній школі: посібник / Паламар С. П., Бійчук Г. Л., Братко В. О., Логвіненко Н. М., Фасоля А. М., Тименко В. М., Шевченко З. О. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. 112 с.

4. Мартинова М. Упровадження вітагенних технологій компетентнісного навчання на уроках словесності з використанням інтелектуально-психологічного потенціалу учня. *Українська мова і література в школах України.* 2017. № 10. С. 31–34.

5. Програма «Українська література» / уклад.: Г. О. Усатенко, А. М. Фасоля. 10–11 класи. Профільний рівень. Київ, 2017.

6. Ситченко А. Літературна освіта школярів у викликах компетентнісного навчання. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 2. URL: https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/-article/download/687/590/1867

7. Скорина Л. В. Аналіз художнього твору: навч. посібн. для студентів гуманітарних спеціальностей (філологія, літературна творчість, журналістика). Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 424 с.

8. Фасоля А. Діяльнісна основа навчання. *Дивослово*. 2006. № 6. С. 2–5.

9. Фасоля А. Читацька компетентність: що формуємо, що і як перевіряємо й оцінюємо. *Дивослово.* 2017. С. 8–13.

10. Чемеровська З. Сучасний підхід у викладанні зарубіжної літератури. Компетентнісний підхід. URL: https://z3.jimdofree.com/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%-D0%B4% D0%B8% D0%BA%D0% B0/%

11. Шуляр В. Компетентнісний підхід у діяльності вчителя літератури та учня-читача. *Українська література в загальноосвітній школі.* 2006. № 12. С. 10–13.

References

1. Zakon Ukrajiny «Pro osvitu» [Law of Ukraine "On Education"]. URL: https://osvita.ua/legislation/law/2231/ [in Ukrainian].
2. Komenskyj, J.A. (1940). Velyka dydaktyka. Komenskyj J.A. Vybrani tvory. Vol. 1. Kyiv: Radanska Shkola [in Ukrainian].
3. (2017). Kompetentnisnyj pidhid do vyvchenna ukrajinskoji literatury v osnovnij shkoli [A competent approach to the study of Ukrainian literature in primary school] / Palamar S.P., Bijchuk G.L., Bratko V.O., Logvinenko N.M., Shevchenko Z.O. Kyiv: Vydavnychyj dim «Sam» [in Ukrainian].
4. Martynova, M. (2017). Uprovadzhenna vitagennyh tehnologij kompetentnisnogo navchanna na urokah slovesnosti z vykorystannam intelektualno-psyhologichnogo potentzialu uchna [Implementation of vitamin-enhanced technologies of competence training in literature lessons using the student's intellectual and psychological potential]. *Ukrajinska mova i lliteraturev shkolah Ukrajiny – Ukrainian language and literature in schools of Ukraine*, 10, 31–34 [in Ukrainian].
5. (2017). *Programa «Ukrajinska literature»* ["Ukrainian literature" program]. (G.O. Usatenko, A.M. Fasola (Ed.)). Kiyv [in Ukrainian].
6. Sytchenko, A. (2020). Literaturna osvita shkolariv u vyklykah kompetentnisnogo navchanna [Literary education of schoolchildren in challenges of competence training]. *Osvitologichnyj dyskurs – Educational discourse,* 2. URL: https://od.kubg.edu.ua/index.php/-journal/article/download/687/590/1867 [in Ukrainian].
7. Skoryna, L.V. (2013). *Analiz hudozhnogo tvoru* [Analysis of the work of art]. Ternopil: Navchalna knyga – Bogdan [in Ukrainian].
8. Fasola, A. (2006). Dijalnisna osnova navchanna [Activity basis of learning]. *Dyvoslovo – Miraculous,* 6, 2–5 [in Ukrainian].
9. Fasola, A. (2017). Chytatska kompetentnist: scho formujemo, scho I jak perevirajemo j otzhinujemo [Activity basis of learning]. *Dyvoslovo – Miraculous,* 8–13 [in Ukrainian].
10. Tchemerovska, Z. *Suchasnyj pidhid u vykladanni zarubizhnoji literatury. Kompetentnisntj pidhid* [Modern approach in teaching foreign literature. Competency approach]. URL: https://z3.jimdofree.com/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%-D0%B%D0% B0/% [in Ukrainian].
11. Shular, V. (2006). Kompetentnisnyj pidhid u dijalnosti vchytela literatury ta uchna-chytacha [A competent approach in the activities of a teacher of literature and a student-reader]. *Ukrajinska literatyra v zagalnoosvitnij shkoli – Ukrainian literature in secondary schools,* 12, 10–13 [in Ukrainian].

Bondarenko Y.
Doctor of pedagogical sciences, Professor of Ukrainian literature,
its teaching methodology, history of culture and journalism,
Nizhyn M.Gogol State University,
bondarenko_yuriy63@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0938-9588

FORMING THINKING STYLES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS DURING LITERATURE LESSONS IN THE CONTEXT OF COMPETENCY-ORIENTED TEACHING

Realising the competency-oriented approach to secondary school teaching of Ukrainian literature requires an understanding of its components and disciplinary applications. The author focuses on forming students' thinking styles related to different kinds of literary material (fiction texts and historical literary sources). He believes that students' thinking styles are significantly shaped by ways of analysing literary texts, as it is with their help

that the teacher establishes processual algorithms of intellectual activity during literature lessons. Due to this, the present paper aims to outline thinking mechanisms during the use of event-based, compositional, chronotope-based, image-based, verbal image-based, thematic, conceptual, philosophical, structural-stylistic and genre-based (for fiction texts), chronological and thematic-factographical ways of analysis (for historical literary sources).

On the other hand, thinking styles are formed by operations characteristic of human intellectual activity. The author examines concretization, imagining, operating, analysis, synthesis, interpretation, theorising, reasoning and their role in students' activity. He demonstrates how they should be applied when studying material with philological content and thereby reveals the intellectual operations aimed at understanding literary sources. This demonstrates the connection between the general psychological and the educational approaches to organising learning activity and reveals the thinking potential inherent in students' research activity when processing fictional and historical literary sources.

Key words: thinking styles, competency-oriented teaching, ways of analysis, concretization, imagining, operating, analysis, synthesis, interpretation, theorising, reasoning.

УДК 373.3.016:811/821]:004
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-1-32-42

Гудима Н. В.
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
hudyma.nataliia@kpnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-6192-3779

Мєлєкєсцева Н. В.
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
melekesceva@kpnu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-0330-2920

Мєлєкєсцева Н. В.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
kovalchuk.olga@kpnu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-3100-2538

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ЯК ОДНЕ ІЗ АКТУАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Глобальна інформатизація сучасного суспільства виконує завдання виховання самодостатньої особистості з критичним мисленням і вільною орієнтацією в медіаосвіті. Формування інформаційної культури та підготовка підростаючого покоління до життя в інформаційному просторі – завдання медіаосвіти.

Проблема формування особистості, яка здатна розумно орієнтуватись у швидкоплинному потоці інформації та ефективно здобувати нові знання – сьогодні особливо актуальна, зважаючи на те, що новітні технології стали важливою частиною життя сучасних дітей. Сьогодні перед педагогами є низка нових викликів, які зумовлені стрімким розвитком сучасних школярів. Учителям зараз необхідно навчати інших дітей, які мислять зовсім не так, як їхні батьки. Сучасних дітей називають цифровими дітьми або поколінням Z. У дітей, які ніколи не жили без Інтернету, процеси опанування інформацією та формування уявлень про навколишнє середовище відбуваються з великим впливом медіа. Саме через це для сучасних школярів важливим є формування їх медіаграмотності. Адже досить часто інформація, яку подають медіа, не є правдивою та об'єктивною.

Сучасна освіта зорієнтована не тільки на здобуття учнями теоретичних знань про правильне використання медіапристроїв, сучасних технологій і аналіз інформації з медіаджерел, але й на формування практичних навичок самостійного створення та презентації медіапродуктів. Адже саме процес створення таких продуктів розвиватиме медіаграмотність учнів, а також зробить процес навчання більш насиченим та ефективним. Тому вчителеві необхідно спрямовувати педагогічну діяльність на те, щоб формувати в учнів медіаграмотність, яка допоможе правильно та ефективно організувати роботу школярів із використанням медіапродуктів.

У статті описано теоретичні аспекти формування навичок медіаграмотності учнів початкових класів, зумовлених використанням медіа в освітньому просторі Нової української школи; виокремлено напрями медіа на уроках мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі; визначено й схарактеризовано педагогічні умови формування медіаграмотності здобувачів початкової освіти на уроках української мови та читання.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, формування медіаграмотності, учні початкових класів, мовно-літературна освітня галузь.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення, коли ЗМІ мають доступ до усіх можливих сфер життя та діяльності суспільства, важко уявити життя дорослої людини чи навіть дитини без використання ґаджетів, ноутбуків, планшетів та Інтернету. Тому сьогодні у світі гостро необхідно виховувати медіаграмотність молодших школярів.

Згідно з вимогами Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти головним завданням навчання мовно-літературної освітньої галузі є виховання в учнів комунікативних умінь доречно й розумно використовувати мовні засоби в різноманітних життєвих обставинах і сферах спілкування.

Відповідно до Концепції Нової української школи однією із 10 компетентностей є інформаційно-цифрова, що передбачає впевнене і в той же час критичне використання інформаційно-комунікаційних технологій для пошуку, критичного аналізу, створення власної інформації та обміну здобутою інформацією. Інформаційна та медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, використання баз даних, навички безпечного поводження в Інтернеті та кібербезпеки. Ознайомлення з інформацією про етику використання інформації – авторське право, інтелектуальна власність [4].

«Концепція впровадження медіаосвіти в Україні» 2010 року – це державний офіційний документ, у якому вперше було згадано термін «медіаграмотність». Головною метою цієї концепції виступає розробка продуктивної системи медіаосвіти яка забезпечуватиме всебічну підготовку школярів до безпечної та дієвої взаємодії із сучасними медіаджерелами, вміння учнів критично осмислювати інформацію та правильно застосовувати її [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Американські вчені Н. Хоув і В. Штраус у 1991 році розробили «Теорію поколінь», у якій уперше було згадано про «покоління Альфа». Уже у 2003–2004 роках під керівництвом Є. Шаміс цю теорію було адаптовано для країн СНГ. До цього покоління відносять дітей 2004–2024 року народження. Особливості психіки дітей такого покоління досліджували такі зарубіжні вчені, як С. Попова, Д. Коатс, А. Сапа, Ш. Постник-Гудвін, Є. Шамис, а також вітчизняні науковці та викладачі-практики (О. Любченко, Г. Колесова, Г. Солдатова, А. Мірошникова).

Зважаючи на те, що основною характеристикою сучасних дітей є слово «Інтернет», варто взяти до уваги і дослідження, які пов'язані із проблемою, до якої схильні діти покоління «Альфа». Дослідження проблеми комп'ютерної залежності спостерігаємо у психологів, лікарів, педагогів, а також соціологів (Дж. Босард, Б. Малиновський, М. Вебер, Я. Морено, Дж. Г. Мід, Р. Мертон, Т. Парсонс, Г. Спенсер, Г. В. Плеханов, Г. Тард, Г. Ріккерт, Н. Смелзер, Т. Шибутані).

Проблема медіаграмотності в сучасному освітньому середовищі привертає увагу низки науковців. Питанням медіаосвіти зацікавлювались іноземні науковці, які досліджують засоби формування медіаграмотності – К. Леан, Е. Альберта, Т. Кларк, Ю. Кардоза, Д. Джонсон, Г.Феллон. Теоретико-методологічні засади медіаосвіти вивчали такі педагоги, як К. Безелгет, Д. Букінгем, Л. Мастерман, К. Тайнер, Д. Келнер, Е. Катц, Б. Дункан, Е. Харт, Дж. Поттер, Г. Онкович, Л. Зазнобіна, О. Мурюкіна, І. Челишева. Питання визначення мети, завдань і принципів медіаосвіти висвітлено у працях П. Грінвея, М. Джуанні, Л. Мастермана, Б. Дункана, Д. Панджанте, М. Кортіної, Р. Уолліса, М. Мелтона, К. Безелгета, Е. Уард-Барнеса.

Проблемі медіаосвіти в аспекті історичних витоків, теоретичних засад і технологій реалізації під час освітнього процесу присвячено праці українських науковців О. Волошенюк, Л. Найдьонової, С. Лободи, Т.Іванової, Т, Бабійчук, В. Іванова, Г. Онкович, С. Квіта, О. Котенко, В. Луговий, Г. Фрейман, І. Тараненко, О. Гаганова, А. Овчарук, О. Джуринський, І. Васютенкова та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте безмежний електронний простір та недостатня сформованість медіаграмотності молодших школярів негативно позначаються на психологічному й особистісному

розвитку учнів молодшого шкільного віку. Саме через це першочерговим завданням сучасної системи освіти є навчити учнів застосовувати й критично осмислювати медіаінформацію, тим самим формувати медіаграмотність школярів, оскільки людина XXI-го століття зобов'язана мати професійну підготовку до життя в сучасній системі координат, які диктують сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

Формулювання мети статті. Метою нашої розвідки є описати теоретичні аспекти формування навичок медіаграмотності учнів початкових класів, зумовлених використанням медіа в освітньому просторі Нової української школи; виокремити напрями медіа на уроках мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі; визначити й схарактеризувати педагогічні умови формування медіаграмотності здобувачів початкової освіти на уроках української мови та читання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нова українська школа спрямована на активну підготовку школярів до подальшого комфортного життя у соціумі. Саме у період молодшого шкільного віку у дітей формують головні та надважливі людські якості, життєві навички та вміння, розвивають життєві здібності, зокрема навички користування медіапродуктами.

Формування медіаграмотності молодших школярів, перш за все, має на меті підготувати школярів до їхнього майбутнього життя в інформатизованому суспільстві. В цей час предмети початкової школи відіграють особливу роль, адже процес їх вивчення – це формування основи світогляду, формування особистості учнів, формування моральної, соціальної та політичної культури, формування світогляду учня, його підготовка до умов життя у суспільстві, яке не завжди є стабільним, вивчення сучасних форм спілкування, розвиток здібностей адекватного сприймання різних видів інформації та здатності до прийняття зважених і обдуманих життєво-важливих рішень [10].

Міжнародна програма PISA провела оцінювання освітніх досягнень учнів у сфері функціонування грамотності. Проаналізувавши результати програми, робимо висновок, що у школярів українських шкіл уміння працювати з інформацією перебувають на досить низькому рівні [9].

Сучасне століття називають інформатизованим, тому необхідно вміти у надмірному потоці інформації знайти потрібну і вірогідну. Коли ми говоримо про дітей і підлітків, то найактуальнішим є питання їхньої інформаційної компетентності, тобто сформованості медіаграмотності. Оскільки школярі, які лише розпочали навчання, і, на жаль, не мають значного життєвого досвіду, здатні піддаватись впливу засобів масової інформації.

Метою освітнього процесу є не лише надання учням початкових класів теоретичних знань із різних освітніх галузей, а й створення мотивації до процесу навчання, а також усвідомлення необхідності самоосвіти. Педагогу потрібно інтелектуально розвивати особистість школярів, а також бути прикладом для їхнього професійного розвитку.

Ціллю навчання медіаграмотності учнів початкової школи є формування медіакомпетентної особистості, зокрема її вмінь до розуміння, аналізу та критичного оцінювання змісту медіапродуктів, уміння використовувати медіа у навчанні та в процесі дозвілля, вміння створювати авторський особистий контент у ЗМІ. Дуже важливими для медіакомпетентної особистості є вміння самопрезентації та співпраці з користувачами медіа, а також навички давати критичну та об'єктивну оцінку особистої медіаактивності.

У Державному стандарті початкової освіти з мовно-літературної освітньої галузі окреслюють такі досягнення учнів молодшого шкільного віку:

– здійснювати вербальну взаємодію з оточуючими в різних ситуаціях спілкування, сприймати та застосовувати здобуту інформацію для досягнення особистих цілей у житті;

– свідомо сприймати, критично аналізувати, та логічно інтерпретувати різні тексти й використовувати їх для збагачення особистого досвіду;

– виражати власні думки, почуття та свою позицію, взаємодіяти з іншими у письмовій та в онлайн формі й дотримуватися літературних норм мови [1].

В інших галузях освіти, окрім результатів навчання, наголошено на вміннях пошуку, аналізу й критичної оцінки інформації, яка сприймається учнем, дотриманні етичних, міжнаціональних та юридичних норм взаємодії в інформаційному світі [1].

У Типовій освітній програмі за редакцією О. Савченко змістова лінія «Досліджуємо медіа» спрямована на те, щоб «навчити школярів інтерпретувати, аналізувати й критично оцінювати інформацію, яку подають медіатексти, і застосовувати її у процесі створення власних медіапродуктів [8]».

Зауважимо, що питанню медіаграмотності раніше також приділялась належна увага у процесі навчання здобувачів початкової освіти. Проте, новий стандарт початкової освіти не просто наголошує на збільшенні кола умінь із медіаграмотності, а описує ці уміння та навички як обов'язковий результат навчання школярів, без сформованості яких сучасний школяр не буде повноцінно грамотною особистістю [1].

Звичайно, діти нового покоління проводять багато часу за комп'ютерами, ґаджетами чи іншими інформаційно-комунікаційними технологіями. Інформація, яку діти отримують із цих джерел, не завжди правдива та підходить для дітей молодшого шкільного віку. Першочергове завдання вчителя – перетворити всі недоліки впливу ЗМІ в сильні сторони учнів. Тобто, вчитель може використовувати хобі дитини у сфері інформаційних технологій, щоб спрямувати це захоплення в потрібне русло і використовувати ґаджет помічником в освітньому процесі. Педагоги мають презентувати багатогранність медіа (не тільки його розважальні можливості, але й освітні).

У порівнянні з навчанням навичок читання або письма діти набагато швидше освоюють орієнтовні навички роботи з ґаджетами. Використання сучасних ґаджетів та інформаційних технологій підвищує мотивацію учнів до навчання, оскільки здатні привертати увагу учнів. У теперішніх умовах у дітей втрачається інтерес до звичайного традиційного читання, саме через це вчителю потрібно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для виховання інтересу до процесу читання.

Відображення інформації про навколишній світ і подання її у формі, зручній для учнів початкових класів – це одна з особливостей впливу ЗМІ на учнів початкових класів. Особливістю формування медіаграмотності молодших школярів згідно з педагогікою є рівноправність учасників освітнього процесу та інформації, яку вони отримують. Стверджуємо, що вчителі не навчають дітей медіаграмотності, а роблять усе можливе для того, щоб правильно допомогти учням зрозуміти цей світ, пропонують їм самостійно осмислити й критично проаналізувати інформацію, яку вони отримують.

Одним із основних методів упровадження медіаосвіти в освітніх закладах є комплексний підхід, який забезпечується інтеграцією двох компонентів:

1. Використання медіа (засобів, тексту – у широкому сенсі як зразка медіапродукту, у тому числі екранних та аудіовізуальних засобів).

2. Цілі, завдання та роздуми медіаосвіти (висновки та результати взаємодії школярів із ЗМІ).

Проаналізувавши проблеми, які присвячені процесу формування медіаграмотності учнів молодшого шкільного віку, стверджуємо, що медіаосвіта спрямована на те, щоб підготувати молодших школярів до життя в сучасних інформаційних умовах: навчити школярів сприймати й аналізувати медіаінформацію, формувати й виховувати медіакультуру розуміння медіа, сформувати навички розбиратися в правдивості інформації, яку вони сприймають із медіаджерел, усвідомлювати результати їх впливу на психічне та психологічне здоров'я особистості. Для реалізації цих завдань важливо застосовувати інформаційно-комунікаційні технології під час освітнього процесу, сприяючи всебічному розвитку учнів молодшого шкільного віку і формуванню їх медіаграмотності.

На думку Л. Баженової [2], робота з медіа в початкових класах охоплює чотири основні види діяльності:

1) формування навичок сприйняття медіапродуктів;

2) тлумачення результатів сприйняття, аналіз побаченого та почутого;

3) розуміння різних методів комунікації: мову та засоби виразності мовлення;

4) створення власних медіапродуктів на основі творчої діяльності з використанням різноманітних медіазасобів.

Працюючи з медіа на уроках мовно-літературної освітньої галузі, виокремимо три напрями:

1. Використання медіапродуктів для розвитку різноманітних видів мовленнєвої діяльності.

2. Дослідження медіатексту.

3. Створення простих медіапродуктів.

Перший напрям передбачає прослуховування аудіозаписів (записів) у процесі розвитку слухових навичок, використання візуальних носіїв (книг, журналів і газет) для покращення навичок читання, написання оповідань, описів, есе за візуальними медіапродуктами (малюнки, фотографії, картинки) й аудіовізуальні (мультфільм, фільм), які спрямовані на розвиток усного та писемного мовлення школярів початкових класів.

Другий напрям включає в себе сприйняття, аналіз та інтерпретацію простих медіапродуктів, визначення їх призначення та реципієнтів, раціональність подій і висловлювань, описаних у медіатексті, огляд елементів медіаформи (голос, музика, фон, шум, кольори, спецефекти тощо) з метою розуміння їх змісту, виокремлення корисної для себе інформації. Учні на цьому етапі описують свої враження від змісту та форми медіапродуктів, висловлюють свої погляди на події, явища, предмети та цінності, представлені в простих медіатекстах, і оцінюють своє сприйняття кожного елемента медіапродукту. Пояснюють, чи змінився їх погляд про подію чи предмет, який згадується в повідомленні під впливом медіапродуктів.

Третій напрям полягає у самостійному створенні та демонстрації молодшого школяра особисто чи під час роботи з найпростішими аудіо-медіапродуктами (виступ перед групою, анонс сцени, випуск новин через динаміки), нескладних візуальних медіапродуктів (фотографій, листівок, коміксів, книжок, стінгазет, колажів тощо), аудіовізуальних медіатекстів (вистави, інтерв'ю, відеозаписів екскурсій) з участю педагога, зважаючи на головну мету та аудиторію, на яку вони спрямовані.

Для ефективного процесу формування медіаграмотності здобувачів початкової освіти необхідно визначити та сформувати педагогічні умови цього процесу. На нашу думку, такими умовами є:

1) формування компонентів медіаграмотності поступово;

2) упровадження у зміст уроків мови та літератури спеціальних вправ і завдань із застосовуванням медіатекстів;

3) використання технологій BYOD;

4) формування медіаграмотності педагогів (рис. 1.1).

Рис. 1.1. ***Педагогічні умови формування медіаграмотності здобувачів початкової освіти***

Розглянемо окреслені умови.

Поетапне формування компонентів медіаграмотності. Процес формування та розвитку медіаграмотності в умовах сучасного розвитку всіх сфер людського

життя, в тому числі й освіти – це неперервний та взаємопов'язаний процес, що має конкретні стадії й етапи.

Виокремлюють такі етапи формування медіаграмотності учнів молодшого шкільного віку: мотиваційний, теоретичний, практичний і творчий. Зазначимо, що кожен із цих етапів має на меті досягнення певних цілей. Зокрема, мотиваційний етап передбачає активізацію мотивів до процесу формування медіаграмотності, теоретичний етап має на меті засвоєння знань про аспекти медіаграмотності, практичний етап, у свою чергу, спрямований на формування вмінь і навичок особистості у сфері медіа та набуття вміння працювати з медіа, а творчий етап забезпечує розвиток умінь створювати власні якісні медіапродукти.

Упровадження у зміст уроків мови та літератури спеціальних вправ і завдань із застосовуванням медіатекстів. Згідно з Державним стандартом та типовими освітніми програмами початкової школи мовно-літературна галузь передбачає вивчення змістової лінії «Досліджую медіа». Ця змістова лінія «орієнтована на розвиток в учнів здатності здійснювати аналіз, трактувати, давати критичну критично оцінку інформації, яка подається в медіатекстах та застосовувати її у своїй діяльності, творити особисті прості медіапродукти» [1].

Як одна з рушійних сил формування особистості учня, вчителі мовно-літературної освітньої галузі повинні проводити уроки у формі, яка відповідає вимогам сучасного суспільства. В умовах освітнього процесу XXI століття під впливом інформатизації знайти новітню форму реалізації навчального плану в класно-урочній системі є проблемою.

Модуль онлайн-навчання для вчителів початкових класів на освітній платформі «EDERA», запроваджений І. Большаковою, з теми «Досліджуємо медіа», дозволяє сформулювати власний висновок, що сприйняття дітьми медіапродуктів у повсякденному житті впливає на їх свідомість. У багатьох випадках така інформація є маніпулятивною або псевдоінформативною, тому першочерговим завданням сучасної медіаосвіти є навчити школярів критично осмислювати та об'єктивно аналізувати інформацію, отриману із медіазасобів [2].

Співавтор навчальної програми під назвою «Я у медіапросторі» В. Іванов визначає такі медіапродукти, які здатні впливати на мислення учнів початкових класів: картини, мультфільми, комікси, комп'ютерні ігри, реклама, соціальні світлини, відеоблоги, фільми, пісні, відеоролики тощо [2].

На сучасному етапі розвитку медіаосвіта включає різні типи вправ і завдань, які не просто роблять уроки цікавішими, але й інформативними, дозволяючи дітям краще засвоювати матеріал. Саме через це, беручи до уваги інтерес сучасних учнів до різноманітних медіазасобів, можна застосувати в освітньому процесі чимало результативних прийомів і методів, які спрямовуватимуть діяльність школярів на створення власних медіатекстів. До засобів, які допомагають формувати медіаграмотність, відносять традиційні засоби передачі інформації (друковані джерела (газети, журнали, книги), радіо, кіно, телебачення, відеоролики) і новітні технології (комп'ютерні засоби, Інтернет мережа, телефони).

Професор О. Ісаєва зазначає, що: «… з метою формування в школярів культури читання на уроці читання варто використовувати медіатексти. Якщо комп'ютер є тим засобом, який відволікає дітей від книжок, то варто зробити його своїм помічником і соратником для створення мотивації до читання – це анімаційний фільм, відео про книги, інтернет-сайт, який рекламує художню літературу, а також плакати із зображенням знаменитостей [3]».

Якщо учень хоче реалізувати себе через Інтернет, то вчителю потрібно спрямувати його бажання в потрібний бік. Отримавши корисний і пізнавальний самостійний вибір, дитина має змогу почуватися самодостатньою. Дати дитині змогу вибирати між паперовими чи електронними книгами – це один із кроків, який педагог може зробити, щоб прищепити учням любов до читання. Адже у дитини вже на підсвідомому рівні є вибір і в цій ситуації вона почувалася незалежною. Тому рекомендуємо такі електронні книги для дітей (Літературний Інтернет та сайти популярних в Україні дитячих періодичних видань):

1. *«http://abababalamaha.com.ua/uk/ – Головна сторінка.*

2. *«http://abetka.ukrlife.org/ – вебсайт для дітей «Весела абетка».*
3. *«http://www.kazka.in.ua – вебсайт «Українська казка».*
4. *«http://www.ae-lib.org.ua/_lit_child.htm – вебсайт «Дитяча література».*
5. *«http://levko.info – дитячий сайт «Левко».*
6. *«http://www.mysl.lviv.ua/ – вебсайт «Країна міркувань».*
7. *«http://posnayko.com.ua – «Пізнайко – дитячий пізнавально-розважальний журнал».*

Отже, щоб зробити урок української мови та читання більш цікавим, достатньо дотримуватись, на нашу думку, таких умов, які здатні принести дитині задоволення від процесу читання:

- Читати книги, які відповідають віку дитини.
- Дати дітям право вибрати книгу.
- Створити вдома казковий простір для читання.
- Дозволити дитині трохи побешкетувати.
- Не ігнорувати труднощі, що виникають у дитини.
- Виходити за межі звичайних книг (використовувати аудіокниги та електронні книги).

Роботу з аудіокнигою також відносять до читання. Дитина, уважно слухаючи текст, також його читає і це вважається корисною діяльністю. Такий процес дозволяє значно збільшити словниковий запас школярів, учні в процесі прослуховування аудіокниги чують правильну вимову, дізнаються багато цікавої інформації, розширюють власний світогляд і збагачують свою особистість. Також не потрібно нехтувати читанням книг за допомогою електронних пристроїв (телефону, планшету), де дитина має змогу збільшувати або зменшувати текст та зображення. Педагогам, звичайно, не варто забувати й про дитячі часописи, де є мінімальна кількість тексту й максимальна кількість ілюстрацій [5].

Запровадження технології BYOD. BYOD розшифровують як Bring You Own Device – це популярна технологія у бізнес середовищі. Серед роботодавців і бізнесменів популярним є рух, який має назву BYOD – «принеси свій пристрій із собою». Головний сенс такого руху – це те, що роботодавці не лише дозволяють, але й стимулюють своїх працівників приносити та використовувати у робочому процесі власні електропристрої: телефони, ноутбуки, планшети.

Якщо розглядати технологію BYOD з точки зору освіти, то вона проявляється в тому, що і вчителі, і адміністрація школи не забороняють, а навпаки дозволяють і різними способами заохочують школярів до того, щоб вони приносили в школу свої ґаджети. BYOD є відображенням відомої стратегії – «1 учень – 1 комп'ютер».

Уперше термін BYOD згадують у роботі Р. Баллагаса у 2005 році. Використання такої технології в освітньому процесі передбачає наявність у кожного учня власного ґаджета. Проте забезпечення учнів цими пристроями – це завдання і турбота сім'ї учня, а не школи. Однак, для ефективного впровадження технології BYOD необхідно дотримуватись декількох принципів:

1) у закладі загальної середньої освіти повинна запроваджуватись практика доцільного використання електронних ресурсів в освітній діяльності школярів;
2) усі учні, без винятку, мають бути забезпечені мобільними пристроями [7].

Дослідження ЮНЕСКО підтверджують, що за допомогою медіазасобів учителі мають змогу продуктивніше витрачати час на уроці, а саме використання медіатехнологій дозволяє продуктивно застосовувати діяльнісний підхід у навчанні. Проте слід пам'ятати, що під час застосування технології BYOD діти можуть зіштовхнетися з низкою труднощів, які педагогам потрібно долати та вирішувати, а не одразу відмовлятися від технології [7].

М. Зільберман пропонує такі способи вирішення проблем, які можуть виникати під час використання технології BYOD [6].

ПРОБЛЕМИ	ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ
Небезпека погіршення зору у дітей	Організовувати роботу з ґаджетами не більше 10-15 хвилин. Часто робити спеціальні вправи (гімнастику) для очей.
Не завжди всі учні забезпечені смартфонами чи іншими технічними засобами.	Проводити роботу у групах чи командах для того, щоб усі учні могли працювати з мобільним пристроєм. Ознайомити батьків із мобільними технологіями.
Можливість учнів під час роботи з пристроями вчитись, а не грати в ігри.	Формувати завдання таким способом, щоб у школярів не було ні бажання, ні можливості відволікатись від процесу навчання.
Обмін інформацією між мобільними пристроями, передача даних на стаціонарні комп'ютери.	Сервіс Google +, використання мереж Instagram, Facebook, електроної пошти, USB-кабелів.
Відсутність постійного доступ до мережі Інтернет.	Використання Wi-Fi, підключення 3G Інтернету.
Неприйнятний для учнів контент.	Встановлення функції «Батьківського контролю».

Формування медіакомпетентності вчителів. О. Співаковський звернув увагу на те, що сучасні педагоги повинні розуміти тенденцію інформатизації освіти (у тому числі освіти молодших школярів), психологію та умови навчання із використанням ІКТ, сприяти формуванню інформаційних здібностей учнів та основ інформаційної етики, щоб діти змогли пізнати комп'ютерні технології в житті. Вчителю необхідно сформувати в учнів повне розуміння ролі медіазасобів (їх не використовують як іграшку, а повинні застосовувати як один із ефективних засобів ознайомлення із корисною інформацією, а також вони сприяють активному загальному розвитку та розвитку творчості особистості школяра) [6, с. 40–43]».

Для того, щоб забезпечити професійну підготовку майбутніх педагогів початкової школи до процесу формування медіаграмотності школярів, необхідно визначити основні показники медіаграмотності. Виокремимо такі складові, які визначають медіаграмотність сучасного вчителя:

– розуміння основних термінів («Агентство», «Категорія», «Мова ЗМІ», «Технологія», «Аудиторія», «Репрезентація»);

– розуміння педагогічних можливостей та сьогоднішніх напрямів розвитку різноманітних медіатехнологій та їх ролі в освітньому процесі учнів;

– опанування найефективнішими стилями використання медіатехнологій і медіаінструментів для вирішення різноманітних завдань медіаосвіти учнів початкової школи;

– спрямування інформаційного потоку та вміння аналізувати цей інформаційний потік у зміст освіти;

– уміння використовувати різні інструментальні засоби створення мультимедіа в освітньому процесі;

– здатність розрізняти методи розробки засобів електронного навчання та вміння використовувати їх під час освітнього процесу;

– розуміння педагогічних властивостей різних засобів масової інформації та їх можливостей для розвитку особистості молодшого школяра;

– здатність до раціонального підбору мультимедійних засобів для виконання навчальних завдань;

– уміння планувати навчальні цілі та завдання, беручи до уваги освітні ресурси засобів, які забезпечують електронне навчання;

– усвідомлення особливостей процесу сприймання медіапродуктів;

– володіння уміннями аналізу текстового контенту ЗМІ;

– уміння самостійно продукувати різні види медіатекстів;

– здатність розробляти методику проведення практичних занять із використанням технічних засобів навчання;

– уміння готувати конспекти доповідей, ролики для відеосупроводу уроку в аналоговому та цифровому форматах, використовувати навчально-методичні супроводи, представлені в електронному форматі;

– уміння користуватись електронною поштою (e-mail);

– можливість грамотного ведення сайту (вебсторінок), віртуальних консультацій, відеоконференцій тощо.

Концептуальний метод виховання медіаграмотності учнів через шкільну освіту пов'язаний із використанням інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та потребує від педагога певних знань, умінь і навичок у цій сфері, а саме:

– розуміти психологію та педагогічні засади інформатизації освіти;

– розширити можливості використання ІКТ для надання освітньої інформації та управління роботою учнів у пошуковій мережі;

– зміни способів інформаційної співпраці учасників освітнього процесу;

– забезпечити умови для впровадження діяльнісного підходу в освітньому процесі;

– використання різноманітних моделей застосування засобів ІКТ під час освітнього процесу, що втілюють найбільш перспективні їхні можливості [11].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, медіаосвіту вчителів початкової школи розглядаємо як ресурс підвищення ефективності початкової, а згодом і загальної середньої освіти учнів. Адже компетентність у сфері медіа є однією із ключових компетентностей учителів, яка є необхідною для життя у сучасному інформатизованому світі, а також головною умовою для його професійного зростання. Саме тому, на нашу думку, медіаграмотність визначаємо як особистісне утворення, яке характеризується наявністю знань, умінь, навичок, мотивів і цінностей, для ефективного провадження педагогічної діяльності із використанням медіатехнологій. Перспективою вважаємо схарактеризувати й описати освітні технології, що дозволять сформувати медіаграмотність учнів початкових класів на уроках мовно-літературної освітньої галузі

Література

1. Державні стандарти. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti

2. Іванов В. Ф., Шкоба О. Я. Медіаосвіта та медіаграмотність: визначення термінів. Інформаційне суспільство. 2012. № 16. С. 41–52.

3. Ісаєва О. О. Формування сучасного читача засобами медіаосвіти. URL: http://isaieva.kiev.ua/downl-f/prez-2-4-medosvita.pdf

4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL: https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya

5. Медіаграмотність у початковій школі: посібник для вчителя / Волошенюк О. В. та ін.; за ред. Волошенюк О. В., Іванова В. Ф. Київ: ЦВП, АУП, 2018. 234 с.

6. Мельник О. Розвиток електронних освітніх ресурсів для організації навчально-виховного процесу в системі початкової освіти. *Початкова школа.* № 5. 2015. С. 40–43.

7. Озолиниш К. Використання технології Bring You Own Device (BYOD) на уроках інформатики. URL: https://vseosvita.ua/library/vikoristannatehnologii-bring-you-own-device-byod-na-urokah-informatiki-3779.html

8. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко 3–4 класи від 12 серпня 2022 року / Міністерство освіти і науки України. Офіц. вид. Київ: КабМін України, 2022. 107 с.

9. Хомич С. Використання мультимедійних засобів у навчально-виховному процесі початкової школи. *Початкова школа.* № 11. 2010. С. 41–43.

10. Черешнюк І. О. Методичні рекомендації використання медіатехнологій в початковій школі. URL: http://www.osvita-verh.dp.ua/files/2016/Media.pdf

11. Шарко В. Медіакомпетентність як складова методичної підготовки вчителя та її діагностування. *Інформаційні технології в освіті.* URL: http://ite.kspu.edu/webfm_send/349

References

1. *Derzhavni standarty* [State standards]. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti [in Ukrainian].

2. Ivanov, V.F. & Shkoba, O.I. (2012). Mediaosvita ta mediahramotnist: vyznachennia terminiv [Media education and media literacy: definition of terms]. *Informatsiine suspilstvo – Information society.* № 16. S. 41–52 [in Ukrainian].

3. Isaieva, O.O. *Formuvannia suchasnoho chytacha zasobamy mediaosvity* [Formation of the modern reader by means of media education]. URL: http://isaieva.kiev.ua/downl-f/prez-2-4-medosvita.pdf [in Ukrainian].

4. *Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia)* [Concept of implementation of media education in Ukraine (new edition)]. URL: https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya [in Ukrainian].

5. (2018). Mediahramotnist u pochatkovii shkoli [Media literacy in primary school]. (Volosheniuk O. V ta in.; za red. Volosheniuk O.V., Ivanova V.F.). Kyiv: TsVP, AUP [in Ukrainian].

6. Melnyk, O. (2015). Rozvytok elektronnykh osvitnikh resursiv dlia orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v systemi pochatkovoi osvity [The development of electronic educational resources for the organization of the educational process in the primary education system]. *Pochatkova shkola – Elementary School,* 5, 40–43 [in Ukrainian].

7. Ozolynysh, K. Vykorystannia tekhnolohii Bring You Own Device (BYOD) na urokakh informatyky [Use of Bring You Own Device (BYOD) technology in computer science classes]. URL: https://vseosvita.ua/library/vikoristannatehnologii-bring-you-own-device-byod-na-urokah-informatiki-3779.html [in Ukrainian].

8. (2022). Typova osvitnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom O. Ya. Savchenko 3-4 klasy vid 12 serpnia 2022 roku [A typical educational program, developed under the leadership of O. Ya. Savchenko, grades 3–4 from August 12, 2022]. Kyiv: KabMin Ukrainy [in Ukrainian].

9. Khomych, S. (2010). Vykorystannia multymediinykh zasobiv u navchalno-vykhovnomu protsesi pochatkovoi shkoly [The use of multimedia tools in the educational process of primary school]. *Pochatkova shkola – Elementary School,* 11, 41–43 [in Ukrainian].

10. Chereshniuk, I.O. *Metodychni rekomendatsii vykorystannia mediatekhnolohii v pochatkovii shkoli* [Methodical recommendations for the use of media technologies in primary school]. URL: http://www.osvita-verh.dp.ua/files/2016/Media.pdf [in Ukrainian].

11. Sharko, V. Mediakompetentnist yak skladova metodychnoi pidhotovky vchytelia ta yii diahnostuvannia [Media competence as a component of methodical teacher training and its diagnosis]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti – Information technologies in education.* URL: http://ite.kspu.edu/webfm_send/349 [in Ukrainian].

Hudyma N.
Candidate of Philological Sciences, Docent, Associate Professor
at the Department of Theory and Methods of Primary Education
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
hudyma.nataliia@kpnu.edu.ua
orcid.org/ 0000-0002-6192-3779

Mieliekiestseva N.
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
at the Department of Theory and Methods of Primary Education

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
melekesceva@kpnu.edu.ua
orcid.org/ 0000-0003-0330-2920

Kovalchuk O.
Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Associate Professor
at the Department of Theory and Methods of Primary Education
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
kovalchuk.olga@kpnu.edu.ua
orcid.org/ 0000-0003-3100-2538

FORMATION OF JUNIOR PUPILS' MEDIA LITERACY IN THE LESSONS OF LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION AREA AS ONE OF THE VITAL TASKS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The global informatization of modern society fulfills the task of educating a self-sufficient personality with critical thinking and free orientation in the media world. Forming an information culture and preparing the younger generation for life in the information space is the task of media education.

The problem of forming a personality that can intelligently navigate the rapidly changing flow of information and effectively acquire new knowledge is particularly relevant today, as the latest technologies have become an important part of modern children's lives. Today, primary school teachers face new challenges due to the rapid development of children who are considered to be digital generation or generation Alpha. For children who have never lived without the Internet, the processes of mastering information and forming ideas about the world are mostly influenced by the media. The information provided by the media is not always truthful and objective, that's why it is important to form junior pupils' media literacy skills.

Modern education is focused not only on providing pupils with theoretical knowledge about the proper use of media devices and modern technologies, and analyzing information from media sources, but also on developing practical skills in creating and presenting media products on their own. Therefore, teachers need to focus on forming pupils' media literacy skills, which will help them use media products correctly and make their learning more interesting and effective.

The article describes the theoretical aspects of the formation of primary school pupils' media literacy skills, caused by the use of media in the educational space of the New Ukrainian School; highlights the areas of using media in the lessons of language and literature education in primary school; identifies and characterizes the pedagogical conditions for the formation of primary school pupils' media literacy in the lessons of Ukrainian language and Reading.

Key words: media education, media literacy, media literacy formation, junior pupils, language and literature education area.

УДК 373.3.017.31.613
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-1-43-53

Дорож І. А.
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти,
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
dorozhira@kpnu.edu.ua
orcid.org/https://orcid.org/0000-0003-4792-7025

Ковальчук А. Ф.
старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
kovalchuk.anatolii@kpnu.edu.ua
orcid.org/https://orcid.org/0000-0003-0425-0456

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НУШ

У статті проаналізовано наукові здобутки щодо формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів в освітньому процесі НУШ. Обґрунтовано напрями та зміст діяльності вчителя щодо розвитку здоров'язбережувального освітнього середовища НУШ, а саме: застосування інтеграційного підходу та валеологізація навчальних предметів, інтеграція навчальних предметів з предметами, які сприяють формуванню ціннісного ставлення учнів до власного здоров'я та здорового способу життя; розробка та впровадження різних навчальних програм, організація позакласних і позашкільних заходів, які спрямовані на поглиблення знань про здоровий спосіб життя та мотивацію ціннісного ставлення молодших школярів до здоров'я; розробка та проведення разом з шкільним психологом психологічних тренінгів, індивідуальних консультацій з метою розвитку навичок з відновлення емоційного стану учня; організація співпраці з медичними працівниками, психологічною службою школи щодо діагностування порушень фізичного та психічного здоров'я молодших школярів. Уточнено поняття «компетентність», «здоров'язбережувальна компетентність» та «здоров'язбережувальне освітнє середовище». Доведено, що здоров'язбережувальна компетентність є результатом інтеграції еколого-валеологічної та фізичної освіти учнів і виявляється у готовності самостійно вирішувати завдання, пов'язані з підтриманням, зміцненням і збереженням власного здоров'я. встановлено, що здоров'язбережувальна компетентність у молодших школярів формується шляхом підготовки та проведення певних тематичних заходів, оскільки саме сукупність освітньо-виховних, оздоровчих і лікувально-профілактичних заходів може сприяти формуванню та розвитку даної компетентності. Встановлено, що формування здоров'язбережувального освітнього середовища НУШ дає можливість зміцнити здоров'я молодших школярів, сформувати у них культуру ціннісного ставлення до власного здоров'я та здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку учнів, прогнозувати можливі зміни здоров'я та проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні позаурочні заходи з метою забезпечення зміцнення здоров'я.
Ключові слова: початкова освіта, компетентність, здоров'язбережувальна компетентність, Нова українська школа.

Постановка проблеми. Здоров'я людини та її повноцінний розвиток є запорукою міцності й розвитку нації. Інтеграція розвитку освітньої та здоров'язберігаючої сфери має стати стратегічним вектором розвитку держави та суспільства загалом, яке будуються на гуманістичних, демократичних принципах.

Істотні зміни у соціально-політичному та економічному житті нашого суспільства зумовлюють якісно нові вимоги до виховання молодого покоління. Соціальним

замовленням держави стає втілення ідеї здоров'язбереження нації на усіх етапах освітньої діяльності. Особлива роль у цьому процесі належить вчителю початкової школи, який може застосувати комплекс освітніх та виховних ресурсів організації здоров'язбережувальної взаємодії в початковій ланці освіти з метою цілісного розв'язання проблеми збереження і зміцнення фізичного, духовного та соціального здоров'я учнів, формування їх здоров'язбережувальної компетентності.

Україна належить до держав, які у своїй політиці декларують здоров'я як найвищу цінність людини. Відповідно до Конвенції ООН про права дитини, Статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), Конституції України прийнято значну кількість законів, нормативно-правових документів, які визначають здоров'язбережувальну стратегію держави в системі освіти: Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про Загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року», «Про фізичну культуру і спорт», «Про заходи щодо попередження та зменшення вживання тютюнових виробів і їх шкідливого впливу на здоров'я населення», «Про запобігання захворюванню на синдром набутого імунодефіциту (СНІД) та соціальний захист населення»; Національну доктрину розвитку освіти України у XXI ст., Концепцію формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді, Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки та ін.

Реформування освітньої галузі у контексті збереження здоров'я підростаючого покоління за сучасних умов спрямоване не тільки на соціальний та індивідуальний ресурси. Піклування про своє здоров'я розглядається як провідний показник прогресу суспільства, ознака гармонійного й комфортного середовища для особистісного самовираження громадян.

У той же час спостерігається кількісне зростання функціональних розладів, гострої та хронічної соматичної захворюваності, вроджених вад розвитку та ін. у дітей. Викликає чималу стурбованість той факт, що збільшується кількість дітей із розладами психіки та поведінки, відповідно зменшується група здорових дітей [7].

З іншої сторони відповідно до Концепції «Нова українська школи» перед учителем стоїть завдання не у «передачі» готових знань учням, а у формуванні в них ключових компетентностей через діяльність, у тому числі і здоров'язбережувальної компетентності. «У концепції «Нова українська школа» передбачено формування такої основної компетентності, екологічна грамотність та здоровий спосіб життя. Особливу увагу вчитель має приділити збереженню та зміцненню фізичного здоров'я учнів, їх моральному та громадянському виховання. Із цією метою важливо організувати активну співпрацю вчителя з батьками або особами, які їх заміняють, з медичними працівниками закладу загальної середньої освіти, шкільним психологом, учителями-предметниками, вихователем групи продовженого дня. Результатами такої співпраці є: краще вивчення індивідуальних можливостей та стану здоров'я кожного першокласника; здійснення особистісно орієнтованого навчання та виховання; упровадження здоров'язбережувальних технологій освітнього процесу; спільна підготовка і проведення батьківських зборів; бесіди з батьками на психолого-педагогічну тематику тощо» [1].

Беручи до уваги вище зазначене, процес формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів в освітньому процесі НУШ є актуальним та своєчасним і потребує більш детального дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Класичні проблеми, щодо змісту початкової освіти розкриті у наукових працях Я. Коменського, Г. Сковороди, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.

У роботах Б. Єльконіна, С. Максименко, О. Савченко зазначено, що перше десятиліття життя дитини є фундаментом, який визначає подальший його психофізичний розвиток, який впливає на сферу життєдіяльності особистості. Відповідно до досліджень В. Дрофа, А. Морозова, О. Савченко встановлено, що на стан здоров'я учнів впливає освітнє середовище закладу.

Проблеми розвитку освітнього середовища, яке спрямоване на забезпечення зміцнення здоров'ю учнів, присвячені наукові праці М. Башмакова, Я. Берегового, Г. Сліченка, А. Цимбалару, В. Шипка, В. Ковалько, М. Малашенка та ін. Значний

внесок у розкриття ролі цілісності знань та проведення занять поза шкільним приміщенням як умов підвищення ефективності здоров'язбережувального освітнього середовища, зміцнення здоров'я молодших школярів зробили К. Гуз, В. Ільченко, А. Ляшенко, П. Матвієнко, В. Моляко, В. Сухомлинський та інші.

Таким чином, як випливає з вище представлених наукових розробок, ця тема є актуальною і представляє великий інтерес для подальших досліджень.

Формулювання мети статті. Проаналізувати наукові здобутки щодо формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів в освітньому процесі НУШ та обґрунтувати напрями, зміст діяльності вчителя щодо розвитку здоров'язбережувального освітнього середовища НУШ.

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

1) здійснити аналіз наукових здобутків у галузі початкової освіти з проблеми дослідження;

2) обґрунтувати напрями та зміст діяльності вчителя щодо розвитку здоров'язбережувального освітнього середовища НУШ.

Виклад основного матеріалу дослідження Відповідно до аналізу наукових праць [4; 6; 8] встановлено, що в розвиненому суспільстві рівень здоров'я особистості значною мірою залежить від рівня освіти людини. З вище сказаного випливає, що школа має виховувати «здорову особистість» та закладати фундаментальні цінності, які сприятимуть розвитку здоров'язбережувальної компетентності учня.

Сьогодні, система освіти України висуває пріоритет триєдності фізичного, духовного та соціального аспекту здоров'я учня, який формується починаючи з виховання у закладі дошкільної освіти в дусі відповідного ставлення до власного здоров'я, як до особистісної цінності. Цей пріоритет задекларований у міжнародних і державних документах, зокрема: в міжнародних проєктах і програмах InnoSchool, TALIS (Teaching and Learning International Survey), «Доброзичливі до дітей школи» (ЮНІСЕФ), в яких відображено особливості формування оптимального освітнього середовища, що сприяє розвитку здоров'я учня і в якому школярі відчувають захищеність, безпеку та емоційний комфорт.

Починаючи з 2012 року уряд України приділяв на законодавчому рівні значну увагу розвитку здоров'я дитини та формуванню цінностей, які спрямовані на збереження її здоров'я. Так, було прийнято програму Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, в якій зазначено, що «…одним із ключових напрямів державної освітньої політики визначено: формування здоров'язбережувального середовища, екологізації освіти, валеологічної культури учасників освітнього процесу» [10].

Відповідно до Державного Стандарту базової середньої освіти (постанова КМУ від 30 вересня 2020 р. № 898) реалізація мети базової середньої освіти ґрунтується на таких ціннісних орієнтирах «…формування культури здорового способу життя учня, створення умов для забезпечення його гармонійного фізичного та психічного розвитку, добробуту; створення освітнього середовища, в якому забезпечено атмосферу довіри, без будь-яких форм дискримінації учасників освітнього процесу» [5].

Також, у Стандарті зазначено, що однією з ключових компетентностей є соціальна компетентність, яка «…пов'язана з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачає … дбайливе ставлення до особистого, соціального здоров'я, усвідомлення особистих відчуттів і почуттів, здатність дослухатися до внутрішніх потреб; дотримання здорового способу життя» [5].

У Державному стандарті початкової освіти розглядає здоров'я цілісно і багатовимірно через його фізичну, психічну, соціальну та духовну складові. Відповідно до Стандарту «реалізація мети початкової освіти ґрунтується на таких ціннісних орієнтирах: …міцного здоров'я та добробуту, яких можливо досягти шляхом формування здорового способу життя і створення умов для гармонійного фізичного та психоемоційного розвитку; Кожна складова здоров'я багатогранна» [13]. Отже, лише за умови органічного фізичної, психічної, соціальної та духовної складових формується і розвивається здоров'я дитини. З вище викладеного слідує, що одним із

важливих завдань початкової освіти в забезпеченні оздоровчого виховання молодших школярів є формування в них свідомого, відповідального ставлення до збереження та зміцнення власного здоров'я.

Відповідно до мети дослідження виникає потреба в уточненні ключових понять, зокрема «компетентність», «здоров'язбережувальна компетентність» та «здоров'язбережувальне освітнє середовище».

Під компетентністю особистості дослідники (Т. Адрющенко, Н. Бахмат, Н. Башовец, Т. Бурлаєнко, О. Дубініна, В. Овчарук) розуміють спеціально структуровану сукупність знань, умінь, навичок, ставлення, яких учні набувають у процесі навчання. Компетентності, на думку Ф. Вейнерта, Дж. Гуді, Ж. Делора, Дж. Карсона, Р. Кегана, Дж. Куллахана, Ж. Перре, Дж. Равена, Д. Райхена та є індикаторами, що дозволяють визначити готовність до конкретної діяльності, особистого розвитку та продуктивної участі в людини в житті суспільства.

З іншої сторони науковці поняття «компетентність» визначають як сукупність знань, умінь, навичок особистості, готовність до діяльності та дотримуються точки зору, що ця категорія є окремим особистісним утворенням.

У Державному стандарті початкової освіти компетентність розуміється як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [13]. Акцент на поєднання різних складових компетентності відображено і в глосарії освітнього європейського проєкту «Тьюнінг»: компетентності є «динамічним поєднанням когнітивних та метакогнітивних умінь та навичок, знань і розуміння, міжособистісних, розумових та практичних умінь і навичок, а також етичних цінностей» [3]. Їх розвиток, за вказаним документом, передбачений у всіх навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах програми. Також зазначено, що окремі компетентності можуть бути предметними (специфічними для навчальної галузі), інші є загальними (спільними для всіх курсів програми).

Отже, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Початковий рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату.

Відповідно до Концепції НУШ «компетентність –динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [11]. Також, відповідно до Концепції виділяються основні ключові компетентності учня серед яких і «Екологічна грамотність і здорове життя». На думку багатьох педагогів «…екологічна грамотність і здорове життя – це надзвичайно важливі компетентності, що допоможуть майбутнім випускникам школи успішно реалізуватися в сучасному світі» [6].

Таким чином, однією з важливих компетентностей молодшого школяра є здоров'язбережувальна компетентність.

Здоров'язбережувальної компетентності виступає однією з ключових компетеностей в сучасній системі освіти України. Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти здоров'язбережувальна компетентність – це здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей [5].

Здоров'язбережувальна компетентність являє собою: інтегративну якість особистості, у тому числі сукупність знань про людину та її здоров'я, здоровий спосіб життя; мотиви, що мають екологозберігаючу спрямованість щодо ставленням до себе та навколишнього світу, спонукають до ведення здорового способу життя; потреба в опануванні способів збереження власного здоров'я через орієнтир на самопізнання та самореалізацію [4]. Здоров'язбережувальна компетентність є результатом інтеграції еколого-валеологічної та фізичної освіти учнів і виявляється у готовності самостійно вирішувати завдання, пов'язані з підтриманням, зміцненням і збереженням власного здоров'я.

Молодші школярі у процесі здоров'язберігаючої діяльності набувають уміння та навички щодо розвитку та збереження власного здоров'я, у них формується уявлення

про здоровий спосіб життя, охорону та зміцнення здоров'я. Здоров'язбережувальна компетентність у молодших школярів формується шляхом підготовки та проведення певних тематичних заходів, оскільки саме сукупність освітньо-виховних, оздоровчих і лікувально-профілактичних заходів може сприяти формуванню та розвитку даної компетентності. З іншого боку систематична співпраця вчителя, учня та батьків забезпечить формування позитивного образу здорового способу життя учнів. Крім того, освітній процес в цьому випадку буде ґрунтуватися на засадах гуманізації, диференціації та психологізації.

Отже, ідея здорового способу життя проходить у початковій школі крізь усі навчальні предмети, під час викладання яких, діти навчаються відповідального і дбайливого ставлення до власного здоров'я завдяки змісту освіти і системі виховання. Саме від вчителя, значною мірою залежить, яким буде здоров'я дитини у подальшому житті. На все це впливають особливості формування здоровязбережувального середовища.

У контексті нашого дослідження важливим є підхід О. Ільченка [8], О. Подгорної [12] про те, що основою для формування здоров'язбережувальної компетентності є середовище закладу освіти, яке відповідає таким критеріям:

1) змісту освіти (стандарт освіти, навчальний план, технологія навчання, методи та форми організації навчання, система знань учнів про збереження власного здоров'я, здоров'я свого роду, народу, довкілля);

2) матеріально-технічному забезпеченню (наявність санітарно-технічного, медичного, фізкультурного обладнання та оснащення, комплектування класів); відповідність організації системи харчування чинним санітарним правилам і нормам;

3) навчально-методичному забезпеченню здоров'язбережувального середовища;

4) міжособистісній взаємодії суб'єктів освітнього процесу; стану фізичного та психічного здоров'я учасників освітнього процесу (індекс здоров'я, зниження захворюваності, підвищення емоційного тонусу);

5) рівню професійної компетентності педагогів, цілісність оздоровлювальних впливів та стабільність результатів.

Таким чином на думку багатьох дослідників при підготовці молодших школярів виникає необхідність у формуванні здоров'язбережувального освітнього середовища.

Науковець Г. Мешко у своєму дослідженні доводить, що здоров'язбережувальне освітнє середовище – це сукупність антропогенних, природних, культурних чинників, що сприяють задоволенню людиною власних потреб, здібностей, можливостей збереження здоров'я. Воно сприяє впровадженню здоров'язбережувального навчання як процесу взаємодії учнів і вчителів, результатом якого є засвоєння знань, умінь, навичок, способів творчої діяльності, системи цінностей і збереження здоров'я учасників освітнього процесу [9].

На думку Л. Бережної «здоров'язбережувальне середовище – це середовище, яке комфортне для всіх суб'єктів навчальновиховного процесу, в якому формується цілісне світосприйняття, що є передумовою гармонійно розвиненої особистості» [1].

На підставі аналізу наукових досліджень можемо дійти висновку про те, що процес формування здоров'язбережувального освітнього середовища передбачає комплекс змін у традиційній системі навчання і виховання, які спрямовані на підвищення ефективності діяльності закладу освіти щодо збереження і зміцнення здоров'я учнів і професійного здоров'я педагогів, підвищення рівня психологічної захищеності і комфорту школярів та безпеки вчителів.

Таким чином «здоров'язбережувальне освітнє середовище» – це середовище, яке спеціально створюється в системі освіти та охоплює сукупність певних умов, здоров'язбережувальних технологій, що використовуються закладом освіти та спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу, на підвищення адаптаційних можливостей учнів та формування у них мотивації до здорового способу життя.

Оскільки здоров'язбережувальна компетентність має усі ознаки ключової компетентності учня та ґрунтуватися на засадах гуманізації, диференціації і психологізації й впливає на формування якісного освітнього середовища закладу, виникає

необхідність в обґрунтуванні напрямів та змісту діяльності вчителя щодо розвитку здоров'язбережувального освітнього середовища.

Формування здоров'язбережувального середовища НУШ має реалізовуватися через такі напрями діяльності закладу освіти:

– створення безпечного для здоров'я учнів освітнього простору (організація раціонального харчування, медичних оглядів, оздоровчих процедур; регулювання рухового режиму; моніторинг показників здоров'я молодших школярів; контроль за рівнем фізичних, розумових та емоційних навантажень учнів; забезпечення емоційного комфорту учнів; їх психолого-педагогічний супровід);

– формування здоров'язбережувальних компетенцій молодших школярів систематично, в процесі вивчення навчального предмету «Основи здоров'я» шляхом трансляції знань про здоров'я, а також, в процесі вивчення інших дисциплін початкової школи (читання, навколишній світ, трудове навчання, фізична культура, математика та ін.), щляхом інтеграції знань про збереження здоровя та ведення здорового способу життя;

– застосування здоров'язбережувальних технологій навчання і виховання учнів, валеологічних технологій педагогічної взаємодії;

– спрямування діяльності шкільної психологічної служби на збереження і зміцнення здоров'я учнів і професійного здоров'я вчителів;

– постійний моніторинг здоров'язбережувального процесу;

Як зазначалося нами вище, процес формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів тріадний, адже в ньому приймають участь держава, учні, батьки. Тому умовно основні напрямки роботи зі створення здоров'язбережувального середовища НУШ можна поділити на три взаємопов'язані групи, відповідно до учасників освітнього процесу (рис. 1).

Рис. 1. ***Види діяльності учасників освітнього процесу щодо формування здоров'язбережувального освітнього середовища НУШ***

За результатами досліджень щодо умов формування здоров'язбережувального освітнього середовища НУШ, роль учителя є ключовою. Учитель, сьогодні виступає фасилітатором освітнього процесу та реалізує основні завдання, які окреслені в нормативних документах про освіту, зокрема й формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів. До таких завдань ми віднесли:

1. визначення цілей здоров'язбереження учасників освітнього процесу; проєктування змісту здоров'язбережувальної освіти;

2. конструювання і реалізація форм, методів, технологій та засобів профілактичних заходів й здоров'язбережувальної діяльності у початковій школі;

3. діагностування стану здоров'я та рівня здоров'язбережувальної компетентності учнів;

4. участь в процесі удосконалення предметно-просторової інфраструктури закладу освіти.

Аналізуючи наукову літературу та педагогічну практику з проблеми дослідження щодо формування здоров'язбережувального освітнього середовища НУШ ми спробували узагальнити зміст діяльності вчителя через інтеграційну складову основних напрямів реалізації ідеї здоров'язбереження в умовах початкової освіти, зокрема: освітній; виховний; діагностичний; гігієнічний; інклюзивний; просторовий. Результати узагальнення наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Напрями та зміст діяльності вчителя щодо розвитку здоров'язбережувального освітнього середовища НУШ

Напрям діяльності вчителя	**Зміст діяльності вчителя**
1	**2**
Освітній	− формування в учнів знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, фізичну культуру, фізичні вправи, взаємозв'язок організму людини з природним і соціальним середовищем; знань про збереження свого здоров'я; − розвиток в учнів особистісного здоров'язбережувального досвіду з урахуванням стану власного здоров'я; − формування здоров'язбережувальної компетенції молодших школярів, шляхом застосування методів, прийомів організації спільної здоров'язбережувальної діяльності вчителів, учнів, батьків, громадськості та ін.
Виховний	- виховання в учнів ціннісного ставленні до власного здоров'я та здорового способу життя, розвиток умінь самостійно приймати рішення щодо власних вчинків; - виховання в учнів дбайливого ставлення до власного здоров'я, прагнення займатися фізичною культурою та спортом; − розвиток мотивації до використання у повсякденному житті досвіду здоров'язбережувальної діяльності; − застосування методів, прийомів організації спільної здоров'язбережувальної діяльності учасників освітнього процесу у позаурочних заходах; − профілактика факторів «ризику» і організація комплексу оздоровчих заходів; − створення емоційного комфорту у процесі освітньої взаємодії; − розробка та проведення разом з шкільним психологом психологічних тренінгів, програм індивідуальних консультацій з метою розвитку навичок з відновлення сприятливого емоційного стану; − інформаційно-консультативна робота з батьками щодо збереження здоров'я учнів.
Діагностичний	− психолого-педагогічний моніторинг стану здоров'я молодших школярів, їх фізичного, психічного, духовно-морального розвитку; − організація співпраці з психологічною службою школи з метою допомоги учням у подоланні страхів, стресів і тривожності; − організація співпраці з медичними працівниками, практичними психологами з метою діагностування порушень фізичного та психічного здоров'я молодших школярів; − інформаційно-консультативна робота з батьками щодо діагностування порушень здоров'я молодших школярів.

Продовження таблиці 1

1	2
Гігієнічний	− виконання вимог, що регламентовані санітарними нормами та правилами безпеки життєдіяльності учнів початкових класів; − контроль за температурним режимом, штучним освітленням та ін у класних кімнатах; − забезпечення санітарно-гігієнічної відповідності шкільних меблів, контроль за чистотою класних кімнат; − спільно з керівництвом закладу здійснення контролю за раціональним харчуванням учнів у шкільній їдальні; − організація співпраці учнів, батьків, медичних та педагогічних працівників з метою дотримання санітарно-гігієнічних вимог.
Інклюзивний	− використання різноманітних навчальних підходів з урахуванням особливостей розвитку молодших школярів; − використання широкого спектру занять, практичних вправ і матеріалів, що відповідають рівню розвитку учня; − адаптація навчальних матеріалів для використання в умовах інклюзивної освіти молодших школярів.
Просторовий	− робота щодо озеленення приміщень і класів; − наповнюваність шкільного середовища об'єктами навчальної взаємодії та відпочинку; − участь в організації безпечного пересування молодших школярів по класній кімнаті та школі; − участь в оформленні зон відпочинку молодших школярів на теретирої школи.

З таблиці 1 видно, що створення здоров'язбережувального середовища НУШ − це спільна діяльність учасників освітнього процесу, яка спрямована на проєктування і реалізацію умов (середовища), що забезпечує здоров'язбережувальний ефект у системі взаємодії «вчитель − учень − батьки».

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Таким чином, формування здоров'язбережувального освітнього середовища НУШ дає можливість зміцнити здоров'я молодших школярів, сформувати у них культуру ціннісного ставлення до власного здоров'я та здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку учнів, прогнозувати можливі зміни здоров'я та проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні позаурочні заходи з метою забезпечення зміцнення здоров'я .

Також, нами встановлено і обґрунтовано, що формуванню здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів сприятимуть: застосування інтеграційного підходу та валеологізація навчальних предметів, інтеграція навчальних предметів з предметами, які сприяють формуванню ціннісного ставлення учнів до власного здоров'я та здорового способу життя; розробка та впровадження різних навчальних програм, організація позакласних і позашкільних заходів, які спрямовані на поглиблення знань про здоровий спосіб життя та мотивацію ціннісного ставлення молодших школярів до здоров'я; розробка та проведення разом з шкільним психологом психологічних тренінгів, індивідуальних консультацій з метою розвитку навичок з відновлення емоційного стану учня; організація співпраці з медичними працівниками, психологічною службою школи щодо діагностування порушень фізичного та психічного здоров'я молодших школярів.

Перспективним напрямом для досліджень залишається розробка моделі розвитку здоров'язбережувального освітнього середовища НУШ.

Література

1. Бахмат Н. В. Формування здорового образу життя та фізичний розвиток молодших школярів в Новій українській школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2021. № 3 (107). С. 346–363. URL: https://repository.sspu.edu.ua/-bitstream/123456789/11709/1/Bakhmat_formuvannia.pdf.

2. Бережна Л.К. Програмно-цільовий підхід до організації роботи школи сприяння здоров'ю. *Управління школою (Основа).* 2011. № 19. С. 63–66.

3. Вступне слово до проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітній структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес. URL: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/-stories/documents/ General_Brochure_Ukr ainian_version.pdf.

4. Грицай Ю.О. Використання здоров'язберігаючих технологій в навчальній діяльності школярів: навч. посібн. Миколаїв, 2012. 181 с.

5. Державний стандарт базової середньої освіти Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/

6. Екологічна грамотність і здорове життя: турбота про майбутні покоління. URL: https://naurok.com.ua/post/ekologichna-gramotnist-i-zdorove-zhittya-turbota-pro-maybutni-pokolinnya

7. Загородній В. В. Сучасні проблеми здоров'я дитячого населення шкільного віку та шляхи її вирішення. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.* Вип. 129. Т. 3. Серія: Педагогічні науки: збірник. Чернігів: ЧНПУ, 2015. С. 141–144.

8. Ільченко В. Р. Дидактичні умови здоров'язбережувального навчального середовища. *Технології інтеграції змісту освіти*: зб. наук. праць за матеріалами міжнародної наук.-практ. конф. «Теоретичні та методичні основи організації здоров'язбережувального навчального середовища загальноосвітньої школи та ВНЗ», 14 квітня 2011 р. (редкол.: В.Р. Ільченко (гол. ред.) та ін.) Полтава, 2011. Вип. 3. С. 42–45.

9. Мешко Г. Формування здоров'язбережувального освітнього середовища як аспект діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Науковий вісник Ужгородського Університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота».* 2017. Вип. 1 (40). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2017_1_42.

10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/ 246688428.

11. Нова українська школа: ключові компетентності. URL: https://uied.org.ua/nova-ukrayinska-shkola-klyuchovi-kompetentnosti/.

12. Подгорная О. Е. Проектирование здоровьесберегающего пространства общеобразовательной школы средствами личностно-ориентированного образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00. Тирасполь, 2005. 211 с.

13. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text

References

1. Bakhmat, N. (2021). Formuvannia zdorovoho obrazu zhyttia ta fizychnyi rozvytok molodshykh shkolariv v Novii ukrainskii shkoli [Formation of a healthy lifestyle and physical development of younger schoolchildren at the New Ukrainian School]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies,* 3 (107), 346–363. URL: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/-123456789/11709/1/Bakhmat_formuvannia.pdf. [in Ukrainian].

2. Berezhna, L. (2011) Prohramno-tsilovyi pidkhid do orhanizatsii roboty shkoly spryiannia zdoroviu [A program-targeted approach to organizing the work of a health promotion school]. *Upravlinnia shkoloiu (Osnova) – Management of the school (Basic),* 19, 63–66 [in Ukrainian].

3. Vstupne slovo do proektu TIuNINH – harmonizatsiia osvitnii struktur u Yevropi. Vnesok universytetiv u Bolonskyi protses [Introduction to the TUNING project - harmonization of educational structures in Europe. The contribution of universities to the Bologna process]. URL: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukr ainian_version.pdf. [in Ukrainian].

4. Hrytsai, Yu. (2012). Vykorystannia zdoroviazberihaiuchykh tekhnolohii v navchalnii diialnosti shkolariv [The use of health-preserving technologies in the educational activities of schoolchildren: a study guide]. Mykolaiv [in Ukrainian].

5. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity Postanova KMU № 898 vid 30.09.2020 roku [State standard of basic secondary education Resolution of the State standard of basic secondary education Resolution of the C of MU No. 898 dated September 30, 2020]. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ [in Ukrainian].

6. Ekolohichna hramotnist i zdorove zhyttia: turbota pro maibutni pokolinnia [Environmental literacy and healthy life: care for future generations]. URL:

https://naurok.com.ua/post/ekologichna-gramotnist-i-zdorove-zhittya-turbota-pro-maybutni-pokolinnya [in Ukrainian].

7. Zahorodnii, V. (2015). Suchasni problemy zdorovia dytiachoho naselennia shkilnoho viku ta shliakhy yii vyrishennia [Modern health problems of school-aged children and ways to solve them]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. – Herald Chernihiv of T.G. Shevchenko National Pedagogical University,* 129, 3, 141–144. Chernihiv: ChNPU [in Ukrainian].

8. Ilchenko, V. (2011). Dydaktychni umovy zdoroviazberezhuvalnoho navchalnoho seredovyshcha [Didactic conditions of a health-preserving educational environment.]. *Tekhnolohii intehratsii zmistu osvity:* zb. nauk. prats za materialamy mizhnarodnoi nauk.-prakt. konf. «Teoretychni ta metodychni osnovy orhanizatsii zdoroviazberezhuvalnoho navchalnoho seredovyshcha zahalnoosvitnoi shkoly ta VNZ», 14 kvitnia 2011 r. (redkol.: V.R. Ilchenko (hol. red.) ta in.) – *Technologies of integration of educational content:* coll. of science papers based on the materials of international science and practice. conf. «Theoretical and methodical foundations of the organization of a health-preserving educational environment in secondary schools and universities», 3, 42–45. Poltava [in Ukrainian].

9. Meshko, H. (2017). Formuvannia zdoroviazberezhuvalnoho osvitnoho seredovyshcha yak aspekt diialnosti kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [The formation of a health-preserving educational environment as an aspect of the activity of the head of a general educational institution.]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho Universytetu – Scientific Bulletin of Uzhhorod University,* 1 (40). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2017_1_42 [in Ukrainian].

10. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [National strategy for the development of education in Ukraine for the period until 2021]. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/ 246688428 [in Ukrainian].

11. Nova ukrainska shkola: kliuchovi kompetentnosti [New Ukrainian school: key competencies]. URL: https://uied.org.ua/nova-ukrayinska-shkola-klyuchovi-kompetentnosti/ [in Ukrainian].

12. Podhornaia, O. (2005). Proektyrovanye zdorovesberehaiushcheho prostranstva obshcheobrazovatelnoi shkoli sredstvamy lychnostno-oryentyrovannoho obrazovanyia [Designing a health-saving space of a general education school by means of student-centered education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Tyraspol [in Ukrainian].

13. Pro vnesennia zmin do Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity [About the introduction of changes to the Sovereign standard of postal coverage.]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

Dorozh I.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
dorozhira@kpnu.edu.ua
orcid.org/https://orcid.org/0000-0003-4792-7025

Kovalchuk A.
Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
kovalchuk.anatolii@kpnu.edu.ua
orcid.org/https://orcid.org/0000-0003-0425-0456

THE YOUNGER SCHOOL STUDENTS HEALTH CARE COMPETENCE FORMATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article analyzes the scientific achievements regarding the formation of health-saving competence of junior high school students in the educational process of the National Academy of Sciences. The directions and content of the teacher's activities regarding the development of the health-preserving educational environment of the National University

of Science and Technology are substantiated, namely: the application of the integration approach and the valeologing of educational subjects, the integration of educational subjects with the lessons contributing to the formation of students' valuable attitude to their own health and a healthy lifestyle; development and implementation of various educational programs, organization of extracurricular and out-school activities aimed at deepening knowledge about a healthy lifestyle and motivating the value attitude of younger schoolchildren to their health; development and implementation of psychological trainings together with the school psychologist, individual consultations with the aim of developing skills to restore the student's emotional state; organization of cooperation with medical specialists, the psychological service of the school regarding the diagnosis of physical and mental health disorders of the younger schoolchildren. The concepts of "competence", "health-preserving competence" and "health-preserving educational environment" are clarified. It is proven that the health-preserving competence is the result of the integration of ecological, valeological and physical education of students and is manifested in the readiness to independently solve tasks related to maintaining, strengthening and preserving one's own health. It was established that the health-preserving competence of younger schoolchildren is formed by preparing and conducting certain thematic activities, since it is the totality of educational, health and medical and preventive activities that can contribute to the formation and development of this competence. It was established that the formation of a health-preserving educational environment of the National Academy of Sciences provides an opportunity to strengthen the health of younger schoolchildren, to form the culture of valuing their own health and a healthy lifestyle, to monitor the indicators of the individual development of students, to predict possible health changes and carry out the appropriate psychological-pedagogical, corrective, rehabilitative extracurricular activities aimed at improving health.

Key words: primary education, competence, health care competence, New Ukrainian school.

УДК 373.29.091.33-027.22:51
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-1-54-62

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

ГРА ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ І УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ НУШ

У статті аналізується проблема щодо забезпечення наступності у формуванні логіко-математичної компетентності дітей 6–7 років та учнів першого класу. Зазначено, що наступність є однією із основних умов успішної адаптації дошкільників до навчання у першому класі з вивчення основ математики. Вказано на те, що забезпечення наступності між дошкільною та шкільною ланкою у процесі вивчення математики постає одним із важливих напрямків освітнього процесу. Головною вимогою забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти щодо формування логіко-математичної компетентності визначається розвиток логічного мислення дітей. Зазначено, що вікові особливості дошкільників та молодших школярів, провідна для віку діяльність мають стати орієнтирами для педагогів обох ланок освіти в організації навчання математики. Вказано, що в сучасному освітньому процесі стосовно логіко-математичного розвитку доцільно використовувати різноманітні методи і технології, у тому числі – гру. З цією метою авторкою розглянуто потенціал ігрової діяльності, проаналізовано види ігор, використання яких у практиці ЗДО та першого класу НУШ з навчання математики визначає найбільший вплив щодо формування логіко-математичної компетентності. Проаналізовано ряд наукових робіт, в яких здійснено аналіз можливостей дидактичних, логічних, комп'ютерних ігор, технології LEGO у проведенні навчальної роботи з математики у закладі дошкільної освіти та першому класі школи. Вказано на те, що найбільший потенціал щодо використання у роботі з навчання математики має дидактична гра, у тому числі такі її види, як математичні ігри та вправи, а також логіко-математичні ігри. Зазначено, що опора на використання гри у процесі формування логіко-математичної компетентності дітей буде реалізована більш ефективно за використання ряду умов, запропонованих автором статті.

Ключові слова: наступність, наступність між ланками освіти, компетентність, логіко-математична компетентність, математична компетентність, гра, ігрова діяльність, дидактична гра.

Постановка проблеми. Однією із ключових реформ освітньої системи в Україні в останні роки визначається концепція Нової української школи. Запровадження Концепції НУШ [12] визначило необхідність перегляду теоретичних, методологічних і нормативно-правових засад дошкільної освіти як нульової ланки неперервної системи освіти України й забезпечення наступності між ланками дошкільної освіти та першого класу школи. Наступність – багатоаспектне педагогічне явище, що визначається як необхідний зв'язок між явищами; між новим і попереднім, а також між різними етапами або щаблями розвитку. При всьому цьому сутність наступності полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого або окремих сторін його організації під час переходу від одного етапу до іншого [10, с. 261].

В основу побудови змісту й організації НУШ та реформованої дошкільної освіти (з прийняттям нового державного стандарту дошкільної освіти, її Базового компоненту (БКДО)), покладено компетентнісний підхід. Він має значення щодо з'ясування якості

освіти стосовно розробки критеріальних характеристик – компетентностей, які необхідно досягти випускнику закладу дошкільної освіти напередодні вступу до школи.

Компетентність – це особистісне утворення, для якого характерне індивідуальне «забарвлення», вона виявляється у конкретних життєвих обставинах як здатність учня актуалізувати, інтегрувати й застосувати здобутийу процесі навчання досвід діяльності та особистісні якості, щоб досягти певного результату [14, с. 73].

Компетенстнісний підхід покладено в основу побудови змісту й організації процесу навчання математики у двох суміжних ланках освіти – дошкільній та початкової школи. Математична компетентність є однією із тих компетентностей, які синхронізуються державними Стандартами дошкільної та початкової освіти. Тому важливим завданням для педагогів обох освітніх ланок визначається взаємоузгодження педагогічних дій, яке сприятиме забезпеченню наступності як умови гармонійної адаптації дитини до навчання у школі.

Це стосується й математичної освіти, яка на рівні дошкільної освіти спрямована на формування у дітей математичних уявлень, а стосовно першого класу – визначається як початковий етап математичної початкової шкільної освіти. Забезпечення наступності у доданому напрямі роботи, використання ефективних форм, методів, технологій роботи – важливе завдання для педагогів обох зазначених освітніх ланок. Необхідністю здійснення наукових робіт у контексті розгляду актуальних питань реформування ланок національної системи освіти, забезпечення наступності між ними обумовлюється *актуальність даної статті*.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти проблеми наступності відображені у дослідженнях А. Богуш, В. Боднар, Е. Вільчковського, Г. Григоренко, Н. Каньоси, О. Ковшар, О. Кононко, Ю. Косенко В. Кривди, К. Крутій, Н. Кудикіної, Н. Лисенко, С. Матвієнко, Г. Назаренко, О. Поліщук, О. Савченко, Т. Степанової, О. Яструб та інших вчених. Наступність між рівнями освіти стосовно формування математичних уявлень розглядалася Н. Баглаєвою, Т. Богдан, Л. Зайцевою, О. Литвиненко, С. Скворцовою, В. Старченко, Т. Степановою, О. Фуніковою, К. Щербаковою та іншими дослідниками.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У контексті забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти проблема формування логіко-математичної компетентності потребує подальших розробок на теоретичному та методичному рівнях, обґрунтування доцільності використання різних видів ігор математичного змісту у практиці ЗДО та початкової школи, чим і обумовлена необхідність виконання даного дослідження.

Мета статті: розглянути потенціал ігрової діяльності та ігор математичного змісту в забезпеченні наступності у формуванні логіко-математичної компетентності дітей старшого дошкільного віку та учнів першого класу.

Викладення основного матеріалу дослідження. До розкриття сутності поняття «наступність» дослідники підходять неоднозначно: характеризують як закономірність зв'язку попереднього та наступного, пов'язують його із динамікою отримання знань, умінь та навичок у процесі цілеспрямованого педагогічного процесу завдяки синхронізації освітніх позицій суміжних освітніх ланок [4; 9; 13; 22]. В обґрунтуванні поняття «наступність» нам найбільш прийняте наукове визначення, надане українською вченою О. Савченко, яка зазначала, наступність є одним із принципів освіти, який передбачає зв'язок та узгодженість мети, змісту, організаційно-методичного забезпечення етапів освіти, що межують один з одним (дошкілля – початкова – основна школа) [19, с. 92].

Теоретичний аналіз проблеми наступності вказує на те, що вона є важливою з огляду на організацію освітнього процесу у початковій школі з урахуванням безперервного розвитку особистості на різних вікових етапах. Також наступність може визначатися одним із концептуальних підходів до вирішення освітніх завдань. Забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти обумовлено необхідністю урахування вікових особливостей фізичного, психічного, інтелектуального розвитку дітей 6–10 років, збереження цінності дитинства, опори на провідну діяльність. Як зазначено у державному стандарті початкової освіти (ДСПО) [5],

освітній процес у початкових класах, з опорою на принципи наступності, спадкоємності, перспективності, будується за циклами. Зберігаючи в основі ігрову діяльність як провідну в дошкільному віці, перший цикл початкової освіти (1–2 класи), є адаптаційно-ігровим, другий цикл (3–4 класи) є основним.

Завдяки використанню принципу наступності, у взаємодії ЗДО та школи узгоджуються цілі навчання, програми, створюється освітньо-розвивальне середовище, функціональне для кожної освітньої ланки; добираються методи навчання, які активізують у дітей уяву, пам'ять, мислення тощо. У контексті даного принципу застосовуються активні та інтерактивні методи навчання, які формують у дітей ініціативність, допитливість, активність, інтерес до навчальної діяльності у цілому та занять математикою, зокрема.

Заняття математикою – важлива складова наступності дошкільної і початкової освіти, формування математичної компетентності. *Математична компетентність* передбачає виявлення простих математичних залежностей у навколишньому світі, моделювання процесів і ситуацій із застосуванням математичних відношень і вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та умінь в особистому й суспільному житті людини [3; 6; 7].

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що логіко-математична, сенсорно-пізнавальна, дослідницька компетентність – це здатність дитини використовувати набуту сенсорну систему у процесі логіко-математичної та дослідницької діяльності [2]. Сутність *логіко-математичної компетентності* Л. Іщенко, І. Підлипняк визначають як здатність дитини самостійно здійснювати класифікацію геометричних фігур, предметів та множин за якісними ознаками та чисельністю, серіацію, тобто – впорядкування предметів за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі, обчислення та вимірювання кількості, відстані, розмірів, довжини, ширини, висоти, об'єму, маси, часу [8 , с. 151].

У дослідженнях Н. Баглаєвої здійснено обґрунтування сутності процесу набуття дитиною-дошкільником логіко-математичної компетентності, яка базується на ряді логічних умінь (серіації, класифікації, обчислювання, вимірювання) і умінь математичної діяльності [1, с. 10].

Програмні вимоги освітньо-виховного процесу у ЗДО та початковій школі взаємопов'язані між собою. Ураховуючи принципи спадкоємності, неперервності, перспективності та наступності в організації освітнього процесу, важливо також забезпечити взаємоузгодженість основних компетентностей, визначених державними стандартами дошкільної та початкової ланок освіти.

У дослідженні О. Яструб здійснено обґрунтування щодо синхронізації компетентностей Базового компоненту дошкільної освіти та Державного стандарту початкової школи. У галузі математичного розвитку дитини у БКДО в його інваріантній і варіативній частинах логіко-математична компетентність, за О. Яструб, формується у поєднанні з сенсорно-пізнавальною, дослідницькою, предметно-практичною та технологічною компетентностями [22, с. 475]. За ДСПО, в учнів початкової школи має бути сформована математична компетентність, що передбачає «виявлення простих математичних залежностей в навколишньому світі, моделювання процесів і ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини» [5, с. 2].

Нам прийнятна думка О. Нікітіної стосовно того, що уведення дитини-першокласника у початкову математику є неможливим без належного рівня розвитку логічного мислення, а успіх навчання математики – за наявності необхідного обсягу засвоєних дитиною на попередньому, дошкільному етапі, математичних знань, уявлень та умінь, їх міцності, усвідомленості, гнучкості. О. Нікітіна звертає увагу на те, що «дошкільна дидактика та методика формування елементарних математичних уявлень як наука, спрямовані на відпрацювання шляхів оптимізації навчання з метою підвищення рівня доматематичної підготовки» [15 , с. 112].

Аналіз програм з математики для дітей дошкільного віку та учнів першого класу засвідчує, що вони побудовані на теоретико-множинній основі, а головними розділами програм є: знання про множину, кількість і рахунок; розмір; простір; час; форму предметів. Обсяг знань і умінь, які отримують дошкільники у галузі математики у

дошкільному віці, є достатньо великим, про що засвідчує зміст програм дошкільної освіти за освітнім напрямом «Дитина у сенсорно-пізнавальному просторі». У 1-му класі вивчення математики продовжується за тими ж змістовими лініями, як і у ЗДО. Проте, зміст навчання не дублюється, він поглиблюється й розширюється.

О. Шаран, О. Сачавська вказують на те, що важливо не тільки працювати над набуттям у дитини логіко-математичних знань, а формувати у неї компетентність щодо застосування їх у різних життєвих ситуаціях, виявляти високу пізнавальну активність, кмітливість, самостійність, винахідливість, уміння гнучко мислити; здатність поводитися, розсудливо тощо [21, с. 216].

Дослідниця Л. Дронік зазначає, що задля забезпечення логіко-математичної компетентності старших дошкільників варто надавати пріоритет односпрямованим предметним заняттям інтегрованого типу, добирати широке коло форм роботи у контексті життєдіяльності дітей у ЗДО [6, с. 141]. На думку Л. Дронік, доцільно використовувати такі засоби логіко-математичного розвитку, як палички Кюїзенера, Танграм, логічні загадки, шаради, фокуси, вчити дітей гри у шахи тощо.

Основою для здійснення наступності у процесі навчання дітей математики слугує урахування вікових особливостей дітей, рівня розвиненості їхнього чуттєвого досвіду та провідної діяльності. Саме вікові особливості дошкільників та молодших школярів мають бути орієнтиром для організації навчально-виховного процесу. Видатний педагог В. Сухомлинський високо оцінював потенціал гри у навчанні та вихованні дітей. Він зазначав: « …дитина за своєю природою – допитливий дослідник, відкривач світу. Тож нехай перед нею відкривається чудовий світ у живих фарбах, яскравих і трепетних звуках, у казці та грі, в особистій творчості, в красі, що надихає її серце, у прагненні робити добро людям. Через казку, фантазію, гру, через неповторну дитячу творчість – вірний шлях до серця дитини» [20, с. 22].

Гра є провідною діяльністю як стосовно дітей старшого дошкільного віку, так і для першокласників. Саме тому певний період навчання у першому класі у навчальній і позаурочній роботі широко використовуються ігри, які мають особливе значення для раннього логіко математичного розвитку дитини.

Як у роботі з дошкільниками, так і учнями 1-го класу велика увага приділяється використанню гри як дидактичного засобу щодо навчання математики. Особливу роль щодо цього відіграють дидактичні ігри. Дидактична гра – це гра, яка спрямована на формування у дітей потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їхнім новим джерелом удосконалення пізнавальних умінь і навичок [16, с. 5].

Дослідники Т. Богдан, О. Литвиненко проаналізували специфіку формування елементів логічного мислення у дітей дошкільного віку на основі компетентнісного підходу. Вони вказали, що розвиток мислення у дошкільника забезпечується засвоєнням способів розумової діяльності, узагальненням у ускладненням практики щодо встановлення логічних зв'язків між предметами та явищами навколишнього світу, їхніми властивостями тощо. Опанування дошкільниками мисленнєвими операціями, вважають Т. Богдан, О. Литвиненко, відбувається за використання розвивальних, дидактичних ігор у процесі навчання [3, с. 5].

Т. Опалько визначає з тим великий потенціал дидактичної гри, суть якої полягає у розв'язуванні пізнавальних завдань, сформульованих для дитини у цікавій, пізнавальній формі. Дидактичні ігри, на думку Т. Опалько, можна вважати своєрідним тренінгом мислення, оскільки вони сприяють розвитку творчих математичних здібностей. Мислення дитини, вважає Т. Опалько, розвивають ребуси, лабіринти, кросворди, конкурси та вікторини тощо. Ігри можна проводити на всіх етапах уроку [16, с. 7].

Дидактична гра – багатоаспектне, складне педагогічне явище: її можна розглядати і як форму навчання, і як ігровий метод навчання, а також як форму самостійної ігрової діяльності та засіб розвитку особистості дитини. Дидактичні ігри як вид діяльності можуть бути індивідуальними та колективними. Педагогам-практикам відомо, що знання, які дитина отримує у процесі гри, не поступаються тим, які вона може набути у процесі безпосереднього навчання або за використання інших засобів. Гра, яка має продуману методичну основу, сприяє розвитку пізнавальних здібностей дитини. Вона сприяє підвищенню інтересу до занять математикою, формує такі особистісні якості, як кмітливість, активність, ініціативність тощо.

Дидактичні ігри використовуються тільки у відповідності з темою заняття з математики у ЗДО або шкільного уроку з математики. Ці ігри доцільно використовувати на будь-якому етапі проведення означених форм роботи – як на етапі пояснення нового матеріалу, так і в його закріпленні. Проте, на етапі пояснювальної роботи педагогові варто спиратися на використання малюнків, предметів, роздаткового матеріалу, з якими діти будуть більш цікаво, творчо опановувати новий матеріал. На етапі закріплення вивченого матеріалу ігри використовують задля відтворення засвоєних умінь обчислення та ряду логічних та математичних прийомів у роботі. Завдяки умілому керівництву іграми, вчитель скеровує хід уроку з математики, запобігаючи перевтомі, підтримуючи в учнів належний емоційний стан і рівень їхньої активності.

У сучасній педагогічній науці розвивається окремий її напрям – *ігрова педагогіка*, яка базується на використанні гри як провідного методу навчання та виховання дітей дошкільного віку. Як в шкільній, так і дошкільній освітній практиці почали запроваджуватися інформаційно-комунікаційні технології, зокрема – роботу з комп'ютером. Використання *комп'ютерних ігор* у якості засобу підготовки дошкільника до навчання в школі, як показують дослідження, сприяє підвищенню інтересу дитини до навчання, ефективності такої роботи. Спеціально дібрані комп'ютерні ігри частіше за все використовуються як частина заняття, але у якості підсумкових форм навчальної роботи вони можуть бути проведеними упродовж усього заняття. При цьому педагог має скеровуватися санітарно-епідеміологічними вимогами до організації освітнього процесу [18].

О. Нікітіна детально проаналізувала потенціал ресурсів *ігрових технологій* LEGO® та LEGO DUPLO® у забезпеченні готовності дитини до навчання математики у школі. Дослідниця визначає, що дані ігрові технології у процесі формування елементарних математичних уявлень у дошкільників допомагають дітям досліджувати світ цифр, форм і кольорів, вирішуючи навчальні проблеми через гру [15, с. 115]. Проте, як вважає О. Нікітіна, методична база щодо використання технологій LEGO в Україні нині мало розроблена як стосовно запровадження у закладах дошкільної освіти, так і у Новій українській школі.

Л. Ільченко, Н. Чернега обґрунтували потенціал використання логіко-математичних ігор і вправ для розвитку логічного мислення дітей 6–7 років. Так, вони визначають, що *математичними іграми* вважаються ігри, у яких змодельовані математичні побудови, відносини, закономірності. Для знаходження відповіді (розв'язку), як правило, необхідний попередній аналіз умов, правил, зміст гри або завдання. По ходу розв'язку потрібне застосування математичних методів й умовиводів [7, с. 17]. *Логіко-математичні ігри*, на думку Л. Ільченко, Н. Чернеги – такі ігри, в основі яких змодельовані певні математичні закономірності, відносини, що зумовлюють виконання логічних операцій і дій [7, с. 18]. Ці ігри є різновидом дидактичних ігор математичного змісту.

О. Полєвікова, Т. Швець науково обґрунтували особливості використання флеш-ігор у логіко-математичному розвитку дошкільників. Флеш-гра у їхньому дослідженні визначається як ігрова інтерактивна платформа, що забезпечує оптимізацію ігрового процесу з метою розв'язання освітніх завдань. О. Полєвіковою, Т. Швець у ході експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку науково доведено, що флеш-ігор мають значний потенціал щодо розвитку у дітей логічного мислення, умінь аналізу, виділення істотних ознак, що є характерним для базових показників логічного мислення, а також щодо підвищення самооцінки дітей при виконанні завдань математичного змісту [17, с. 151].

Дослідники Г. Каракуц, Л. Титаренко визначають наступну умову щодо використання дидактичних ігор у навчанні математики: створення педагогом системи дидактичних ігор, яка має бути вибудувана з урахуванням опори на вже пройдений навчальний матеріал, логічній послідовності й з урахування ускладнення програмових завдань [11, с. 163].

Здійснений нами аналіз наукових досліджень за проблемою, що розглядається, дозволяє визначити, що опора на реалізацію потенціалу гри у процесі формування логіко-математичної компетентності дітей щодо забезпечення наступності буде реалізована більш ефективно за наступних умов:

– використання широкого спектру різних ігор, у яких закладено математичну та логічну складову;

– дотримання принципів організації дидактичних ігор математичного змісту;

– дотримання педагогом методики проведення ігор з урахуванням віку дітей та змісту роботи;

– ігри мають бути цікавими для дітей і спонукати їх до активної участі в ігровій діяльності;

– ознайомлення дітей з різними видами діяльності, які потребують математичних знань;

– дотримання індивідуального підходу до дітей, пропонування посильних завдань, надання підтримки сором'язливим та невпевненим у собі дітям.

Висновки. Гра – провідний метод навчання та виховання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Опора на використання гри у навчанні дітей математики, формування у них логічного мислення, набуття необхідних до віку математичних уявлень і знань, умінь математичної діяльності засобами гри є важливим шляхом гармонійного включення дітей до навчальної роботи, способом забезпечення емоційного відгуку на педагогічні впливи (вихователя, а надалі – учителя початкової школи). Розширення спектру ігор математичного змісту, які використовуються як у дошкільній, так і початковій ланці, свідчать про визнання потенціалу гри у навчанні математики. Домінуючі позиції щодо формування логіко-математичної компетентності дітей 6–10 років займає дидактична гра. Перспективи подальших досліджень з цієї проблеми пов'язані із розробкою методичних матеріалів за різними напрямками роботи щодо забезпечення підготовки дітей до школи.

Література

1. Баглаєва Н. І. Індивідуально-диференційований підхід доформування математичних уявлень у дітей шостого року життя: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1997. 17 с.

2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція): наказ МОН України № 33 від 12.01.2021 р. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya

3. Богдан Т. М., Литвиненко О. М. Компетентнісний підхід у формуванні елементів логічного мислення дошкільників. *Молодий вчений*. 2018. № 2.1 (54.1) лютий. С. 4–6.

4. Данилюк М. А., Найда Р. Г. Наступність у навчанні старших дошкільників і першокласників Нової української школи. *Нова українська школа в дії: актуальні проблеми методик навчання та стратегії розвитку*. Рівненський ДГУ. 2021. С. 146–148.

5. Державний стандарт початкової освіти: затв. Постановою Каб. Міністрів України від 21 лютого. 2018 р. № 87. URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/-prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti

6. Дронік Л. В. Інтерактивні методи в роботі з дітьми у формуванні логіко-математичної компетентності. *Українська національна школа: історія, традиції, новаторство: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної онлайн – конференції, 26 – 27.11.2020.* Умань: ВПЦ «Візаві», 2020. С. 140–142.

7. Ільченко Л. В., Чернега Н. С. Логіко-математичні ігри як засіб формування мислення старших дошкільників: уавч.-метод. посіб. Сквира: Джерело, 2011. 70 с.

8. Іщенко Л. В., Підлипняк І. Ю. Формування логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку засобами ейдетики. 2022. http://www.baltijapublishing.lv/omp/-index.php/bp/catalog/download/210/5817/12163-1?inline=1

9. Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти / Додаток до листа МОН України від 19.04.2018 № 1/9-249. URL: https://mon.gov.ua/storage/app /media/doshkilna/nastupnist/list.pdf

10. Каньоса Н. Наступність дошкільного та початкового навчання в умовах Нової української школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. Вип. 26. С. 260–266.

11. Каракуц Г. М., Титаренко Л. І. Використання дидактичних ігор у процесі формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку. *Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки*. Збірник наукових праць. 2019. Вип. 16. Харків. С. 159–167.

12. Концептуальні засади реформування середньої школи. Концепція НУШ. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf

13. Листопад Н. П. Навчально-методичне забезпечення компетентнісно-орієнтованого навчання математики в НУШ. *Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції «Проблеми математичної освіти» (ПМО – 2019*). Черкаси, 11–12 квітня 2019 р. Черкаси: Вид. ФОП Гордієнко Є.І. 2019. С. 93–94.

14. Матвієнко С. І. Передшкільна освіта: теорія та практика: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. 160 с.

15. Нікітіна О. О. Формування готовності дитини до навчання математики в школі засобами ігрових технологій. *Актуальні питання освіти і науки*. 2017. С. 112–118.

16. Опалько Т. В. Дидактичні ігри на уроках математики у 1 класі: навч.-метод. посіб. Сарни, 2018. 30 с.

17. Полєвікова О., Швець Т. Особливості логіко-математичного розвитку дошкільників за допомогою флеш-ігор. *Educological discourse*. 2021. № 3. Вип. 34. С. 144–159.

18. Про затвердження Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти. Наказ МОЗ України № 2205 від 25.09.2020 р.

19. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Абрис, 1997. 416 с.

20. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Радянська школа. 1976. Т. 3. 670 с.

21. Шаран О., Сачавська О. Забезпечення наступності у вивченні елементів математики між закладом дошкільної освіти і початковою школою. *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, poblemy, perspektywy. Aksjologiczne aspekty wrozwoju nauki i edukacji* / red.: J.Grzesiak, I.Zymomrya, W.Ilnytskyj. Konin – Użhorod – Chersoń – Krzywy Róg: Posvit, 2018. С. 216–217.

22. Яструб О. О. Синхронізація компетентностей дошкільної та початкової освіти як вимога сьогодення. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота*». 2021. Вип. 1 (48). С. 473-477.

Referense

1. Bahlaieva, N.I. (1997). *Indyvidualno-dyferentsiiovanyi pidkhid doformuvannia matematychnykh uiavlen u ditei shostoho roku zhyttia* [An individual-differentiated approach to the formation of mathematical ideas in children of the sixth year of life]. Kyiv [in Ukrainian].

2. *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia)* [Basic component of preschool education (new edition)]. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya [in Ukrainian].

3. Bohdan, T.M. & Lytvynenko, O.M. (2018). Kompetentnisnyi pidkhid u formuvanni elementiv lohichnoho myslennia doshkilnykiv [A competent approach in the formation of elements of logical thinking of preschoolers]. *Molodyi vchenyi – A young scientist,* 2.1 (54.1), 4–6 [in Ukrainian].

4. Danyliuk, M.A. & Naida, R.H. (2021). Nastupnist u navchanni starshykh doshkilnykiv i pershoklasnykiv Novoi ukrainskoi shkoly [Continuity in the education of senior preschoolers and first-graders of the New Ukrainian School]*. Nova ukrainska shkola v dii: aktualni problemy metodyk navchannia ta stratehii rozvytku – The new Ukrainian school in action: current problems of teaching methods and development strategies*. Rivnenskyi DHU [in Ukrainian].

5. *Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity* [State standard of primary education]. URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti [in Ukrainian].

6. Dronik, L.V. (2020). Interaktyvni metody v roboti z ditmy u formuvanni lohiko-matematychnoi kompetentnosti [Interactive methods in working with children in the formation of logical-mathematical competence]. *Ukrainska natsionalna shkola: istoriia, tradytsii, novatorstvo – Ukrainian national school: history, traditions, innovation*. Uman: VPTs «Vizavi» [in Ukrainian].

7. Ilchenko, L.V. & Cherneha, N.S. (2011). *Lohiko-matematychni ihry yak zasib formuvannia myslennia starshykh doshkilnykiv* [Logical and mathematical games as a means of forming the thinking of older preschoolers]. Skvyra: Dzherelo [in Ukrainian].

8. Ishchenko, L.V. & Pidlypniak, I.Yu. (2022). Formuvannia lohiko-matematychnoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku zasobamy eidetyky [Formation of logico-mathematical competence of preschool children by means of eidetics]. http://www.baltijapublishing.lv/-omp/index.php/bp/catalog/download/210/5817/12163-1?inline=1 [in Ukrainian].

9. Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo zabezpechennia nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoi osvity [Instructional and methodical recommendations for ensuring the

continuity of preschool and primary education]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app /media/doshkilna/nastupnist/list.pdf [in Ukrainian].

10. Kanosa, N. (2019). Nastupnist doshkilnoho ta pochatkovoho navchannia v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Continuity of preschool and primary education in the conditions of the New Ukrainian School]. *Pedahohichna osvita – Teacher education,* 26, 260–266 [in Ukrainian].

11. Karakuts, H.M. & Tytarenko, L.I. (2019). Vykorystannia dydaktychnykh ihor u protsesi formuvannia elementarnykh matematychnykh uiavlen u ditei doshkilnoho viku [The use of didactic games in the process of forming elementary mathematical concepts in preschool children]. *Teoriia i metodyka navchannia: problemy ta poshuky – Theory and teaching methods: problems and searches,* 16, 159–167. Kharkiv [in Ukrainian].

12. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. Kontseptsiia NUSh [Conceptual principles of secondary school reform. The concept of NUSH]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf [in Ukrainian].

13. Lystopad, N.P. (2019). Navchalno-metodychne zabezpechennia kompetentnisno-oriientovanoho navchannia matematyky v NUSh [Educational and methodological provision of competency-oriented teaching of mathematics at the National University of Higher Education]. *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii «Problemy matematychnoi osvity» (PMO – 2019) – Materials of the International Scientific and Methodological Conference "Problems of Mathematical Education" (PMO – 2019).* Cherkasy: Vyd. FOP Hordiienko Ye.I. [in Ukrainian].

14. Matvienko, S.I. (2023). *Peredshkilna osvita: teoriia ta praktyka* [Preschool education: theory and practice]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

15. Nikitina, O.O. (2017). Formuvannia hotovnosti dytyny do navchannia matematyky v shkoli zasobamy ihrovykh tekhnolohii [Formation of a child's readiness to study mathematics at school by means of game technologies]. *Aktualni pytannia osvity i nauky – Current issues of education and science* [in Ukrainian].

16. Opalko, T.V. (2018). *Dydaktychni ihry na urokakh matematyky u 1 klasi* [Didactic games in mathematics lessons in the 1st grade]. Sarny [in Ukrainian].

17. Polievikova, O. & Shvets, T. (2021). Osoblyvosti lohiko-matematychnoho rozvytku doshkilnykiv za dopomohoiu flesh-ihor [Peculiarities of logical and mathematical development of preschoolers using flash games]. *Educological discourse,* 3, 34, 144–159 [in Ukrainian].

18. Pro zatverdzhennia Sanitarnoho rehlamentu dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Nakaz MOZ Ukrainy № 2205 vid 25.09.2020 r. [On the approval of the Sanitary Regulations for general secondary education institutions. Order of the Ministry of Health of Ukraine № 2205 dated September 25, 2020]. [in Ukrainian].

19. Savchenko, O.Ya. (1997). *Dydaktyka pochatkovoi shkoly* [Didactics of primary school]. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].

20. Sukhomlynskyi, V.O. (1976). *Vybrani tvory* [Selected works]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].

21. Sharan, O., Sachavska, O. (2018). Zabezpechennia nastupnosti u vyvchenni elementiv matematyky mizh zakladom doshkilnoi osvity i pochatkovoiu shkoloiu [Ensuring continuity in the study of the elements of mathematics between preschool and primary school]. *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, poblemy, perspektywy. Aksjologiczne aspekty wrozwoju nauki i edukacji* / (J. Grzesiak, I.Zymomrya, W. Ilnytskyj (Ed.)). Konin – Użhorod – Chersoń – Krzywy Róg: Posvit [in Ukrainian].

22. Iastrub, O.O. (2021). Synkhronizatsiia kompetentnostei doshkilnoi ta pochatkovoi osvity yak vymoha sohodennia [Synchronization of preschool and primary education competencies as a requirement today]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu – Scientific Bulletin of Uzhhorod University,* 1 (48), 473–477 [in Ukrainian].

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

PECULIARITIES OF ENSURING CONSISTENCY IN NATIONAL AND PATRIOTIC EDUCATION AMONG OLDER PRESCHOOLERS AND YOUNGER SCHOOL STUDENTS

The paper focuses on the topical problem concerning ensuring consistency in national and patriotic education among children of older preschool age and younger school students at New Ukrainian School (NUS). The article gives a brief outline describing the results of the analysis of the state legislative and regulatory framework on issues of ensuring consistency between preschool and primary education.

Due to the examination of scholarly and pedagogical literature, the place of national and patriotic education in the educational process of preschool and primary school education institutions is determined. Academic approaches to defining the concept of "consistency" have been analyzed in the article. It is stated that consistency between preschool and primary levels is considered as an important condition for continuous education and upbringing of a child. That is why consistency is regarded as one of the conceptual foundations of national education, along with succession, perspective, continuity, etc.

It is determined that the primary goal of national and patriotic education is to transfer to the young generation the spiritual and material culture of the Ukrainian people, their worldview values, mental settings, etc. The basics of educational work in a preschool institution and primary school for national and patriotic education are highlighted. The process of national and patriotic education should take into account the political and socio-economic realities of the country, have a proactive nature, and form in the minds of the young generation a national idea, a spiritually meaningful, reflective patriotism.

It is indicated that the introduction of person-oriented, age-based, individual approaches to consistency will ensure a connection between the educational spaces of preschool and primary education, will contribute to their unification in the formation of an active patriotic position of the child.

Key words: consistency, national and patriotic education, primary school education institution, primary school, children of older preschool age, students.

УДК 373.2
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-1-63-70

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГУМАННОГО СТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ 5–6 РОКІВ ДО ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається проблема виховання у дітей старшого дошкільного віку гуманного ставлення до вихователів в освітньому процесі. Наголошується, що означена проблема є складовою актуального на сьогодні завдання дошкільної освіти морального розвитку та виховання дітей дошкільного віку. У статті автор вказує на основні компоненти, критерії та показники вихованості гуманного ставлення дітей п'яти-шести років, у відповідності з якими було розроблено емпіричну методику. Крім того, акцентується увага на загальних показниках гуманного ставлення дітей 5–6 років до вихователя, які у своєму дослідженні використовують автори: суб'єкт-суб'єктні стосунки між дітьми та вихователем у спільній діяльності.

У емпіричному дослідженні автором зафіксовано, що переважна більшість (60 %) старших дошкільників характеризується низьким рівнем розвиненості гуманного ставлення до вихователя, що виявляється у взаємодії із, 25 % дітей п'яти-шести років властиві лише посередні прояви гуманного ставленні до дорослих, які знаходяться поряд із ними. Найменше виявлено старших дошкільників (15 %), які мають високий рівень сформованості гуманного ставлення до педагогів закладу дошкільної освіти у спільній діяльності.

Вивчаючи виховні впливи дорослих з'ясовано, що вихователі 30 % вихователів повною мірою усвідомлюють сутність гуманності та гуманного ставлення і намагають формувати гуманність у дітей 5–6 років, ставлячи за мету виховання основ любові, доброзичливості, співчуття у спілкуванні та спільній діяльності. Ця частина педагогів характеризуються прогресивними педагогічними установками, які ґрунтуються на засадах гуманістичної педагогіки, намагаються їх дотримуватися у стосунках з дітьми та бути зразком для дитячого наслідування.

Натомість батьки вихованців слабо орієнтуються у питаннях, пов'язаних з вихованням гуманного ставлення, не розуміють які методи й засоби є більш доцільними для його формування у дітей, а тому використовують їх більше на підсвідомому рівні. Більшість батьків добре знають ознаки гуманного ставлення до особистості у взаєминах, проте не всі з них усвідомлюють, що необхідно розпочинати його формування у дошкільному дитинстві. Лише 25 % батьків мобільні у пошуку сучасних джерел інформації, активно взаємодіють з дітьми, використовуючи різноманітні методи для формування гуманного ставлення до дорослих, зокрема вихователів.

За результатами проведеного дослідження зроблено висновок про необхідність оптимізації процесу виховання гуманного ставлення до вихователів дітей п'яти-шести років.

Ключові слова: гуманне ставлення, гуманне ставлення дитини п'яти-шести років, моральне виховання дошкільників, гуманне ставлення дітей 5–6 років до педагогів, суб'єкт-суб'єктні стосунки.

Постановка проблеми. Виховання духовних цінностей сучасної людини неможливе без формування у дитячому віці найперших гуманних установок: шанобливого ставлення, поваги до найрідніших і найдорожчих людей, оскільки саме вони передбачають розвиток у дітей 5–6 років цілої низки моральних почуттів, норм

поведінки, етичних правил і настанов. Формування поваги до батьків і дорослих, вихователів ЗДО є основою становлення гідності особистості дошкільника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Так, виховання цінностей особистості неможливе без формування найперших у неї моральних якостей – гуманних почуттів, а саме: шанобливого ставлення, поваги до старших, найрідніших і найдорожчих людей, бо саме вони передбачають розвиток у дітей цілого комплексу моральних почуттів, норм поведінки, етичних правил [3, с. 4]. Саме тому повага розглядається як одна з важливих ознак моральності особистості, в якому фактично визначається гідність особистості людини.

Е. Фром у власній концепції відстоював ідею що, повага до інших людей найбільш важливою ознакою особистості і становить основу її людського єства (людинолюбство), що розкривається за рахунок проявів спонтанності, свободи, індивідуальності у різних сферах (творчості), а також стосунках (взаєминах) з іншими людьми (соціумом в цілому) на демократичних засадах, а основна роль суспільства, на думку автора, полягає у забезпеченні умов для такого життя. При цьому Е. Фромм наголошував, що повага розкривається у прагненні, щоб інша людина зростала та розвивалася такою, якою вона є насправді.

Як бачимо, мова йде про цінності, які є підґрунтям особистісного становлення й саме вони визначають найбільше оптимальну взаємодію між людьми, у тому числі між педагогом і вихованцем. Цінності тлумачать як певний матеріальний чи духовний продукт, який з'явився у процесі розвитку людства в цілому й особистості зокрема та має візуальний вплив на культуру й освіту цивілізації людей. Коли цінність сприймається людиною і вона стає мотивом поведінки, вчинків, як дорослого, так і дитини, говорять про певну міру вихованості (чи то духовності, моральності), а також про певну спрямованість особистості, яка визначає також і стосунки, взаємини у спілкуванні, навчанні, вихованні [2, с. 115]. Якщо ж дивитися на це явище зі сторони дорослого, наставника, то його система цінностей є визначеною щодо побудови освітнього процесу, реалізації, взаємини між його учасниками та ін.

Так, у психологічній науці акцентується увага саме на міжособистісному аспекті стосунків. Основними тут є два моменти: обмін думками та виконання сумісних дій людьми, які зорієнтовані на реалізацію мети спільної діяльності [6, с. 215]. Такі стосунки властиві для спільноти, де важливу роль відіграють групові процеси, зміст діяльності, цінності та ціннісні орієнтири. Результатом є спільні дії, рішення, спорідненість думок, спільні інтереси, прагнення, які у свою чергу впливають на особистість і регулюють стосунки у малих соціальних групах. Отже, взаємодія, сприяє виникненню певного типу взаємин і містить у собі виховні можливості.

Коли розглядати на цих засадах процес виховання, як суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагога й дитини, то на перший план виходять стосунки між учасниками, їх особистісне вдосконалення, специфіка виховного ставлення, прояви індивідуальних відмінностей у цьому процесі. Отже, психологічна наука ґрунтується на тому, що визнає виховання (у тому найбільш широкому трактуванні цього явища) як особливу форму взаємодії, у якій особливими елементами виступають стосунки між вихователем і дітьми, особливим чином організовані [10, с. 57].

Варто наголосити, що гуманістичні взаємини, як основні ціннісні орієнтири, наповнюють сучасний освітній процес. Так, І. Бех наголошує, що такі взаємини є основою особистісно зорієнтованого підходу. Дослідник вказує на два основних його компоненти: особистісний і діяльнісний. Як освітня технологія особистісно орієнтований підхід стосується як педагога, так і вихованця, іншими словами є суб'єктно зорієнтованим. Його зміст визначається такими положеннями: а) центром є дитина, її прагнення, мотиви, своєрідність психічного складу, іншими словами – особистість; б) існування суб'єкт-суб'єктних стосунків між учасниками, у основі яких власна активність вихованця та педагога, яким властиві вмотивованість, усвідомленість, предметні операції і дії [1, с. 3]. В цілому, мета технології – гуманізація стосунків між педагогом і дитиною, яка призводить до становлення морально досконалої особистості, здатної до саморозвитку, до розкриття закладених потенціалів в умовах, створених дорослим.

Як зазначають сучасні дослідники, у дошкільній галузі освітній процес зорієнтований на забезпечення низки умов, серед яких: а) створення природних, звичних і комфортних умов, завдяки або на основі яких зростатиме креативна особистість; б) стимулювання в освітньому процесі педагогічних працівників та дітей до взаємоповаги та дотримання особистісного простору [8, с. 8]. Тому, можна вважати, що ідея суб'єкт-суб'єктивних взаємин не є зовсім новою, оскільки означені умови спрямовують учасників на досягнення особистісної свободи та розкриття власних особистісних резервів розвитку.

Інші дослідники відмічають важливість гуманізації змісту дошкільного навчання й виховання, виховуючи у дітей правильне позитивне ставлення до дорослих, однолітків, до осіб які знаходяться навколо них [9, с. 7]. При цьому фахівці наголошують, що таку роботу потрібно розпочинати з сім'ї, у якій стосунки між дорослими, між дітьми й дорослими мають відповідати еталону гуманного ставлення один до одного. Так, дитина наслідуючи дорослих поступово за аналогією вибудовуватиме й власні стосунки з життя, хто знаходиться поряд. Дошкільний же заклад розширить позитивний досвід дитячих взаємин, а діти виховуватимуться так, щоб поважати дорослих та своїх товаришів, розуміти їх потреби, бажання.

Н. Лисенко, Н. Кирста, вивчаючи процес морального виховання дошкільників, відмічають той факт, що реалізувати певне моральне ставлення до дорослого дитина зможе лише тоді, коли вона матиме певне відношення до нього у певній ситуації, іншими словами тоді, коли вона є суб'єктом, учасником певних дій, виражаючи при цьому своє ставлення [5, с. 158]. Як бачимо, реалізувати на практиці людяність стає можливим лише шляхом надання статусу активного діяча дітям дошкільного віку.

С. Ладивір підкреслила, що у дошкільному дитинстві міжособистісне спілкування для дитини з дорослим є шляхом передавання інформації, вираження власного ставлення до конкретних подій, явищ, а також певний розумовий канал обміну інтелектуальними і моральними цінностями між дитиною й дорослим, між ровесниками. Саме тому для вихованців спілкування, змістом якої є гуманна взаємодія є важливою основою для засвоєння гуманних норм, оцінного й емоційного стимулювання, орієнтиром моральної самооцінки [4, с. 6]. Як вже зазначалося, відповідно взаємодія реалізується у контексті освітнього процесу ЗДО.

Не менш важливою фігурою у становленні гуманних стосунків з дорослими є вихователь ЗДО, адже у садочку, у спілкуванні з ними дошкільники засвоюють досвід спільних взаємин у сумісній діяльності. Так, спілкуючись з дорослими в умовах реальних взаємостосунків, діти навчаються у нього вміння вести себе відповідно у різних ситуаціях, беручи до уваги загальні її вимоги та власні можливості [7, с. 51]. Дорослий у таких ситуаціях одночасно є джерелом й прикладом для наслідування гуманності у взаємодії. Також у реальних стосунках з дорослими діти мають можливість здійснювати керівництво дорослими, наприклад у грі, виконуючи роль дідуся чи бабусі: дитина постає у центрі уваги чи демонструє дорослому (вихователю, батькам) власні досягнення у стосунках, виявляючи гуманність і інші моральні чесноти.

Отже, гуманне ставлення дошкільників до педагогів є одним із важливих показників морального розвитку зростаючої особистості. **Мета статті** полягає у аналізі сформованості гуманного ставлення дітей 5–6 років до вихователів закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою вивчення у дітей 5–6 років особливостей гуманного ставлення до вихователів під час взаємодії ми скористалися наступними критеріями: *усвідомлення сутності гуманної взаємодії, схвалення власних гуманних ставлень щодо вихователів, гуманна поведінка під час взаємодії з педагогами ЗДО*. Компоненти структури гуманного ставлення дітей 5–6 років до вихователів були: *пізнавальний, емоційно-ціннісний і поведінковий*. Взявши за основу означені параметри, було створено методику діагностування гуманного ставлення дітей 5–6 років до вихователів. Її основа – авторські бесіди, модифікований метод «Сходинки» (самооцінки гуманного ставлення), спостереження за поведінкою старших дошкільників у змодельованих ситуаціях (варто надати допомогу, виявити

доброзичливість, запросити до спільної діяльності), анкетування педагогів і батьків вихованців.

Проведене емпіричне дослідження охопило 25 дошкільників 5–6 років, 17 вихователів закладу дошкільної освіти, а також 25 батьків дітей старшої групи. Загалом у експерименті взяли участь 67 осіб, що дозволяє нам вважати отримані результати значущими та спиратися на них у подальшому вивченні проблеми формування гуманного ставлення до дорослих у дошкільників.

Здійснивши аналіз отриманих результатів за *пізнавальним* компонентом, зафіксовано, що гуманні стосунки діти старшого дошкільного віку вбачають як відсутність непорозумінь з дорослими, як певні моральні чесноти (доброта, взаємодопомога) у спілкуванні або спільній діяльності, як доброзичливі стосунки з вихователями, або вважають прояви гуманності як певної ознаки (властивості) особистості. Разом із тим, вважаємо, що цілісного розуміння дітьми досліджуваного явище немає, а найбільш близьким у них є розуміння гуманного ставлення як доброзичливих і дружніх стосунків.

Загалом, проаналізувавши результати емпіричного дослідження щодо пізнавального критерію (дитячі уявлення про гуманні взаємини), встановлено, що 20 % дітей 5–6 років характеризуються більш кращими уявленнями про прояви гуманного ставлення до дорослих під час спілкування або спільної діяльності як дружні, доброзичливі стосунки, що передбачають і конкретні властивості особистості. Водночас половина дітей пов'язують гуманне ставлення до дорослих із конкретними справами, які належать педагогам: пояснення, що необхідно зробити чи надання допомоги, поради, а інколи це просто надання вичерпної відповіді на поставлене запитання. Натомість 30% старших дошкільників вважають, що взаємини з дорослими не можна назвати гуманними, оскільки вони їх бояться, адже вихователі нерідко кричать, а тому до них інколи лячно звернутися.

Здійснивши аналіз отриманих результатів щодо *емоційно-ціннісного компоненту* гуманного ставлення дітей 5–6 років до педагогів, виявлено, що половина 5–6-річних дошкільників відмітили: їх взаємодія із вихователями ґрунтуються на любові, повазі, турботливості, готовності прийти на допомогу. Інша частина вибірки стан гуманної взаємодії із дорослими вважає таким, що варто вдосконалити. Разом із тим, встановлено, що значна частина дітей готова до покращення стосунків з дорослими, навіть шляхом поступок зі свого боку.

Загалом, аналізуючи самооцінку дітей 5–6 років власного гуманного ставлення до дорослих, виявилося, що 25 % дітей оцінюють свою гуманістичну спрямованість щодо дорослих як таку, що знаходиться на найвищій сходинці, 45 % – середньому щаблі, а решта старших дошкільників – на самій найнижчій сходинці (30 %). З'ясовано, що діти 5–6 років аргументували свою самооцінку залежно від міри успішних взаємин з дорослими. Так старші дошкільники, які віднесли свою людяність до високого рівня, відмічали, що завжди досягають успішності у взаємодії з дорослими. Опитані другої групи визнавали, що вони хоча й досягають успіху у спільних діях із вихователями, але зрідка бувають «певні прикрі моменти». Решта дітей визнали, що їх переслідує страх під час спілкування із дорослими, оскільки дорослим бракує взаємоповаги до них і вони не завжди створюють сприятливу атмосферу під час спілкування.

Як бачимо, досліджувані цінують гуманне ставлення до педагогів і очікують від дорослих того ж у стосунках, спілкуванні. При цьому половина дітей 5–6 років готова до спільної діяльності з дорослими, навіть більше, прагне виховувати у себе гуманні риси та товариськість зокрема. Проте 20 % старших дошкільників не змоги визначитися, що саме необхідно змінювати.

Проаналізувавши отримані результати дослідження, які характеризують вихованість *поведінкового компоненту* гуманного ставлення дітей 5–6 років до педагогів ЗДО, було відмічено, що найбільше дошкільники налаштовані на надання допомоги вихователям: у змодельованій ситуації вони пропонували дорослому присісти, принести склянку води, запитували які потрібно випити пігулки або ж намагалися викликати швидку. Також були виявлені й інші варіанти: 25 % дітей пропонували вихователю в цей час провести заняття замість нього, подивитися за іншими поки

дорослий відпочине. Лише зовсім невелика частина дошкільників не змогла зарадити у даній ситуації (біля 15 %).

Розв'язуючи другу змодельовану ситуацію, біля 35 % дітей відмітили, що потрібно чітко виконувати всі поради педагога, щоб все було найкраще. Ще біля 35 % старших дошкільників намагалися ставити уточнюючи запитання вихователю, використовуючи у діалозі ввічливі слова, виявляючи тактовність у взаємодії. Інші 25 % дітей 5–6 років пропонували вихователю допомогу іншого характеру: пояснити завдання одноліткам, допомогти товаришам, які відчували складність у виконанні завдання або ж зовсім його не зрозуміли.

Найважчим завданням виявилося запросити вихователя до своєї гри. Так, 45 % дітей соромилися це зробити (дуже хочеться, щоб з нами вихователь пограв, але лячно, що він відмовиться). Ці дошкільники так і не наважилися цього зробити. Натомість 35 % дітей 5–6 років запросили вихователя до гри, посилаючись на відсутність партнера або аргументуючи виконання певної ролі, або ж просили разом організувати діяльність – підказати як розподілити ролі, обговорити вибір сюжету тощо. Взагалі відмовилися виконувати дане завдання 20 % досліджуваних. Отже, навіть, на рівні поведінки існують певні відмінності у стосунках дітей із дорослими.

На основі узагальнення результатів за всіма методами дослідження, було здійснено розподіл дошкільників 5–6 років за рівнями вихованості гуманного ставлення до дорослих, зокрема вихователів. Зафіксовано, що високий рівень гуманного ставлення у стосунках дітей із дорослими властивий лише 15 % осіб, низький рівень – 25 % дошкільників, а найбільше значення має середній рівень 60 % досліджуваних.

При цьому відмічено, що для дітей 5–6 років *з високим рівнем гуманних взаємин* властиво: розуміння суті людяності у стосунках, усвідомлення поваги, ввічливості, доброти у стосунках із дорослими; адекватна самооцінка своїх стосунків із вихователями; вміння сформулювати та ставити запитання до вихователів, уточнювати його за необхідності; намагання досягнути успіху у спілкуванні, спільній діяльності; самостійно виправити помилки у своїх діях; надавати необхідну допомогу дорослому за різних обставин; виявляти тактовність, доброзичливість під час сумісних дій.

Ознаками дітей із *середнім рівнем гуманних взаємин* є: розуміння ними суті гуманних взаємин, здебільшого адекватне усвідомлення ролі ввічливості, поваги та товариськості у стосунках із педагогами; не завжди впевнені у адекватності своїх стосунків із іншими; за невеликої допомоги здатні сформулювати й поставити запитання дорослому; прагнуть досягати успіху у спілкуванні, діяльності, але не завжди це виходить; намагаються виправляти помилки у своїх діях за невеликої підказки; не здатні самостійно надавати необхідну допомогу дорослим за різних обставин; не завжди виявляють тактовність, доброзичливість під час спільної діяльності.

Дітей із *низьким рівнем* гуманного ставлення характеризує: недостатнє розуміння суті гуманних стосунків, інколи ігнорування поваги, ввічливості у стосунках із педагогами; низька (негативна) оцінка своїх взаємин, у порівнянні з іншими; лише за допомоги дорослого здатні сформулювати та поставити запитання; завжди важко досягають успіху у спілкуванні; не здатні самостійно надавати необхідну допомогу під час різних стосунків; слабко орієнтуються у тактовності, товариськості при виконанні сумісних дій із дорослими.

Провівши аналіз результатів дослідження виховних впливів вихователів ЗДО дійшли висновку, що лише третя частина педагогів повною мірою розуміють сутність гуманності та гуманної взаємодії та змогли адаптувати означену проблему у вихованні дітей 5–6-років. При цьому вони добре розуміють, формування яких рис (любові, доброзичливості, співчуття) призводить до появи гуманного ставлення у дошкільників і його динаміки упродовж всього вікового періоду. Також їм властиві характерні педагогічні установки, які ґрунтуються на ідеях гуманістичної педагогіки, намагаючись дотримуватися принципів гуманності у стосунках з дітьми, використовуючи низку методів, які сприяють ефективним діям і є зразком для наслідування.

Разом із тим, половина опитаних вихователів відмітили, що їм вдавалося досягнути гуманних стосунків із дітьми 5–6 років. Зробити вони змогли на основі життєвої позиції видатних мислителів чи їх основних педагогічних принципів, а також любові й поваги до дітей і взаєморозуміння з вихованцями. Інші 50% вибірки не змогли

досягнути відповідних стосунків, але причину при цьому не змогли виявити. Тому, на нашу думку, для цієї групи буде доцільним більш глибоке усвідомлення і використання основ гуманістичних взаємин з дітьми, шляхом критичного переосмислення принципів їх побудови.

Варто відмітити, що всі вихователі вказали, що вони співпрацюють з батьками з цієї проблеми. Проте, аналізуючи відповіді педагогів, зрозуміли, що співпраця у всіх полягає у різній мірі. Так, 67 % епізодично залучають батьків до освітнього процесу, й лише 33 % постійно взаємодіють з родинами у питанні виховання гуманного ставлення дітей 5–6 років.

Розглядаючи відповіді батьків щодо необхідності виховання гуманних взаємин у дітей 5–6 років, ми виявили, що 25 % респондентів не знають чи варто цей процес розпочинати у цьому віці. 50 % опитаних погоджуються з тим, що у даний період життя потрібно виховувати гуманність у дітей, але вони ніяким чином не обґрунтували власну позицію. Лише четверта частина дорослих відзначила, що необхідно виховувати гуманне ставлення 5–6 річних дітей, надаючи певні пояснення такої думки. Зокрема, багато було суджень, що все розпочинається змалечку, а тому й виховувати гуманне ставлення до дорослих потрібно розпочинати якомога раніше. Також були відповіді, у яких наголошувалося, що людям потрібні гарні стосунки.

Всі без винятку батьки вважають стосунки зі своїми дітьми гуманними, пояснюючи це особливостями їх спільної взаємодії із ними: доброзичливим ставленням; справедливістю і взаємодопомогою у спілкуванні, діяльності; повагою і розуміння одне одного; співчуттям, терпеливістю, добротою, любов'ю; допомогою дітям у реалізації їх нахилів і здібностей. Отже, батьки добре обізнані у суті й ознаках гуманних стосунків, хоча й не всі при цьому визнають необхідність їх формування у дошкільному віці.

При цьому 25 % батьків, які усвідомили важливість означених стосунків, послідовно їх реалізують у вихованні своєї дитини: вони мобільні у пошуку сучасних джерел інформації, активно взаємодіють з дітьми, використовуючи різноманітні методи, арсенал яких набагато кращий, ніж у вихователів. Проте майже взагалі відсутня взаємодія з виховання людяності з вихователями ЗДО.

Загалом, дослідивши виховні впливи сім'ї і ЗДО у плані формування у дітей 5–6 років гуманного ставлення до вихователів зафіксовано, що невелика частина педагогів повністю розуміють сутність гуманної взаємодії і змогли її адаптували щодо формування гуманного ставлення 5–6-річних дітей до дорослих. Вихователі чітко розуміють, виховання яких рис призводить до виникнення у дошкільників гуманного ставлення та його позитивної динаміки. Їх педагогічні установки ґрунтуються на ідеях гуманності й спрямовані на дотримання відповідного ставлення у стосунках з дітьми 5–6 років. Більшість батьків знають ознаки людяності у стосунках. Але не всі вони розуміють, коли розпочинати роботу з виховання її у дітей. Лише 25 % батьків мобільні у пошуку сучасних джерел інформації, активно взаємодіють із дітьми, використовуючи різноманітні методи, арсенал яких набагато кращий, ніж у вихователів. Проте дорослі мало взаємодіють у плані формування гуманного ставлення дітей до дорослих із вихователями ЗДО.

Висновки. Гуманістичні цінності вважаються підґрунтям у спілкуванні та спільній діяльності й тому у дошкільній освіті є пріоритетом у стосунках між вихователем і дитиною 5–6 років. Гуманні стосунки характеризується глибокою мірою людяності у взаємодії між педагогом і дитиною та спрямовані на виховання досконалої в морально-духовному плані особистості, інтереси та індивідуальність якої мають розкритися за рахунок її активності у діяльності. Гуманні ставлення дитини і дорослого реалізуються завдяки міжособистісній взаємодії, яка відбувається на ґрунті довіри, взаєморозуміння, свободи, любові та має у своїй основі співробітництво.

Емпірично дослідивши у дітей 5–6 років стан сформованості гуманного ставлення до вихователів у спілкуванні та спільній діяльності виявили, що високий рівень гуманного ставлення дошкільників у взаєминах із дорослими характеризує лише 15 % дошкільників, низький рівень – 25 % вихованців, а дітей із середнім рівнем гуманних стосунків у стосунках найбільший відсоток – 60 %. Загалом 85 % 5–6-річних дітей

характеризуються недостатнім рівнем розвитку гуманного ставлення до вихователів у спільній з ними взаємодії.

30 % вихователів повною мірою усвідомлюють сутність гуманності та гуманного ставлення і намагають формувати гуманність у дітей 5–6 років, ставлячи за мету виховання основ любові, доброзичливості, співчуття у спілкуванні та спільній діяльності. Ця частина вихователів характеризуються прогресивними педагогічними установками, які ґрунтуються на засадах гуманістичної педагогіки, намагаються їх дотримуватися у стосунках з дітьми та бути зразком для дитячого наслідування.

Більшість батьків добре знають ознаки гуманного ставлення до особистості у взаєминах, проте не всі з них усвідомлюють, що необхідно розпочинати його формування у дошкільному дитинстві. Лише 25 % батьків мобільні у пошуку сучасних джерел інформації, активно взаємодіють з дітьми, використовуючи різноманітні методи для формування гуманного ставлення до дорослих, зокрема вихователів ЗДО.

Література

1. Бех І. Дорослий дитина: оптимізація особистісно-розвивального впливу. *Дошкільне виховання*. 2010. № 5. С. 2–5.

2. Власова О. Педагогічна психологія: навч. посіб. Київ: Либідь, 2005. 400 с.

3. Врочинська Л. Виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Рівне, 2008. 233 с.

4. Ладивір С. Перші уроки добра. *Дошкільне виховання*. 2008. №12. С. 5-7.

5. Лисенко Н. В., Кирста Н. Р. Педагогіка українського дошкілля: навч. посіб.: у 3 ч. Ч. 2. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 360 с.

6. Орбан-Лембрик. Соціальна психологія: навч. пос. Київ: Академвидав, 2007. 378 с.

7. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія. Київ: Академвидав, 2008. 432 с.

8. Поніманська Т. Виховання людяності. *Дошкільне виховання*. 2008. № 2. С. 6–9.

9. Поніманська Т. Дорослий у становленні особистості дитини. *Дошкільне виховання*. 2009. № 12. С. 6–9.

10. Психологічна енциклопедія / упор. О. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.

References

1. Bekh, I. (2010). Doroslyi dytyna: optymizatsiia osobystisno-rozvyvalnoho vplyvu [Adult child: optimization of personal and developmental influence]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education,* 5, 2–5 [in Ukrainian].

2. Vlasova, O. (2005). *Pedahohichna psykholohiia* [Pedagogical psychology]. Kiyv: Lybid [in Ukrainian].

3. Vrochynska, L. (2008). Vykhovannia humannoi povedinky ditei starshoho doshkilnoho viku u protsesi vzaiemodii doshkilnoho navchalnoho zakladu i simi [Education of humane behavior of older preschool children in the process of interaction between the preschool educational institution and the family]. Candidate's thesis. Rivne [in Ukrainian].

4. Ladyvir, S. (2008). Pershi uroky dobra [The first lessons of goodness]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 12, 5–7 [in Ukrainian].

5. Lysenko, N.V. & Kyrsta N.R. (2010). *Pedahohika ukrainskoho doshkillia* [Pedagogy of Ukrainian preschool]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].

6. Orban-Lembryk. (2007). *Sotsialna psykholohiia* [Social Psychology]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

7. Pavelkiv R.V. & Tsyhypalo O.P. (2008). *Dytiacha psykholohiia* [Child psychology]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

8. Ponimanska, T. (2008). Vykhovannia liudianosti [Education of humanity]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education,* 2, 6–9 [in Ukrainian].

9. Ponimanska, T. (2009). Doroslyi u stanovlenni osobystosti dytyny [An adult in the formation of a child's personality]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education,* 12, 6–9 [in Ukrainian].

10. (O. Stepanov (Eds)). (2006). *Psykholohichna entsyklopediia* [Psychological encyclopedia]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

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

PECULIARITIES OF FORMATION OF HUMANE ATTITUDE OF CHILDREN OF 5–6 YEARS OLD TO TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

The article deals with the problem of fostering humane attitudes towards educators in the educational process in senior preschool children. It is emphasized that this problem is a component of the current task of preschool education of moral development and upbringing of preschool children. In the article, the author point out the main components, criteria and indicators of humane attitude of children aged five to six years, in accordance with which an empirical methodology was developed. In addition, the authors emphasize the general indicators of humane attitude of children aged 5–6 to the educator, which are used in their study: subject-subject relations between children and educator in joint activities.

In the empirical study, the author recorded that the vast majority (60 %) of older preschoolers are characterized by a low level of humane attitude towards the educator, which is manifested in interaction with, 25 % of children aged five to six years are characterized by only mediocre manifestations of humane attitude towards adults who are near them. The lowest number of older preschoolers (15 %) were found to have a high level of humane attitude towards teachers of preschool education institutions in joint activities.

Studying the educational influences of adults, it was found that 30 % of educators are fully aware of the essence of humanity and humane attitude and try to form humanity in children aged 5–6 years, aiming to educate the basics of love, kindness, compassion in communication and joint activities. This part of teachers is characterized by progressive pedagogical attitudes based on the principles of humanistic pedagogy, trying to adhere to them in their relationships with children and be a role model for children.

Instead, parents of students are poorly oriented in issues related to the education of humane attitudes, do not understand which methods and means are more appropriate for its formation in children, and therefore use them more subconsciously. Most parents are well aware of the signs of humane treatment of a person in relationships, but not all of them realize that it is necessary to start forming it in preschool childhood. Only 25 % of parents are mobile in search of modern sources of information, actively interact with children, using various methods to form a humane attitude towards adults, including educators.

Based on the results of the study, it is concluded that it is necessary to optimize the process of fostering a humane attitude towards caregivers of children aged five to six.

Key words: humane attitude, humane attitude of a child of five or six years old, moral education of preschoolers, humane attitude of children of 5–6 years old to teachers, subject-subject relations.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-1-71-78

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/0000-0003-1382-0756

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

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ТРЕНІНГУ ЯК ЗАСОБУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Стаття присвячена актуальній проблемі особливостей впровадження та використання навчального тренінгу як засобу підготовки майбутнього вчителя. У статті уточнено зміст поняття «тренінг», розглянуто деякі класифікації тренінгів та визначено основні класифікаційні ознаки, обґрунтовано важливість імплементації різних видів тренінгів у навчальний процес.

На основі вивчення і теоретичного аналізу сучасних наукових досліджень і публікацій виділено та охарактеризовано види тренінгів, які доцільно використовувати під час підготовки майбутніх учителів: соціально-психологічний тренінг, тренінги компетентності у спілкуванні, асертивний тренінг, аутотренінги, бізнес-тренінги, навчальний тренінг. У статті зазначено, що використання навчального тренінгу в освітньому процесі уможливлює створення сприятливих умов для активізації процесу навчання та самовиховання, самовдосконалення, а також практичних ситуацій, які вимагають від студентів відповідних активних дій та вчинків при досягненні позитивних навчальних результатів.

У статті підкреслюється, що реалізація навчального тренінгу на практиці потребує ретельної підготовки викладача. Авторами висвітлено та описано рекомендації щодо його організації при підготовці майбутніх вчителів, таких як: необхідність визначити місце навчального тренінгу в структурі навчальної дисципліни, опрацювання відповідної літератури, важливість складання плану навчального тренінгу та аналізу його змісту з позицій доступності, доречності та зв'язку з практикою, тощо.

Зазначено, що успішність навчального тренінгу в підготовці майбутнього фахівця залежить від правильно сформульованих завдань, як наприклад: постановка головної мети та конкретних цілей, розробка чіткого плану, врахування індивідуальних особливостей та потреб учасників тренінгу, прищеплення навичок і вмінь самоаналізу та самооцінки. Авторами сформульовано також основні принципи, яких слід дотримуватися при організації навчального тренінгу.

У статті зауважено, що запропоновані рекомендації щодо впровадження тренінгових технологій також можна використовувати під час розробки навчальних тренінгів, як форми позааудиторної роботи зі студентами.

Ключові слова: тренінг, тренінгові технології, навчальний тренінг, професійна діяльність, підготовка майбутнього вчителя, самовдосконалення, практична ситуація.

Постановка проблеми. Сьогодні основні методичні нововведення асоціюють з застосуванням таких інноваційних технологій навчання, які мають на меті заохочення майбутніх спеціалістів до самостійного вивчення та аналізу джерел інформації, розвиток у них навички самостійно отримувати знання, а також формування готовності студентів виконувати певні моделі професійної діяльності.

Використання спеціально створених навчально-тренінгових ситуацій професійного спрямування під час навчання передбачає підвищення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів. Організація освітнього процесу на основі продуктивного співробітництва та використання тренінгових технологій означає, що майбутні вчителі мають змогу навчитися критичному мисленню, вирішенню незвичайних та складних проблем за допомогою розгляду й аналізу контексту проблеми та відповідних деталей, брати до уваги нестандартні думки, ухвалювати рішення шляхом зважування всіх варіантів та їх наслідків, дискутувати, успішно взаємодіяти з іншими людьми. Використання тренінгів в освітньому процесі допомагає майбутнім спеціалістам удосконалювати власні професійно-педагогічні дії, закріплювати досвід педагогічного спілкування, стимулювати професійний саморозвиток, самовираження й самоствердження в самостійній педагогічній праці.

З огляду на це, навчальна стратегія викладача може зазнати змін. Відтепер викладач – це не просто фахівець, завдання якого полягає в передачі знань. Сучасний викладач має налагодити продуктивну взаємодію, під час якої студенти опанували б здібності до відмінних професійних дій, самостійного навчання, адаптації, самоорганізації, особистісну готовність до майбутньої професійної діяльності. Отже, постає потреба не тільки у впровадженні та активному використанні в освітньому процесі тренінгових технологій, а у дослідженні особливостей їх застосування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя розкрито у працях А. Алексюк, С. Гончаренко, М. Гриньова, М. Євтух, І. Зязюн, І. Підласого та ін., способи поліпшення освітніх технологій під час навчання майбутніх вчителів охарактеризовано в роботах В. Бондар, О. Мороз, О. Пєхоти та ін.

Теоретичні та практичні рекомендації щодо організації, методичного забезпечення і технології проведення тренінгів різного спрямування описували у своїх наукових роботах Ф. Бурнард, І. Вачков, С. Макшанов, Г. Марасанов, В. Пахальян, В. Федорчук, Н. Хрящева та ін.

Серед дослідників, які займалися питаннями використання тренінгу в навчальному процесі, можна виділити дослідження О. Абрамової, І. В. Андрощук, В. Безпалька, Л. Бондаревої, Ю. Ємельянова, Т. Зайцевої, Н. Клюєвої, О. Кукліна, О. Падалки, В. Пугачова та ін. Технології соціально-психологічних тренінгів досліджували у своїх працях В. Балахтар, Ю. Жуков, Н. Євдокимова, Н. Зайчківська, Л. Мороз, Л. Петровська, Г. П'ятакова, П. Растянніков та ін.

Формування цілей статті. Використання навчального тренінгу як засобу підготовки майбутнього вчителя означає участь студентів у навчально-тренінгових ситуаціях, які зображають реальний педагогічний досвід і гарантують відповідну педагогічну поведінку та професійний стиль студентів з урахуванням специфіки майбутньої фахової діяльності. Для доцільного і цілеспрямованого використання навчальних тренінгів у вищій школі необхідно дослідити різні види тренінгів та їх головні риси, а також особливості, рекомендації та принципи щодо реалізації навчального тренінгу в освітньому процесі. Отже, метою нашої статті є виконання вищезазначених завдань.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі виокремлюють соціально-психологічні, комунікативні, асертивні тренінги, аутотренінги, тренінг навичок та ін. Останнім часом досить розповсюдженими є управлінські тренінги, бізнес-тренінги, навчальні тренінги тощо.

Звичайно, що загальної та єдиної класифікації видів тренінгу в даний час не вироблено. Наприклад, класифікаційними ознаками можуть виступити: цілі тренінгу (тренінг набуття професійних навиків, тренінг підвищення ефективності діяльності, набуття соціально-психологічних навиків), орієнтація на суб'єктів навчання (професійні, корпоративні, тренінг тренерів, тренінг коучей, тренінг для початківців, для фахівців, для вікових груп), зміст самого тренінгу, тобто виділення його якісного рівня (місце проведення тренінгу, якість тренінгу, тривалість тренінгу, рівень тренінгу). Також в основі класифікації може лежати ознака, яка вказує, ким саме був організований процес тренінгу (автор-розробник тренінгу, його учень, тренер) [5, с. 60].

Розглянемо деякі з них, які на нашу думку слід використовувати під час підготовки майбутніх учителів.

Так, соціально-психологічний тренінг Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянніков визначають як одну із сфер практичної психології, яка орієнтована на використання сукупності інтерактивних методів групової роботи з метою підвищення її компетентності у комунікативній сфері (спілкування). Відповідно компетентність у спілкуванні – це сукупність умінь та навичок встановлювати, налагоджувати та підтримувати контакти з іншими людьми [1]. На практиці соціально-психологічні тренінги використовують для подолання та попередження виникнення конфліктних ситуацій, створення сприятливої атмосфери у групі, навчання керівників і фахівців, що мають безпосередньо працювати з людьми [2, с. 119].

Звичайно, тренінги компетентності у спілкуванні складають частину професійної управлінської діяльності майбутнього вчителя, яка базується на засадах спілкування (безпосередньому або опосередкованому), оскільки включає ділові та неділові бесіди і обговорення, розмови про сім'ю, захоплення тощо. Незаперечним фактом є те, що майбутні вчителі повинні вміти не тільки володіти вербальними або невербальними сигналами, але й організовувати власну сигнальну систему, сприймати сигнальну систему інших працівників навчального закладу. Основні комунікативні вміння майбутнього вчителя мають включати: налагодження контакту, вміння ставити питання різного роду, вести розмову, стимулювати партнера до виявлення власних позицій, обґрунтувати пропозиції, слухати й розуміти, що інша особа мала на увазі, сприймати та розуміти те, що співбесідник не зміг висловити, продемонструвати партнеру, що його зрозуміли та почули, стримувати та згладжувати емоційне напруження під час спілкування та інші уміння. Саме вони потрібні майбутньому вчителю, щоб долати перешкоди та труднощі спілкування: слухання, розуміння, самовираження, дії. Наприклад, емоційне напруження в процесі спілкування може виступати «шумом», але для менеджера освіти, це може бути важливим сигналом [10, с. 71]. Тому стійкість до впливу «шуму» повинна поєднуватися із вмінням та здатністю сприймати цей шум як сигнал та рефлексувати на нього. Саме такі вміння комунікативний тренінг дозволяє набути майбутнім вчителям.

Як відомо, асертивність позначає природність людини, її впевненість та незалежність від зовнішніх впливів та різних суджень, здатність самостійно регулювати власну поведінку і нести відповідальність, бути впевненим у собі, тобто мати здатність висувати та втілювати в життя власні цілі, потреби, бажання, прагнення, інтереси та інше відносно власного оточення. Відповідно, асертивна поведінка вимагає від менеджера освіти вмінь уважно слухати й прагнути зрозуміти думки інших людей, допомагати їм під час вирішення складних життєвих ситуацій, і при цьому залишатися впевненим в собі й мати позитивну установку. Тому асертивний вчитель повинен відповідати як за власні дії, так і демонструвати самоповагу і повагу до колег і учнів. Асертивність завжди на межі між двома невигідними стратегіями поведінки – агресивністю та пасивністю. Вона вимагає умінь конструктивно поводитися, бути тактовним та вміло наполягати на власній позиції, реалізовувати зворотний зв'язок і разом із тим діяти напрочуд переконливо при досягненні поставленої мети. Відповідно, асертивний тренінг спрямований на подолання сором'язливості й розвиток здатності майбутнього вчителя вільно та ясно висловлювати свої почуття й вимоги. Поруч з цим поняттям в науковій літературі можна зустріти терміни «тренінг впевненості в собі», «тренінг підвищення почуття впевненості в собі», «тренінг впевненої

поведінки», «тренінг самоствердження», «тренінг вміння наполягати на своєму» та ін. [7, с. 39].

Важливе значення для підвищення емоційної стійкості майбутніх вчителів має аутотренінг, який виступає стабілізатором настрою та різних поведінкових реакцій, зниженню рівня тривожності, внутрішньої напруги, розвитком самовпевненості майбутніх учителів, покращенню соціальної адаптації, а також здатності до мобілізації внутрішніх можливостей організму та особистості в цілому. На думку О. Шевчук, аутотренінг – це тренінг, в якому в одній особі суміщають дві ролі – тренера та тренованого. Тобто, це один із видів психокорекції, що практично виконується однією людиною [2, с. 120].

Дослідники особливостей аутотренінгу В. Лобзін та М. Решетніков зазначають, що його використання сприяє виробленню у майбутніх вчителів навичок до самоконтролю, самоспостереження за зовнішніми проявами власних емоцій, вміння самостійно долати емоційну напруженість та організовувати раціональну поведінку відносно кожного конкретного випадку. Це дозволить майбутнім вчителям покращити соціально-психологічний клімат у класі, підвищити мотивацію учнів, збільшити їх продуктивність, зокрема в умовах складної діяльності [3, с. 55].

Не варто залишати осторонь в сучасних умовах розвитку суспільства й бізнес-тренінги у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів Вони пов'язані із розвитком навичок персоналу щодо успішного виконання професійних завдань, підвищення ефективності спільної діяльності кожного члену педагогічного колективу, здійснювати ефективну управлінську взаємодію з колегами. Частіше всього бізнес-тренінги орієнтуються не на особистість, а на передачу конкретних знань, умінь та вироблення конкретних навичок актуальних для бізнесу [9, с. 6].

У наш час для самовиховання та саморозвитку студента існує величезна кількість причин, які найбільше гальмують цей процес у його фаховій підготовці. Зокрема, це низький рівень мотивації студента до навчання та самовдосконалення, відсутність необхідних емоційно-вольових якостей, умінь та навичок. І таке явище притаманне значній частині студентства. Тому хотілося б зазначити, що викладач закладу вищої освіти повинен створювати такі сприятливі умови для активізації процесу навчання та самовиховання, самовдосконалення, створювати такі практичні ситуації, які б вимагали від студентів відповідних активних дій та вчинків при досягненні позитивних навчальних результатів. Потрібно усвідомлювати, що цього можна досягти, якщо студенти будуть усвідомлювати роль самовиховання у своєму становленні, будуть зацікавлені цим процесом і результатом власного удосконалення. Такі зміни досягаються за рахунок створення відповідних умов та можливостей для виявлення і розвитку індивідуальних особливостей студента (пізнавальних, емоційно-ціннісних, діяльнісно-вольових та ін.). Тому можемо констатувати, що такі умови створюються при використанні інтерактивних методів роботи зі студентами під час навчально-пізнавальної діяльності, зокрема – це навчальний тренінг [4, с. 25].

Звичайно, що реалізація на практиці навчального тренінгу потребує ретельної підготовки викладача. Тому пропонуємо деякі рекомендації щодо його організації при підготовці майбутніх вчителів, якими можна керуватися на практиці:

1. Необхідно чітко визначити місце навчального тренінгу в структурі навчальної дисципліни, тематику, мету та завдання навчального тренінгу, з урахуванням студентської аудиторії, в якій буде відбуватися навчальний тренінг.

2. Слід опрацювати відповідні джерела інформації, узагальнити та систематизувати їх, визначити ключові положення, які будуть розглядатися. Звичайно обраний матеріал має забезпечувати певну новизну знань, цікаві факти для презентації теоретичних положень, мотивації студентів.

3. Потрібно скласти план навчального тренінгу, композиційно оформити його зміст (початок, щоб зацікавити, мобілізувати, забезпечити пізнавальну активність студентів; що буде кульмінацією тренінгу; де будуть використовуватися додаткові засоби – мультимедіа, картки, фліпчарт тощо; які питання будуть винесені на обговорення в групах; який комплекс вправ різного спрямування (чергування продуктивної діяльності з фізичною релаксацією тощо) підібрати для засвоєння та накопичення

професійних умінь та навичок студентів; як завершити навчальний тренінг, щоб викликати післядію, тощо).

4. Необхідно підібрати оптимальний варіант початку навчального тренінгу, час проведення, створивши сприятливу психологічну атмосферу в колективі.

5. В організації навчального тренінгу важливо уникати методів, які спрямовані на «зменшення конфлікту», як голосування в групі, компромісні рішення з метою досягнення згоди при вирішенні групової задачі.

6. У процесі реалізації навчального тренінгу варто спиратися на те, що відмінність думок – це як допомога, а не як перешкода при ухваленні групових рішень.

7. Особливу роль слід надавати змісту навчального тренінгу з позицій його доступності для студентів, чіткої послідовності, зв'язку з практикою, при цьому ґрунтуватися на потребах і інтересах студентів. Тобто ці завдання мають носити більш реалістичний характер.

8. Додатково необхідно продумати прийоми активізації уваги, пізнавальної та інтелектуальної активності учасників навчального тренінгу.

9. Необхідно порекомендувати студентам, як краще засвоювати інформацію під час навчального тренінгу, подальшої самостійної роботи над темою після закінченні навчального тренінгу.

10. Спробувати передбачити можливі запитання студентів та продумати відповідні відповіді на ці запитання.

11. З метою уникнення мовних проблем, слід уточнити основну мову для ведення навчального тренінгу, щоб уникати певних помилок у повідомленнях змісту.

12. Стимулювання до використання навчального тренінгу як засобу професійної підготовки майбутнього вчителя і полягає в тому, щоб забезпечити потребу у самовдосконаленні, викликати позитивні мотиваційні установки для подальшого вдосконалення своєї особистості. Така мотивація може реалізуватися через створення зовнішніх умов для самовдосконалення; впливом на внутрішні (мотиваційні) передумови самовдосконалення.

13. У роботі навчального тренінгу мають бути задіяні всі його учасники.

14. У навчальному тренінгу слід використовувати також зміни різних видів діяльності: інтелектуальні, розумові вправи та прийоми мають змінюватися фізичними, рухливими вправами, оскільки будь-яка людина потребує чергування різних видів діяльності для підтримання уваги та сприйняття матеріалу, особливо навчального.

Також хотілося б додати, що успішність навчального тренінгу в підготовці майбутнього вчителя залежить від правильно сформульованих завдань, зокрема:

- постановка головної мети та конкретних цілей, відповідно завдань до них;
- розробка чіткого плану навчального тренінгу (хід проведення);
- врахування індивідуальних особливостей та потреб учасників тренінгу;
- включення та використання інтерактивних методів у процес навчального тренінгу;
- формування реалістичних ідеалів для саморозвитку та самовдосконалення;
- прищеплення навичок і вмінь самоаналізу та самооцінки, розкриття власних позитивних, і негативних індивідуально-психологічних якостей, рис характеру, що сприяють або ускладнюють процес навчання;
- формування під час навчального тренінгу здорової морально-психологічної атмосфери в групі;
- залучення учасників навчального тренінгу до різноманітних інтерактивних видів діяльності, які розкривають їх потенціал та особистісні ресурси;
- контроль процесу набуття учасниками нових знань, умінь та практичних навичок майбутньої професійної діяльності [10, с. 112].

При організації навчального тренінгу у підготовці майбутнього вчителя слід дотримуватися наступних принципів:

– принцип активності та партнерських відносин, який ґрунтується на залученні всіх учасників до спеціально розроблених дій. Це може бути і програвання відпрацювання прийомів і технік у вправах, спостереження за ситуацією тощо. При цьому

учасники тренінгу мають проявляти один до одного пошану в суб'єкт-суб'єктних відносинах незалежно від ролей, врахування інтересів та потреб всіх учасників;

– принцип контролю полягає у спостереженні за діяльністю учасників тренінгу, вивчення продуктів їх діяльності, перевірка набутих знань, умінь та навичок;

– принцип діалогічності передбачає своєрідну відкриту систему спілкування: студент-студент та викладач-студент;

– принцип моделювання, який полягає в імітації під час навчального тренінгу життєвих ситуацій їх негативні та позитивні сторони [4, с. 25];

– принцип «тут і тепер» полягає у зосередженні уваги учасників тренінгу на собі та інших учасників, на подіях, що відбуваються в дану хвилину тренінга. Цей підхід дає можливість підсилити групові процеси та групову динаміку, більш доцільно використовувати час тренінгу та інтенсифікувати переживання учасників [8, с. 214];

– принцип рівності, який полягає у тому, щоб всі учасники тренінгу дотримувалися однакової частоти та інтенсивності дій і висловлювань, а також рівномірний розподіл відповідальності за ходом тренінгу між усіма членами групи. Причому слід наголосити на тому, що відповідальність несуть всі учасники за свої персональні дії і вчинки, так і за групу в цілому.

– принцип зворотного зв'язку.

Звичайно, що згадані принципи є базовими, оскільки навчальний тренінг передбачає організацію його в рамках навчальних дисциплін, якщо ж навчальний тренінг організовувати як позааудиторну роботу студентів, то кількість значно зросте.

Висновки. Отже, використання навчальних тренінгів під час підготовки майбутніх учителів сприяє не лише підвищенню ефективності освітнього процесу, а й розвитку здатності позитивно взаємодіяти з іншими; вмінню творчо мислити та приймати конструктивні рішення у процесі вирішення педагогічних ситуацій; підвищенню мотивації до самовиховання та саморозвитку; формуванню навички професійно здійснювати різні види діяльності у стандартних і надзвичайних ситуаціях.

Перспективи подальших досліджень. Запропоновані нами рекомендації щодо впровадження тренінгових технологій розраховані на педагогів закладів вищої освіти в цілому. Ці рекомендації можуть братися за основу розробки навчальних тренінгів, як форми позааудиторної роботи зі здобувачами вищої освіти. Ми вважаємо, що якщо такі рекомендації будуть враховані на зазначених рівнях, то педагоги будуть використовувати навчальний тренінг на високому рівні і це сприятиме професійній підготовці здобувачів вищої освіти.

Література

1. Абрамова О., Мироненко Н. Тренінгові форми навчання при підготовці фахівців технологічної освіти. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/12392/1/-Abramova.pdf (Дата звернення 24.03.2023)

2. Андрощук І. В. Тренінг як засіб підготовки майбутніх викладачів до педагогічної взаємодії. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки».* Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. 2016. № 9. С. 117–121.

3. Балахтар В. В. Соціально-психологічний тренінг і маніпуляція: навч.-метод. посіб. Буков. держ. фінанс.-екон. ун-т. Вижниця: Черемош, 2015. 431 с.

4. Безпалько О. В. Тренінг як інноваційна форма соціально-педагогічної роботи. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2004. № 1. С. 22–28.

5. Бондарєва Л. І. Модель організації навчального тренінгу в вищому навчальному закладі економічного профілю. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2005. № 4. С. 58–66.

6. Використання тренінгів у професійній підготовці компетентних фахівців з інформатики. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи:* збірник наукових праць. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред) та інші. Умань: ПП Жовтий, 2011. Вип. 36. 301 с. С. 115–121.

7. Даценко С. О., Гордієнко Т. В. Ігрові тренінги в початковій школі. *Збірник матеріалів II-ї П65 Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Початкова*

освіта: історія, проблеми, перспективи». м. Ніжин, 21 жовтня 2021 року. Уклад.: Т. В. Гордієнко, Н. М. Демченко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. С. 38–40.

8. Євдокимова Н. О. Соціально-психологічний тренінг як технологія розвитку особистості студента. *Вісник Національного університету оборони України.* 4 (41). 2014. С. 211–217.

9. Мороз Л. І. Вимоги до ведучих тренінгів професійно-психологічного спрямування та їх підготовка. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія «Психологічна».* 2009. № 2. С. 1–13.

10. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2014. 250 с.

References

1. Abramova, O. & Myronenko, N. Treninhovi formy navchannia pry pidhotovtsi fakhivtsiv tekhnolohichnoi osvity [Training forms of education in the preparation of technological education specialists]. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/12392/1/Abramova.pdf [in Ukrainian].

2. Androshchuk, I.V. (2016). Treninh yak zasib pidhotovky maibutnikh vykladachiv do pedahohichnoi vzaiemodii [Training as a means of preparing future teachers for pedagogical interaction]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu – Herald of Cherkasy University*. Cherkasy: Cherkaskyi natsionalnyi universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho, 9, 117–121 [in Ukrainian].

3. Balakhtar, V.V. (2015). *Sotsialno-psykholohichnyi treninh i manipuliatsiia* [Socio-psychological training and manipulation]. Vyzhnytsia: Cheremosh [in Ukrainian].

4. Bezpalko, O.V. (2015). Treninh yak innovatsiina forma sotsialno-pedahohichnoi roboty [Training as an innovative form of socio-pedagogical work]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka – Social pedagogy: theory and practice,* 1, 22–28 [in Ukrainian].

5. Bondarieva, L.I. (2005). Model orhanizatsii navchalnoho treninhu v vyshchomu navchalnomu zakladi ekonomichnoho profiliu [A model of the organization of educational training in a higher educational institution of an economic profile]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of professional education,* 4, 58–66 [in Ukrainian].

6. (2011). Vykorystannia treninhiv u profesiinii pidhotovtsi kompetentnykh fakhivtsiv z informatyky [The use of trainings in the professional training of competent informatics specialists]. *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of the village school,* 36, 301. Uman: PP Zhovtyi [in Ukrainian].

7. Datsenko, S.O. & Hordiienko, T.V. (2021). *Ihrovi treninhy v pochatkovii shkoli* [Game training in primary school]. Nizhyn: NDU im. M.Hoholia [in Ukrainian].

8. Yevdokymova, N.O. (2014). Sotsialno-psykholohichnyi treninh yak tekhnolohiia rozvytku osobystosti studenta [Socio-psychological training as a technology for the development of a student's personality]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defense University of Ukraine*, 4 (41), 211–217 [in Ukrainian].

9. Moroz, L.I. (2009). Vymohy do veduchykh treninhiv profesiino-psykholohichnoho spriamuvannia ta yikh pidhotovka [Requirements for leading trainings in professional and psychological direction and their preparation]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav – Scientific Bulletin of the Lviv State University of Internal Affairs,* 2, 1–13 [in Ukrainian].

10. Fedorchuk, V.M. (2009). *Treninh osobystisnoho zrostannia* [Personal growth training]. Kiyv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

Demchenko N.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Docent of the Department of Pedagogics,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1382-0756

Hordiienko T.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Docent of the Department of Pedagogics,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
hordienkotana@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4662-1895

FEATURES OF USING EDUCATIONAL TRAINING AS A MEANS FOR FUTURE TEACHER TRAINING

The paper focuses on the topical problem relating to the peculiarities of the implementation and practical use of educational training as a means of the professional training of a future teacher. The theoretical basis of the article comprises modern academic literature describing different types of trainings and their characteristics. The general aim of the paper is to highlight the main aspects and recommendations concerning the successful application of educational training in the learning process.

The meaning of the concept of "training" is clarified in the article, the classifications of trainings and the main classification features are considered. The types of trainings that should be used during the training of future teachers are singled out and characterized. These are socio-psychological training, communication competence training, assertive training, self-training, business training, educational training. It is stated that the use of educational training in the educational process makes it possible to create favorable conditions for the activation of the process of learning and self-education, self-improvement, as well as practical situations that require students to take appropriate active actions when achieving positive educational results.

It is emphasized in the paper that the implementation of educational training requires careful preparation of the teacher. The authors describe recommendations for organization of educational training. It is also noted that the success of educational training in the preparation of a future specialist depends on correctly formulated tasks, such as: setting the main aim and specific goals, developing a clear plan, taking into account the individual characteristics and needs of students, developing the skills and abilities of self-analysis and self-evaluation. The basic principles that should be followed when organizing training are formulated in the article.

It is determined that the proposed recommendations for the implementation of training technologies can also be used during the development of educational trainings, as a form of extracurricular work with students.

Key words: training, training technologies, educational training, professional activity, training of the future teacher, self-improvement, practical situation.

УДК 37.091.3:316.774
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-1-79-85

Шовкун Т. М.
кандидат географічних наук, доцент кафедри географії, туризму та спорту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
tmshov@ukr.net
orcid.org/0000-0001-9235-062X

Коваленко С. О.
вчитель біології і екології
Ніжинського ліцею Ніжинської міської ради при НДУ імені Миколи Гоголя
svetik_ko_al@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3411-7744

Лобань Л. О.
кандидат біологічних наук, доцент кафедри біології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
loban2007@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7717-3602

Кузьменко Л. П.
кандидат біологічних наук, доцент кафедри біології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
kuzmenko.lp2017@gmail.com
orcid.org/0009-0003-7725-6514

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ STEM ОСВІТИ В ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ УЧНІВ

На сьогодні одним із ефективних шляхів підвищення якості освіти є STEM-освіта, яка сприяє посиленню науково-природничої складової у закладах загальної середньої освіти. Однією із форм запровадження даної концепції є STEM-проєктна діяльність, у якій взаємопов'язані елементи проєктної і методи дослідницької діяльності. У статті схарактеризовано можливості використання STEM-проєктної діяльності у позакласній роботі. Проаналізовано формування ключових та фахових компетентностей: розвиток пізнавальних та набуття нових навичок, формування ціннісних пріоритетів, розвиток мислення, вміння навчатися протягом життя, природничо-наукових компетентностей.

Узагальнено досвід власної роботи у STEM-проєктній діяльності, яка була виконана з учнями 10–11 класів Ніжинського ліцею Ніжинської міської ради при НДУ імені Миколи Гоголя. Встановлено, що основними мотиваційними характеристиками до виконання проєктної діяльності є пізнавальний інтерес учня та його бажання бути залученим до такого виду роботи. Чинниками, які можуть підсилити мотивацію учнів є проведення екскурсій та інші відвідування учнями території парку. Проаналізовано особливості формування навиків учнів працювати з науковими джерелами. Встановлено, що проведення польових досліджень направлене на формування практичних навиків і сприяє розвитку учня як творчої особистості. При цьому варто пам'ятати, що вчитель має організовувати роботу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Формування творчої компетентності учнів є результатом плідної праці вчителя та учня. Проаналізовано особливості проведення дослідницької діяльності шляхом спостереження та її вплив на формування в учнів природничо-наукової компетентності, яка була реалізована шляхом інтегрування природничо-наукових знань. Проведення дослідницької діяльності сприяє формуванню навиків роботи у групах, вмінню комунікувати, дослуховуватися до ідей однокласників та прийняти правильне рішення. Такий вид діяльності є своєрідним поштовхом до вибору майбутньої професії.

Ключові слова: STEM-освіта, інтеграція, дослідницько-проєктна діяльність, компетентність, STEM-проєкт.

Постановка проблеми. Реалії сучасного життя ставлять перед учителями виклики, які пов'язані з необхідністю пошуків ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, що супроводжується апробацією нових інноваційних педагогічних підходів, що спрямовані на модернізацію змісту освіти у контексті сучасних світових тенденцій.

За трактуванням Бех І. сучасна школа потребує інтеграції предметів і це має бути пріоритетом для тих хто зацікавлений у формуванні всебічно розвиненої особистості та займається питаннями базової педагогічної освіти [2]. Враховуючи те, що сучасна наука є глибоко інтегрованою, не виникає сумнівів щодо потреби в інтегруванні змісту предметів. На думку авторів, саме інтегрований підхід дозволяє розвинути ключові компетентності та сформувати цілісний науковий світогляд у здобувачів освітніх послуг. Одним із шляхів покращення якості надання освітніх послуг є впровадження в навчальний процес STEM-освіти і його провідного принципу інтеграції.

Окреслюючи особливості практичних аспектів з упровадженням STEM-освіти в Україні Тименко В. П. та Мєняйлов С. М. зазначають, що STEM-підхід вирізняється творчим розв'язанням проблем повсякденного життя, реальних задач, що безумовно впливає на розвиток особистості [8].

У сучасному світі учні повинні вміти висловлювати свою думку і доносити її до оточуючих, критично мислити і швидко приймати рішення, орієнтуватися в інформаційному просторі. Одним із шляхів формування таких умінь та навиків є позакласна робота. Застосування STEM-освіти у позакласній роботі дозволяє залучити учнів до науково-дослідницької діяльності. Інтеграцію під час наукової роботи ми розглядаємо як найважливіший чинник ефективного розвитку креативної особистості, спроможної до творчого пошуку. Учні вчаться бути самостійними, приймати власні рішення та брати за них відповідальність, знаходити шляхи вирішення навчальної проблеми не в теорії, а на практиці, шляхом спроб та помилок.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В останні роки впровадження STEM-напрямку в освітній процес стає актуальним і до можливостей його реалізації залучені як науковці так і вчителі. У дослідженні Гончарової Н. О. зазначається, що пріорітетним та актуальним напрямком сучасної освіти є впровадження STEM-освіти, що потребує підготовки висококваліфікованих спеціалістів [3]. Три рівні моделі підготовки (формальну, неформальну та інформальну) вчителів запропонували Барна О. з колегами [1]. Особливості створення якісного уроку у форматі STEM, застосування різноманітних технологій проаналізовані у роботі Мальчикової Д. С. та Молікевич Р. С. [6]. Значна увага у різноманітних дослідженнях приділена можливості застосування STEM-освіти при вивченні тих чи інших предметів. Так, запровадження STEM-освіти в навчально-виховний процес на уроках технологій через реалізацію STEM-проєктів розкривають у своїй роботі Куратнік Т. В. та Куратнік С. Л. [5]. Аналіз використання різноманітних технологій STEM, як запоруки успішного вивчення біології та екології провела Гринюк О. С. [4].

В останні роки в Україні до STEM-освіти залучається ширше коло предметів, що приводить до формування різноманітних концепцій. Так, до прикладу, з'явилася концепція STEAM-освіта. У дослідженні Пікалової В. В. висвітлюється проблема вдосконалення системи освіти шляхом застосування STEAM і запропоновано такі шляхи впровадження даної концепції як STEAM-проєкт, STEAM-урок, Мейкер-простір [7]. На методичні особливості використання проєктної діяльності так чи інакше акцентують свою увагу науковці у проведених дослідженнях. Ми ж маємо на меті проаналізувати й узагальнити власний досвід роботи.

Мета статті – розкрити актуальність та узагальнити власний досвід впровадження STEM-освіти в умовах інтеграції в позаурочній формі роботи.

Викладення основного матеріалу. STEM-освіта сприяє формуванню високорозвинутої особистості та вимагає від учнів технічно складних навичок навчання, які базуються на математичних знаннях і наукових поняттях. Це сучасний напрям в освітній діяльності, який включає в себе природничі науки, технології, технічну творчість та математику.

Необхідною умовою для розуміння учнями цілісності живої природи є інтеграція предметів природничого блоку. Зміст цих дисциплін відображає ті діалектичні взаємозв'язки, які об'єктивно діють у природі й пізнаються сучасними науками, тому сприяють формуванню світоглядних уявлень учнів. Засвоєння суміжних понять даних дисциплін розширює теоретичні знання учнів із предметів природничого спрямування, дозволяє конструктивно оперувати ними та застосовувати на практиці. Інтеграція сприяє розвитку наукового мислення і готує теоретичне підґрунтя для розвитку природничого світогляду.

Навчально-пізнавальний процес необхідно спрямовувати на формування в учнів загальнонавчальних умінь і навичок та ключових компетентностей. У цьому пріоритетними є: використання діяльнісного підходу з урахуванням доцільних методів і прийомів роботи та аналіз наукових джерел інформації. Найбільш успішно компетентнісний підхід реалізується в технології проєктної діяльності. Ця технологія дозволяє успішно оволодіти надпредметними вміннями й навичками, сформувати активну, ініціативну особистість. Завдяки зазначеній технології створюються найбільш сприятливі умови в навчальному процесі, які передбачають реалізацію можливостей та інтелектуальних здібностей кожного учня.

У сучасних реаліях STEM-освіта виходить за рамки урочної форми роботи, значно поширюється на позаурочну, позакласну форми та ґрунтується на міждисциплінарних підходах. Тобто, в основі такого навчання має розглядатися питання, яке вирішується на основі знань із різних дисциплін і базується на теоретичних засадах із даних предметів.

Дослідницька діяльність, яка реалізується в рамках виконання STEM-проєктів, завжди орієнтована на самостійну роботу учнів і органічно поєднується з груповим підходом до навчання. Проєктна діяльність сприяє формуванню ключових та фахових компетентностей, складовими яких є дослідницькі, пошукові та проблемні методи.

Втілення дослідницьких проєктів потребує чітко визначеної мети, аналізу актуальності предмета дослідження, обміркованої структури, продуманості використання доцільних методів, в тому числі експериментально-дослідницьких.

До ідеї модернізації освіти шляхом впровадження STEM-навчання долучаються різноманітні заклади освіти, серед яких і Ніжинський ліцей Ніжинської міської ради при НДУ імені М. Гоголя у рамках виконання дослідно-експериментальної роботи на тему «Науково-методичні засади створення та функціонування Всеукраїнського науково-методичного віртуального STEM-центру». Учням 10–11 класів ліцею було запропоновано обрати об'єктом дослідження «Графський парк», який є пам'яткою садово-паркового мистецтва місцевого значення та охороняється законом України. Позаурочна проєктна дослідницька діяльність проводилася впродовж двох років під керівництвом вчителів ліцею та викладачів університету.

Мотивацією учнів до здійснення дослідницько-проєктної діяльності слугувало те, що парк є окрасою будь-якої урботериторії і наші учні неодноразово бували в ньому, спостерігаючи за компонентами живої та неживої природи. Окрім того, сьогодні мова йде про реконструкцію парку. Це слугувало додатковим стимулом до проведення комплексних досліджень у межах парку з акцентом на географічну, ботанічну та зоологічну складові. Пізнавальний інтерес учня та його бажання долучитися до даної форми роботи є основними чинниками, що визначають вибір теми дослідження. Під час залучення учнів до проєктної діяльності були створені умови за яких ліцеїсти самостійно й охоче отримували потрібні знання з різних джерел, вчилися застосовувати набуті знання для розв'язання низки практичних завдань. Робота була організована в групах, що дозволило розвивати комунікативні та дослідницькі вміння: виявляти та аналізувати проблему, висувати гіпотезу, збирати та опрацьовувати інформацію, проводити спостереження та експериментальне дослідження.

Провідне місце у STEM-освіті належить умінням працювати з науковою літературою. Перелік необхідних джерел, у більшості випадків пропонується вчителем. Але доволі часто матеріал є об'ємним і необхідно формувати навики виокремлення найбільш значимої інформації. Так для розуміння історії парку учасникам проєкту було запропоновано ознайомитися з низкою наукових джерел, які формують уявлення про об'єкт дослідження. Серед них щоденники Всеволода Великаніва, який жив у місті

Ніжині у 20-х роках ХХ ст., матеріали наукових досліджень І. В. Марисової та її учнів. Іншим аспектом роботи з науковими джерелами є формування навичок роботи з теоретичним матеріалом, його аналіз та застосування під час практичної діяльності.

Дисципліни природничого циклу належать до тих, де значна частина пізнання відбувається шляхом польових досліджень, що сприяє розвитку творчого потенціалу особистості. Ліцеїсти у рамках дослідницько-проєктної діяльності провели польові дослідження по визначенню типів ґрунтів, видового складу флори парку, ознайомилися з різними життєвими формами рослин, провели обліки птахів та з'ясували склад орнітонаселення парку (рис. 1).

Рис. 1. ***Польовий етап дослідження***

Даний тип досліджень є нетиповим для учнів і сприяє розвитку їх творчого потенціалу. Здатність до творчості притаманна для кожного учня, адже дітям властива допитливість. У той же час розвиток творчих здібностей безпосередньо пов'язаний з рівнем знань дитини, що в свою чергу корелює із здатністю вчителя організувати такі форми роботи, які б враховували особливості кожної дитини. Формування міжпредметної компетентності учнів є результатом плідної праці вчителя та учня.

Польовому етапу дослідження передували організовані у різні пори року екскурсії за спеціально розробленими маршрутами територією Графського парку. Проведення таких екскурсій є ще одним із чинників, який підсилив інтерес до здійснення дослідницької діяльності.

Одним із головних напрямків впровадження STEM-освіти є формування практичних навичок, що сприяє підсиленню мотивації учнів до навчання. Проведення польових досліджень якраз було націлене на формування таких навичок. Реалізація STEM-проєкту сприяла розвитку здатності навчатися, мислити творчо і, цілком можливо, вибору майбутньої професійної діяльності.

Не викликає сумніву те, що фахівець майбутнього має бути конкурентоспроможною особистістю і вільно орієнтуватися в різноманітних освітніх галузях. Поєднання знань із біології, географії, хімії, історії сприяли реалізації принципу науковості. Розкриття причинно-наслідкових зв'язків у рамках реалізації проєкту, а саме: вплив рослинного світу на формування ґрунту, залежність органічного світу парку від особливостей клімату, зв'язок флори та фауни парку сприяли розвитку особистості через формування природничо-наукової картини світу.

Реалізація STEM-проєкту – це вдале поєднання дослідницької діяльності з інтеграцією навчальних дисциплін, що сприяє формуванню ключової компетентності – вмінню навчатися впродовж усього життя. Позакласна робота поглиблює науково-дослідницькі уміння учнів, які формуються протягом усього періоду навчання ліцеїста. Керівники проєкту для виконання дослідження передбачили використання різноманітних методів та засобів навчання, з метою інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, техніки, творчості. Результати експериментально-дослідницького проєкту за STEM-методикою були вагомими для кожного учня і позитивно вплинули на підвищення їх рівня знань.

Дослідницька діяльність спрямована на формування в учнів природничо-наукової компетентності, яка реалізується за рахунок інтегрування природничо-наукових знань і включає в себе такі складові як: екологізацію суспільної свідомості на

основі сучасної системи освіти, поширення нових екологічно доцільних цінностей та моделей поведінки, зміну стереотипів споживання в напрямі їх раціоналізації, забезпечення екологічної безпеки життєдіяльності людини та формування екологічного мислення, відповідального ставлення до навколишнього середовища.

Під час групової дослідницької діяльності учні розвивають вміння комунікувати, дослухатися до різноманітних ідей однокласників та приймати правильне рішення.

Важливою складовою дослідницької діяльності є оформлення результатів дослідження та їх репрезентація на відповідному рівні. Представлення своїх результатів учні можуть здійснювати різними формами: усна доповідь, виступ, презентація, стендова доповідь, наукова публікація або інша форма з використанням сучасних комп'ютерних технологій. Свій науковий доробок учні ліцею презентували під час проведення навчально-методичного семінару з теми «Впровадження принципів інтеграції в науково-дослідницьку діяльність учнів».

Завершальним етапом дослідницько-проєктної діяльності є аналіз результатів дослідження, який спрямований на усвідомлення того, чи була досягнута поставлена мета, чи є перспективи продовження роботи, які напрямки цих перспектив.

Висновки. Сучасним напрямком освітньої діяльності є STEM-освіта, яка на сьогодні вже вийшла за межі урочної форми діяльності. Дослідницько-проєктна діяльність дає можливість здобувачам освіти реалізувати себе у науковій роботі, що забезпечить більш якісну підготовку учнів і сформує у них ключові компетентності та уявлення про цілісну наукову картину світу.

Цілеспрямована та змістовна інтеграція наук встановила міцні зв'язки між навчальними предметами природничого циклу, внесла новизну в систему навчання, допомогла учням зрозуміти важливість вивчення основ наук як єдиної системи знань. Тобто відбулося формування якісно нових знань, які характеризуються вищим рівнем осмислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищенням їх дієвості й системності.

Реалізація інтеграційних форм навчання в дослідницькій діяльності сприяє *розвитку* здібностей учнів, *наукового стилю мислення,* підвищенню потенційних можливостей змісту навчального матеріалу та налагоджуванню взаєморозуміння і поліпшенню співпраці педагогів та учнів.

Таким чином, проєктне STEM-дослідження – це форма навчання цільовою настановою якої є способи діяльності, а не накопичення фактичних знань, де гармонійно поєднуються академічні знання з прагматичними, теорія та практика. Проєктна діяльність сприяє формуванню конкурентоспроможної особистості, яка володіє навиками наукової та дослідницької роботи, здатна до співпраці та взаємодії і розуміє необхідність навчання впродовж усього життя.

Література

1. Барна Ольга, Балик Надія, Шмигер Галина. Підходи до підготовки майбутніх педагогів до впровадження STEM-освіти. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/-123456789/10120/1/Barna_Kyiv.pdf.

2. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа.* 2020. № 5. С. 5–6.

3. Гончарова Н. О. Stem-освіта в Україні: реалії та перспективи. URL: https://lib.iitta.gov.ua/715073/1/%D0%93%D0%BE%D0%BD%D1%87%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%93%D1%83%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%82-%D0%B2%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2017%20(1).pdf

4. Гринюк О. С. Впровадження STEM-освіти на уроках біології й екології як важливий чинник інноваційної особистості. URL: https://lib.iitta.gov.ua/723781/1/%D0%-93%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%8E%D0%BA%20%D0%9E.%D0%A1._%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%A4%D0%BE%D1%80%D1%83%D0%BC_%202020%20%D1%80._%D0%A1.318-321_.pdf

5. Куратнік Т. В., Куратнік С. Л. Реалізація STEM проектів як складової сучасної технологічної освіти. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/17153/1/8.pdf.

6. Мальчикова Д. С., Молікевич Р. С. Застосування імітаційних та ігрових STEM технологій і практик на уроках природничо-математичного циклу. *Науковий вісник Херсонського університету. Серія «Географічні науки».* Вип. 14. 2021. С. 79–86.

7. Пікалова В. В. Реалізація steam-освіти в проєктній діяльності майбутнього вчителя математики. URL: http://C:/Users/User/Downloads/333-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-1747-1-10-20201126%20(1).pdf).

8. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: методичні рекомендації / Н. І. Поліхун, К. Г. Постова, І. А. Сліпухіна, Г. В. Онопченко, О. В. Онопченко. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. 80 с.

References

1. Barna, Ol'ha & Balyk, Nadiya & Shmyher Halyna. *Pidkhody do pidhotovky maybutnikh pedahohiv do vprovadzhennya STEM-osvity* [Approaches to the training of future teachers for the introduction of STEM education]. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/10120/1/Barna_Kyiv.pdf [in Ukrainian].

2. Bekh, I. (2020). Intehratsiya yak osvitnya perspektyva [Integration as an educational perspective]. *Pochatkova shkola – Elementary School*, 5, 5–6 [in Ukrainian].

3. Honcharova, N.O. *Stem-osvita v Ukrayini: realiyi ta perspektyvy* [Stem education in Ukraine: realities and prospects]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/715073/1/%D0%93%D0%BE%D0%BD%D1%87%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%93%D1%83%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%82%D0%B2%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2017%20(1).pdf [in Ukrainian].

4. Hrynyuk, O.S. *Vprovadzhennya STEM-osvity na urokakh biolohiyi y ekolohiyi yak vazhlyvyy chynnyk innovatsiynoyi osobystosti* [Implementation of STEM education in biology and ecology classes as an important factor in the innovative personality]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/723781/1/%D0%93%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%8E%D0%BA%-20%D0%9E.%D0%A1._%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%A4%D0%BE%D1%80%D1%83%D0%BC_%202020%20%D1%80._%D0%A1.318-321_.pdf [in Ukrainian].

5. Kuratnik, T.V. & Kuratnik, S.L. *Realizatsiya STEM proektiv yak skladovoyi suchasnoyi tekhnolohichnoyi osvity* [Implementation of STEM projects as a component of modern technological education]. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/-123456789/17153/1/8.pdf [in Ukrainian].

6. Malchykova, D.S. & Molikevych, R.S. (2021). *Zastosuvannya imitatsiynykh ta ihrovykh STEM tekhnolohiy i praktyk na urokakh pryrodnycho-matematychnoho tsyklu* [Application of simulation and game STEM technologies and practices in the lessons of the science and mathematics cycle]. *Naukovyy visnyk Khersons'koho universytetu – Scientific Bulletin of Kherson University,* 14, 79–86 [in Ukrainian].

7. Pikalova, V.V. *Realizatsiya steam-osvity v proyektniy diyal'nosti maybutn'oho vchytelya matematyky* [Implementation of steam education in the project activity of the future teacher of mathematics]. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/333-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-1747-1-10-20201126%20(1).pdf) [in Ukrainian].

8. (2019). *Uprovadzhennya STEM-osvity v umovakh intehratsiyi formal'noyi i neformal'noyi osvity obdarovanykh uchniv* [Implementation of STEM education in conditions of integration of formal and informal education of gifted students: methodical recommendations]. (N.I. Polikhun, K. H. Postova, I. A. Slipukhina, H. V. Onopchenko, O. V. Onopchenko (Ed.)). Kyiv: Instytut obdarovanoyi dytyny NAPN Ukrayiny [in Ukrainian].

Shovkun T.
Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor of Geography,
Tourism and Sports Department
Nizhyn Gogol State University
tmshov@ukr.net
orcid.org/0000-0001-9235-062X

Kovalenko S.
Teacher of biology and ecology Nizhyn Lyceum
of the Nizhyn City Council at Mykola Gogol State University
svetik_ko_al@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3411-7744

Loban L.
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Biology Department
Nizhyn Gogol State University
loban2007@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7717-3602

Kuzmenko L.
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Biology Department
Nizhyn Gogol State University
kuzmenko.lp2017@gmail.com
orcid.org/0009-0003-7725-6514

FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF STEM EDUCATION IN THE EXTRA-CLASS WORK OF STUDENTS

Today, one of the effective ways to improve the quality of education is STEM education, which contributes to the strengthening of the scientific and natural component in general secondary education institutions. One of the forms of implementation of this concept is STEM project activity, in which project elements and methods of research activity are interconnected. The article characterizes the possibilities of using STEM project activities in extracurricular work. The formation of key and professional competencies was analyzed: the development of cognitive and acquisition of new skills, the formation of value priorities, the development of thinking, the ability to learn throughout life, natural and scientific competencies.

The experience of own work in STEM project activity, which was carried out with students of the 10–11th grades of the Nizhyn Lyceum of the Nizhyn City Council at Mykola Gogol NSU, is summarized. It was established that the main motivational characteristics for the implementation of project activities are the student's cognitive interest and their desire to be involved in this type of work. Excursions and other visits by students to the territory of the park are factors that can increase students' motivation. The peculiarities of the formation of students' skills to work with scientific sources are analyzed. It has been established that conducting field research is aimed at the formation of practical skills and contributes to the development of the student as a creative personality. At the same time, it is worth remembering that the teacher should organize the work taking into account the individual characteristics of the students. The formation of students' creative competence is the result of fruitful work of a teacher and a student. The features of conducting research activities through observation and its influence on the formation of students' natural and scientific competence, which was implemented by integrating natural and scientific knowledge, were analyzed. Carrying out research activities contributes to the formation of skills for working in groups, the ability to communicate, listen to the ideas of classmates and make right decisions. This type of activity is a kind of push to choose a future profession.

Key words: STEM-education, integration, research and project activity, competence, STEM-project.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 378:373.3/.5.091.12.011.3-051+373.3/.5.091.64:(075)](430)
DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-1-86-93

Мартинюк О. В.
Начальник відділу науково-методичної забезпечення видання навчальної літератури
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»
Міністерства освіти і науки України
martiniuk-ksu@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7492-5714

ПІДГОТОВКА ТА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКАМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

Чи не однією з найрозповсюджених професій в Україні та у світі є професія вчителя. Функції та завдання вчителів полягають у встановленні зв'язку навчання з реальним життям, вивченні особливостей виховання, наданні допомоги у формуванні компетентностей та життєвих позицій учнів. Від освіченості педагогів, якості професійної діяльності залежить успіх перетворень у всій системі освіти. Останнім часом багато уваги приділяється оновленню системи педагогічної освіти, удосконаленню нормативно-правової бази, покращенню умов оволодіння професією задля мотивації майбутніх педагогів та виховання майстерності.

Предметом дослідження є вивчення досвіду підготовки вчителів у розвинених країнах для покращення організації цієї роботи в Україні. Цікавою, на нашу думку, є організація педагогічної освіти Німеччини, яка являє собою різноманітну, добре налагоджену освітню галузь, що будується з урахуванням особливостей і характеру шкільної освіти. Підготовка вчителів для всіх типів шкіл регулюється законодавством земель. Відповідальність за педагогічну освіту у Німеччині покладена на міністерства освіти і науки федеральних земель, які регулюють навчання відповідними положеннями, нормативними актами та іспитами.

Саме Німеччина є однією з перших країн Європи, яка перевела педагогічні спеціальності в багатьох вузах на нову систему «бакалавр» та «магістр». Реформування структури підготовки педагогічних кадрів також пов'язане з підсиленням практичної направленості, інтеграцією окремих етапів навчання, організацією підтримки на початковому етапі кар'єри та підвищенням методичної майстерності вчителів.

У статті розглянуто систему неперервної освіти педагогів у Німеччині, яка побудована на принципах культурного суверенітету, плюралізму та конкуренції, поділяється на професійну освіту і післяосвіту у відповідності з розподілом повноважень між федеральним та регіональним рівнями. В сучасних умовах неперервна освіта є невід'ємною складовою професійного життя спеціаліста. Саме тому особливо актуальним є розвиток форм підвищення кваліфікації та професійної підготовки.

Аналізується питання участі педагогічних працівників у формуванні системи підручникотворення та забезпечення навчальною літературою освітнього процесу у школах Німеччини.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, підготовка вчителя, залучення вчителів до процесу підручникотворення, забезпечення підручниками шкіл Німеччини.

Постановка проблеми. Специфіка сфери освіти полягає у тому, що, з однієї сторони, вона є продуктом життєдіяльності держави й суспільства та відображає рівень їх розвитку, а з іншого боку, виступає одним з головних факторів їх формування. У зв'язку з цим соціально-економічні, політичні, культурні процеси, які відбуваються в окремо взятій державі та, загалом, у світі, не можуть не відобразитись на системі освіти й освітній політиці країни.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники підкреслюють, що ніякі реформи в освіті неможливо здійснити без участі вчителів. Висококваліфікованій їх підготовці та престижу педагогічної професії приділяється особлива увага. Професійно підготовлений учитель може здійснювати не тільки педагогічну діяльність, а й бути методистом, управлінцем, брати участь у процесі підручникотворення [3].

На нашу думку, якісне навчання вчителів у закладах вищої освіти сприяє формуванню у них творчої самореалізації, професійних якостей, спеціальних компетентностей та готовності до педагогічної діяльності, що в подальшому відображаються на написанні підручників і посібників, виборі та замовленні навчальної літератури для закладу освіти, участі у процесі підручникотворення.

Освітній досвід Німеччини говорить про те, що в країні створено сучасну інноваційну систему з професійної підготовки майбутніх учителів на основі традиційної концепції розвитку освіти. І хоча в землях існують деякі відмінності в підготовці педагогічних кадрів, тенденція розвитку вищої освіти зводиться до унормування розбіжностей та підготовки всебічно розвинених і професійно придатних учителів [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителів у Німеччині висвітлено в працях зарубіжних і вітчизняних дослідників: історичні аспекти розвитку педагогічної освіти (Ананін Д., Вульфсон Б., Махиня Н., Winter M. та інші), проблеми створення європейського простору вищої освіти та реформування у зв'язку з цим системи німецької освіти (Вакуленко Т., Канзюба О., Кристопчук Т., Пономаренко Н. Пуховська Л., Hiemerer K., Kostlin T., Lohrer K., Mahrt K., Terhart E. та інші), дослідження психолого-педагогічних умов підготовки (Головко В., Мартинова О., Нос Л, Соловйова Л., Ahnen D., Baumert J., Becker F., Erpenbeck J., Josef E., Kunter M., Stover M., Hericks U., Keller-Schneider M. та інші), етапи оволодіння професією (Вакуленко Т., Леонтьева Є., Лундгрен П., Мартинова О., Terhart E. та інші), проблеми перепідготовки вчителів та підвищення кваліфікації (Берендт Б., Блок Х., Джурило А., Норнбостель С., Отто Г., Хофмайстер Д., Шиментц В. та інші).

Метою статті є вивчення досвіду Німеччини щодо підготовки педагогічних кадрів, організації освітнього процесу майбутніх вчителів та залучення їх до активної професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Дослідники проблем вищої педагогічної освіти Німеччини відзначають, що підготовка майбутніх учителів у цій країні пов'язана з особливостями контингенту студентів. Німецькі вчені розробили п'ять моделей введення національно-земельного компонента у зміст навчання: міжпредметна, модульна, однопредметна, комплексна та доповнююча [9]. *Міжпредметна модель* передбачає рівномірне розподілення учбового матеріалу серед всіх навчальних предметів. Питання національної та регіональної своєрідності культури розглядаються тут у руслі загального змісту та розподілені між різними дисциплінами і темами. *Модульна модель* реалізується через включення в навчальні дисципліни гуманітарного циклу спеціальних тем (модулів), які відображають етнокультурну своєрідність інших народів і країн. *Однопредметна модель* передбачає поглиблене вивчення культур, мов, мистецтва під час вивчення спеціально виділених для цієї мети навчальних предметів за рахунок варіативної частини базового плану. *Комплексна модель* реалізується у вигляді інтегративних курсів, що поєднують у собі окремі аспекти національної культури та історію і літературу. *Доповнююча модель* передбачає окреме вивчення національно-земельного компоненту.

До підготовки вчителів у Німеччині підходять відповідально. Її особливістю, як зазначила Л. Пуховська у своєму дослідженні, є двофазовість: перша фаза – академічна (завершується складанням іспиту), друга фаза – практика (стажування у

школі, можлива робота з частковим навантаженням в поєднанні з відвідуванням семінарів) [6].

На державному рівні розробляється система заходів, які спрямовані не тільки на навчання студентів у вищому закладі освіти, а й на подальшу їх освіту – референдіат (робота випускника під керівництвом досвідченого вчителя-методиста), регулярне підвищення кваліфікації, що вказує на безперервну освіту педагогів. При цьому слід зазначити, що випускники не отримують дипломів безпосередньо після закінчення вищого закладу освіти. Протягом двох років вони є вчителями-практикам, які проводять уроки з обраного предмета викладання, відвідують заняття, які проводять методисти, беруть участь в обговоренні та аналізі. І лише після успішного проходження референдіату випускники вишів отримують диплом затвердженого державного зразка та можуть працювати у школах учителями.

Педагогічну освіту в Німеччині можна здобути у педагогічних, технічних, художніх академіях, університетах, у вищих технічних, педагогічних та художніх школах. Проте існують певні особливості в підготовці спеціалістів, що дозволяє диференціювати кваліфікацію німецьких учителів [6]. Навчальні плани академій і університетів більш орієнтовані на теоретичну та наукову роботу. Педагогічні вищі школи велику увагу приділяють прикладним дослідженням, вивченню методики, дидактики, психології, проведенню шкільної практики. Художні факультети вищих шкіл поєднують у собі особливості підготовки в університеті мистецтв і вищої педагогічної школи.

Принцип автономії земель та децентралізація в освіті також наклали певний відбиток на особливості навчання у вишах і підготовку майбутніх спеціалістів. Перш за все це стосується форми проведення вступних іспитів, кількості дисциплін, які вивчають студенти, проходження практики, спеціалізації та строків навчання. Німецькі заклади вищої освіти готують учителів-предметників, які будуть викладати в гімназіях, реальній, загальній та основній школах, відповідно цим і визначається строк навчання. Перехід учителя з одного типу закладу освіти до іншого можливий лише за умови додаткового навчання та складання ним іспитів, які підтвердять потрібну кваліфікацію.

Дуже складно вчителю перейти викладати в школу іншої землі. Це пов'язано з тим, що освітні програми та навчальні плани підготовки фахівців окремих федеральних земель настільки відрізняються між вищими навчальними закладами, що іноді дипломи, що видані в одній землі, не відповідають вимогам іншої землі. Тоді вчитель проходить перепідготовку та знову складає іспити, але за прискореною програмою. Однак останнім часом на засіданнях конференції міністрів освіти питання унормування програм і визнання дипломів постійно піднімається та обговорюється.

Ще однією з особливостей підготовки вчителів у цій країні є спеціалізація майбутніх викладачів, яка визначається залежно від навчальних предметів, що вивчаються, та типу освітнього закладу, де вони будуть працювати. Відповідно поділяють і кваліфікації:

- учитель першого ступеня (початкова школа),
- учитель середніх шкіл другого ступеня I (5–10 класі базової та реальної школи)
- учитель старших класів другого ступеня II (11–13 класи гімназій та професійної школи) [2].

Оскільки вищу педагогічну освіту можна отримати в університетах, вищих педагогічних, технічних, спортивних, музичних школах-вузах, академіях мистецтв, то кожному типу навчального закладу відповідають свої строки навчання. На основі державних рекомендацій навчальний заклад може розробити свою програму, дотримуючись «Державного порядку», який вказує на той мінімум розділів, який слід опанувати. В землях Баден-Вюртемберг, Баварія, Берлін, Бремен, Гесен, Мекленбург-Передня Померанія, Нижня Саксонія, Північний Рейн-Вестфалія, Рейнланд-Пфальц, Саксонія, Саксонія-Анхальт, Шлезвіз-Гольштейн та Тюрингія програми підготовки майбутніх учителів залежать від типу школи, де вони будуть викладати. У федеральних землях Бранденбург та Саарланд освітні програми побудовані так, що студенти на початку навчання обирають вікові групи своїх майбутніх учнів, і з урахуванням цього відбувається формування груп. У Гамбурзі програми підготовки

вчителів побудовані за принципом диференційованого врахування як типів шкіл, так і освітніх рівнів [12].

Проте, не зважаючи на розбіжності в підходах до підготовки майбутніх учителів, у федеральних землях є й загальні вимоги. Науковці, досліджуючи структуру підготовки педагогічних кадрів у Німеччині, виділяють три етапи: навчання в університетах (вищій педагогічній школі), педагогічна практика та підвищення кваліфікації.

На першому етапі навчання майбутній вчитель для вивчення обирає 2–3 навчальні предмети, які потім буде викладати у відповідній школі. Такими обов'язковими предметами є німецька мова та математика. Ще один предмет студент обирає сам. Це, як правило, загальноосвітні дисципліни. Обов'язковим є засвоєння комплексу педагогічних наук. Для вчителів початкових та середніх класів вивчення педагогіки складає приблизно 25 відсотків навчальної програми, для вчителів гімназій – 20 відсотків. Ще одним невід'ємним компонентом першого етапу навчання є практика. Студенти на різних курсах проходять «4 навчальних блоки», які допомагають зорієнтуватись та впевнитись у правильному виборі професії, набути професійних навичок. У програмі університетської освіти передбачено виробничу та орієнтувальну практики. Вісім тижнів абітурієнти на початку навчання знайомляться з азами педагогічної професії та іншими промисловими професіями для порівняння та оцінювання своїх можливостей і здібностей. Шкільна та методична практики проводяться потім в процесі навчання. Вони спрямовані на спостереження за освітнім процесом у навчальному закладі, на узагальнення даних про учнів та особливості їхньої поведінки. Студенти відвідують уроки, вивчають діяльність учителя, розробляють та обговорюють з педагогами свої уроки [2].

Дослідження засвідчують нові тенденції в організації професійної підготовки вчителів у Німеччині, зокрема, спостерігається перенос акценту з традиційних методів навчання на нетрадиційні (тренінги, групове навчання, метод проєктів тощо). Концепція професійно-педагогічної підготовки орієнтована на ідеї гуманістичної педагогіки і психології, вільного творчого розвитку та самореалізації.

З подальшим розвитком освіти змінюються вимоги до роботи педагогічних кадрів, а відповідно, удосконалюється їх підготовка. Так в процесі навчання у студентів має бути сформовано необхідне розуміння виховних процесів учнів молодшого, середнього та старшого шкільного віку та реалізації доброзичливих до учнів освітніх стратегій у навчальних закладах. Особлива увага під час навчання в закладі вищої освіти зосереджується на:

- сприянні освітнім процесам учнів, включаючи розвиток мови та дослідження наукових явищ;
- інклюзивній освіті та підтримці учнів з особливими освітніми потребами;
- розвитку в учнів моторики, збереженню їх здоров'я;
- консультуванні батьків і роботі з родиною;
- взаємодії між шкільними ланками, адаптації дітей у школі та здійсненні вибору подальшої освіти;
- управлінській діяльності (організації та забезпеченні освітнього процесу);
- розвитку творчості, креативності та бажання розробляти нову навчальну літературу для забезпечення кращого засвоєння освітніх шкільних програм [11].

Строк навчання в університеті складає десять-чотирнадцять семестрів. Перші шість семестрів майбутні вчителі накопичують знання з профільних предметів і отримують ступінь «бакалавра наук» або «бакалавра мистецтв». Навчаючись в магістратурі, вони оволодівають методиками викладання цих предметів. Традиційно після закінчення університету студенти складають Перший державний іспит з дисциплін, що вивчалися, та курсу педагогічних наук. Залежно від набутої кваліфікації та вимог органів влади федеральних земель іспит може проходити в усній або в письмовій формі.

На другому етапі навчання майбутній учитель проходить педагогічну практику, яка триває від 18 місяців до 3 років. Для майбутніх учителів загальноосвітньої середньої школи стажування триває 1,5–3 роки, гімназії – 2 роки. У цей період студенти викладають обраний предмет у школі під керівництвом педагога з наступним обговоренням. Крім того, щотижня вони відвідують семінари зі спеціальних предметів і на

педагогічну тематику. Підсумком навчання є складання Другого державного іспиту (письмова робота, практичні уроки, усна відповідь). Випускники отримують сертифікат про те, що іспити складені і їм дозволено працювати відповідно до набутої кваліфікації [2].

Третій етап навчання – державна система безперервної освіти. Післядипломна педагогічна освіта вчителів у Німеччині включає два напрямки: підвищення кваліфікації та додаткову підготовку. Перший напрям пов'язаний з професійним удосконаленням умінь учителя відповідно до його базової спеціальності, другий – з набуттям ним нової спеціалізації [1]. Цей етап – добровільна справа кожного педагога, який хоче вдосконалити свої знання й педагогічну майстерність і підвищити свою кваліфікацію, отримати додаткову спеціальність. Часто це рішення залежить не тільки від бажань педагога, а й від потреб закладу освіти, де він працює.

Законодавчо встановлено, що підвищення кваліфікації відбувається на спеціальних підготовчих курсах, організованих земельними міністерствами культури й освіти, або при університетах. Вимоги закону спонукають педагогічних працівників формувати портфоліо та надавати його керівництву закладу освіти, де вони працюють [5]. Цікавий той факт, що результати підвищення кваліфікації оцінюються у кредитних пунктах. Учителю для атестації необхідно набрати 150 кредитних пунктів. Ці бали зараховуються за засвоєння програм курсів підвищення кваліфікації, акредитованих у встановленому порядку, інститутами підвищення кваліфікації, які створені майже в кожній землі. Модератором всіх земельних інститутів є Інститут розвитку якості освіти (м. Берлін) – загальнодержавна установа, що підтримує роботу закладів освіти федеральних земель, яка націлена на вдосконалення навичок педагогічної майстерності вчителів та впровадження державних освітніх стандартів. Після завершення підготовки на обраних курсах педагог складає додатковий іспит і, у разі успішного його складання, отримує сертифікат, що дозволяє працювати за фахом [7].

У кожній землі під егідою Міністерств культури й освіти створені навчальні інститути, які пропонують різні за тематикою курси підвищення кваліфікації. Педагогічні працівники обирають цікаві для себе семінари, лекції, курси вихідного дня чи заочні курси. Крім того, школи часто мають певні дні протягом навчального року, коли педагогічний персонал звільняється від основної викладацької роботи, щоб присвятити себе подальшій освіті [10].

Нами досліджено, що безперервна освіта педагогів часто сприяє розвитку бажання до вдосконалення не тільки викладацьких навичок, але й участі у створенні навчальної літератури. Учителі часто є авторами та розробниками нових підручників, навчальних посібників та робочих зошитів, які потім використовують у своїй роботі. Вони безпосередньо співпрацюють з видавництвами та беруть участь у замовленні навчальної літератури для класу чи школи в цілому.

Цікавою, на нашу думку, є робота педагогів у створенні підручників. Ідея розробки нової шкільної літератури чи вдосконалення підручників попередніх років належить видавництвам, які створені майже у кожній федеральній землі й співпрацюють із вчителями-предметниками та методистами. Видавництва зацікавлені залучати до видавничої роботи висококваліфікованих творчих педагогічних працівників, які, крім спеціальних знань, є креативними та відповідальними, вміють працювати в команді й користуватися новітніми інформаційними технологіями.

Як правило, робота над підручником відбувається в команді авторів, які працюють під керівництвом топ-менеджера чи редактора видавництва. Від початку і до фіналу всі автори зустрічаються декілька разів для обговорення концепції та структури підручника, вислуховуються всі ідеї та думки й виробляється конкретна стратегія. Кожний автор отримує фіксоване чітке тематичне робоче завдання, а також обговорюється термін його виконання. Таким чином, вчитель може працювати над новим підручником без відриву від викладацької діяльності. Видавництва надають книги, шаблони, навчальні програми та інші необхідні матеріали, які можуть допомогти під час творчої роботи. Проте необхідно чітко виконувати всі вимоги та враховувати специфіку навчання окремих федеральних земель, для яких створюється навчальна література [13].

У кожного автора, як правило, є фіксовані дати, коли він має написати визначені сторінки чи розділи. Зазвичай, це декілька тижнів або місяців. Під час роботи можна використовувати власні наробки, тому важливо, щоб автор був практикуючим учителем. Макет майбутньої книги та ілюстрації упорядковуються керуючим редактором та узгоджуються зі всіма авторами в команді.

Підручник може бути створений для шкіл конкретної землі чи ряду земель, у яких навчальні програми співпадають. Школи несуть відповідальність за вибір навчальних матеріалів для своїх учнів на основі освітніх, технічних та економічних аспектів. З цією метою вчительська конференція визначає принципи закупівлі навчальних матеріалів у школі, предметні конференції обирають підручники для відповідних предметів. Зрештою, конференція вчителів у координації з відповідним шкільним керівництвом вирішує, які навчальні матеріали мають бути закуплені та використані в школі. Замовлення у видавництв здійснюють учителі, вони ж контролюють доставку нових підручників до початку навчального року [12].

Отже, нами досліджено, що важливою умовою забезпечення підручниками шкільної освіти Німеччини є якісна безперервна професійна підготовка педагогічних працівників. Як бачимо, навчання вчителів займає важливе місце в системі освіти цієї країни.

Законами про освіту федеральних земель закріплені основні цілі, сформовані Конференцією міністрів культури у відповідності до освітньої мети, які вчителі мають досягти у своїй професійній діяльності. По-перше, це цілеспрямоване, засноване на наукових знаннях, планування та організація процесу навчання та систематичне спостереження за його розвитком. А якість навчальних занять безпосередньо залежить від якості професійної підготовки педагогічних працівників.

По-друге, виховання, успішна реалізація якого повинна здійснюватись в ході педагогічної діяльності. При цьому в законах зазначається, що виховання в умовах школи тісно пов'язане з уроками та шкільним життям в цілому. Ця ціль досягається ефективніше, якщо до процесу долучаються батьки.

По-третє, це оцінювання діяльності учнів та консультування їх під час занять у питаннях вибору освітньої та професійної парадигми. Оцінювання з боку вчителя повинно бути компетентним та об'єктивним [8].

До цілей педагогічних працівників також відноситься постійний розвиток власних компетенцій. Учитель повинен підвищувати свою кваліфікацію, бути в курсі нових наукових досягнень та розробок, використовувати їх у своїй діяльності, а також брати безпосередню участь у їх розробках (зокрема, у створенні навчальної літератури). Крім того, вчитель бере участь у процесі розвитку школи, в забезпеченні сприятливого для навчання мотивуючого клімату, несе відповідальність за окремі управлінські рішення.

Всі ці зафіксовані в законах цілі вирішуються, починаючи з аудиторії закладу вищої освіти, та вдосконалюються протягом усього професійного життя педагогічних працівників.

Ми сподіваємося, що вивчення досвіду Німеччини щодо розвитку професійних компетентностей учителів, способи підвищення їхньої кваліфікації та участь у системі підручникотворення може лягти в основу проєктування умов, що сприяють успішному засвоєнню професійних навичок та вмінь майбутніх учителів в Україні. Вивчення особливостей та інноваційного досвіду організації і змісту, аналіз вищої педагогічної освіти Німеччини сприятиме формуванню відкритого освітнього простору та підвищенню рівня професійної освіти.

Література

1. Джурило А. П. До питання про професійний розвиток педагога у Федеральній Республіці Німеччина. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності*: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції. 11–12 квітня 2019 року. Тернопіль: СМП «Тайп». 2019. 328 с. С. 153–155.

2. Кристопчук Т. Стан та тенденції розвитку педагогічної освіти в Німеччині. URL: http://конференция.com.ua/files/image/konf%2012/doklad_12_3-2_04.pdf

3. Мартинюк О. В. Традиційна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Німеччини. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. 29–30 листопада 2017 року. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД». 2017. 196 с. С. 76–78.

4. Махиня Н. В. Система професійної підготовки вчителя у Німеччині: тенденції становлення та розвитку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. Київ: НПУ. 2008. Вип. 1. С. 65–73.

5. Нос Л. С. Сучасні підходи до професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах Європи. *Молодий вчений*, 2017. №7 (47). С. 309–312.

6. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в другій половині XX століття: дис. … док-ра пед. наук: Київ, 1998.

7. Хофмайстер Дитер. Повышение квалификации учителей в Гессене. Руководитель тренинга. Франкфурт на Майне. 2009.

8. Baumert J., Kunter M. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaf.,* 2006. Vol. 9. S. 469–520.

9. Becker, F. Josef E. Aufgabenfelder und Zukunftsaufgaben der Lehrerfortbildung. In Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung. *Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Hildesheim: Olms, 1990. Vol. Band 32 (Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Positionen – Aufgaben – Entwicklungen. S. 55–83.

10. Berufliche Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. URL:https://www.fachportal-paedagogik.de

11. Hericks Uwe, Keller-Schneider Manuela. Was wissen wir über die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern? Berufswahlmotive – Entwicklungsaufgaben – Anforderungen und Bewältigungsprozesse. *Pädagogik* Weinheim, 2012. № 64. S. 42-47. URL:https://www.fachportal-paedagogik.de

12. Kultusministerkonferenz. Sachstand in der Lehrerbildung. URL: https://www.kmk.org/

13. Über die Arbeit von Lehrern an der Erstellung von Lehrbüchern. URL:https://www.klett.de/inhalt/schulbuchautor

References

1. Dzhurylo, A. (2019). Do pytannia pro profesiinyi rozvytok pedahoha u Federalnii Respublitsi Nimechchyna [To questions about the professional development of a teacher in the Federal Republic of Germany]. *Rozvytok profesiinoi maisternosti pedahoha v umovakh novoi sotsiokulturnoi realnosti*, 153–155. Ternopil [in Ukrainian].

2. Krystopchuk, T. (2012). Stan ta tendentsii rozvytku pedahohichnoi osvity v Nimechchyni [State and trends of the development of pedagogical education in Germany]. URL: http://конференция.com.ua/files/image/konf%2012/doklad_12_3-2_04.pdf [in Ukrainian].

3. Martyniuk, O. (2017). Tradytsiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv u vyshchykh navchalnykh zakladakh Nimechchyny [Traditional training of future teachers in higher educational institutions in Germany]. *Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia*, 76–78. Vinnytsia [in Ukrainian].

4. Makhynia, N. (2008). Systema profesiinoi pidhotovky vchytelia u Nimechchyni: tendentsii stanovlennia ta rozvytku [The system of professional teacher training in Germany: trends of formation and development]. *Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku*, 1. 65–73. Kyiv [in Ukrainian].

5. Nos, L. (2017). Suchasni pidkhody do profesiinoi pidhotovky vchyteliv pochatkovoi shkoly v krainakh Yevropy [Modern approaches to the professional training of primary school teachers in European countries]. 7 (47). 309–312. Kherson [in Ukrainian].

6. Pukhovska, L. (1998). Profesiina pidhotovka vchyteliv u Zakhidnii Yevropi v druhii polovyni XX stolittia [Professional training of teachers in Western Europe in the second half of the 20th century]. Kyiv [in Ukrainian].

7. Khofmaster, D. (2009). Pidvyshchennia kvalyfikatsii vchyteliv u Hesseni. [Teacher training in Hesse]. Frankfurt na Maine [in Germany].

8. Baumert J., Kunter M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9. 469–520. [in Germany].

9. Becker, F. & Josef, E. (1990). Aufgabenfelder und Zukunftsaufgaben der Lehrerfortbildung. 32. 55–83. Hildesheim [in Germany].

10. Berufliche Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. URL:https://www.fachportal-paedagogik.de [in Germany].

11. Hericks, Uwe, Keller-Schneider M. (2012). Was wissen wir über die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern? Berufswahlmotive - Entwicklungsaufgaben - Anforderungen und Bewältigungsprozesse. 64. 42-47. URL: https://www.fachportal-paedagogik.de Weinheim [in Germany].

12. Kultusministerkonferenz. Sachstand in der Lehrerbildung. URL: https://www.kmk.org/ [in Germany].

13. Über die Arbeit von Lehrern an der Erstellung von Lehrbüchern. URL: https://www.klett.de/inhalt/schulbuchautor [in Germany].

Martyniuk O.
Head of the department of scientific and methodological support
publication of educational literature
DNU "Institute of Modernization of the Content of Education"
Ministry of Education and Science of Ukraine
martiniuk-ksu@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7492-5714

TEACHER TRAINING AND ACTIVITY AS A CONDITION FOR THE FUNCTIONING OF THE SYSTEM OF SUPPLYING TEXTBOOKS FOR SCHOOL EDUCATION IN GERMANY

Teaching is one of the most popular professions in Ukraine and in the world. The functions and tasks of teachers are establishing a connection between learning and real life, studying the peculiarities of upbringing, providing assistance in the formation of students' competencies and vision of life. The success of transformations in the entire education system depends on the education of teachers and the quality of professional activity. Recently, a lot of attention has been paid to updating the system of pedagogical education, improving the legal framework, improving the conditions for mastering the profession in order to motivate future teachers and to cultivate skills. The subject of the research is a study of the experience of teacher training in developed countries in order to improve the organization of this work in Ukraine. What we find to be of the biggest interest is the organization of pedagogical education in Germany, which is a diverse, well-established educational branch that is built having taken into account the peculiarities and character of school education. The training of teachers for all types of schools is regulated by the laws of the lands. The responsibility for teacher education in Germany rests with the ministries of education and science of the federal states, which regulate education with relevant provisions, regulations and examinations.

It is Germany that is one of the first countries in Europe to have transferred pedagogical specialties in many universities to the new "bachelor's" and "master's" system. Reforming the structure of teaching staff training is also related to the strengthening of practical orientation, the integration of individual stages of education, the organization of support at the initial stage of a career, and the improvement of teachers' methodological skills.

The article considers the system of continuous education of teachers in Germany, which is built on the principles of cultural sovereignty, pluralism and competition and is also divided into professional education and post-education in accordance with the distribution of powers between the federal and regional levels. In modern conditions, continuous education is an integral part of a specialist's professional life. That is why the development of forms of advanced training and professional training is particularly relevant.

The matter of the participation of pedagogical workers in the formation of the system of textbook creation and the provision of educational literature in the educational process in German schools has been analyzed.

Key words: higher pedagogical education, teacher training, involvement of teachers in the textbook.

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 РУКОПИСУ

1. Формат А4; орієнтація – книжкова, матеріали збережені та підготовлені у форматі Microsoft Word (*.doc або *.docx). Поля з усіх сторін – 20 мм; шрифт – 14, основний шрифт – Times New Roman, *Arial і Courier New для текстових фрагментів*; інтервал між рядками – 1,5; вирівнювання тексту – по ширині; автоматична розстановка переносів – включена; абзацний відступ – 1,25 см; нумерація сторінок – не ведеться.

2. *Малюнки та таблиці необхідно подавати в статті безпосередньо після тексту, де вони згадуються вперше, або на наступній сторінці. Розмір шрифта табличного тексту зазвичай на 2 пункти менше основного шрифту. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій*

має бути мінімальною та доречною. Рисунки 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 виноски та посилання не допускаються.*

5. Г. Славтіч 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 (транслiт), назва статті (транслiт), назва статті (в квадратних дужках переклад англійською мовою), назва джерела (транслiт), вихідні дані (місто з позначенням англійською мовою), видавництво (транслiт).*

Для складення списку за стандартом APA *пропонуємо скористатися одним із генераторів посилань:* Link1, Link2.

Наприклад:

1. Berezka, S.V. (2019). Osoblyvosti psykhokorektsii povedinkovykh rozladiv ditei z porusheniam intelektualnoho rozvytku zasobamy art-terapii [Features of psychocorrection of behavioral disorders of children with intellectual disabilities by means of art therapy]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

2. Kzhaklevska, E. & Viliamson, H. (2013). Molodizhna polityka v Ukraini. Vysnovky Komandy mizhnarodnykh ohliadachiv Rady Yevropy [Youth policy in Ukraine. Conclusions of the Council of Europe International Observer Team]. Strasburh: Vydavnytstvo Rady Yevropy. 9. 192 [in English].

3. Bozhovich, L.I. (2008). Lichnost i ieie formirovaniie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russion].

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 стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Правила транслитерации кирилловского письма латинским алфавитом.

*7. Авторські примітки оформлюються наприкінці сторінок з використанням символу * як знаку виноски. 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*** – вигадування даних чи фактів, що використовуються в освітньому процесі або наукових дослідженнях;

- ***фальсифікація*** – свідома 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. Пєша І. В. Напрями та завдання молодіжної політики на рівні територіальної громади. Державне управління та місцеве самоврядування. 2019. Вип. 3 (42). С. 98–103.

References

1. Piesha, I.V. (2019). Napriamy ta zavdannia molodizhnoi polityky na rivni terytorialnoi hromady [Directions and tasks of youth policy at the level of the territorial community]. *Derzhavne upravlinnia ta mistseve 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, orcid, 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 відсканову 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 ВИЩЕЗАЗНАЧЕНИХ УМОВ РЕДАКЦІЯ МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ В ЇЇ ДРУКУВАННІ