

ISSN 2786-6890 (print)
ISSN 2786-6084 (online)

ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР

5 (2 – 2023)

EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE

Науковий журнал
Scientific Journal

ISSN 2786-6890 (print)
ISSN 2786-6084 (online)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА



ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР

науковий журнал

Випуск 5 (2 – 2023)

Київ
Видавництво Ліра-К
2023

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія КВ 24701-14641 Р від 16.02.2021 року

Рекомендовано до друку Вченою радою
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
(протокол №3 від 26.10.2023 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор видання

Олена Матвієнко, доктор педагогічних наук, професор,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна)

Заступник головного редактора видання

Тетяна Васютіна, доктор педагогічних наук, доцент,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна)

Відповідальний редактор видання

Раїса Шулигіна, кандидат педагогічних наук, доцент,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна)

Члени редакційної колегії:

Олена Матвієнко, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Валентина Бобрицька**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Лідія Маршалек**, доктор педагогічних наук, професор, Мазовецька академія в Плоцьку (Республіка Польща); **Божена Мухацька**, доктор педагогічних наук, професор, Педагогічний університет імені Комісії Народної освіти у Кракові (Республіка Польща); **Віталій Панок**, доктор психологічних наук, професор, Національна академія педагогічних наук України; **Тамара Яценко**, доктор психологічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Олександр Митник**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Ганна Цветкова**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Елліна Панасенко**, доктор педагогічних наук, професор, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» (Україна); **Олександр Сафін**, доктор психологічних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Україна); **Вікторія Желанова**, доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка (Україна); **Микола Пригодій**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Василь Франчук**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Валентина Білик**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Олена Бескорса**, доктор педагогічних наук, доцент, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»; **Тетяна Васютіна**, доктор педагогічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Тарас Олефіренко**, кандидат педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Матейу Мухацький**, кандидат педагогічних наук, доцент, Педагогічний університет імені Комісії Народної освіти у Кракові (Республіка Польща); **Раїса Шулигіна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Ірина Євтушенко**, кандидат психологічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Наталія Ортікова**, доктор філософії (PhD) у галузі психології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна).

Освітньо-науковий простір : науковий журнал. Вип. 5 (2 – 2023) / Український державний університет імені Михайла Драгоманова [гол. ред. д-р пед. наук, проф. Матвієнко О. В.]. Київ : Видавництво Ліра-К, 2023. 268 с.

У журналі публікуються статті, які висвітлюють актуальні проблеми сучасної освіти і науки; визначають загальний вектор розвитку, тенденцій і пріоритетів педагогічної освіти; презентують результати оригінальних та експериментальних досліджень і широкий спектр розробок методологічного, дискусійного та аналітичного характеру; матеріали з питань управління, організації і викладання в закладах освіти та інші матеріали, присвячені питанням навчання, виховання та професійної самореалізації особистості у столітті глобальних викликів.

Видання адресоване науковцям, педагогам, докторантам, аспірантам, магістрантам, студентам, практичним працівникам та усім, хто цікавиться станом розвитку освіти і науки.

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 778 від 20.06.2023 р. журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія Б) у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями).

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 1035 від 23.08.2023 р. журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія Б) у галузі психологічних наук (053 – Психологія).

ISSN 2786-6890 (print)
ISSN 2786-6084 (online)

ISSN 2786-6890 (print)
ISSN 2786-6084 (online)

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY



EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE

Scientific Journal

Issue 5 (2 – 2023)

Kyiv
Publishing Lira-K
2023

*Certificate of printed mass media's state registration:
Series KB 24701-14641 P from February 16th, 2021*

*Recommended for publication
by the Academic Council of Dragomanov Ukrainian State University
(protocol №3 from October 26, 2023)*

EDITORIAL BOARD

Chief Editor

Olena Matviienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine)

Deputy Editor

Tetiana Vasiutina, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine)

Editor-in-Chief

Raisa Shulyhina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine)

Members of the editorial board:

Olena Matviienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Valentyna Bobrytska**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Lidia Marszałek**, Habilitated Doctor, Professor, Mazovian State University in Płock (Republic of Poland); **Bożena Muchacka**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pedagogical University of Krakow (Republic of Poland); **Vitalii Panok**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, National academy of educational sciences of Ukraine (Ukraine); **Tamara Yatsenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Olexandr Mytnyk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Hanna Tsvietkova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Ellina Panasenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University» (Ukraine); **Oleksandr Safin**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University (Ukraine); **Viktorija Zhelanova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Borys Grinchenko Kyiv University (Ukraine); **Mykola Pryhodii**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute of Vocational Education of NAES of Ukraine (Ukraine); **Vasyl Franchuk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Valentyna Bilyk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Olena Beskorsa**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University» (Ukraine); **Tetiana Vasiutina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Taras Olefirenko**, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Mateusz Muchacki**, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Pedagogical University of Krakow (Republic of Poland); **Raisa Shulyhina**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Iryna Ievtushenko**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Nataliia Ortikova**, Doctor of Philosophy (PhD) in Psychology, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine).

Educational scientific space : scientific journal. Issue 5 (2 – 2023) / Dragomanov Ukrainian State University [Ch. Ed. Dr. Ped. Sciences, Prof. Matviienko O. V.]. Kyiv : Publishing Lira-K, 2023. 268 p.

The journal publishes articles that cover current issues of modern education and science; determine the general vector of development, tendencies and priorities of pedagogical education; present the results of original and experimental research and a wide range of methodological, debatable and analytical developments; materials on management, organization and teaching in educational institutions and other materials on issues of education, upbringing and professional self-realization of the individual in the century of global challenges.

The publication is addressed to scientists, teachers, doctoral students, graduate students, undergraduates, students, practitioners and anyone interested in the state of development of education and science.

According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 20.06.2023, No 778, the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category «Б») on pedagogical sciences (011 – Educational, pedagogical sciences, 012 – Pre-school education, 013 – Primary education, 015 – Professional education (in the field of specializations)

According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 23.08.2023, No 1035, the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category «Б») on psychological sciences (053 – Psychology)

ЗМІСТ

Агіляр Туклер В. В., Товкач І. Є.	Прояви пізнавальної активності дітей дошкільного віку в різних видах діяльності	9
Андрущенко Н. В.	Застосування здоров'язберезувальних технологій майбутніми вихователями у роботі з дітьми в умовах воєнного стану	18
Артімонова Т. П.	Підготовка студентів спеціальності 016 «Спеціальна освіта» до формування уявлень про довкілля у дітей з тяжкими порушеннями мовлення	27
Барановська Л. В., Тарнавська Т. В.	Державне нормативно-правове забезпечення вищої освіти Турецької Республіки	36
Бондар І. О.	Система критеріїв, показників та рівнів оцінювання сформованості ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку	44
Борисьонюк М. О.	Зміст фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання цифрових освітніх технологій	53
Васютіна Т. М., Коваль В. О.	Формування складників громадянської компетентності у здобувачів вищої освіти: з досвіду роботи в міжнародних проєктах	61
Довбня С. О., Степаненко Ю. С.	Формування дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобом STREAM-освіти: змістовно-методичний контекст	71
Коновалова Н. О.	Іншомовна комунікативна компетентність: сутність та структура	86
Копил-Філатова Т. В.	Етико-педагогічний аспект підготовки державних службовців: принцип доброчесності	93
Корх В. М.	Особливості психотерапевтичної роботи з психоемоційними станами дітей війни	103
Кушнірук С. А., Олефіренко Т. О.	Зовнішні чинники як передумова феноменологічного формування наукового світогляду студентів в університетах Наддніпрянщини	115
Лук'янчук С. Ф., Комогорова М. І.	Рольова гра як ефективний метод формування іншомовної діалогічної компетентності учнів початкової школи	127
Матвієнко О. В., Ведмеденко Н. О.	Формування наукового світогляду в ХІХ столітті та інтегративні процеси в науці	135
Матвієнко О. В., Матвієнко І. А.	Освітнє середовище закладів вищої освіти як чинник розвитку соціальної активності студентів	144

Митник О. Я.	Специфіка професійної спрямованості школярів у сфері екології та її вплив на формування професійних планів	152
Ступак О. Ю., Лейба А. А.	Діагностика рівня комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку	159
Тарасова І. О.	Стан дослідження проблеми готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими внаслідок війни	168
Ткаченко К. В.	Пралогічне мислення у процесі глибинного пізнання психіки суб'єкта	177
Цветкова Г. Г.	Критичне мислення як провідна компетентність фахівців спеціальності дошкільна освіта та початкова освіта	187
Чайченко В. Ф., Ляшова Н. М.	Особливості вивчення властивостей геометричних фігур у початкових класах	199
Швець В. В.	Використання педагогами елементів нейродіагностики та патопсихологічного обстеження під час педагогічної діяльності	208
Шелепко Г. В.	Формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку засобом ландшафтного дизайну: кластерний аналіз	218
Шулигіна Р. А., Коваль С. С.	Особливості соціалізації дітей дошкільного віку в середовищі однолітків в умовах воєнної агресії: аналіз педагогічних та психосоціальних чинників впливу	227
Шулигіна Р. А., Ковальова А. П.	Формування ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку в руслі екологізації освітнього середовища	238
Відомості про авторів		249
Правила оформлення та подання рукопису до наукового видання		259

CONTENT

Viktoriya Agiliar Tukler, Iryna Tovkach	Manifestations of preschool children cognitive activity in different types of activities	9
Natalia Andrushchenko	Application of the health-protection technologies by future educators in working with children in the conditions of the martial law	18
Tetiana Artimonova	Training students of speciality 016 "Special education" to form ideas about the environment in children with severe speech disorders	27
Liliya Baranovska, Tetyana Tarnavska	Regulatory and legal support for higher Education in Turkey	36
Iryna Bondar	A system of criteria, indicators and levels of assessment of the formation of peer relations of senior preschool children	44
Maksym Borysonok	Content of professional training of future primary school teachers in the use of digital educational technologies	53
Tetiana Vasiutina, Victoriia Koval	Formation of components of civic competence in higher education students: from the experience of working in international projects	61
Sofia Dovbnia, Yuliia Stepanenko	Formation of research competence in senior preschool children through STREAM-education: content-methodical context	71
Nadiia Konovalova	Foreign language communicative competency: content and structure	86
Tetyana Kopyl-Filatova	Ethical and pedagogical aspect of civil servant training: the principle of integrity	93
Vira Korkh	Features of psychoterapeutic work with psychoemotional states of children of war	103
Svitlana Kushniruk, Taras Olefirenko	External factors as a prerequisite for the phenomenological formation of students' scientific outlook in the universities of the Nadniprianshchyna region	115
Svitlana Lukianchuk, Maryna Komogorova	Role-playing as an affective method for developig primary school students' foreign language dialogic competence	127
Olena Matviienko, Nataliia Vedmedenko	Forging the scientific worldview in the nineteenth century and integrative processes in science	135
Olena Matviienko, Iryna Matviienko	Educational environment of higher education institutions as a factor in the development of students' social activity	144

Oleksandr Mytnyk	Specificity of the professional orientation of school students in the sphere of environment and its influence on the formation of professional plans	152
Oksana Stupak, Anna Leyba	Diagnosis of the level of communicative competence in preschool-aged children	159
Iryna Tarasova	State of research on the problem of the readiness of a psychologist to the corrective and restoration work with the victims of the consequences of war	168
Kateryna Tkachenko	Pralogical thinking in the process of in-depth cognition of the subject's psyche	177
Hanna Tsvietkova	Critical thinking as a leading competence of specialists in preschool and primary education	187
Valentyna Chaychenko Nadiya Lyashova	Features of studying the properties of geometric shapes in primary school	199
Vladyslava Shvets	Use of elements of neurodiagnostics and pathopsychological examination by teachers during pedagogical activity	208
Halyna Shelepko	Formation of the fundamentals of art and design skills in children of older preschool age using landscape design: cluster analysis	218
Raisa Shulyhina, Sofiya Koval	Features of socialization of preschool children in the environment of peers in the conditions of military aggression: analysis of pedagogical and psychosocial factors	227
Raisa Shulyhina, Anastasiia Kovalova	Formation of value attitude to nature in children of the senior preschool age in the course of ecologization of the educational environment	238
Autors		254
Rules of registration and submission of the manuscript to the scientific publication		259

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.01

UDC 373.2.015.3:165

MANIFESTATIONS OF PRESCHOOL CHILDREN COGNITIVE ACTIVITY IN DIFFERENT TYPES OF ACTIVITIES

Viktoriya Agiliar Tukler

*Candidate of Pedagogical Sciences,
teacher at the Department
of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0000-5548-1938>
e-mail: v.v.ahiliar-tukler@npu.edu.ua*

Iryna Tovkach

*Candidate of Psychological sciences
head teacher at the Department
of Preschool education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-9398-6398>
e-mail: i.y.tovkach@npu.edu.ua*

Abstract. *The article presents a theoretical analysis of the problem of preschool children cognitive activity development in different types of activities. The definitions of the concepts are clarified as follows: «activity», «cognitive activity», etc. A number of features of the of senior preschool children’s cognitive activity development in different types of activities have been analyzed. An empirical study of the of cognitive activity of preschool children in different types of activities has been carried out. The article presents the results of a survey of third-year students of the educational qualification level «bachelor», extramural form of study of the Dragomanov Ukrainian State University, specialty «Preschool Education», which highlight the modern view of students on key concepts, types of children’s activities in which cognitive activity is manifested, methods and techniques for activating cognitive activity, creating an environment favorable for cognitive development. The influence of computer games on the formation of personality in preschool childhood has been analyzed. It has been discovered that the third-year students of the bachelor’s degree, extramural form of study, place great importance on the development of cognitive activity, define the concepts of «engagement» and «activity» as similar and identical. The manifestations of cognitive activity are observed in the following activities: game, creative, search and research and speech. It has been found that such centres of the developmental environment as research, creative, and sensory are effective for the cognitive development of children. Effective methods and techniques for the cognitive development of preschool children are identified. These are conducting quiz games, using problem-search situations, inventing riddles, fairy tales, solving game tasks, asking questions, etc.*

The authors of the article suggest that at the present stage of preschool education development, cognitive development has become especially necessary for the formation of a successful preschooler’s personality. Cognitive activity is manifested in the types of children’s activities and is formed through the use of effective methods and techniques, as well as through the organization of a favorable developmental environment in a modern preschool education institution.

Key words: *cognitive activity, individual characteristics, preschool child, types of activities, methods, developmental environment.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.01

УДК 373.2.015.3:165

ПРОЯВИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ

Агіляр Туклер В. В.

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0000-5548-1938>
e-mail: v.v.ahiliar-tukler@npu.edu.ua

Товкач І. Є.

кандидат психологічних наук,
старший викладач
кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-9398-6398>
e-mail: i.y.tovkach@npu.edu.ua

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку в різних видах діяльності. Уточнено дефініції понять: «активність», «пізнавальна активність» тощо. Проаналізовано низку особливостей розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності. Здійснено емпіричне дослідження провів пізнавальної активності дітей дошкільного віку в різних видах діяльності. У статті подано результати опитування студентів третього курсу, освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», заочної форми навчання Українського державного університету імені Михайла Драгоманова спеціальності «Дошкільна освіта», що висвітлюють сучасний погляд студентів на ключові поняття, види дитячої діяльності, в яких пізнавальна активність проявляється, методів та прийомів активізації пізнавальної активності, створення сприятливого для пізнавального розвитку середовища. Проаналізовано вплив комп'ютерних ігор на формування особистості в дошкільному дитинстві. Виявлено, що студенти третього курсу освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», заочної форми навчання наділяють вагомого значення питанню розвитку пізнавальної активності, визначають поняття «активність» та «діяльність» схожими, тотожними. Прояви пізнавальної активності спостерігаються в діяльності: ігровій, творчій, пошуково-дослідницькій, мовленнєвій. З'ясовано, що осередки розвивального середовища такі, як дослідницький, творчий, сенсорний ефективні для пізнавального розвитку дітей. Визначені дієві методи та прийоми пізнавального розвитку дітей дошкільного віку: проведення ігор-вікторин, використання проблемно-пошукових ситуацій, придумування загадок, казок, вирішування ігрових завдань, запитання тощо.

Автори статті підводять до думки, що на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти пізнавальний розвиток набув особливої потреби для формування успішної особистості дошкільника. Пізнавальна активність має прояв у видах дитячої діяльності та формується завдяки використанню ефективних методів та прийомів, організації сприятливого розвивального середовища в умовах сучасного закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: пізнавальна активність, індивідуальні особливості, дитина дошкільного віку, види діяльності, методи, розвивальне середовище.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Серед ознак особистісного становлення та розвитку дитини дошкільного віку суттєве місце займає пізнавальна активність (О. Брежнева, О. Запорожець, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, І. Литвиненко, М. Марусинець, Л. Мар'яненко, Т. Піроженко та ін.). Діти які проявляють пізнавальну активність краще взаємодіють з оточуючими людьми та навколишньою дійсністю, засвоюють культурний досвід людства, відбувається стрімке формування базових якостей (самостійності, ініціативності, творчості). У зв'язку з цим питання розвитку пізнавальної активності в сучасному суспільстві набуло вагомого значення для подальшої реалізації особистості в житті. Розвивати пізнавальну активність особистості доцільно починати з дошкільного віку у першій освітній ланці – дошкільній освіті.

Значення прояву пізнавальної активності у дітей дошкільного віку в різних видах діяльності підкреслюють у своїх роботах відомі українські дослідники, зокрема: І. Карабаєва, С. Козачук, С. Ладивір, Л. Мар'яненко, І. Мордоус, М. Смульсон, А. Палій, Т. Піроженко та ін.

Зокрема, беззаперечний зв'язок пізнавальної активності та різних видів діяльності дозволяє розглядати пізнавальну активність дитини дошкільного віку в процесі мовленнєвої, ігрової та інших видів діяльності, реалізувати принципи особистісно-орієнтованого виховання особистості. Пізнавальний розвиток дітей в освітньому процесі забезпечується з урахуванням індивідуального підходу до кожної дитини, проведенням розвивальної-виховної роботи, орієнтуванням на інтереси, творчі та мовленнєві здібності, нахили дітей. Недостатнє розкриття теоретичних та прикладних аспектів у дослідженнях науковців зумовили визнати актуальність означеної проблеми.

Мета і завдання дослідження. Головною метою статті є здійснення теоретико-методологічного аналізу проблеми пізнавальної активності дітей дошкільного віку в різних видах діяльності. Відповідно до мети було визначено наступні завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз щодо визначення понять «пізнавальна активність», «пізнавальна діяльність», «індивідуальні особливості пізнавальної активності старших дошкільників»; проблеми розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку в різних видах діяльності.

2. Розробити опитувальник та експериментально перевірити розуміння вихователями закладів дошкільної освіти суті зазначеної проблеми.

Методи дослідження. У дослідженні було використано *теоретичні методи*: системно-структурований аналіз наукових джерел із зазначеної проблеми, аналіз, синтез, порівняння, зіставлення та узагальнення теоретичних даних; *емпіричні методи*: індивідуальна бесіда, опитування; *математично-статистичні методи*: графічний метод аналізу розподілу даних, узагальнення статистичних показників.

Виклад основного матеріалу дослідження. На першому етапі дослідження шляхом використання теоретичних методів встановлено, що дпоняття «активність» трактується дослідниками по-різному: як потреба в діяльності; як риса особистості в різних видах творчості, ігровій діяльності тощо (Г. Костюк та ін.); як група якостей (А. Палій та ін.); як здатність змінювати навколишню дійсність у відповідності до особистих потреб, поглядів, мети; як одна з характеристик діяльності і поведінки, як здатність особистості до суспільно значимих перетворень у навколишній дійсності (С. Кулачківська, С. Ладивір та ін.) та ін. [7].

Огляд досліджень проблеми пізнавальної активності засвідчує різницю у тлумаченні означеного питання науковцями, що зумовлюється багатогранністю у розумінні даного явища: як пізнавальну потребу (Ю. Гільбух, О. Запорожець, Г. Костюк, С. Ладивір та ін.); як якісну характеристику пізнавальної діяльності (С. Ладивір, Л. Мар'яненко та ін.); як розвинуту форму пізнавальної потреби (О. Запорожець); як орієнтувально-дослідницька активність (В. Котирло та ін.); як якісну ознаку видів діяльності дитини дошкільного віку (В. Кузьменко, С. Кулачківська, С. Ладивір та ін.); як самостійну, ініціативну діяльність дитини (Т. Ткачук та ін.); як творчу активність (І. Біла, Т. Піроженко та ін.); як різновид або якість розумової діяльності (В. Буряк та ін.), як природне прагнення дитини до пізнання (П. Джамбазка, Т. Землянухина, Н. Половнікова), як властивість або якість особистості (Т. Ільїна, А. Раєв, Г. Молоні та ін.); як складне психологічне утворення, яке об'єднує емоційну, пізнавальну, та вольову сфери особистості (С. Максименко, В. Моляко та ін.) [7].

Варто вказати, що в наукових дослідженнях, присвячених зазначеній проблемі, вченими найчастіше вживається поняття «пізнавальна активність» що розглядають як: якісну ознаку діяльності дитини дошкільного віку, властивість самої особистості, стан її готовності до пізнавальної діяльності (С. Кулачківська, С. Ладивір); самостійну, ініціативну творчу діяльність дитини (І. Біла, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір та ін.) [7].

Враховуючи всю складність фіксації поняття «пізнавальна активність» розуміється нами як потреба дитини в пізнавальній діяльності, активному прояві інтересу до навколишньої дійсності, самої себе та оточуючих дорослих, об'єктів, яка принесе їй задоволення; як здатність проявляти цікавість, готовність до розв'язання проблемних ситуацій; здійснювати елементарні мислительні дії; радіти від власних відкриттів, прагнути діяти самостійно для реалізації свого потенціалу [3; 4; 7]. Існує залежність розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку від мовленнєвої діяльності, що висвітлювали у своїх дослідженнях С. Кулачківська, С. Ладивір, Л. Мар'яненко, Т. Піроженко та ін.

Українськими психологами Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України виконані роботи, які суттєво збагатили практику психічного розвитку дітей дошкільного віку. Динаміка розвитку творчої пізнавальної активності представлена в роботах С. Ладивір, В. Моляко, Т. Піроженко та ін. Зокрема, Т. Піроженко підкреслює, що для дитини немає творчості поза діяльністю, але в її житті є діяльність, позбавлена у певному розумінні творчого змісту. Вченими досліджено сутність вольової поведінки дітей та їх індивідуальних відмінностей (В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, Л. Соловйова та ін.) У дослідженнях (Н. Горобахи, Т. Гусевої, Є. Крігер, С. Ладивір та ін.) представлено декілька видів активності притаманних дитині [7].

Результати аналізу досліджень засвідчили, що у дошкільному віці проявляється пізнавальна активність відповідно індивідуальних особливостей дітей. У нашому розумінні поняття «індивідуальні особливості пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку», це взаємозв'язок між структурними компонентами пізнавальної активності дитини, включаючи різні рівні індивідуальності дитини зазначеного віку в дитячих видах діяльності [5; 6; 7].

На другому етапі нами проведено опитування студентів третього курсу заочної форми навчання спеціальності «Дошкільна освіта» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Було охоплено 101 респондент у вересні-жовтні 2023 року. Серед опитованих студентів – 61 особа (60%) працюють вихователями, асистентами вихователя в закла-

дах дошкільної освіти. В результаті аналізу відповідей респондентів виявилось, що більшість з них визнають вагоме значення пізнавального розвитку у формуванні особистості дитини дошкільного віку.

Узагальнюючи відповіді на питання: «Охарактеризуйте поняття «пізнавальний розвиток дітей дошкільного віку» встановлено, що у розумінні студентів пізнавальний розвиток є одним з пріоритетних напрямків в освітній діяльності. Вони зазначають, що діти природньо виявляють допитливість у пізнанні об'єктів та явищ навколишньої дійсності. Результати відповідей студентів свідчать, що діти які проявляють пізнавальну активність, успішно адаптуються до нових соціальних умов.

Респонденти охарактеризували поняття «пізнавальний розвиток», як процес формування та розвитку пізнавальних здібностей, когнітивних навичок і функцій дітей 3-6 років – 25 осіб (25%). Інша частина студентів відповіли, що пізнавальний розвиток передбачає опанування дітьми системи знань про природу, суспільство, мистецтво, уявлення про самоцінність, сенсорні еталони – 20 осіб (20%). Відбувається цей процес в різних видах дитячої діяльності. З них виокремлено ігрову діяльність, як провідну в дошкільному дитинстві.

Переважає більшість студентів – 61 особа (60%), характеризують дошкільний вік як період активного засвоєння знань, розвитку психічних процесів, пізнавальних здібностей, сенсорики, логіко-математичного мислення. Вагомим значенням респонденти надають пізнавальному розвитку дітей у подальшій підготовці до навчання у школі.

Результати аналізу відповідей студентів на питання: «Чи тотожні поняття «пізнавальна діяльність» та «пізнавальна активність» констатували, що більшість студентів вважають пізнавальну діяльність та пізнавальну активність схожими та тотожними поняттями. Так, 60 (59%) студентів визначають означені поняття синонімами, характеризують їх як процеси пов'язані з пізнанням та засвоєнням знань.

Результати опитування засвідчили, що студенти не можуть надати однозначної характеристики поняттям «пізнавальна діяльність» та «пізнавальна активність». Частина респондентів зі складу студентів – 41 особа (41%) розмежовує поняття «пізнавальної діяльності», як психологічний процес в якому дитина розвивається як особистість, а «пізнавальна активність» це самостійне спрямування дитини у пізнанні навколишньої дійсності. Тобто цілеспрямоване бажання дитини у нових відкриттях, сприйнятті оточуючих об'єктів та виявлення їх властивостей, ознак, обстеження та дослідження.

У відповідях на питання: «В якому виді діяльності дітей дошкільного віку найбільше спостерігається прояв пізнавальної активності?» студенти визначили ігрову діяльність більш сприятливою для пізнавального розвитку дітей дошкільного віку – 55 студентів (55%). Серед ефективних видів ігор для пізнавального розвитку дітей респонденти виокремили дидактичні й мовленнєві ігри. Інша частина студентів – 22 (22%) визначили творчу діяльність важливою для виявлення пізнавальної активності дітей. Опитувані також виділили види художньо-творчої діяльності в яких проявляється пізнавальний розвиток: слухання музики, читання та обговорення художнього слова, малювання, театралізації, ліплення.

Щодо розвивального середовища, то студенти визначили одними з найефективніших для пізнавального розвитку дітей дошкільного віку куточок дослідів (37,4%), куточок сенсорного розвитку (17,2%), куточок творчості (14,1%). Також респонденти зазначили, що всі осередки сприяють пізнавальному розвитку дітей при умові доцільного психолого-педагогічного супроводу. Результати представлені на рис. 1.

6. Які найважливіші осередки для пізнавального розвитку в умовах ЗДО?

99 відповідей

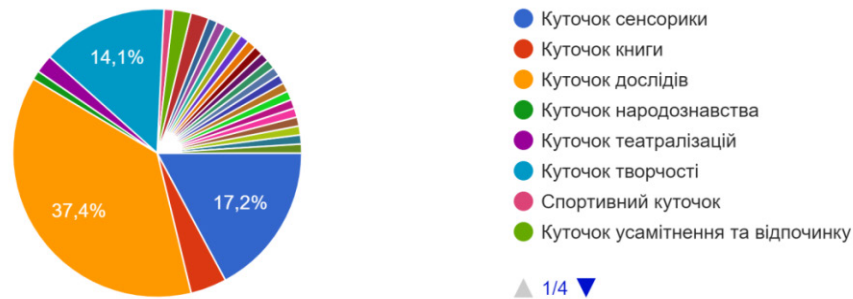


Рис. 1. Відповіді студентів (у %) на питання: Які найважливіші осередки для пізнавального розвитку в умовах ЗДО?

Переважає більшість студентів – 95 осіб (94%) вважають, що проведення пошуково-дослідницької діяльності ефективно для пізнавального розвитку дітей дошкільного віку. Високі показники пошуково-дослідницької діяльності як засобу формування пізнавальної активності зумовлені: заохоченням допитливості дітей, активним прийманням участі дітей в досліді, розвитком мислення, пізнавальних здібностей, засвоєння практичних навичок, формуванням особистісних якостей дітей в ході проведення дослідів. В процесі організації пошуково-дослідницької діяльності в дітей удосконалюється пам'ять, відбувається розвиток пізнавальної активності, формування сенсорно-пізнавальної та природничо-екологічної компетенції дітей дошкільного віку. Проведення дослідів з дітьми активізує розвиток психологічних процесів, формування мовленнєвих навичок. Таким чином, залучення дітей до пошуково-дослідницької діяльності спонукає їх до подальшого успішного засвоєння знань та саморозвитку, що є важливими аспектами пізнавального росту.

Результати відповідей студентів підтверджуються науковою думкою дослідників: Г. Беленька, Ю. Буракова, Н. Кот, Н. Лисенко, З. Плохій, Н. Яришева, які у своїх наукових працях довели виховний потенціал пошуково-дослідницької діяльності для пізнавального розвитку дітей. В процесі проведення дослідів діти розмірковують над проблемою, аналізують способи її вирішення. Отже, учасники дослідів активно приймають участь в діяльності, проявляють допитливість, спостережливість та кмітливість. У результаті проведення дослідів діти самостійно визначають результат та роблять особисті висновки [1; 2].

Респондентами були визначені ефективні види дослідів для пізнавального розвитку дитини: дослід з водою 23,2%, дослід з ґрунтом та піском 21,2%, дослід в мовленнєвій діяльності 13,1%, дослід з речовинами 12,1%. Вони зазначили, що всі дослідів будуть ефективними при доцільному їх використанні та методично правильному проведенні. Результати опитування наведені на рисунку 2.

Одним з важливих аспектів успішного пізнавального розвитку студенти визначили доцільне використання методів та прийомів в організації діяльності дітей. Серед дієвих методів розвитку пізнавальної активності студенти визначили: проведення ігор-вікторин (25,5%), використання проблемно-пошукових ситуацій (23,5%), придумування загадок, казок та вирішування ігрових завдань (22,4%), від-

повіді на проблемно-пошукові запитання 14,3%. Також було виокремлено ефективність проведення сюжетно-рольових ігор, проєктів, використання сучасних комп'ютерних засобів. Відповіді студентів відображені на рисунку 3.

8. Які досліді, на Вашу думку, можна вважати найефективнішими для пізнавального розвитку дітей дошкільного віку?
99 відповідей

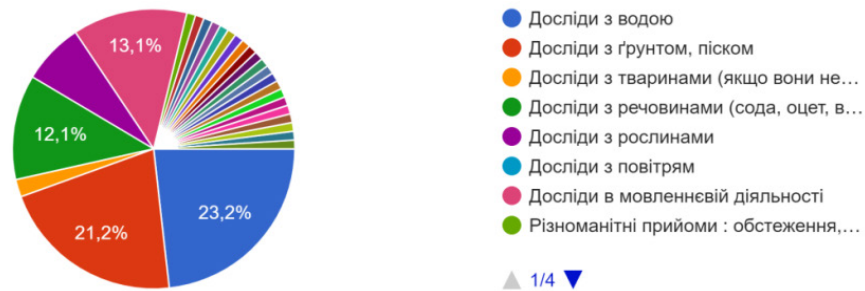


Рис. 2. Відповіді студентів у (%) на питання: Які досліді, на Вашу думку, можна вважати найефективнішими для пізнавального розвитку дітей дошкільного віку?

9. Які найефективніші методи та прийоми активізації пізнавальної активності на вашу думку?
98 відповідей



Рис. 3. Відповіді студентів у (%) на питання: Які найефективніші методи та прийоми активізації пізнавальної активності на вашу думку?

Студенти визнають, що реалії сучасного світу потребують використання нових технологій. Серед педагогів набуло популярності використання інтерактивних дошок для демонстрації нового навчального матеріалу, використання пізнавальних комп'ютерних ігор. Втім педагоги із обережністю ставляться до комп'ютерних ігор в роботі з дітьми дошкільного віку. Визнають, що в період дошкільного дитинства діти потребують спілкування з однолітками та пізнання навколишньої дійсності в безпосередній взаємодії з об'єктами природи. Так, 58 (57%) опитуваних визнають доцільність використання комп'ютерних ігор в ЗДО. Респонденти аргументують свою думку тим, що сучасні діти виявляють зацікавлення у використанні телефонів, перегляді мультиків та грі на комп'ютері. Дітей приваблюють цікаві картинки, сюжети ігор з героями, фігурки, анімаційне зображення. Тож в навчальній діяльності

дітей легше зацікавити виконанням логічних завдань в графічній обробці. Інформація для дітей подається яскраво, цікаво, новітньо, що підвищує їх пізнавальну активність. Респонденти зазначають, що використання комп'ютерних ігор доцільне в старшому дошкільному віці, а педагогові слід обмежувати час їх використання виключно у навчальних цілях. Таке використання сучасних технологій сприяє пізнавальному розвитку дітей, моторики руки, логіко-математичному мисленні та викликає зацікавлення дітей в ІТ професіях.

Частина опитуваних – 43 особи (43%) вважає, що використання комп'ютерних ігор з дітьми дошкільного віку є недоцільним. Діти проводять надмірний час за переглядом телевізора, використовують гаджети та комп'ютер у повсякденному бутті. Таким чином, діти психологічно втомлюються, виникає залежність від віртуального спілкування, звужується коло інтересів для комунікації, погіршується фізичне здоров'я.

Аналіз досліджень фахівці з дошкільної педагогіки С. Первін, М. Холодна, С. Шапкин та ін. засвідчують про здатність дітей дошкільного віку навчатись використовуючи сучасні цифрові технології. Зокрема, використання комп'ютера в ЗДО як інтелектуального засобу підвищення пізнавальної активності в дитячій діяльності. Запроваджуючи роботу з комп'ютером та комп'ютерні ігри в освітній діяльності вихователь здійснює процес навчання більш цікаво та інтенсивно. Отже, сучасні технології доповнюють діяльність вихователя.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз проблеми розвитку пізнавальної активності, проведене емпіричне дослідження прояву активності в дитячій діяльності дозволили нам зробити висновки та визначити подальші перспективи наукових розвідок у цьому напрямі. Пізнавальна активність є одним із важливих параметрів, що характеризує психічний розвиток дитини дошкільного віку. Підтверджено, що розвиток особистісного потенціалу дитини – це насамперед творення механізмів його активності, що відбувається в усіх дитячих видах діяльності, де вагоме місце займає усне мовлення. Одним з важливих аспектів успішного пізнавального розвитку є доцільне використання методів та прийомів в організації різних видів діяльності дітей. Серед ефективних видів ігор для пізнавального розвитку дітей респонденти виокремили дидактичні ігри, мовленнєві ігри. Сучасні комп'ютерні технології доповнюють діяльність вихователя з дітьми. Результати опитування засвідчили, що студенти не можуть надати однозначної характеристики поняттям «пізнавальна діяльність» та «пізнавальна активність», тому потребують додаткового інформування під час навчання та пояснення у тлумаченні основних понять, визначенні їх особливостей тощо. У подальших дослідженнях нами передбачено розробку методичних рекомендацій для студентів заочної форми навчання з зазначеної проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти : дошкільник-педагог : навчально-методичний посібник для ВНЗ. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2009. 400 с.
2. Павлієнко С. С., Шеремет І. В. Розвиток пізнавального інтересу у дітей старшого дошкільного віку у процесі пошуково-дослідницької діяльності. *Збірник наукових праць ЛОГОС* : матеріали Міжнародно-наукової конференції, 3 листопада 2020. Страсбург : FRA, 2020. С. 49-53. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/5425/5389>
3. Товкач І. Є. Формування пізнавальної активності старшого дошкільника у ході мовленнєвих занять. *Молодий вчений*. 2014. № 3(06). С. 103-106.

4. Товкач І. Є. Психологічні особливості прояву креативності у старшому дошкільному віці. *Молодий вчений*. 2015. № 4. С. 106-110.
5. Товкач І. Є. Характеристика підгруп старших дошкільників за рівнями прояву пізнавальної активності та взаємозв'язку між її структурними компонентами в мовленнєвій діяльності. *International Scientifical-Practikal Conference Actual questions and problems of development of social sciences* : Conference Proceedings, June 28-30, 2016. Kielce, 2016. P. 136-140.
6. Товкач І. Є. Індивідуальні особливості пізнавальної активності старших дошкільників у процесі мовленнєвої діяльності. *Психолінгвістика в сучасному світі* : матеріали XII Міжнар. наук.-практ. конф. 26-27 жовтня 2017 року. Переяслав-Хмельницький : ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди», 2017. С. 168-170.
7. Товкач І. Є. Індивідуальні особливості пізнавальної активності старших дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2017. 25 с. URL: http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/avtoreferat_tovkach_1483703026.pdf

REFERENCES:

1. Lysenko, N. V. (2009). *Teoria i praktyka ekologichnoyi osvity : doshkilnyk pegagog* [Theory and practice of ecological education : preschool teacher] : navchalno-metodychny posibnyk dlia VNZ. Kyiv : Vydavnychi Dim «Slovo» [in Ukrainian].
2. Pavlienko, S. S., Sheremet, I. V. (2020). Rozvytok piznavalnogo interesu u ditei i starshogo doshkilnogo viku v protsesi poshukovo doslidnytskoyi dialnosti [Development of cognitive interest in children and senior preschool age children in the process of search and research activity]. *Zbirnyk naukovykh prats ΛΟΗΟΣ – Collection of scientific works ΛΟΓΟΣ* : materialy Mizhnarodno-naukovoi konferentsii. Strasburh, FRA. Retrieved from: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/5425/5389> [in Ukrainian].
3. Tovkach, I. Y. (2014). Formuvannia piznavalnoyi aktyvnosti starshogo doshkilnyka u khodi movlennievyyh zaniat [Formation of Senior Preschooler's Cognitive Activity in the Process of Speech Classes]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 3 (06), March, 103-106 [in Ukrainian].
4. Tovkach, I. Y. (2015). Psychologichny osoblyvosti proyavu kreatyvnyosti u starshomy doshkilnomu vitsi [Psychological peculiarities of creativity display in senior preschool age]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 4, 106-110 [in Ukrainian].
5. Tovkach, I. Y. (2016). Kharakterystyka pidgrup starshykh doshkilnykiv za rivniamy proiavu piznavalnoyi aktyvnosti ta vzaïmozv'iazku mizh yiyi strukturnymy komponentamy v movlennievyyi diialnosti [Characteristics of senior preschoolers' subgroups by the levels of cognitive activity manifestation and interrelation between its structural components in speech activity]. *International Scientifical-Practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences* : Conference Proceedings, June 28-30, Kielce, 136-140 [in Ukrainian].
6. Tovkach, I. Y. (2017). Indyvidualny osoblyvosti piznavalnoyi aktyvnosti starshykh doshkilnykiv u protsesi movlennievoyi diialnosti [Individual Peculiarities of Senior Preschoolers' Cognitive Activity in the Process of Speech Activity]. *Psykholinhvistyka v suchasnomu sviti – Psycholinguistics in the modern world* : proceedings of the Scientific and Practical Conference. Pereiaslav-Khmelnyskyi : DVNZ «Pereiaslav-Khmelnyskyi derzh. ped. un-t im. Hryhoriia Skovorody», 168-170 [in Ukrainian].
7. Tovkach, I. Y. (2017). Indyvidualni osoblyvosti piznavalnoyi aktyvnosti starshykh doshkilnykiv [Individual peculiarities of cognitive activity of senior preschoolers]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. Retrieved from: http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/avtoreferat_tovkach_1483703026.pdf [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.02
UDC 378.091.3:373.2.011.3-051.1613«364»

APPLICATION OF THE HEALTH-PROTECTION TECHNOLOGIES BY FUTURE EDUCATORS IN WORKING WITH CHILDREN IN THE CONDITIONS OF THE MARTIAL LAW

Natalia Andrushchenko

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer
of the Department of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-4667-8824>
e-mail: nataliandrushchenko@gmail.com

Abstract. *The study analyzed the peculiarities of the implementation of health-saving technologies in the education of children. Aspects and methods of formation of health-saving technologies in the conditions of martial law are considered. It was determined that future educators should be competent specialists with appropriate training. Since, it is they who should not only focus on the formation of health maintenance skills in preschool children, but also carry an understanding of the main components that improve it and reduce feelings of fear, stress, confusion, and others.*

It has been proven that the state of war complicates the conditions of the educational process in which children acquire basic knowledge and skills. In the conditions of martial law, there is a need to transform the educational process, forms and methods, as children's emotional and physical health deteriorates, unstable emotions, stress, fears, irritability, etc. appear. It was found that the preparation of future educators for the formation of a culture of health in children and its application in the educational process. The concept of «health-saving technology» is defined. The purpose of the study is to determine the key factors in the use of health-saving technologies by future educators in raising children. Possible ways and methods of formation of health-saving technologies in children are considered. The research used such methods as analysis, synthesis, collection and processing of information, concretization, comparison and generalization. The peculiarities of the use of health-saving technologies in preschool educational institutions have been established. The article highlights the pedagogical demonstration of modern health-saving technologies for solving the problem of strengthening the health of children in preschool educational institutions, ensuring the vernacular orientation of educational activities in preschool educational institutions, and forming an affective and valuable attitude to health and a healthy lifestyle. Special attention is paid to forms of work on the formation of health-saving technologies. A theoretical analysis of the peculiarities of the formation of the readiness of future teachers for the formation of health-saving technologies in children was carried out, and the results were presented. The conclusions show the importance of the formation of «health-saving technologies» in children, especially in modern military conditions.

Key words: *educational technologies, educator competencies, upbringing, formation of health-saving technologies, modern requirements, external factors.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.02
УДК 378.091.3:373.2.011.3-051.]613«364»

ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'Я- ЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МАЙБУТНІМИ ВИХОВАТЕЛЯМИ У РОБОТІ З ДІТЬМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Андрущенко Н. В.
кандидат педагогічних наук,
старший викладач
кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-4667-8824>
e-mail: nataliandrushchenko@gmail.com

Анотація. У дослідженні проаналізовано особливості впровадження у виховання дітей здоров'язбережувальних технологій, розглянуто аспекти та методи їх формування в умовах воєнного стану. Слід зазначити, що останніми роками в Україні спостерігається загальне стрімке погіршення фізичного та психічного розвитку підростаючого покоління, що перешкоджає формуванню здорової особистості. Відповідно, вихователі мають бути добре підготовленими й активно впроваджувати здоров'язбережувальні технології. Оскільки, саме вони, повинні у воєнний стан не лише орієнтуватись на формування навичок підтримки здоров'я у дітей дошкільного віку, а й нести розуміння основних складових, які його покращують та зменшують відчуття страху, стресу, розгубленості та інших.

Визначено, що майбутні вихователі повинні бути компетентними спеціалістами з відповідною підготовкою. Доведено, що воєнний стан ускладнює умови освітнього процесу, під час якого діти засвоюють основні знання та навички, тому виникає необхідність його трансформації, зміни форм і методів викладання та виховання, з урахуванням того, що у дітей погіршується емоційне та фізичне здоров'я, виникають нестабільні емоції, стреси, страхи, дратівливість та ін. З'ясовано, що підготовка майбутніх вихователів надзвичайно важлива, бо формування культури здоров'я у дітей та застосуванні її у освітньому вимірі – це складний процес. У статті дається визначення поняття «здоров'язбережувальні технології». А також висвітлено особливості використання цих технологій у дошкільних освітніх закладах, зокрема, для розв'язання проблеми зміцнення здоров'я дітей, забезпечення всебічної спрямованості освітньої діяльності, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до здоров'я та здорового способу життя. Особлива увага приділяється формам роботи майбутніми вихователями з використання здоров'язбережувальних технологій. Проведено теоретичний аналіз особливостей формування готовності майбутніх вихователів до формування відповідних навичок та знань у дітей та представлено результати. У висновках подано важливість формування «здоров'язбережувальних технологій» у дітей, а особливо в сучасних воєнних умовах.

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, освітні технології, компетентності вихователя, перспективи розвитку, воєнний стан.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Питання виховання здорових громадян у сучасному суспільстві стало як ніколи актуальним у зв'язку із загальним погіршенням стану здоров'я населення, у тому числі й дитячого. У зв'язку з цим, однією зі стратегічних цілей розвитку України є охорона та зміцнення здоров'я дітей. Відповідно, діяльність сучасних закладів дошкільної освіти має бути спрямована на досягнення цієї мети, а також на всебічний і гармонійний розвиток дітей раннього й дошкільного віку. Освітній процес має будуватися на основі врахування всіх аспектів здоров'я вихованців (психічного, фізичного, соціального, духовного тощо). Використання вихователями здоров'язберезувальних технологій покликано зменшити емоційне та фізичне напруження у дітей, допомогти їм сформувати навички здорового способу життя, а також створити необхідні умови для всебічного розвитку.

Ці завдання можуть бути успішно виконані, якщо в закладах дошкільної освіти впровадити низку технологій, які сприятимуть зміцненню й підвищенню фізичного потенціалу дітей. Варто зазначити, що початок повномасштабної війни в Україні 2022 року суттєво змінив усталені погляди на розвиток та виховання дітей дошкільного віку, внаслідок чого виникла потреба у трансформації освітнього процесу з урахуванням вимог воєнного стану.

Слід зазначити, що останніми роками в Україні спостерігається загальне стрімке погіршення фізичного та психічного розвитку підростаючого покоління, зниження народжуваності, зростання дитячої смертності, відсутність мотивації до збереження та зміцнення здоров'я. Крім цього, розвиток дітей супроводжується негативними переживаннями, високою тривожністю, що перешкоджає формуванню здорової особистості. Відповідно, майбутні вихователі мають бути добре підготовленими й активно впроваджувати здоров'язберезувальні технології для нормалізації та підтримки психічного, емоційного й фізичного стану дітей дошкільного віку.

Мета і завдання дослідження. Метою дослідження є аналіз особливостей здоров'язберезувальних технологій та визначення перспектив їх упровадження у виховний процес закладів дошкільної освіти. Згідно з поставленою метою, **основними завданнями є:**

- розглянути поняття «здоров'язберезувальні технології»;
- виявити особливості, основні аспекти впровадження й застосування цих технологій;
- з'ясувати значення та роль їх використання майбутніми вихователями у роботі з дітьми дошкільного віку.

Методи дослідження. У дослідженні для комплексного аналізу використання майбутніми вихователями здоров'язберезувальних технологій використано такі групи методів: загальнонаукові (аналіз, синтез, конкретизація, узагальнення) та емпіричні (опис, порівняння). За допомогою методу збору та обробки інформації розглянуто термін «здоров'язберезувальні технології». Основне значення й особливості його застосування визначено завдяки методам аналізу та синтезу. Охарактеризовано теоретичні й методологічні аспекти застосування досліджуваних технологій у роботі з дітьми під час війни. Порівняльний метод використано для виявлення особливих рис нового підходу в порівнянні із традиційним. За допомогою методу конкретизації здійснено комплексний аналіз перспектив розвитку технологій в дошкільній освіті. Проведене дослідження базується на сукупності зазначених вище методів, що дає змогу відобразити сучасний стан здоров'язберезувальних технологій та їх вплив на дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідженню питань впровадження здоров'язберезувальних технологій приділили увагу багато українських науковців. Зокрема, Н. Алєндарь, В. Антонюк виявили різноманітні трактування поняття «технології збереження здоров'я» та їх ознак [1, с. 5-9]. В. Борисенко досліджував сукупність засобів і методів їх застосування в умовах освітнього процесу [3, с. 6-15]. В. Бутенко продовжив назване дослідження, проте вказав на теоретичні та практичні аспекти підготовки майбутніх вихователів для формування компетентності зі збереження здоров'я, яка на перспективу проявиться у роботі з дітьми [2, с. 39-45]. Л. Гаращенко висловила думку про те, що для утвердження цих технологій має підтримуватись гармонійний розвиток і мотивація дітей до діяльності, яка підтримує їх здоров'я [4, с. 195-200]. І. Мардарова заявляє, що систематичність роботи з дітьми з застосуванням таких технологій сформує у них здорову культуру згодом [8, с. 195-199]. Особливі стани дитячої тривожності й страху в умовах війни досліджує А. Мартін [11, с. 129-133]. За його висновками, технології збереження здоров'я повинні впроваджуватись поступово і з дотриманням усіх рекомендацій. В. Марчик та Є. Кучерган запевняють, що важливою складовою є дотримання хронології, а саме часових рамок у формуванні навичок здоров'я у дітей [10, с. 82-85]. Про сучасні вимоги й освітні тенденції їх застосування пишуть Н. Поліщук і Н. Кардашук [12, с. 66-73]. Аналіз праць доводить актуальність досліджуваних технологій, оскільки спостерігається зниження загального рівня здоров'я дітей, наявність у них тривожності, страхів, неконтрольованих емоцій під час воєнного стану. А тому ця проблематика потребує подальшого дослідження.

Формування у дітей навичок збереження здоров'я – одне з головних завдань вихователів і батьків. З раннього дитинства діти мають усвідомлювати, яка поведінка є корисною для їхнього здоров'я, а також знати фактори, що спричиняють хвороби та шкодять людському організму. Навіть діти дошкільного віку повинні мати навички поведінки у разі небезпеки в умовах воєнного стану. Компетентність збереження здоров'я визначається як здатність дитини самостійно застосовувати важливі рухові навички, фізичні якості та руховий досвід у різних життєвих ситуаціях; вироблені навички у поведінці відповідно до актуальної життєвої ситуації дитини; утвердження здорового способу життя в повсякденному житті.

Вихователі є організаторами освітнього процесу, які формують у дітей основні компетентності. Від них значною мірою залежить розвиток особистісних пізнавальних процесів дошкільнят та їхня підготовка до подальшого навчання [1, с. 5-9]. Для того, щоб бути успішним у своїй роботі, педагогам необхідно оволодіти певними знаннями, вміннями та компетенціями, а також розвинути позитивні особистісні якості. Підготовка майбутніх вихователів до формування навичок збереження здоров'я у дітей дошкільного віку засобами ігрової діяльності є важливою складовою освітнього процесу у закладі вищої освіти [13].

Здоров'я та освітній процес є взаємопов'язаними компонентами. Здорова дитина отримує добрі результати у навчанні, є вмотивованою та стійкою до негативних впливів навколишнього середовища. Для належного фізичного та психічного розвитку дітей дошкільного віку слід активно застосовувати сучасні здоров'язберезувальні технології.

Під технологією збереження здоров'я розуміють сукупність елементів, тобто людські вміння та навички. Можна сказати, що технологія функціонує як алгоритм, який дає запланований результат. Технологія – це системний підхід до створення й застосування знань, спрямований на оптимізацію форм навчання з урахуванням

технологічних і людських ресурсів та їх взаємодії. Поняття «здоров'язбережувальні технології» інтегрує всі напрями діяльності освітніх закладів, пов'язані зі створенням, збереженням і зміцненням здоров'я дітей.

Сутність такого технологічного підходу полягає у здійсненні відповідних корекційних, психолого-педагогічних та реабілітаційних заходів [5, с. 133-136], покращенні якості життя людей, зміцненні здоров'я, формуванні навичок здорового способу життя, забезпеченні потенційної активності та мінімальних фізіологічних витрат.

Основними завданнями здоров'язбережувальних технологій є [9]:

1. фізична активність для дітей та молоді;
2. розумовий та емоційний розвиток дітей;
3. використання можливостей фізичного розвитку дітей в умовах закладу освіти;
4. збереження та зміцнення здоров'я, спрямування його на розвиток, навчання й виховання, фізичний лікувально-профілактичний вплив на психічний, інтелектуальний та емоційний стан дитини;
5. підтримка дитячого здоров'я під час війни.

Від початку повномасштабної війни в Україні вихователям надано чіткі інструкції щодо організації освітнього процесу. Перебування дітей дозволяється лише в тих дошкільних освітніх установах, де є укриття або бомбосховище. Вихователі, персонал, батьки та діти проінформовані про те, як діяти в разі оголошення повітряної тривоги. Заклади дошкільної освіти повинні дотримуватися плану переміщення заздалегідь визначеними маршрутами до евакуаційних центрів. З метою надання психологічної підтримки мають бути залучені фахівці (практикуючі психологи, психотерапевти, медичні працівники, юристи тощо) для надання допомоги дітям та їхнім батькам, особливо вимушеним переселенцям, у кризових ситуаціях. В умовах воєнного стану вихователі використовують як традиційні, так і нові технології, зокрема, такі форми роботи як: ранкова гімнастика, підтримка особистої гігієни та час на свіжому повітрі.

Водночас змінилися усталені форми та методи зміцнення здоров'я. Тепер акцент робиться не лише на психологічному стані дітей, а й фізичному зокрема.

Під час вивчення питання було проведено дослідження, а саме розроблено електронне анкетування, до якого було залучено 50 вихователів-респондентів з різних областей України: Львівської, Київської, Черкаської, Рівненської та інших. Для проведення анкетування було налагоджено співпрацю із керівництвом закладів дошкільної освіти. Основним запитанням у анкетуванні було: «Чи дає позитивний результат застосування здоров'язбережувальних технологій у роботі з дітьми в умовах воєнного стану в Україні?».

В результаті дослідження було виявлено, що здоров'язбережувальні технології мають позитивний вплив на дітей в умовах воєнного стану. 35 (70%) респондентів зазначили це в анкеті. Ще 5 (10%) вказали, що зіштовхнулись з проблемою вибору методик й використання здоров'язбережувальних технологій. 10 (20%) респондентів утримались від відповіді. Відтак, проведене дослідження дає змогу підкреслити усю важливість використання здоров'язбережувальних технологій в умовах закладу дошкільної освіти, що пов'язано із системоутворювальним чинником розвитку індивідуальних якостей дітей та формування позитивного ставлення до їх здоров'я.

В зв'язку із зазначеним вище, освітні оздоровчі технології можна поділити на чотири групи, залежно від характеру дії [6]. Зупинімося на цьому більш докладно.

1. *Технології захисту та профілактики від шкідливих для здоров'я впливів навколишнього середовища.* До них належать: вакцинація, інші лікувально-профілактичні заходи, контроль за навантаженням й обмеження його максимального рівня, запобігання перевтомі дітей і профілактика травматизму.

2. *Компенсаторні та нейтралізуючі технології.* Використовуються для компенсації дефіциту необхідних для повноцінного життя людини елементів, а також для повної або часткової нейтралізації негативного впливу навколишнього середовища. Наприклад, фізкультура та фізкультурні перерви (певною мірою це зменшує негативні наслідки статичних занять, недостатньої фізичної активності), а також емоційні паузи або «релаксаційні моменти», які зменшують стрес і психологічне / емоційне напруження.

3. *Стимулюючі технології.* Вони дають змогу людському організму мобілізуватися й використовувати свої ресурси для подолання несприятливих умов. Найпоширенішими прикладами є водні процедури та загартовування повітрям, фізична активність, різноманітні дихальні техніки, елементи масажу та самомасажу, ароматерапія тощо.

4. *Інформаційно-освітні технології* забезпечують дітям необхідний рівень освіти для ефективного управління власним здоров'ям і здоров'ям оточуючих, сприяють формуванню культури здорового способу життя на індивідуальному та громадському рівнях, у тому числі й у дітей з особливими освітніми потребами. Ці технології впроваджуються під час освітніх і просвітницьких заходів та занять у співпраці з різними соціальними інституціями [7].

Використання зазначених освітніх технологій сприяє підтримці здорової атмосфери в освітніх та соціальних закладах, створенню сучасного та позитивного іміджу закладу й ефективній взаємодії всіх суб'єктів у процесі зміцнення здоров'я.

Вибір необхідних методів у різних програмах, що використовуються педагогами та керівниками фізичного виховання, залежить від конкретних умов, спрямованості закладу дошкільної освіти, напрямів технічного забезпечення, професійної компетентності педагогів, показників захворюваності дітей і географічних умов розташування закладу.

Застосування досліджуваних технологій у роботі вихователів дає змогу значно підвищити ефективність освітнього процесу та сформувати у педагогів і батьків ціннісну орієнтацію, спрямовану на збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, здоров'язберезувальні технології сприяють забезпеченню оптимального освітнього процесу, а тому мають впроваджуватися вже на його перших етапах. Їх розробка у психолого-педагогічному аспекті є важливою умовою розвитку дошкільної освіти. Слід наголосити, що системне застосування цих технологій слугуватиме не тільки збереженню здоров'я дітей, а й вихованню здорового способу життя. В основі процесу збереження здоров'я має лежати компетентнісний підхід, який є системоутворювальним чинником розвитку індивідуальних якостей дітей і сприятливим для формування позитивного ставлення до здоров'я. Тільки здорові люди можуть повністю реалізувати свій потенціал.

Проблема збереження здоров'я дітей потребує пильної уваги з боку педагогів, соціальних працівників, лікарів, батьків і громадськості. Для формування фізично та психологічно здорової особистості важливо вже в дошкільному віці розвивати здатність до його збереження.

Перспективи подальшого дослідження розглянутого питання можуть полягати в аналізі проблем використання зарубіжного досвіду застосування здоров'язбережувальних технологій у вітчизняних закладах дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алендарь Н. І., Антонюк В. З. Використання здоров'язбережувальних технологій у практиці закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. № 80 (1). С. 5-9. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.1.01>
2. Бутенко В. Г. Сучасний стан підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2018. № 62. С. 39-45. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23336/Butenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
3. Борисенко В. Засоби фізичного виховання у формуванні здоров'язбережувальної компетентності фахівців. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2022. № 10 (1). С. 6-15. URL: <https://www.oip-journal.org/index.php/oip/article/view/24/22>
4. Гаращенко Л. В. Шляхи вдосконалення фахової підготовки майбутніх вихователів до здоров'язбережувальної діяльності. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2019. № 1 (324). С. 195-200. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/handle/123456789/4337>
5. Котсур Н. Підготовка майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей. *Інноваційні технології в дошкільній освіті*. 2021. № 1. С. 133-136. URL: <https://preschool-conference.com/index.php/conference/article/download/27/27>
6. Кошель А. П., Кошель В. М., Єфіменко В. М. До проблеми впровадження здоров'язбережувальних освітніх технологій в закладах дошкільної освіти. *Collection of scientific papers «Scientia»*. 2023. № 1. Р. 177-181. URL: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/download/831/840>
7. Кошель А. П., Кошель В. М., Каплун В. В. До проблеми взаємодії закладів дошкільної освіти з сім'єю у формуванні здоров'язбережувальної та рухової компетентності дошкільників. *Інноваційні тенденції сьогодення в природничих, гуманітарних та точних наук*. 2023. № 1. С. 178-182. URL: <https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/article/download/470/479>
8. Мардарова І. Підготовка майбутніх вихователів до формування культури здоров'я дошкільників. *Науковий вісник МПУ імені В. О. Сухомлинського*. 2019. № 2 (65). С. 195-199. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nvmdup_2019_2_38.pdf
9. Марчук О. О., Мельничук Л. Б., Шкабаріна М. А. Формування здоров'язбережувальної компетенції здобувачів дошкільної освіти в умовах воєнного стану. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 5 (11). С. 634-644. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-5\(11\)-634-644](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-5(11)-634-644)
10. Марчик В. І., Кучерган Є. В. Хронологія впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. № 3 (148). С. 82-85. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.3\(148\).18](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.3(148).18)
11. Мартін А. М. Упровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес закладів дошкільної освіти. *Наукові записки*. 2022. № 205. С. 129-133. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-129-133>
12. Поліщук Н. А., Кардашук Н. В. Особливості використання здоров'язбережувальних технологій у сучасному закладі освіти. *Академічні студії*. 2021. № 1. С. 66-73. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.1>
13. Dovbnia, S. O., Melnyk, N. I., Shulyhina, R. A., Andrushchenko, N. V., Kosenko, Y. M. Diagnosis of creative potential of future teachers as a mental basis for professional self-improvement. *Polish Psychological Bulletin this link is disabled*. 2022. 53(1). Р. 47-52. (Web of Science). URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120126/papers/A_24.pdf

REFERENCES:

1. Alendar, N. I., Antonyuk, V. Z. (2021). Vykorystannia zdorov'iazberezhivalnykh tekhnolohii u praktytsi zakladiv doshkilnoi osvity. [The use of health-saving technologies in the practice of preschool education institutions]. *Naukovyy visnyk NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific Bulletin of the NPU named after M. P. Drahomano*, № 80 (1), 5-9. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.1.01> [in Ukrainian].
2. Butenko, V. H. (2018). Suchasnyi stan pidhotovky maibutnykh vykhovateliv do formuvannia zdorov'iazberezhivalnoi kompetentnosti doshkilnykiv zasobamy ihrovoi diialnosti [The current state of preparation of future educators for the formation of health-preserving competence of preschoolers by means of game activities]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the M. P. Drahomanov NPU*, 62, 39-45. Retrieved from: <https://enpui.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23336/Butenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukrainian].
3. Borysenko, V. (2022). Zasoby fizychnoho vykhovannia u formuvanni zdorov'iazberezhivalnoi kompetentnosti fakhivtsiv [Means of physical education in the formation of health-preserving competence of specialists]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 10 (1), 6-15. Retrieved from: <https://www.oip-journal.org/index.php/oip/article/view/24/22> [in Ukrainian].
4. Harashchenko, L. V. (2019). Shliakhy vdoskonalennia fakhovoi pidhotovky maibutnykh vykhovateliv do zdorov'iazberezhivalnoi diialnosti [Ways to improve the professional training of future educators for health care activities]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko LNU*, 1 (324), 195-200. Retrieved from: <http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/handle/123456789/4337> [in Ukrainian].
5. Kotsur, N. (2021). Pidgotovka maibutnykh vykhovateliv do formuvannia zdorov'iazberezhivalnoi kompetentnosti v ditei [Preparation of future educators for the formation of health-saving competence in children]. *Innovatsiini tekhnolohii v doshkilnii osviti – Innovative technologies in preschool education*, 1, 133-136. Retrieved from: <https://preschool-conference.com/index.php/conference/article/download/27/27> [in Ukrainian].
6. Koshel, A. P., Koshel, V. M., Yefimenko, V. M. (2023). Do problemy vprovadzhennia zdorov'iazberezhivalnykh osvitnykh tekhnolohii v zakladakh doshkilnoi osvity [To the problem of implementation of health-saving educational technologies in preschool education institutions]. *Collection of scientific papers «Scientia»*, 1, 177-181 Retrieved from: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/download/831/840> [in Ukrainian].
7. Koshel, A. P., Koshel, V. M., Kaplun, V. V. (2023). Do problemy vzaiemodii zakladiv doshkilnoi osvity z simieiu u formuvanni zdorov'iazberezhivalnoi ta rukhovoii kompetentnosti doshkilnykiv [To the problem of the interaction of preschool education institutions with the family in the formation of health-preserving and motor competence of preschoolers]. *Innovatsiini tendentsii sohodennia v pryrodnych, humanitarnykh ta tochnykh nauk – Today's innovative trends in the natural, humanitarian and exact sciences*, 1, 178-182. Retrieved from: <https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/article/download/470/479> [in Ukrainian].
8. Mardarova, I. (2019). Pidgotovka maibutnykh vykhovateliv do formuvannia kultury zdorovia doshkilnykiv [Preparation of future educators for the formation of the health culture of preschoolers]. *Naukovyi visnyk MPU imeni V. O. Sukhomlynskoho – Scientific Bulletin of the V. O. Sukhomlynskyi MPU*, 2 (65), 195-199. Retrieved from: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nvmdup_2019_2_38.pdf [in Ukrainian].
9. Marchuk, O. O., Melnychuk, L. B., Shkarabina, M. A. (2023). Formuvannia zdorov'iazberezhivalnoi kompetentsii zdobuvachiv doshkilnoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Formation of health care competence of pre-school education students in the conditions of martial law]. *Visnyk nauky ta osvity – Herald of science and education*, 5 (11), 634-644. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-5\(11\)-634-644](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-5(11)-634-644) [in Ukrainian].

10. Marchyk, V. I., Kucherhan, Ye. V. (2022). Khronolohiia vprovadzhennia zdorov'iazberezhivalnykh tekhnolohii v osvitnii protses [Chronology of the introduction of health-saving technologies into the educational process]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the M. P. Drahomanov NPU*, 3 (148). 82-85. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.3\(148\).18](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.3(148).18) [in Ukrainian].

11. Martin, A. M. (2022). Uprovadzhennia zdorov'iazberezhivalnykh tekhnolohii v osvitnii protses zakladiv doshkilnoi osvity [Implementation of health-saving technologies in the educational process of preschool education institutions]. *Naukovi zapysky – Scientific notes*, 205, 129-133. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-129-133> [in Ukrainian].

12. Polishchuk, N. A., Kardashuk, N. V. (2021). Osoblyvosti vykorystannia zdorov'iazberezhivalnykh tekhnolohii u suchasnomu zakladi osvity [Peculiarities of the use of health-saving technologies in a modern educational institution]. *Akademichni studii – Academic studies*, 1, 66-73. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.1> [in Ukrainian].

13. Dovbnia, S. O., Melnyk, N. I., Shulyhina, R. A., Andrushchenko, N. V., Kosenko, Y. M. (2022). Diagnosis of creative potential of future teachers as a mental basis for professional self-improvement. *Polish Psychological Bulletin this link is disabled*, 53(1), 47-52. (Web of Science). Retrieved from: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120126/papers/A_24.pdf [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.03

UDC 376.015.31-056.264:5

**TRAINING STUDENTS
OF SPECIALITY
016 «SPECIAL
EDUCATION» TO
FORM IDEAS ABOUT
THE ENVIRONMENT
IN CHILDREN WITH
SEVERE SPEECH
DISORDERS**

Tetiana Artimonova

*Candidate of Philosophical Sciences (PhD),
Senior Lecturer at the Department of Speech
Therapy and Speech Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-6073-6963>
e-mail: t.p.artimonova@npu.edu.ua*

Abstract. *The article highlights approaches to the search for new forms, methods and means of training specialists in correctional pedagogy in the context of the security situation in the country. The directions of training of future speech therapists in modern experience are revealed: theoretical and methodological foundations of professional training of correctional teachers; application of innovative teaching methods for the development of communicative competence of future speech therapists; conceptual foundations of training a speech therapist to work with young children in higher education institutions in the context of integration into the European educational space; integrative training of a specialist in the context of inclusion, reflective and evaluative activity in the context of integrative professional development.*

The article describes the purpose, tasks and programme results of studying the educational component «Special Methods of Teaching Subject Disciplines» of the educational and professional programme «Speech Therapy» of the second (master's) level of higher education at the Dragomanov Ukrainian State University. On the example of the topics «Psychological and Pedagogical Bases of Acquaintance with the Environment in Primary School for Children with Severe Speech Disorders», «Tasks and Content of Acquaintance of Children with the Environment», «Forms, Methods and Techniques of Acquaintance of Children with Severe Speech Disorders with the Environment», «Acquaintance of Children with Social Environment», the peculiarities of professional training of future speech therapists to form ideas about the environment in children of this category are highlighted.

The research attention is drawn to the priority use of interactive technologies of situational modelling in working with students. The importance of using the method of role-playing games, «teaching by learning» and «immersion, living from the inside» technologies is emphasised. The attention of future speech therapists is focused on the classification of environmental components and methods of familiarisation with them, the importance of game activities with younger students, the effective use of methods of organising students' interaction and accumulation of social experience, which are implemented during the dialogue communication of students with severe speech impairments, which forms and supports joint learning activities.

Key words: *professional training of future speech therapists, children with severe speech impairment, primary education, environmental knowledge.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.03

УДК 376.015.31-056.264:5

**ПІДГОТОВКА
СТУДЕНТІВ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ 016
«СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА»
ДО ФОРМУВАННЯ
УЯВЛЕНЬ ПРО
ДОВКІЛЛЯ У ДІТЕЙ
З ТЯЖКИМИ
ПОРУШЕННЯМИ
МОВЛЕННЯ**

Артімонова Т. П.

кандидат філософських наук,
старший викладач кафедри логопедії
та логопсихології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна,
<https://orcid.org/0000-0002-6073-6963>
e-mail: t.p.artimonova@npu.edu.ua

Анотація. У статті висвітлено підходи до пошуку нових форм, методів та засобів підготовки фахівців корекційної педагогіки в контексті безпекової ситуації в країні. Розкрито напрями підготовки студентів-майбутніх логопедів у сучасному досвіді: теоретичні та методологічні засади фахової підготовки корекційних педагогів; застосування інноваційних методів навчання для розвитку комунікативної компетентності майбутніх вчителів-логопедів; концептуальні засади підготовки логопеда до роботи з дітьми раннього віку у закладах вищої освіти в умовах інтеграції у європейський освітній простір; інтегративна підготовка фахівця в умовах інклюзії, рефлексивно-оцінна діяльність у контексті інтегративної професійної підготовки майбутніх логопедів; удосконалення фахової підготовки вчителів-логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання; проблеми організації практичної підготовки майбутніх логопедів.

Охарактеризовано мету, завдання та програмні результати вивчення освітнього компонента «Спеціальні методики викладання предметних дисциплін» освітньо-професійної програми «Логопедія» другого (магістерського) рівня вищої освіти в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова. На прикладі тем «Психолого-педагогічні основи ознайомлення з довкіллям у початковій школі для дітей з тяжкими порушеннями мовлення», «Завдання та зміст ознайомлення дітей з довкіллям», «Форми, методи і прийоми ознайомлення дітей з тяжкими порушеннями мовлення із довкіллям», «Ознайомлення дітей із соціальним довкіллям» висвітлено особливості фахової підготовки майбутніх логопедів до формування уявлень про довкілля у дітей цієї категорії.

Звернено дослідницьку увагу на пріоритетне використання у роботі зі студентами інтерактивних технологій ситуативного моделювання. Наголошено на важливості використання методу сюжетно-рольових ігор, технологій «навчаючи вчусь» та «занурення, проживання зсередини». Здійснено фокусування уваги майбутніх логопедів на класифікації складників довкілля та методиці ознайомлення з ними, важливості ігрової діяльності з молодшими школярами, ефективного використанні методів організації взаємодії учнів і накопичення соціального досвіду, що реалізуються під час діалогічного спілкування учнів з тяжкими порушеннями мовлення, яке утворює та підтримує сумісну навчальну діяльність.

Ключові слова: фахова підготовка майбутніх логопедів, діти з тяжким порушенням мовлення, початкова освіта, знання про довкілля.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Загальновідомо, що в Україні, як і в інших провідних країнах світу, логопед є важливим фахівцем у сфері освіти та охорони здоров'я, діяльність якого спрямована на діагностику та корекцію порушень мовлення у дітей та дорослих. Робота логопеда є надзвичайно важливою для покращення якості життя та комунікаційних навичок осіб з порушеннями мовлення, адже сприяє їхній успішній інтеграції у суспільство та навчанню, а також розвитку їхнього потенціалу. В умовах систематичних стресогенних ситуацій під час війни в Україні, проблема зі збільшенням кількості дітей з порушеннями мовлення зростає, тому підготовка фахівців спеціальності 016 «Спеціальна освіта» за спеціалізацією «Логопедія» стає пріоритетною для системи освіти.

Одним із освітніх компонентів, здатних забезпечити формування відповідних загальних та фахових компетентностей у майбутніх логопедів, є курс «Спеціальні методики викладання предметних дисциплін». Його змістово-технологічне забезпечення відіграє ключову роль у підготовці фахівців до формування уявлень про довкілля у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, вдосконаленні їхніх мовленевих навичок, розширенні можливостей освіти та соціальної адаптації здобувачів освіти під час війни та у повоєнному відновленні.

У цьому зв'язку, **мета дослідження** полягає в узагальненні досвіду підготовки майбутніх логопедів до формування уявлень про довкілля у дітей з тяжкими порушеннями мовлення в процесі вивчення освітнього компоненту «Спеціальні методики викладання предметних дисциплін».

Для її реалізації було окреслено такі **завдання**: 1) аналіз нормативних та фахових джерел з проблем підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта» спеціалізації 016.01 «Логопедія» до роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення; 2) висвітлення досвіду впровадження освітнього компоненту «Спеціальні методики викладання предметних дисциплін» у освітньому процесі УДУ імені Михайла Драгоманова (на прикладі формування уявлень про довкілля у дітей з тяжкими порушеннями мовлення).

Розв'язання зазначених завдань уможливилось завдяки використанню низки теоретичних та емпіричних **методів**. Зокрема, аналіз та синтез фахових джерел з проблеми підготовки фахівців спеціальності 016 «Спеціальна освіта» зі спеціалізацією «Логопедія» до роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення; спостереження основного масиву студентів під час лекційних та практичних занять та узагальнення позитивного досвіду їх підготовки під час вивчення освітнього компоненту «Спеціальні методики викладання предметних дисциплін».

Виклад основного матеріалу дослідження. Втілюючи перше завдання нашої статті здійснено вивчення нормативної документації, фахових джерел з проблеми дослідження, у результаті чого встановлено, що проблема підготовки студентів – майбутніх логопедів у сучасному досвіді окреслюється такими науковими векторами: теоретичні та методологічні засади фахової підготовки корекційних педагогів (Н. Пахомова, В. Синьов, Н. Сінопальникова, Н. Федорова, М. Шеремет та інші); застосування інноваційних методів навчання для розвитку комунікативної компетентності майбутніх вчителів-логопедів (Н. Карпенко); концептуальні засади підготовки логопеда до роботи з дітьми раннього віку у закладах вищої освіти в умовах інтеграції в європейський освітній простір (Л. Федорович); інтегративна підготовка фахівця в умовах інклюзії, рефлексивно-оцінна діяльність у контексті інтегративної професійної підготовки майбутніх логопедів (Н. Пахомова); удосконалення фахової підготовки вчителів-логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчан-

ня (О. Мартинчук); проблеми організації практичної підготовки майбутніх логопедів (Т. Бугаєнко, О. Ласточкіна, В. Литвиненко, Ю. Пінчук та ін.).

Заслугує на увагу позиція О. Мартинчук, яка досліджує сутність та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. На її думку, «професійна компетентність логопеда у сфері інклюзивного навчання дітей з системними порушеннями мовлення визначається як інтегральна якість особистості, що проявляється у загальній здатності і готовності до виконання на високому рівні професійної діяльності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, здатності нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної діяльності. Авторка зауважує, що компетентність фахівця у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, необхідних для ефективної діяльності в якості організатора і виконавця програм інклюзивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвої діяльності, а також способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначають здатність корекційного педагога успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти («бакалавр» та «магістр»» [3, с. 132].

Цікавими для роздумів є дослідження С. Цимбал-Слатвінської щодо тенденцій професійної підготовки майбутніх логопедів в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти: «соціально-педагогічна зумовленість процесу підготовки майбутніх логопедів, яка орієнтована на міждисциплінарну інтеграцію в освітньому процесі; фундаменталізація загальної та спеціальної підготовки майбутніх логопедів; переорієнтація зі знаннєвої освітньої парадигми на діяльнісну, орієнтовану на формування готовності майбутнього логопеда до професійної діяльності; гуманістична спрямованість процесу підготовки фахівців до освіти дітей з порушеннями мовлення; інформатизація професійної підготовки майбутніх логопедів в умовах інформаційно-освітнього середовища; неперервність професійної підготовки майбутніх логопедів; інноваційний характер сучасної вищої освіти» [8, с. 264].

Науково значимою є думка Н. Пахомової та І. Баранець щодо організації логопедичної роботи в умовах воєнного часу, а відтак і змін підходів до підготовки фахівців відповідного профілю, яка має здійснюватися з урахуванням таких основних векторів: «міждисциплінарний підхід (тісна взаємодія фахівців галузі медицини, педагогіки і психології у подоланні наслідків психотравмуючої ситуації, в тому числі унормованості психоемоційного стану дитини із тяжкими порушеннями мовлення, що будує стійке підґрунтя для подальшої логопедичної роботи); логокорекційний підхід (застосування та ефективно поєднання традиційних та інноваційних методик у логопедичній роботі з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення, що враховують пережитий негативний досвід і частково або повністю вирішують проблему мовленнєвого розвитку)» [5, с. 60].

Розгляд проблеми через призму Стандарту вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта» другого (магістерського) рівня та відповідної освітньо-професійної програми, дозволяє нам констатувати, що зміст освітнього компоненту «Спеціальні методики викладання предметних дисциплін» загалом відображає основні вектори організації логопедичної роботи, окреслені вказаними вище авторами.

Висвітлюючи друге завдання статті, узагальнимо позитивний досвід підготовки студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти (на прикладі формування уявлень про довілля у дітей з тяжкими порушеннями мовлення) під час вивчення

курсу «Спеціальні методики викладання предметних дисциплін» обсягом 6 кредитів ЄКТС 180 годин.

Метою викладання означеної навчальної дисципліни є: формування і розвиток у студентів знання щодо цілісної системи знань, умінь та навичок шляхом вивчення науково-теоретичних основ зі спеціальних методик образотворчого мистецтва, трудового навчання та спеціальної методики «Я досліджую світ» для дітей з порушеннями мовлення [1].

Основними завданнями курсу, пов'язаними з формуванням уявлень про довкілля у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, є:

- сформувати у студентів теоретичні знання з образотворчого мистецтва, трудового навчання, «Я досліджую світ» та методик навчання їх у початковій школі як складового компонента мистецької освітньої галузі, природничої освітньої галузі у початковій школі, змістові лінії мистецької освітньої галузі (сфера образотворчої та природничої діяльності) Державного стандарту початкової освіти;

- сформувати знання про зміст, форми, методи та засоби здійснення освітнього процесу відповідно до загальних цілей мистецької та природничої освітньої галузі, зокрема у сфері залучення учнів до образотворчого мистецтва та природознавства; практики у сучасному освітньому процесі початкової школи відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа» в рамках методики навчання образотворчого мистецтва та природознавства, як складників мистецької та природничої освітніх галузей;

- забезпечити оволодіння умінням планувати та проводити заняття з ознайомлення з довкіллям, екскурсії в природу, ботанічні екскурсії та виставки тощо;

- забезпечити оволодіння умінням організувати та вести роботу в куточках досліджень НУШ, зимових садах, на навчально-дослідних ділянках школи;

- показати особливості роботи методики ознайомлення з навколишнім з дітьми з ТПМ, можливі труднощі засвоєння ними елементарних понять про навколишній світ та шляхи подолання цих труднощів [1].

Реалізація мети і завдань курсу сприяє формуванню у здобувачів магістерського рівня відповідних результатів навчання, що передбачені освітньо-професійною програмою «Логопедія» [4]. Зокрема, це: «здатність здійснювати аналіз еволюційних процесів у сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами, обґрунтовувати власне бачення шляхів розв'язання наявних проблем (РН 1); розробляти та впроваджувати інноваційні методики і технології корекційно-розвивальної роботи з особами з особливими освітніми потребами, генерувати нові ідеї для удосконалення навчання, виховання, розвитку та соціалізації цих осіб (РН 3); аргументувати, планувати та надавати психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги (допомогу) відповідно до рівня функціонування, обмеження життєдіяльності та розвитку дитини з особливими освітніми потребами, забезпечувати ефективність власних дій (РН 5); встановлювати ефективну взаємодію з батьками, колегами, фахівцями, різними соціальними інституціями з метою забезпечення якості спеціальної та інклюзивної освіти на засадах партнерства (РН 6); організовувати та здійснювати методичний супровід процесу навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціальних закладів освіти та інклюзивного освітнього середовища; організовувати та здійснювати методичний супровід процесу навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціальних закладів освіти та інклюзивного освітнього середовища (РН 12)» [4, с. 5-6; 7].

Змістове наповнення курсу окреслюється такими модулями: «Основи та організація навчання образотворчого мистецтва у початковій школі для дітей з ТПМ»,

«Основи та організація трудового навчання у початковій школі для дітей з ТПМ», «Науково-методичні засади ознайомлення з методикою «Я досліджую світ» для дітей з ТПМ», «Спеціальна методика формування уявлень про довкілля для дітей з ТПМ». Щодо останнього модулю, то його вивчення розструктурується в темах, які безпосередньо пов'язані з проблемою щодо формування уявлень про довкілля у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Зокрема, «Психолого-педагогічні основи ознайомлення з довкіллям у початковій школі для дітей з тяжкими порушеннями мовлення», «Завдання та зміст ознайомлення дітей з довкіллям», «Форми, методи і прийоми ознайомлення дітей з ТПМ із довкіллям», «Ознайомлення дітей із соціальним довкіллям». Зупинимось на цьому детальніше.

Тема «Психолого-педагогічні основи ознайомлення з довкіллям у початковій школі для дітей з тяжкими порушеннями мовлення» забезпечує розуміння студентами предмету, об'єкту та суб'єкту спеціальних методик ознайомлення з довкіллям школярів початкової школи із ТПМ; розкриває наукові засади методики ознайомлення дітей з довкіллям у закладі освіти. Важливим є розуміння здобувачами освіти компонентів довкілля (природне, предметне, соціальне), принципів та наукових підходів спеціальної методики ознайомлення дітей з довкіллям; встановлення зв'язку спеціальної методики ознайомлення дітей із довкіллям з розвитком мовлення та ігровою діяльністю дітей із ТПМ у початковій школі.

При опрацюванні цієї теми, ми враховуємо напрацювання А. Богуш, Н. Гавриш, В. Ільченко, О. Максимової, Т. Марчій-Дмитраш щодо класифікації складників довкілля, методики ознайомлення з ними, важливості ігрової діяльності з дітьми дошкільного віку та молодшими школярами.

З теми «Завдання та зміст ознайомлення дітей з довкіллям» майбутні логопеди дізнаються про програмне забезпечення методики ознайомлення дітей із довкіллям у початкових класах, здійснюють аналіз програмових завдань ознайомлення молодших школярів із довкіллям; навчаються формулювати пізнавальні, розвивальні, корекційні та виховні завдання ознайомлення дітей з ТПМ із довкіллям; підбирають ефективні засоби ознайомлення дітей з довкіллям; проєктують та розробляють заняття з ознайомлення дітей із довкіллям з корекційною спрямованістю у логопедичних групах.

Особливу увагу ми приділяємо темі «Форми, методи і прийоми ознайомлення дітей з ТПМ із довкіллям», де студенти визначають дієві методи і прийоми ознайомлення дітей із предметним довкіллям. Через практичні вправи з групи інтерактивних технологій ситуативного моделювання, формуємо у студентів вміння підбирати форми та методи безпосереднього та опосередкованого ознайомлення з явищами довкілля в різних вікових групах. Важливим під час вивчення предметного довкілля є робота з роздатковим матеріалом (художніми та дидактичними картинками) та розробка змісту бесід за їх сюжетами, проведення віртуальних екскурсій, дидактичних ігор. Щодо ігор, то звертаємо особливу увагу на ігри, окреслені в публікації З. Ленів. На її думку, в ігровій формі є цілком можливим розвиток мовлення дитини, але водночас, «такі ігри повинні бути спрямовані на: розвиток артикуляційного апарату (артикуляційна гімнастика); розвиток сенсорики (слухового, зорового, кінестетичного сприймання); розвиток фонематичних процесів; розвиток голосу; розвиток дихання; ігрові прийоми для постановки звуків; ігрові прийоми для автоматизації звуків та диференціації (ігри на звуконаслідування, чистомовки); словникові ігри (для розвитку лексичного запасу (пасивного і активного)); ігри для збагачення граматичних конструкцій (лексико-граматичні); ігри

для розвитку, вправлення та закріплення звуків у зв'язному мовленні; розвиток просодики, а саме: темпу, ритму, модульованості голосу, тембру, інтонаційної забарвленості, наголосів тощо (логоритмічні); на розвитку дрібної моторики та кисті руки; мовно-рухливі ігри» [2].

Чільне місце під час вивчення цієї теми займає проблема організації спостережень у формуванні реалістичних уявлень і понять дітей про навколишній світ, зокрема у природному та предметному довкіллі. Провідним на практичних заняттях є відпрацювання через сюжетно-рольові ігри «Студент-вихователь/учитель» методики проведення екскурсій-оглядів, розглядання предметів і бесід про них, екскурсій за межі закладу освіти, віртуальних екскурсій.

Важливими для опанування майбутніми логопедами теми «Ознайомлення дітей із соціальним довкіллям» є розуміння ними: принципів взаємовідносин дітей і дорослих у сучасному освітньому просторі; ролі дорослого у становленні та розвитку особистості дитини; дорослого як зразку способу життя, можливості психологічної захищеності дитини дорослими, рівні наблизеності дорослих до дитини в процесі виховання; стосунків з однолітками як чинником формування уявлень про соціальний і предметний світ; особливостей соціалізації дітей в колективі однолітків; методів та прийомів ознайомлення дітей з моральними категоріями відповідно до вікових категорій; важливості виховання любові до матері, рідного краю, Батьківщини, національних символів України; потреби формування у дітей основ економічної культури.

Науково і методично вагомий під час підготовки студентів магістратури до формування уявлень про соціальне довкілля у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, на нашу думку, є доробок Ю. Рібцун. Вчена зауважує, що найбільш ефективними у цій ситуації будуть такі методи організації взаємодії учнів і накопичення соціального досвіду, що реалізуються під час діалогічного спілкування учнів, яке утворює та підтримує сумісну навчальну діяльність. З урахуванням ідей дослідниці, ми через технології «навчаючи вчусь» та «занурення, проживання зсередини» відпрацьовуємо рекомендовані нею методи: «а) засвоєння елементарних норм ведення діалогу; б) метод взаємоперевірки (за наданими вчителем зразками); в) метод взаємних завдань; г) виконання завдань, придуманих однокласниками, як у класі, так і вдома; ґ) метод сумісного знаходження кращого рішення; д) тимчасова робота в групах; е) створення ситуацій сумісних переживань» [6, с. 185].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, вивчення магістрами спеціальності 016 «Спеціальна освіта» освітнього компоненту «Спеціальні методики викладання предметних дисциплін» забезпечує реалізацію як міждисциплінарного, так і логокорекційного підходів у логопедичній роботі з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення під час формування у них уявлень про природне, соціальне і предметне довкілля. Курс збагачує теоретичну підготовку студентів, закладає основи професійних умінь і навичок у майбутніх фахівців-логопедів для корекційної та освітньої роботи з особами, які мають порушення мовлення різного генезу.

Перспективним вважаємо розробку окремого спецкурсу з підготовки фахівців-логопедів до досліджуваної у статті діяльності з урахуванням загальних тенденцій логокорекційної роботи під час війни та післявоєнного відновлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Артимонова Т. П. Програма навчальної дисципліни «Спеціальні методики викладання предметних дисциплін» для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта» за спеціалізацією 016.01 «Логопедія». Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. 10 с.
2. Ленів З. Відповідаємо на запитання. Навчання в інклюзивних класах дітей з тяжкими порушеннями мовлення. 2018. URL: <https://bit.ly/3McaxpV>
3. Мартинчук О. В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 28. С. 130-136. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_30
4. Освітньо-професійна програма «Логопедія» другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» за спеціалізацією 016.01 «Логопедія». 2022. URL: <https://bit.ly/40ntE6l>
5. Пахомова Н., Баранець І. Напрями корекційної роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення в умовах воєнного стану. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка*. Випуск 43. 2022. С. 55-63. URL: <https://bit.ly/3tJDdA2>
6. Рібцун Ю. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення : навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 264 с. URL: <https://bit.ly/3QbePix>
7. Стандарт вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта» другого (магістерського) рівня вищої освіти. 2021. URL: <https://bit.ly/491Bsyh>
8. Цимбал-Слатвінська С. Тенденції професійної підготовки майбутніх логопедів в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. *Інноватика у вихованні. Зб. наук. пр.* Вип. 10 / упоряд. О. Б. Петренко ; ред. кол. : Н. М. Коляда, Н. Б. Грицай, Т. С. Ціпан та ін. Рівне : РДГУ, 2019. С. 258-268. URL: <https://bit.ly/46YKiv1>

REFERENCES:

1. Artimonova, T. P. (2023). Prohrama navchalnoi dystsypliny «Spetsialni metodyky vykladannia predmetnykh dystsyplin» dlia studentiv druhooho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti 016 «Spetsialna osvita» za spetsializatsieiu «Lohopediia» [The program of the discipline “Special Methods of Teaching Subject Disciplines” for students of the second (master’s) level of higher education in the specialty 016 “Special Education”, specialization 016.01 “Speech Therapy”]. Kyiv : UDU imeni Mykhaila Drahomanova [in Ukrainian].
2. Leniv, Z. (2018). Vidpovidaiemo na zapytannia. Navchannia v inkluzyvnykh klasakh ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia [Answering questions. Education in inclusive classes for children with severe speech disorders]. Retrieved from: <https://bit.ly/3McaxpV> [in Ukrainian].
3. Martynchuk, O. V. (2014). Sutnist poniattia ta zmist profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv u sferi inkluzyvnoho navchannia ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia [The essence of the concept and content of professional competence of specialists in the field of inclusive education of children with severe speech disorders]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia – Scientific Journal of the Drahomanov National Pedagogical University. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology*, 28, 130-136. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_30 [in Ukrainian].
4. Osvitno-profesiina prohrama «Lohopediia» druhooho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity zi spetsialnosti 016 «Spetsialna osvita» za spetsializatsiieiu 016.01 «Lohopediia» [Educational and professional program “Speech Therapy” of the second (master’s) level of higher education in specialty 016 “Special Education”, specialization 016.01 “Speech Therapy”]. (2022). Retrieved from: <https://bit.ly/40ntE6l> [in Ukrainian].

5. Pakhomova, N., Baranets, I. (2022.) Napriamy korektsiinoi roboty z ditmy iz tiazhkymy porushenniamy movlennia v umovakh voiennoho stanu [Directions of correctional work with children with severe speech disorders under martial law]. *Naukovyi chasopys UDU imeni Mykhaila Drahomanova. Serii 19. Korektsiina pedahohika – Scientific Journal of the Drahomanov National Pedagogical University. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology*, 43, 55-63. Retrieved from: <https://bit.ly/3tJDdA2> [in Ukrainian].

6. Ribtsun, Yu. (2020). Uchni pochatkovykh klasiv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia: navchannia ta rozvytok [Primary school pupils with severe speech disorders: training and development] : navch.-metod. posib. Lviv : Svit. Retrieved from: <https://bit.ly/3QbePix> [in Ukrainian].

7. Standart vyshchoi osvity spetsialnosti 016 «Spetsialna osvita» drugoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity [Standard of higher education in the specialty 016 “Special Education” of the second (master’s) level of higher education]. (2021). Retrieved from: <https://bit.ly/491Bsyh> [in Ukrainian].

8. Tsymbal-Slatvinska, S. (2019). Tendentsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh lohopediv v umovakh informatsiino-osvitnoho seredovyshcha zakladiv vyshchoi osvity [Trends in the professional training of future speech therapists in the information and educational environment of higher education institutions]. *Innovatyka u vykhovanni. Zb. nauk. pr. – Innovation in education. Collection of scientific articles*, 10, 258-268. Retrieved from: <https://bit.ly/46YKiv1> [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.04
UDC 378.014.12:342.733(560)

REGULATORY AND LEGAL SUPPORT FOR HIGHER EDUCATION IN TURKEY

Liliya Baranovska

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Preschool
Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-2514-3644>
e-mail: liliya03.05@ukr.net

Tetyana Tarnavska

PhD in Pedagogy, Docent, Associate Professor
Shevchenko National University of Kyiv,
Department of Foreign Languages for
Mathematical Faculties,
64/13 Volodymyrska str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-7397-6181>
e-mail: tarnavskaya@ukr.net

Abstract. *Improving the system of higher education in Ukraine requires conducting comparative studies of the development of educational systems in different countries. Despite the fact that Turkey is implementing its own system of higher education, which differs from the European one, the country is actively working on its harmonization with European standards. Effective legal regulation is a key condition and effective tool for the successful development and modernization of the higher education system. Modern trends in the transformation of educational systems, global changes in society and the intensive development of the labor market create new prerequisites for the cooperation of higher education institutions in different countries. The efforts of Ukraine and the Republic of Turkey to join the European educational space necessitate joint efforts to achieve a common goal, strengthening the image and attractiveness of our countries in the world.*

The purpose of the article is to review state legal framework for higher education in the Republic of Turkey and the latest changes in legislative documents for further comparison with the organization of higher education system in Ukraine and drawing on their positive experience. Theoretical (content analysis of official documents) and specific (chronological and cause-and-effect analysis) research methods were applied, which made it possible to study the regulatory and legislative basis for the Turkish higher education system and to analyze the current state, modernization trends and prospects for the development of the industry with the aim of introducing advanced experience in the organization of the higher education system of Ukraine. The purpose and principles of higher education in the Republic of Turkey were clarified, the Turkish Framework of Qualifications was considered, the procedures and principles of conducting entrance exams were investigated and the experience of creating a virtual guide for applicants was taken into account, the opinions and recommendations of Turkish scientists regarding the organization of the work of higher education bodies were taken into account.

Key words: *regulatory and legislative basis, higher education, Republic of Turkey, law, European Qualifications Framework, lifelong learning.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.04
УДК 378.014.12:342.733(560)

**ДЕРЖАВНЕ
НОРМАТИВНО-
ПРАВОВЕ
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ВИЩОЇ ОСВІТИ
ТУРЕЦЬКОЇ
РЕСПУБЛІКИ**

Барановська Л. В.

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-3437-7995>
e-mail: liliya03.05@ukr.net

Тарнавська Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
математичних факультетів,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка,
вул. Володимирська, 64/13, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-7397-6181>
e-mail: tarnavskaya@ukr.net

Анотація. Удосконалення системи вищої освіти в Україні потребує здійснення порівняльних досліджень розвитку освітніх систем різних країн. Попри те, що Туреччина впроваджує власну систему вищої освіти, яка відрізняється від європейської, країна активно працює над її гармонізацією з європейськими стандартами. Ефективне правове регулювання є ключовою умовою та дієвим інструментом для успішного розвитку й модернізації системи вищої освіти. Сучасні тенденції трансформації освітніх систем, глобальні зміни у суспільстві та інтенсивний розвиток ринку праці створюють нові передумови для співпраці закладів вищої освіти різних країн. Намагання України та Турецької Республіки доєднатися до Європейського освітнього простору зумовлює необхідність поєднання зусиль для досягнення спільної мети, зміцнення іміджу та привабливості наших країн у світі.

Метою статті є огляд державного нормативно-правового забезпечення вищої освіти Турецької Республіки та останніх змін у законодавчих документах задля подальшого порівняння з організацією вищої освіти в Україні та виявлення позитивного досвіду для запозичення. Застосовано теоретичні (контент-аналіз офіційних документів) і конкретно-наукові (хронологічний та причинно-наслідковий аналіз) методи дослідження, що уможливило вивчення нормативно-законодавчого забезпечення системи вищої освіти Турецької Республіки та аналіз сучасного стану, тенденцій модернізації та перспектив розвитку галузі з метою впровадження передового досвіду в організацію системи вищої освіти України. З'ясовано мету та принципи вищої освіти Турецької Республіки, розглянуто Турецьку Рамку кваліфікацій, досліджено процедури та принципи проведення вступних іспитів і досвід створення віртуального путівника для абітурієнтів, взято до уваги думки та рекомендації турецьких вчених щодо організації роботи органів вищої освіти.

Ключові слова: нормативно-правове забезпечення, вища освіта, Турецька Республіка, закон, Європейська рамка кваліфікацій, навчання впродовж життя.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Порівняльні дослідження розвитку освітніх систем різних країн дають можливість знайти шляхи вдосконалення системи вищої освіти в Україні. Привабливим є досвід Турецької Республіки, яка інтегруючись до світового та європейського освітнього й наукового просторів, упроваджує низку реформ, спрямованих на модернізацію галузі. Туреччина має власну оригінальну систему вищої освіти, однак країна активно працює над її гармонізацією з європейськими стандартами. Намагання України та Турецької Республіки доєднатись до європейського освітнього простору зумовлює необхідність поєднання зусиль для досягнення спільної мети, зміцнення іміджу та привабливості наших країн у світі. Співпраця України та Турецької Республіки в галузі освіти здійснюється на основі Угоди про співробітництво між Міністерством освіти і науки України та Міністерством національної освіти і Ради вищої освіти Турецької Республіки, підписаної у 1998 році; Меморандуму про взаєморозуміння щодо співробітництва у сфері вищої освіти, укладеному в 2017 році [2; 3]. Ці документи передбачають зміцнення співробітництва в галузі освіти та розвиток дружніх відносин на взаємовигідних засадах; обмін інформацією про освітні системи та впровадження сучасних методів в освітній процес. Особливу увагу приділено обміну фахівцями й студентами, які спеціалізуються в галузі мови, мовознавства та літератури, що особливо важливо для нашого дослідження. Так зокрема, для вивчення мови викладання в країні-партнері для студентів передбачена організація спеціальної до університетської підготовки.

Метою і завданнями дослідження є огляд нормативно-правового забезпечення вищої освіти Турецької Республіки та останніх змін у законодавчих документах задля подальшого порівняння з організацією вищої освіти в Україні та виявлення позитивного досвіду для запозичення.

Методи дослідження. У процесі підготовки статті використано комплекс наукових методів дослідження. Теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та конкретизація) забезпечили можливість формулювання вихідних положень та виділення основних ідей дослідження. Конкретно-наукові методи (хронологічний та причинно-наслідковий аналіз) уможливили дослідження проблеми нормативно-правового забезпечення системи вищої освіти Турецької Республіки. За допомогою методу контент-аналізу офіційних документів схарактеризовано сучасний стан проблеми, виявлено тенденції модернізації та спрогнозовано подальший розвиток вищої освіти країни.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що без міцної законодавчої бази та стабільної виконавчої влади неможливий стрімкий розвиток жодної сфери життя країни [1]. Установлено, що згідно зі статтею 42 Конституції Турецької Республіки [4], ніхто не може бути позбавлений права на освіту. Обсяг права на освіту визначається і регулюється законом. Навчання повинно здійснюватися під наглядом і контролем держави, за принципами і реформами Ататюрка та базуватись на сучасних наукових і виховних принципах. Відповідно, у нашій статті ми намагатимемось приділяти увагу саме державному нормативно-правовому забезпеченню вищої освіти в країні.

Як і в Україні, вища освіта Туреччини керується Законом про вищу освіту (Yükseköğretim Kanunu), номер 2547 від 11.04.1981 року [5]. Цей документ регулює підготовку її здобувачів на всіх рівнях національної освітньої системи, яка базується на середній освіті та охоплює щонайменше чотири семестри. Метою Закону є визначення цілей і принципів, пов'язаних з вищою освітою; регулювання орга-

нізації, діяльності, обов'язків, повноважень і відповідальності всіх закладів вищої освіти, а також принципів, на яких базуються освітній процес, наукові дослідження та публікації, робота викладачів та іншого персоналу. Дія закону поширюється на всі заклади вищої освіти (далі – ЗВО).

Законом про вищу освіту найвищими установами визнано Раду вищої освіти (Yükseköğretim Kurulu, YÖK) та Міжуніверситетську раду (Üniversitelerarası Kurul). Водночас задекларовано такі види ЗВО: університети, інститути високих технологій та їх факультети, інститути, коледжі, консерваторії, дослідницькі та прикладні центри й професійно-технічні школи, пов'язані з університетом або інститутом високих технологій. У цьому документі визначено й цілі вищої освіти Турецької Республіки, основними з них є: формування в студентів відданості націоналізму Ататюрка (ATATÜRK) та відповідальності перед державою; розвиток національних, моральних, гуманних, духовних і культурних цінностей турецької нації та відчуття честі і щастя бути турком; виховання здатності ставити користь суспільства вище за особистий інтерес, любові до батьківщини та її народу та поваги до прав людини; формування незалежної наукової думки та широкого світогляду; пропаганда здорового способу життя щодо тіла, розуму, духу, моралі й емоцій; формування навичок, поведінки та загальної культури професії, яка відповідатиме розвитку й потребам країни; здійснення наукових досліджень, розвиток знань і технологій у співпраці з вітчизняними та іноземними інституціями.

Дієвість національних систем вищої освіти зумовлюється певними принципами. Основними принципами вищої освіти Турецької Республіки є: принцип відповідності інформації та послуг, які надаються студентам, націоналізму Ататюрка; принцип виховання в студентів духу та сили волі, які зміцнюють національну єдність і солідарність; принцип єдності навчання, який забезпечується врахуванням особливостей ЗВО, спеціалізації та цілей; принцип постійного вдосконалення планів і програм навчання відповідно до наукових і технологічних норм та потреб країни й регіону; принцип рівності можливостей у вищій освіті.

Варто зауважити, що в Турецькій Республіці до процесу регулювання у сфері вищої освіти долучений і Президент. Зокрема за його рішенням створюються коледжі при міністерствах, які готують професійні кадри. Однак це рішення базується на принципах, які визначаються Радою вищої освіти (організація, що регулює та контролює всю систему вищої освіти, здійснює управління діяльністю її закладів; має автономію і є публічною юридичною особою в межах обов'язків і повноважень, наданих їй Законом про вищу освіту). До складу ради обирається двадцять один член. Усі вони призначаються Президентом. За статтею 130 Конституції 1982 року, Рада вищої освіти впроваджує положення Закону про вищу освіту та видає додаткові нормативні акти й вказівки. Вона відповідає за створення нових ЗВО, оцінку існуючих закладів і програм для забезпечення їх якості та відповідності, встановлення академічних стандартів, проведення досліджень та інновацій, міжнародну співпрацю й програми обміну, забезпечення академічної доброчесності і розробку стратегії вдосконалення системи вищої освіти країни. Державний аспект регулювання вищої освіти країни виявляється і в тому, що нагляд за діяльністю університетів, їх афілійованих підрозділів та викладачів здійснює Наглядова рада вищої освіти (Yükseköğretim Denetleme Kurulu). Ця інституція діє від імені Ради вищої освіти Турецької Республіки.

Нами виявлено, що державне регулювання властиве й процедурі проведення вступної компанії до ЗВО Туреччини. У країні створено єдиний у світі спеціалізований державний Центр вимірювання, відбору та розміщення студентів ÖSYM

(Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi). Цей орган є відповідальним за організацію системи відбору, розміщення абітурієнтів для участі у вступних іспитах до університетів національного рівня та декількох масштабних іспитів у Туреччині. Його діяльність регулюється Законом про послуги центрів вимірювання, відбору та розміщення (номер 6114 від 17.02.2011) [6]. Законом визначено також повноваження та обов'язки осіб, які беруть участь у цих випробуваннях. Варті уваги й цим законом визначені основні принципи проведення іспитів. Здійснимо огляд основних із них.

1. Процедури іспиту, вимірювання, оцінювання та розміщення проводяться в рамках надійності, конфіденційності, неупередженості та рівних можливостей.

2. Гарантована класифікація кандидатів відповідно до їх рівня знань і здібностей. Форму іспитів для різних галузей або предметів визначає Рада директорів. Іспити можна складати у друкованому або електронному вигляді. Кандидатам також можуть ставитися додаткові запитання, за умови надання додаткового часу, але не повідомляється, яке питання є тестовим. Для кожного питання може бути визначена різна кількість балів залежно від складності.

3. Записи іспитів та дані щодо відповідей на іспитах, архівуються в електронному вигляді та зберігаються протягом щонайменше десяти років.

4. Усі види роз'яснень щодо іспитів, подання заяв та оголошення результатів іспитів кандидатам здійснюються на веб-сайті Президії.

5. Еквівалентність рейтингових іспитів, проведених Президентством у різний час, термін дії кожного результату іспиту та еквівалентність іспитів з іноземної мови визначаються рішенням Ради директорів на підставі відповідних звітів експертів.

6. Іспити, пов'язані з вищою освітою, проводяться в рамках процедур і принципів, визначених Радою вищої освіти.

7. Процедури та принципи підготовки, створення та шифрування пулу питань, забезпечення безпеки екзаменаційних питань, що подаються в друкованому або електронному вигляді, та типи іспитів регулюються регламентом.

8. Іспити на вимогу приватних закладів проводяться за домовленістю з Радою директорів.

9. Положення даного Закону застосовуються до всіх іспитів, які проводить Президентство за кордоном.

Запропонована інформація засвідчує відповідальність держави посередництвом цього центру за серйозність відбору претендентів на отримання вищої освіти, водночас дані принципи, на нашу думку, запобігають корупції в галузі. Варто зазначити, що інформація про екзаменаційні питання та осіб, призначених для їх підготовки, є конфіденційною. Положення Закону № 6114 щодо кримінальної відповідальності ретельно проаналізовано у дослідженні М. Limoncu [7]. Автор дійшов висновку, що деякі положення закону слід переглянути, і висловив сподівання, що зауваження науковців щодо статей закону, які містять кримінальні положення, будуть враховані. Центр прагне мінімізувати ризики шляхом аналізу можливих вразливостей і загроз для інформаційних активів із дотриманням принципів конфіденційності, цілісності та доступності шляхом застосування стандарту системи управління інформаційною безпекою ISO 27001.

В аналізованій країні приділяється увага ґрунтовності підготовки учнів для вступу до ЗВО, що також документально забезпечено на державному рівні. Так, у 2016 році з метою надання надійного джерела інформації учням на етапі переходу від середньої школи до вищої освіти було створено Атлас програм вищої освіти

[8]. Атлас має форму віртуального путівника та складається з трьох модулів: «Атлас програм вищої освіти» (“Yükseköğretim Program Atlası”), «Атлас бакалаврату YÖK» (“YÖK Lisans Atlası”) та «Атлас аспірантських дипломів YÖK» (“YÖK Önlisans Atlası”), а також «Майстра мережі YGS-LYS» (“YGS-LYS Net Sihirbazı”).

Наші подальші дослідження будуть пов’язані з підготовкою фахівців з англійської філології в університетах Турецької Республіки, тому для нас важливими були державні документи цієї країни щодо використання фінансових стимулів для мотивації персоналу, зайнятого в державних установах і організаціях, до вивчення іноземних мов. Положенням про порядок та принципи визначення рівня знання іноземної мови (Yabancı Dil Bilgisi Seviye Belirleme Usul ve Esaslari Hakkında Yönetmelik) [9] регулюються процедури, принципи вивчення іноземних мов, надання компенсації за володіння ними, організації іспитів з визначення рівнів володіння ними. Сфера застосування цього положення регулюється Законом про державних службовців (№ 657), Законом про персонал Збройних сил Туреччини (№ 926), Спеціалізованим приватним законом (№ 3269), Спеціалізованим законом про жандармерію (№ 3466), Законом про суддів, Законом про прокурорів і працівників вищої освіти (№ 2914).

Турецька Республіка долучена до Європейського простору вищої освіти і науки, оскільки вона є членом Консультативної групи Європейської кваліфікаційної рамки (European Qualifications Framework, EQF). Така міжнародна активність є ознакою поглиблення євроінтеграційних процесів у вищій освіті країни, що не могло не відобразитись на державній нормативно-правовій базі регулювання цієї галузі. Так, у 2015 році Управління професійної кваліфікації, Міністерство національної освіти і Рада вищої освіти спільно розробили та впроваджують восьмирівневу Турецьку Рамку кваліфікацій (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, TYÇ), яка містить всі типи та рівні кваліфікацій і сертифікатів.

Виявлено, що в країні наявна Рада з питань освіти та дисципліни, яка є науково-дорадчим і контрольним органом Міністерства національної освіти, її функціонування визначено Положенням про навчально-виховну раду (№ 6512) від 12.09.2022 (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği) [10]. Президентство Ради з освіти та дисципліни відповідає за забезпечення навчальним обладнанням та розробку навчальних планів, робочих програм, підручників, посібників і робочих зошитів.

У Турецькій Республіці поряд із державним сектором вищої освіти функціонує й приватний. Робота приватних університетів регулюється на державному рівні Законом про приватні заклади вищої освіти та Положенням про заклади неформальної освіти Міністерства національної освіти (Millî Eğitim Bakanlığı Yaşgın Eğitim Kurumları Yönetmeliği). Власне Положенням визначено процедури та принципи управління ЗВО; навчання та виховання, виробництва, нагляду та контролю на курсах, які відкриваються установами, асоціаціями, фондами та добровільними організаціями за межами законодавства про приватні навчальні заклади.

Окрім Закону про вищу освіту, у Турецькій Республіці діють Закон про відбір і розміщення студентів, Закон про академічний персонал, сферами застосування яких є акредитація та фінансування ЗВО, прийом і зарахування студентів, кваліфікація та права викладачів. Окремі університети та установи можуть також мати власні внутрішні правила та політику, які регулюють певні аспекти їхньої діяльності, включаючи критерії вступу, академічні програми, рекомендації щодо досліджень і студентських справ.

Вища освіта Туреччини є компонентом системи неперервної освіти, котра є юрисдикцією Головного управління освіти впродовж життя, яке, своєю чергою,

складається з Відділу відкритої освіти, Відділу досліджень, розробок і проектів, Департаменту освітньої політики, Відділу освіти з питань міграції та надзвичайних ситуацій, Департаменту адміністративно-фінансової роботи, Відділу моніторингу та оцінки, Відділу програмно-методичних матеріалів та Відділу соціально-культурної діяльності. У період з 2014 до 2018 року в Турецькій Республіці було розроблено й затверджено Національну стратегію навчання впродовж життя (Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı, 2014-2018) та створено портал навчання впродовж життя на сайті Міністерства народної освіти (Hayat boyu öğrenme portalı) [11], який надає інформацію про всі можливості базової та вищої освіти, неформальної освіти та дистанційного навчання. Портал об'єднує дані від різних постачальників послуг. Сьогодні, коли неформальна освіта набула особливої актуальності, портал забезпечує єдиний доступ до баз даних про можливості навчання та працевлаштування, а також різні шкали, опитування і таблиці для самостійного оцінювання власного рівня знань.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі контент-аналізу офіційних документів досліджено державне нормативно-правове забезпечення системи вищої освіти Турецької Республіки. Установлено, що ключовими документами з її регулювання є Конституція країни, Закон про вищу освіту, Закон про приватні заклади вищої освіти, Закон про академічний персонал, Закон про послуги центрів вимірювання, Турецька рамка кваліфікацій, Національна стратегія навчання впродовж життя. Дорадчими і контрольними органами у сфері вищої освіти є Рада вищої освіти, Наглядова Рада, Рада з питань освіти та дисципліни. Долучений до процесу формування нормативно-правової бази з вищої освіти й Президент Турецької Республіки.

Зроблений аналіз дозволяє констатувати своєрідність законодавчого забезпечення галузі вищої освіти Туреччини, визначити основні тенденції її розвитку. Про можливість екстраполювання позитивних елементів законодавчої бази з вищої освіти Турецької Республіки на державне регулювання вищої освіти в Україні буде зроблено конкретні пропозиції після здійснення подальшого нашого дослідження, пов'язаного з підготовкою фахівців з іноземної філології в університетах цієї країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Барановська, Л., Журавель, Н. Законодавчий супровід вищої освіти Австралії. *Comparative Professional Pedagogy*. 2023. 13(1). С. 28-36. URL: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13\(1\)-4](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13(1)-4)
2. Генеральне Консульство України в Стамбулі (Турецька Республіка) (01.09.2020). Співробітництво в освітній сфері. URL: <https://1ll.ink/Xu2DX>
3. Угода про співробітництво в галузі освіти між Міністерством освіти України та Міністерством Національної освіти і Радою вищої освіти Турецької Республіки : дата підписання 21.05.1998. Документ 792_300. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/792_300#Text
4. The Constitution of the Republic of Turkey. Prime Ministry Directorate General of Press and Information. 1990. URL: <https://www.refworld.org/docid/3ae6b5be0.html>
5. Yükseköğretim Kanunu 2547. Activity from November 4, 1981. URL: <https://1ll.ink/QmgV1>
6. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Hizmetleri Hakkında Kanun 6114. Activity from February 17, 2011. *Yayımlandığı Resmî Gazete*. 3/3/2011. Sayı : 27863. Tertip 5, Cilt 50. URL: <https://1ll.ink/7I864>

7. Limoncu, M. (2023). “6114 Sayılı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Kanununda Düzenlenen Sınav Suçları”. *Ceza Hukuku ve Kriminoloji Dergisi-Journal of Penal Law and Criminology*, 11(1), 124.
8. Yabancı Dil Bilgisi Seviye Belirleme Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. Resmî Gazete Tarihi : 2013, January 4. *Resmî Gazete Sayısı* : 28518. URL: <https://11l.ink/qV1ow>
9. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği Sayı : 6512. Resmî Gazete Tarihi : (2022, December 9). *Resmî Gazete Sayısı* : 32039. URL: <https://11l.ink/kGCzb>
10. Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2010, May 21). *Resmî Gazete*. URL: <https://11l.ink/8rcHX>
11. Yükseköğretim Program Atlası (Yök'ten Ygs Ve Lys İçin Yeni Uygulama). (2016, March 10). URL: <https://11l.ink/57pHB>

REFERENCES:

1. Baranovska, L., Zhuravel, N. (2023). Zakonodavchyi suprovid vyshchoi osvity Avstralii [Legislative Support for Higher Education in Australia]. *Comparative Professional Pedagogy*, 13(1), 28-36. Retrieved from: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13\(1\)-4](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13(1)-4) [in English].
2. Heneralne Konsulstvo Ukrainy v Stambuli (Turetska Respublika). (2020). Spivrobitnytstvo v osvittii sferi [Cooperation in the field of education]. Retrieved from: <https://11l.ink/Xu2DX> [in Ukrainian].
3. Uhoda pro spivrobitnytstvo v haluzi osvity mizh Ministerstvom osvity Ukrainy ta Ministerstvom Natsionalnoi osvity i Radoiu vyshchoi osvity Turetskoi Respubliki. Document 792_300. (1998). [Agreement on cooperation in the field of education between the Ministry of Education of Ukraine and the Ministry of National Education and the Council of Higher Education of the Republic of Turkey]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/792_300#Text [in Ukrainian].
4. The Constitution of the Republic of Turkey. (1990). Prime Ministry Directorate General of Press and Information. Retrieved from: <https://www.refworld.org/docid/3ae6b5be0.html> [in English].
5. Yükseköğretim Kanunu 2547. (1981). Activity from November 4, 1981. Retrieved from: <https://11l.ink/QmgV1> [in Turkish].
6. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Hizmetleri Hakkında Kanun 6114. (2011). Activity from February 17 2011. Yayımlandığı *Resmî Gazete*. 3/3/2011. Sayı: 27863. Tertip 5, Cilt 50. Retrieved from: <https://11l.ink/7I864> [in Turkish].
7. Limoncu, M. (2023). «6114 Sayılı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Kanununda Düzenlenen Sınav Suçları». *Ceza Hukuku ve Kriminoloji Dergisi-Journal of Penal Law and Criminology*, 11(1), 124 [in Turkish].
8. Yabancı Dil Bilgisi Seviye Belirleme Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. (2013). *Resmî Gazete Sayısı* : 28518. Retrieved from: <https://11l.ink/qV1ow> [in Turkish].
9. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği. (2022). Sayı : 6512. *Resmî Gazete Tarihi* : 10.12.2022 *Resmî Gazete Sayısı* : 32039. Retrieved from: <https://11l.ink/kGCzb> [in Turkish].
10. Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2010). *Resmî Gazete* (2010, May 21). Retrieved from: <https://11l.ink/8rcHX> [in Turkish].
11. Yükseköğretim Program Atlası (Yök'ten Ygs Ve Lys İçin Yeni Uygulama). (2016). Retrieved from: <https://11l.ink/57pHB> [in Turkish].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.05

UDC 373.2:37.013.77

A SYSTEM OF CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF ASSESSMENT OF THE FORMATION OF PEER RELATIONS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Iryna Bondar

PhD student of the Department of preschool
Education of the majoring in
011 «Educational, pedagogical science»
(preschool pedagogy),
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-5220-8178>
e-mail: i.bondar@npu.edu.ua

Abstract. *The article provides a fundamental theoretical analysis of scientific approaches to the development of components, criteria and indicators of the formation of peer relations of senior preschool children. It emphasizes the importance of pedagogical influence on the process of establishing relations among senior preschool children, maintaining a favorable microclimate in children's community, developing a system of criteria and indicators for diagnostics of efficiency of the work performed. It characterizes the notions "components", "criteria", "indicators", "criteria of the formation of peer relations of senior preschool children" and "indicators of the formation of peer relations of senior preschool children". It analyses the scientific and methodical papers on the components of the formation of peer relations of senior preschool children. It studies educational programs for training and upbringing of senior preschool children, where, in author's opinion, they distinctly show the problem of determining the components, criteria and indicators of the formation of peer relations of senior preschool children.*

It defines, grounds and describes the components (cognitive, regulatory and behavioral), reveals the criteria (essence and knowledge, emotional and communicative and activity and behavior), specifies the indicators (presence of an idea about age-mate relations; orientation in the main issues of friendship, companionship, desire to interact with age-mates, developed emotional and positive attitude to age-mates in compliance with the standards and rules of feedback communication; presence of ability to regulate own emotional state, developed emotional and positive attitude to age-mates in compliance with the standards and rules of feedback communication, ability to resolve conflict situations in a reasonable way); defines the levels of the formation of peer relations of senior preschool children.

Key words: *preschool education, components, criteria, indicators, senior preschool children, peer relations, of the formation of peer relations of senior preschool children, levels of the formation of peer relations.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.05

УДК 373.2:37.013.77

СИСТЕМА КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНOSTI РОВЕСНИЦЬКИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Бондар І. О.

аспірантка кафедри дошкільної освіти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» (дошкільна педагогіка),
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-5220-8178>
e-mail: i.bondar@npu.edu.ua

Анотація. У статті здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз наукових підходів до розробки компонентів, критеріїв та показників сформованості ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку. Наголошено на важливості здійснення педагогічного впливу на процес налагодження стосунків між дітьми старшого дошкільного віку, підтримки сприятливого мікроклімату в дитячому співтоваристві, розробці системи критеріїв та показників для діагностики ефективності здійсненої роботи. Охарактеризовано дефініції понять «компоненти», «критерії», «показники», «критерії сформованості ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку» та «показники ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку». Проаналізовано науково-методичні праці щодо компонентів формування ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку. Розглянуто освітні програми навчання та виховання дітей дошкільного віку у яких, на думку автора, найчіткіше прослідковується проблема визначення компонентів, критеріїв та показників сформованості ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку.

Визначено, обґрунтовано та описано компоненти (пізнавальний, регулятивний та вчинковий), розкрито критерії (змістовно-знансєвий, емоційно-комунікативний та діяльєсно-поведінковий), уточнено показники (наявність уявлення про ровесницькі стосунки; орієнтування в основних питаннях про дружбу, товаришування, бажання взаємодіяти з однолітками, розвинуте емоційно-позитивне ставлення до ровесників з дотриманням норм і правил зворотної комунікації; наявність вмінь регуляції власного емоційного стану, розвинуте емоційно-позитивне ставлення до ровесників з дотриманням норм і правил зворотної комунікації, вміння вирішувати конфліктні ситуації конструктивними методами); визначено рівні сформованості ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: дошкільна освіта, компоненти, критерії, показники, дитина старшого дошкільного віку, ровесницькі стосунки, формування ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку, рівні сформованості ровесницьких стосунків.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Сучасні глобалізаційні процеси, інформатизація суспільства, військовий стан вимагають перегляду та внесення змін у систему дошкільної освіти, завдання навчання та виховання дітей дошкільного віку. А такі чинники як дистанціювання освіти, зменшення соціальних контактів між дошкільниками, зростання дитини в нестійкому емоційно напруженому середовищі можуть викликати низку труднощів у системі стосунків між однолітками. Тому, посилення уваги до проблеми формування ровесницьких стосунків, налагодження міжособистісної взаємодії, підтримки дружніх взаємин у групі однолітків, подолання труднощів у спілкуванні дітей дошкільного віку, що спричинені різними чинниками – важливе завдання системи дошкільної освіти, яке має вагомий вплив на формування гармонійно розвиненої особистості дитини дошкільного віку, її соціалізації, набутті соціальної активності, комунікативних навичок у майбутньому. Особливого значення міжособистісні відносини між дітьми стосунки набувають в кінці дошкільного періоду дитинства, що пов'язано з ускладненням форми спілкування, зміщенню ролі однолітків у житті дитини, збільшенням впливу дитячого співтовариства на формування особистості дитини цього віку.

Звернемо увагу на аналіз актуальних досліджень і публікацій, який показав, що досліджувану проблему представлено різноманітними теоріями та концепціями, серед яких особливого значення набувають відповідні наукові підходи: *філософський*, де в наявних працях дослідників розглянуто основні теорії процесу спілкування, його феномен, значення та функції (І. Бех, С. Заветний, М. Каган, В. Кремень та ін.); *психологічний*, в основі якого праці науковців присвячені вивченню особливостей та становлення взаємин між ровесниками в дошкільному віці, проблемам міжособистісного спілкування однолітків (О. Кононко, Г. Костюк, В. Котирло, С. Ладивір, С. Максименко, В. Нечаева, Л. Орбан-Лембрик, Р. Павелків, Т. Піроженко, Ю. Трофимов та інші); *педагогічний*, представники якого акцентують увагу на значенні дитячого співтовариства однолітків на різні сфери життя дитини, набуття соціальної компетентності, збереження дитячої субкультури, пошуку дієвих методів та засобів впливу на дитячий колектив з метою оптимізації ровесницьких стосунків (Л. Артемова, Н. Гавриш, С. Кулачківська, Л. Лохвицька, Т. Поніманська, О. Рейпольська, Н. Шкляр, Р. Шулигіна та ін.).

Вивчення та аналіз науково-методичних досліджень засвідчує, що останніми роками здійснено коло дослідження, присвячених проблемі формування ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку. Зокрема, відносини в дитячому співтоваристві, як частину проблеми становлення соціальної компетентності дитини вивчали Н. Гавриш, О. Рейпольська, Р. Шулигіна та ін. Науковці зазначають, що «...ровесницькі стосунки є чинником соціалізації дітей старшого дошкільного віку. Відносини між однолітками є найбільш насиченою, довірливою та плідною формою відносин між людьми...» [6, с. 68].

Корисним для нашого дослідження є твердження Р. Шулигіної, яка зазначає, що саме стосунки між дітьми, міжособистісна злагода, певний рівень культури міжособистісної взаємодії між однолітками, вміння конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації здатні забезпечити соціальний розвиток дитини старшого дошкільного віку [10, с. 210].

Аналізуючи стан вивчення досліджуваної проблеми в науково-методичній літературі, стає зрозумілим, що рівень сформованості взаємостосунків між однолітками у старшому дошкільному віці повинен вимірюватися відповідними критеріями, які ґрунтуються на основі розроблених показників. Тому для підтвердження результа-

тивності педагогічного впливу необхідно розробити та описати систему критеріїв, показників та рівнів сформованості ровесницьких стосунків на етапі старшого дошкільного віку. Також науковий аналіз підтверджує, що на сучасному етапі дослідження представленої проблеми спостерігаються труднощі в описі критеріально-показникових характеристик для визначення рівнів сформованості ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку, що й зумовило доцільність їх розгляду.

Мета статті. Охарактеризувати компоненти, критерії, показники та рівні сформованості ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку на основі теоретичного аналізу сучасних наукових досліджень.

Завдання дослідження полягають у здійсненні аналізу досліджуваної проблеми в науково-методичній літературі; уточненні компонентів досліджуваного процесу, характеристиці критеріально-показникової складової та рівнів сформованості ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку. Розв'язання вищезазначених завдань зумовило вибір відповідних **методів дослідження**: було використано теоретичні методи аналізу, синтезу та узагальнення наукової літератури з проблеми формування ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку з метою виділення та опису характеристик основних компонентів, критеріїв та показників сформованості ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розкриття мети дослідження та основних завдань варто зосередити увагу на визначенні основних понять. В соціально-педагогічному словнику поняття «критерій» розглядається як «...ключова ознака об'єкта, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь» [7, с. 139]; у тлумачному словнику української мови вказано, що критерій виступає підставою для оцінювання чи класифікації чогось [3, с. 211]. В своєму дослідженні ми будемо спиратися на дещо ширше твердження М. Шиян, який вказує, що в педагогічній практиці термін «критерій» вживають для окреслення поля спільних ознак, на основі яких здійснюється оцінка умов, процесу і результату освітньої діяльності, що підпорядковуються відповідним цілям навчання.

Для ефективного проведення педагогічного дослідження крім критеріїв, слід визначити показники досліджуваної якості. Поняття «показники» є схожим з терміном «критерії». Так, в педагогічному словнику поняття «показник» визначається як ознака чого-небудь, доказ, свідчення; виступає певними даними про результат роботи чи будь-якого процесу [5, с. 144]. В. Тернопільська і О. Дерев'янка вказують на те, що показник є компонентом критерію та є типовим і конкретним проявом однієї із суттєвих сторін певної якості особистості, у дослідженнях компоненти допомагають оцінити якість і рівень її сформованості [8, с. 265]. Показники виражають кількісні та якісні характеристики сформованості досліджуваної якості. Критерій є певною сукупністю показників відповідної якості. Показник у свою чергу є лише однією складовою критерію, конкретним виявом суттєвої ознаки, але не може розкрити суть якості загалом, лише у сукупності з іншими показниками, об'єднуючись за певною ознакою у критерії. Ми погоджуємось з думкою науковців щодо визначення понять «критерії» та «показники», проте вважаємо за доцільне доповнити вище зазначені визначення, які відображають специфіку нашої досліджуваної теми. Отже, критерії оцінювання сформованості ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку – узагальнений показник сформованості взаємин між дітьми певної вікової категорії, що мають відповідні якісні та кількісні прояви. Ми вважаємо, що вони виступають сукупністю ознак, що дозволяють визначити рівень взаємин між дітьми, мотиви взаємодії, ефективність міжособистісних сто-

сунків у дитячому співтоваристві, їх знань, навичок, умінь щодо налагодження та підтримки позитивних взаємин у колі однолітків.

Водночас, для дослідження ефективності педагогічного впливу, наявного рівня знань, вмінь та навичок, сформованості досліджуваної якості особистості, науковці також визначають компоненти процесу оцінювання, які можуть бути взяті за основу визначення освітніх досягнень, результатів педагогічного впливу. До них ми можемо віднести: змістовий, операційно-організаційний та емоційно-мотиваційний компоненти.

Наукові розвідки вказують на те, що становлення ровесницьких стосунків розглянуті в тісному зв'язку з формуванням соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Ми погоджуємося з твердженнями, викладеними в науковій праці С. Васильєвої, В. Луценко, В. Маршицької та В. Рагозіної, де вказані такі критерії та показники як: *поведінковий* (вміння поводитися в колективі дітей, будувати взаємини з уникненням конфліктів, готовність їх розв'язувати, контролювати власні емоції та ін.); *пізнавально-інтелектуальний* (обізнаність та розуміння соціальних норм, вміння використовувати знання в повсякденному житті і т.д.); *комунікативний* (уміння підбирати способи спілкування з оточуючими, володіти соціально прийнятними способами вираження емоцій) [6, с. 122]. Проте, варто зауважити, що авторами не виділено компонентів сформованості ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку, а критерії та показники вимагають розширення та врахування інших складових функціонування дитячого співтовариства однолітків.

У ході нашого дослідження доцільним є звернення до програмово-методичного забезпечення процесу формування ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку [1, с. 437]. Особливу цінність мають саме парціальні освітні програми, такі як «Скарбниця моралі», 2020 [2]; «Вчимося жити разом», 2016 [4]. В них більшою мірою систематизовані та розкриті завдання з формування взаємостосунків між дітьми на етапі завершення навчання в ЗДО та розкрито різні компоненти відповідного процесу: поведінковий, комунікативний емоційно-вольовий, самосвідомість.

Проаналізувавши наукову літературу, програми навчання та виховання дітей дошкільного віку, ми виокремили пізнавальний, регулятивний та вчинковий компоненти у структурі формування ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку. Взаємозв'язок усіх складових дослідження подано у таблиці 1.

Наші дослідження показали, що зазначені критеріально-показникові характеристики відображають найбільш значущі складові формування ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку та слугують підґрунтям для визначення рівнів сформованості досліджуваної якості. У межах нашого дослідження було виділено три рівні формування стосунків між ровесниками на відповідному віковому етапі: високий, середній, низький. Представимо узагальнену систему характеристик кожного з рівнів.

Високий рівень сформованості ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку проявляється у чітких знаннях, уявленнях, судженнях дітей про важливість і значення спілкування та взаємодії з ровесниками (наприклад, судження про те, що слід мати друзів, щоб разом гратися, допомагати, веселитися, розмовляти та ін.), розуміння понять «дружба», «товаришування», чому слід підтримувати друзів, поважати їх; знання загальних правил поведінки з ровесниками в різних ситуаціях та видах діяльності.

Позитивно відгукуються про товаришів, прагнуть взаємодіяти, демонструють свою прихильність, вдається контролювати власні емоції, зокрема прояви гніву

чи агресії під час вирішення конфліктних ситуацій. Проявляють доброзичливість, ввічливість, здатні радіти успіхам ровесників, намагаються розуміти емоції інших дітей та діяти відповідно (підтримати, заспокоїти чи радіти разом), є активними учасниками колективу однолітків.

Таблиця 1

Система узгодженості компонентів, критеріїв та показників сформованості ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку

Компоненти	Критерії	Показники
Пізнавальний	Змістовно-знанцевий	Наявність уявлення про ровесницькі стосунки; орієнтування в основних питаннях про дружбу, товаришування, важливість співпраці; обізнаність у правилах спілкування та поведінки з ровесниками; засвоєння еталонів спілкування поведінки в різних ситуаціях; наявність потреби і мотивації комунікативної діяльності з ровесниками; розуміння стану інших за певними реакціями (інтонацією, виразом обличчя тощо); знання про способи вирішення конфліктних ситуацій у колективі однолітків, дії під час несправедливого ставлення до дитини зі сторони однолітків, відстоювання власної позиції у різних видах діяльності.
Регулятивний	Емоційно-комунікативний	Розвинуте емоційно-позитивне ставлення до ровесників з дотриманням норм і правил зворотної комунікації; наявність вмінь регуляції власного емоційного стану; виявлення інтересу і бажання взаємодіяти у спільній діяльності, встановлювати й підтримувати різного роду контакти з іншими дітьми (партнерські, ділові та особисті), володіння основами «мови зовнішнього вигляду», прийомами взаємодії з колективом і окремою особою; вміння узгоджувати власні інтереси з потребами групи однолітків; розуміти свою роль у стосунках з групою однолітків, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, переживаннями, зокрема і у відносинах з іншими дітьми.
Вчинковий	Діяльнісно-поведінковий	Прояв здатності до самовираження у групі ровесників; налагодження позитивних взаємостосунків з ровесниками у спільній діяльності; здатність вміння вирішувати конфліктні ситуації, знаходити компромісні рішення; ініціювання різних видів ігор з ровесниками за власним вибором, спільну діяльність; вміння підпорядковувати власні інтереси ігровим задумам, задля спільної взаємодії; прийняття пропозиції інших дітей, узгоджування своїх дій з іншими; бажання проявляти товариськість, підтримувати дружні взаємини.

Джерело: розроблено автором

Під час взаємодії з ровесниками діти з високим рівнем вирізняються ініціативністю у становленні товариських відносин, частіше вступають у комунікацію з новими дітьми, здатні підтримати комунікацію з різними дітьми, підбираючи різні механізми налагодження співпраці (наприклад, з однією дитиною зайнятися улюбленою діяльністю – малюванням, а з іншою – «побешкетувати»). Виступають організаторами спільної діяльності, сприяють розподіленню обов'язків, слідкують за виконанням завдань, ролей. Можуть відстоювати власну позицію, але здатні підпо-

рядкуватися мотивам спільної діяльності. Намагаються вирішувати конфліктні ситуації, шляхом домовляння, пошуку компромісів задля досягнення спільної мети.

Середній рівень має відображення в обізнаності дітей щодо основних тверджень та правил побудови ровесницьких стосунків, тобто дитина може пояснити, що таке «дружба» та «товаришування», що потрібно ставитися приязно до однолітків задля спільної гри, праці чи спілкування, знає правила поведінки в різних ситуаціях, важливість їх дотримання. Наявні уявлення про чесноти, якими слід володіти для того щоб мати друзів чи товаришів по грі, наприклад, чесність, підтримка, повага. Проте, судження можуть бути не точними, потребувати допомоги дорослого у пригадуванні. Наявні певні труднощі під час розгляду конфліктних ситуацій, а саме вирішенні як слід чинити щоб її подолати.

Спостерігається прояви доброзичливого ставлення до ровесників під час різних видів взаємодії чи спілкування, намагання налаштувати стосунки з однолітками, але при цьому помітні певні труднощі що потребують більшого часу для вирішення або підтримки дорослого. Активність в колективі трішки знижена в порівнянні з дітьми з високим рівнем, такі діти обирають більш спокійні види діяльності, рідше ініціюють встановлення нових контактів, важче відстояти власні позиції.

По відношенню до ровесників проявляють вихованість, турботу, вміють радіти успіхам друзів, але важко дається розуміння емоційного стану партнера, що інколи перешкоджає ефективній комунікації. Діти з середнім рівнем намагаються регулювати власні емоції, агресивні прояви, але виникають труднощі, дають оцінку діям однолітків, але власні дії оцінити адекватно ситуації не можуть. Частіше виступають учасниками взаємодії, але не її ініціаторами та організаторами. Можуть прагнути до вирішення суперечок, конфліктів, домовляються, йдуть на компроміси, але важче даються підпорядкування загальним мотивам спільної діяльності.

Низький рівень спостерігається у дітей старшого дошкільного віку з фрагментарними знаннями про ровесницькі стосунки, судження та уявлення мають досить поверхневий характер та не розкривають питання. Дитина називає лише окремі загальні правила поведінки під час взаємодії з однолітками, наприклад, які правила можуть бути під час гри, але не може відповісти як слід поводитися під спілкуватися з друзями. Відчуває труднощі з визначенням наслідків неприязної поведінки для налагодження стосунків з ровесниками, аргументуванні важливості дотримання правил поведінки.

Емоційне ставлення до ровесників є досить не стійким і залежить від низки факторів, доброзичливість може змінитися на гнів чи розпач і при цьому самоконтроль відсутній або дається досить важко. Активність та ініціативність може спостерігатися в двох варіантах: перший – дитина є досить активною легко вступає у контакти, але не може підтримати взаємодію, побудувати гру, розмову, поведінка не відповідає загально прийнятим нормам спілкування, в колективі ровесників здебільшого дбає про власні інтереси та потреби; другий – дитина не виявляє активності в групі однолітків, пасивна, любить гратися на одинці або з одним і тим же другом, важко вступає в інші контакти з ровесниками, часто засмучується, плаче через невдачі, але при цьому може орієнтуватися та дотримуватися правил взаємодії.

Для дітей з низьким рівнем характерним є невміння вирішувати конфлікти, домовлятися. Знову можемо спостерігати дві моделі поведінки – активне відстоювання власної позиції, з проявами підвищеної емоційності, проявами агресії, не зважаючи на інтереси інших та правильність власних дій; інша – це повне відсторонення від конфлікту, невміння відстояти власну позицію, прийняття правил ін-

ших і заперечення власних інтересів, також спостереження пригніченого емоційного стану (плач, смуток).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, теоретичний аналіз наукових джерел дозволив охарактеризувати компоненти процесу формування ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку (пізнавальний, регулятивний, вчинковий), критерії (змістовно-знанневий, емоційно-комунікативний, діяльнісно-поведінковий) та відповідні показники. Крім цього, розгорнуто представлено рівні сформованості відносин між дітьми в старшому дошкільному віці (високий, середній та низький). Подані матеріали наукового пошуку слугуватимуть розробці діагностичного етапу дослідження, а схарактеризовані компоненти, критерії, та показники. дозволять комплексно дослідити рівні сформованості ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку, визначити стан, динаміку та ефективність здобутих результатів після здійснення певного педагогічного впливу.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці та впровадженні технології з формування ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку, дослідженні ефективності педагогічного впливу та впровадженні здобутих результатів в освітній процес закладів дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бондар І. Аналіз змістового контексту чинних освітніх програм з проблеми формування ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку. *«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»*. 2023. № 8(14). С. 436-451.
2. Лохвицька Л. В. Скарбниця моралі. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку. 2-ге вид., зі змін. і доповн. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 96 с.
3. Новий тлумачний словник української мови / уклад. : В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ : Аконт, 2001. Т. 2. 911 с.
4. Піроженко Т. О., Хартман О. Ю. Парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом». Київ : Видавництво «Алатон», 2016. 32 с.
5. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
6. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ : монографія / Н. Гавриш, О. Рейпольська та ін. ; за заг. ред. О. Рейпольської. Київ – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 280 с.
7. Соціолого-педагогічний словник / ред. В. Радула. Київ : Ексоб, 2004. 304 с.
8. Тернопільська В. І., Дерев'яно О. В. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 31. С. 264-267.
9. Шеян М. О. Критерії, показники та рівні розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи у системі післядипломної педагогічної освіти. *Молодий вчений*. 2018. № 9 (61). С. 74-78.
10. Шулигіна Р. А. Формування міжособистісної злагоди у дітей дошкільного віку в контексті сучасних досліджень: теоретичний аспект / *Педагогічна освіта : теорія і практика : Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]*. Вип. 23 (2-2017). Ч. 2. Кам'янець-Подільський, 2017. С. 209-214.

11. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.] ; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ : «МЦФЕР-Україна», 2019. 488 с.

REFERENCES:

1. Bondar, I. (2023). Analiz zmistovoho kontekstu chynnykh osvitynykh prohram z problemy formuvannya rovesnytskykh stosunkiv ditei starshoho doshkilnoho viku [Analysis of the content context of current educational programs on the problem of the formation of peer relationships of senior preschool children]. «*Visnyk nauky ta osvity (Seriiia «Filolohiia», Seriiia «Pedahohika», Seriiia «Sotsiolohiia», Seriiia «Kultura i mystetstvo», Seriiia «Istoriia ta arkeolohiia»)»* – «*Bulletin of Science and Education (Philology Series, Pedagogy Series, Sociology Series, Culture and Art Series, History and Archeology Series)*», issue 8 (14), 436-451 [in Ukrainian].
2. Lokhvytska, L. V. (2020). Skarbnytsia morali [Treasury of morality]. A program for moral education of preschool children. *Issue 2*. Ternopil : Mandrivets [in Ukrainian].
3. Yaremenko, V. V. & Slipushko O. M. (2001). Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [New explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Kyiv : Akonit [in Ukrainian].
4. Pirozhenko, T. O. & Khartman, O. Yu. (2016). Partsiialna prohrama z rozvytku sotsialnykh navychok efektyvnoi vzaiemodii ditei vid 4 do 6–7 rokiv «Vchymosia zhyty razom» [Partial program for the development of social skills of effective interaction of children from 4 to 6-7 years of «Learning to live together». Kiev : Vydavnytstvo «Alaton» [in Ukrainian].
5. Semenova, A. V. (2006). Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky [Dictionary-reference of professional pedagogy]. Odesa : Palmira [in Ukrainian].
6. Havrysh, N., Reipolska, O. (2018). Sotsializatsiia ditei starshoho doshkilnoho viku v umovakh DNZ [Socialization of children of older preschool age in the conditions of in kindergarten] : monohrafiia. Kyiv – Kropyvnytskyi : Imeks-LTD [in Ukrainian].
7. Sotsiolo-ho-pedahohichni slovnyk [Sociological and pedagogical dictionary]. (2004). V. Radul (Ed.). Kyiv : Eksob [in Ukrainian].
8. Ternopil'ska, V. I. & Derevianko O. V. (2010). Vyznachennia kryteriiv sformovanosti profesiinoi kompetentnosti maibutnykh hirnychykh inzheneriv [Determination of criteria for the formation of professional competence of future mining engineers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky – Scientific Journal of the Drahomanov National Pedagogical University. Series 5. Pedagogical sciences, issue 5, 31, 264-267* [in Ukrainian].
9. Sheian, M. O. (2018) Kryterii, pokaznyky ta rivni rozvytku zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti vchyteliv osnovnoi shkoly u systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [Criteria, indicators and levels of development of health-preserving competence of primary school teachers in the system of postgraduate pedagogical education.]. *Molodyi vchenyi – Young scientist, issue 9 (61), 74-78* [in Ukrainian].
10. Shulyhina, R. A. (2017). Formuvannya mizhosobystisnoi zlahody u ditei doshkilnoho viku v konteksti suchasnykh doslidzhen : teoetychnyi aspek [Formation of interpersonal harmony in preschool children in the context of modern research : theoretical aspect]. *Pedahohichna osvita : teoriia i praktyka : – Pedagogical Education : Theory and Practice*. Zbirnyk naukovykh prats. Kamianets-Podil'skyi Ivan Ohienko National University; Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine [Editor-in-Chief Labunets V. M.]. *Issue 23 Part 2, 209-214*. Kamianets-Podil'skyi [in Ukrainian].
11. Ya u Sviti. Prohrama rozvytku dytyny vid narodzhennia do shesty rokiv [I am in the World. Program of child development from birth to six years]. (2019). O. L. Kononko (Ed.). Kyiv : «MTsFER-Ukraina» [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.06
UDC 378.091.3:373.3.011.3-051]:004.77

CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Maksym Borysonok

Graduate Student Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-8058-6678>
e-mail: b.maksim.ol.nik@gmail.com

Abstract. *The article outlines the specifics of the professional training of future primary school teachers for the use of digital educational technologies in their professional activities, a theoretical justification of the feasibility of their use in working with younger schoolchildren is carried out in accordance with the ideas of the «New Ukrainian School» concept.*

Special research attention was paid to the review of normative and legal documents, namely: the Law of Ukraine «On Education», the Law of Ukraine «On Higher Education», the Concept of the Development of Digital Competencies, the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032 and the achievements of researchers in the context the specified problem.

As a result of the analysis of professional sources, the relationship between the future teacher's digital competence and his readiness to use digital educational technologies in professional activities was established, which will be interpreted as a dynamic integrative property of the teacher's personality, which is distinguished by the presence of knowledge, skills and abilities in the field of information and communication technologies, critical thinking, stable motivation for professional activity, which in aggregate makes it possible to competently solve complex professional tasks in the field of digital education of younger schoolchildren.

A classification of digital educational technologies for professional use by future primary school teachers is proposed: information processing technologies (AI SYNTHESIA); database technologies («Smart kids» project); multimedia technologies («Chitanka» web project); network (telecommunications) technologies (Clarastudio.tv. Safe Internet for children); geo-information technologies (Google maps); computer modeling technologies (PADLET interactive board); computer experiment technologies (Canva chart designer); computer control technology (Quizizz).

The functional possibilities of the proposed digital educational technologies and the peculiarities of working with them, which are embodied in the manual «Digital educational technologies in the work of an elementary school teacher», which is an element of educational and methodological support of the special course of the same name in the content of professional training of students, are highlighted.

Key words: *digital educational technologies, future primary school teachers.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.06
УДК 378.091.3:373.3.011.3-051]:004.77

ЗМІСТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Борисьонок М. О.

аспірант кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-8058-6678>
e-mail: b.maksim.ol.nik@gmail.com

Анотація. У статті окреслено особливості фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування цифрових освітніх технологій у професійній діяльності, здійснено теоретичне обґрунтування доцільності їх використання у роботі з молодшими школярами відповідно до ідей Концепції «Нова українська школа».

Особливу дослідницьку увагу приділено огляду нормативно-правових документів, а саме: Закону України «Про освіту», Закону України «Про вищу освіту», Концепції розвитку цифрових компетентностей, Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 рр. та напрацювань дослідників в контексті означеної проблеми.

Внаслідок аналізу фахових джерел встановлено взаємозв'язок цифрової компетентності майбутнього вчителя та його готовності до використання цифрових освітніх технологій у професійній діяльності, яку потрактуємо як динамічну інтегративну властивість особистості вчителя, яка вирізняється наявністю знань, умінь і навичок у галузі інформаційно-комунікативних технологій, критичного мислення, стійкої мотивації до професійної діяльності, що в сукупності дає змогу кваліфіковано розв'язувати складні професійні завдання в галузі цифрової освіти молодших школярів.

Запропоновано класифікацію цифрових освітніх технологій для використання у професійній діяльності майбутніми вчителями початкової школи: технології обробки інформації (AI SYNTHESIA); технології баз даних (проект «Розумники» (Smart kids)); мультимедіа-технології (веб-проект «Читанка»); мережеві (телекомунікаційні) технології (Clarastudio.tv. Безпечний інтернет для дітей); геоінформаційні технології (Google maps); технології комп'ютерного моделювання (інтерактивна дошка PADLET); технології комп'ютерного експерименту (конструктор діаграм Canva); технології комп'ютерного контролю (Quizizz).

Висвітлено функціональні можливості запропонованих цифрових освітніх технологій та особливості роботи з ними, які втілені у посібнику «Цифрові освітні технології у роботі вчителя початкової школи», що є елементом навчально-методичного забезпечення однойменного спецкурсу у змісті фахової підготовки студентів.

Ключові слова: цифрові освітні технології, майбутні учителі початкової школи.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Адаптація освітнього процесу до викликів сьогодення зумовлює впровадження дистанційної або змішаної форми навчання. За таких умов для організації ефективного процесу навчання вчитель повинен вирішувати нові педагогічні завдання, впроваджувати новітні методи та прийоми роботи з учнями, максимально використовувати можливості цифрових технологій для роботи на уроці. Потреба у використанні цифрових освітніх технологій майбутніми вчителями початкових класів нині очевидна, адже саме вони відіграють ключову роль під час організації навчального процесу. Таким чином, постає питання у посиленні фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи до їх ефективного використання у професійній діяльності.

Відповідно до Закону України «Про освіту» [7], який регулює основні засади нової освітньої системи, Державного стандарту початкової освіти [5], Концепції «Нова українська школа» [11] однією з ключових компетентностей здобувача освіти є інформаційно-комунікаційна, що передбачає опанування ним основ цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатності безпечного та етичного використання інформаційно-комунікаційних засобів у навчанні та інших життєвих ситуаціях.

В Концепції розвитку цифрових компетентностей зазначено, що «із збільшенням темпів розвитку цифрових технологій, впровадженням інноваційних рішень у всіх сферах суспільного життя виникає необхідність у підвищенні якості підготовки працівників для створення можливості модернізації країни відповідно до сучасних вимог» [9].

Професійна підготовка нової генерації педагогічних кадрів регламентується положеннями, розпорядженнями, зазначеними у державних документах, таких як: Закон України «Про вищу освіту» (2017 р., зі змінами) [6], Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022 – 2032 роки від 23 лютого 2022 р. [14], Розпорядження Кабінету Міністрів України № 988-р від 14.12.2016 «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» [13], Положення про електронні освітні ресурси (2019 р., зі змінами), якими передбачено ефективне використання ІКТ на всіх освітніх рівнях усіх форм навчання [12].

Таким чином, виникає необхідність формування готовності майбутніх учителів початкової школи до опанування та комбінації знань, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комп'ютерних та цифрових освітніх технологій.

Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування цифрових освітніх технологій є актуальною для багатьох сучасних учених. Процес цифровізації освіти розглянуто у працях В. Бикова, Р. Гуревича, Н. Гурець, М. Жалдака, А. Коломієць, К. Осадчої та ін. Психолого-педагогічні аспекти використання цифрових освітніх технологій в освітньому процесі висвітлено в дослідженнях І. Бега, Т. Браже, В. Моляко, В. Рибалки та ін. Проблема формування цифрової грамотності майбутніх педагогів розглянута вченими: А. Барановою, Н. Єршовою, Т. Панковою, Є. Хеннером та ін.

У зв'язку з актуальністю досліджуваної проблеми **мета статті** – охарактеризувати найбільш поширені види цифрових освітніх технологій та специфіку роботи з ними майбутнього учителя початкової школи як складника його фахових компетентностей. У цьому зв'язку **завданнями**, які ми висвітлюємо у статті, є: 1) аналіз нормативної документації, що визначає роль цифрових освітніх технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи; 2) характеристика та особливості роботи з цифровими освітніми технологіями у початковій школі як орієнтир їх застосування у професійній діяльності.

Методи дослідження. Для розв'язання вказаних завдань вибрано низку методів. Теоретичні методи аналізу і синтезу дали змогу схарактеризувати стан опрацювання проблеми в наукових джерелах, вивчити законодавчо-нормативні документи у сфері освіти, освітні та професійні стандарти, електронні ресурси; узагальнення – з метою розроблення практико-орієнтованого матеріалу для підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання цифрових освітніх технологій у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Готовність майбутніх учителів початкової школи до використання цифрових освітніх технологій – це одна з найважливіших характеристик, якої має набути випускник після завершення навчання у ЗВО. Для ефективного використання цифрових освітніх технологій в процесі навчання молодших школярів, вчителю необхідно на належному рівні володіти інформаційно-комунікативними технологіями, усвідомлювати різницю між групами інформаційно-комунікативних технологій та розумінням їх взаємозв'язку із цифровими. Процес формування готовності майбутніх учителів початкової школи до означеної діяльності, включає в себе використання та ефективне впровадження в професійну діяльність таких інструментів освітніх технологій як: онлайн платформи та ресурси, сучасні системи управління навчанням, інтерактивні дошки, а також здатність їх інтегрувати у освітній процес, зокрема у зміст та методику навчання молодших школярів.

Наукове зацікавлення становлять праці, в яких розкривається суть цифрових освітніх технологій, методика роботи з ними для здобувачів освіти різного віку, можливостей застосування з різною метою у освітньому процесі. Зокрема, дослідник О. Воронкін вважає, що цифрові освітні технології – це сучасний спосіб передачі навчальної інформації підростаючому поколінню [3, с. 95-102]. Він переконаний, що саме цифрові технології формують у вчителів інтерес до професійного самовдосконалення, а в учнів викликають зацікавлення до процесу навчання та мотивують до пізнавально-пошукової діяльності. На думку С. Карплюк, цифрові освітні технології – це інтерактивна передача навчальної інформації здобувачам освіти [8, с. 188-197]. Сучасні технології дозволяють замінити паперовий формат подачі інформації у цифровий, а саме: аудіо та відео формат, візуальне цифрове зображення тощо.

Проблема готовності до використання цифрових освітніх технологій в професійній діяльності майбутніх вчителів початкової у фахових джерел тісно переплітається з його цифровою компетентністю. Відповідно до концептуальної моделі (рамки) Європейської структури цифрової компетенції педагогів (DigCompEdu) в якій детально описано, що означає компетентність вчителя у цифрових технологіях. Дана рамка спрямована на вчителів та викладачів різних рівнів освіти. В DigCompEdu детально описано 22 компетентності, представлених у шести сферах. Для освітян рамка визначає цифрову компетентність, як вміння впроваджувати цифрові технології у професійну діяльність відповідно до викликів сучасного суспільства. У цифрову компетентність вчителя включають наступні аспекти: інформаційна грамотність, створення цифрового освітнього контенту, уміння безпечно користуватися мережею Інтернет, основи програмування тощо [10].

Науково цінним є позиція І. Гущини [4], яка вважає цифрову компетентність одним з основних компонентів професійного становлення сучасного педагога. Дослідниця розглядає цю проблему з позицій інтеграції знань та вмінь використовувати цифрові освітні технології, а також критичного оцінювання інформаційних ресурсів щодо доцільності їх впровадження у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, поняття «готовність майбутнього вчителя початкової школи до використання цифрових освітніх технологій у професійній діяльності» потрактоване нами як динамічна інтегративна властивість особистості вчителя, яка виріз-

няється наявністю знань, умінь і навичок у галузі інформаційно-комунікативних технологій, критичного мислення, стійкої мотивації до професійної діяльності, що в сукупності дає змогу кваліфіковано розв'язувати складні професійні завдання в галузі цифрової освіти молодших школярів.

В процесі аналізу фахових джерел, нами встановлено, що цифрові освітні технології – це група інформаційно-комунікаційних технологій (за класом реалізованих технологічних операцій), що передбачають отримання, використання, збереження та передачу інформації, створення навчальних матеріалів за допомогою цифрових засобів і використання їх у освітньому процесі. В цьому зв'язку, нами пропонується добірка прикладів цифрових освітніх технологій з восьми груп, доцільних для використання у педагогічному ЗВО з метою підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності. Такими групами є: цифрові освітні технології обробки інформації; технології баз даних; мультимедіа-технології; мережеві (телекомунікаційні) технології; геоінформаційні технології; технології комп'ютерного моделювання; технології комп'ютерного експерименту; технології комп'ютерного контролю [1, с. 229-235].

Розроблені матеріали лягли в основу навчально-методичного посібника «Цифрові освітні технології в роботі вчителя початкової школи» (Васютіна Т. М., Борисюнок М. О., Лідіч А. В.) [2], який пропонується до використання під час вивчення майбутніми учителями фахових методик, однойменного спецкурсу.

На нашу думку, створення практико-орієнтованого цифрового освітнього середовища дозволить більш ефективно сприяти підготовці майбутніх вчителів початкової школи до використання сучасних веб-ресурсів, веб-технологій та програмних засобів в професійній діяльності. Наведемо приклади окремих ресурсів з усіх груп цифрових освітніх технологій відповідно до вищезазначеної класифікації, які рекомендуємо до використання у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи до означеної діяльності.

До *технологій обробки інформації*, які призначені для обробки текстової інформації, числових значень, відео та звукової найбільш поширеною є онлайн платформа AI Synthesia (URL: <https://www.synthesia.io/>). Ця технологія дозволяє користувачу створити відео, на якому зображено реальну людину, яка говорить, рухається, навіть якщо ця людина насправді ніколи не з'являлася на камері. Програма аналізує, записує голос за кадром, а потім відображає мову на 3D-моделі обличчя та тіла людини.

З-поміж великої кількості *технологій баз даних*, які призначені для збору, систематизації обробки навчальної інформації, наведемо приклад цифрового проекту «Розумники» (Smart Kids). Його мета – створення сучасного та креативного освітнього середовища з використанням цифрових освітніх платформ для учнів початкової школи (URL: <https://edugames.rozumniki.ua/about.php>). Проект містить інтерактивні завдання, у яких вдало поєднано навчальні тексти, зображення, анімації та озвучення. Завдання проходять у формі сюжетної гри, головні герої якої можуть реагувати на правильні та неправильні дії молодших школярів. Діти легко засвоюють навчальний матеріал за допомогою комбінації органів чуття – зорове сприйняття, слуховий аналізатор, тактильні відчуття.

Мультимедіа-технології включають в себе електронні енциклопедії, словники, підручники, онлайн-перекладачі, електронні навчальні та розвивальні комп'ютерні програми. До даного виду цифрового освітнього ресурсу наведемо приклад використання веб-проекту «Читанка» – це публічна дитяча онлайн-бібліотека. Відмінністю цієї онлайн бібліотеки від інших є те, що у систему завантажені тільки ті книги, які вже не перевидаються або давно не перевидавалися та яких немає на полицях крамниці. Онлайн-бібліотека містить різні книги як українських авторів, так і іноземних. (URL: <http://chytanka.com.ua>).

Мережеві (телекомунікаційні) технології призначені для пошуку, опрацювання та розміщення навчальної інформації на освітніх сайтах чи платформах засобами мережевих технологій. З даного виду цифрових освітніх технологій особливе зацікавлення вчителів має інтернет-ресурс «CLARASTUDIO.TV. Безпечний інтернет для дітей». Ресурс містить цікаві, кумедні, пізнавальні та дотепні історії у форматі мультфільму (URL: <http://www.clarastudio.tv>).

Використання інтерактивних географічних карт та карт за змістом громадянської освіти в освітньому процесі дають можливість *геоінформаційні технології*. Найрозповсюдженим веб ресурсом даного виду цифрових технологій є Google Maps. Це – безкоштовний цифровий ресурс, який представляє собою географічну карту та супутникові знімки з усіх куточків світу (URL: <https://www.google.com.ua/maps/@50.4851493,30.4721233,14z?hl>). Використовуючи функціональні можливості даного ресурсу, користувач має можливість прокладати маршрут (на транспорті чи пішки), переглядати панорамне зображення вулиць, які постійно оновлюються (Google Street View), проаналізувати трафік у реальному часі (Google Traffic).

Технології комп'ютерного моделювання, які призначені для використання готових комп'ютерних моделей та проектування нових задля проведення навчальних експериментів і досліджень. Для моделювання сучасного уроку, цінним застосунком стане інтерактивна дошка Padlet, яка має інтуїтивний інтерфейс, який нескладно опанувати та застосовувати в освітньому процесі молодших школярів. Її функції надають можливість змоделювати текст конспекту уроку, зображення, відео, аудіо в інтерактивний формат (URL: <https://uk.padlet.com/>).

Технології комп'ютерного експерименту призначення яких полягає у використанні можливостей комп'ютера для запису даних, які отримано в ході експерименту, дистанційне управління електронними засобами навчання. Цінним застосунком у професійній діяльності вчителя стане – конструктор діаграм Canva. Її особливості: система містить різні типи діаграм, такі як діаграма з ділянками, гістограма, порівняльна таблиця, кільцева діаграма, секторна діаграма, T-діаграма, діаграма Венна (3 кола/4 кола/5 кіл); онлайн ресурс пропонує набір шаблонів інфографіки, доповідей та презентацій; створену діаграму можна завантажувати, ділитися нею та замовити професійний друк (URL: https://www.canva.com/uk_ua/grafiky/).

Технології комп'ютерного контролю призначені для перевірки та контролю знань здобувачів освіти засобами комп'ютерних технологій. До даного виду цифрових освітніх технологій віднесемо Quizizz. За допомогою цього редактора користувач з легкістю може створити тестові завдання для учнів різного типу (відкритого типу, багатовибірні, заповнення пропусків у питанні, опитування), а також додавати медіа-матеріали (відео-фрагменти, аудіозаписи, голосові записи, зображення). Окрім створення власних тестів, користувач може використовувати бібліотеку Quizizz, яка містить тисячі вже готових різнорівневих тестів та уроків з навчальних предметів та інтегрованих курсів. Готові тести можна редагувати та адаптувати під власний урок (URL: <https://quizizz.com/?lng=en>).

Висновки і перспективи. Отже, процес інформатизації та цифровізації, який охопив всі сфери людської діяльності, активний розвиток цифрових освітніх технологій зумовлюють необхідність підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до їх використання. Тому, напями фахової підготовки студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» мають бути пов'язані з максимальним упровадженням цифрових освітніх технологій в процес навчання у ЗВО. Зокрема, перспективним вважаємо впровадження курсу, пов'язаного з цифровими освітніми технологіями у нормативну (а не лише у вибірково) частину навчальних планів підготовки бакалаврів початкової освіти; розробку і впровадження окремих тем,

модулів у фахові методики щодо дидактичних можливостей досліджуваних технологій для реалізації змісту тієї чи іншої освітньої галузі в початковій освіті.

Готовність майбутніх учителів початкової школи до створення сучасного цифрового середовища відкриє перспективи щодо реалізації низки педагогічних завдань, а саме: мотивації до самовдосконалення, активізації самопізнання, здатності створювати сучасний цифровий освітній контент, а відтак, сприятиме ефективнішому формуванню ключових компетентностей в учнів та їхніх наскрізних умінь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Борисьонко М. О. Взаємозв'язок інформаційно-комунікаційних та цифрових освітніх технологій у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук : Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2022. Вип. 58. С. 229-235.
2. Васютіна Т., Борисьонко М., Лідіч А. Цифрові освітні ресурси в роботі вчителя початкової школи : навчально-методичний посібник для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта». Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. 68 с.
3. Воронкін О. Класифікація інформаційно-комунікаційних технологій навчання. *Вища освіта України*. 2015. № 2. С. 95-102.
4. Гущина Н. І. Розвиток цифрової компетентності вчителів початкових класів в умовах формальної та неформальної освіти : збірник спецкурсів. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 24 с.
5. Державний стандарт початкової освіти. 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
6. Закон України «Про вищу освіту». 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
7. Закон України «Про освіту». 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
8. Карплюк С. О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку* : збірник матеріалів методологічного семінару НАПН України 4 квітня 2019 р. / За ред. В. Г. Кременя, О. І. Ляшенка. Київ, 2019. С. 188-197.
9. Концепція розвитку цифрових компетентностей. 2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text>
10. Науковий центр ЄС. 2020. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en
11. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ /reforms/ukrainska-shkola-compressed>
12. Положення про електронні освітні ресурси. 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Text>
13. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». 2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
14. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні. 2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>

REFERENCES:

1. Borysonok, M. O. (2022). Vzaiemozviazok informatsiino-komunikatsiinykh ta tsyfrovyykh osvitnikh tekhnolohii u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Interrelationship of information and communication and digital educational technologies

in the process of training future primary school teachers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk : Mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka – Current issues of humanitarian sciences : Interuniversity collection of scientific works of young scientists of Ivan Franko Drohobyt'sk State Pedagogical University*, 58, 229-235 [in Ukrainian].

2. Vasiutina, T. & Borysonok, M. & Lidich, A. (2023). Tsyfrovi osvitni resursy v roboti vchytelia pochatkovoї shkoly [Digital educational resources in the work of an elementary school teacher]. Kyiv : UDU imeni Mykhaila Drahomanova [in Ukrainian].

3. Voronkin, O. (2015). Klyasyfikatsiia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii navchannia [Classification of information and communication technologies of education]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education of Ukraine*, 2, 95-102. [in Ukrainian].

4. Hushchyna, N. I. (2018). Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh formalnoi ta neformalnoi osvity [Development of digital competence of primary school teachers in the conditions of formal and informal education]. Kyiv : Vydavnychiy dim «Osvita» [in Ukrainian].

5. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education]. (2019). Retrieved from: <http://dano.dp.ua/attachments/article/303/> [in Ukrainian].

6. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»]. (2018). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

7. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. (2019). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

8. Karpluk, S. O. (2019). Osoblyvosti tsyfrovizatsii osvitnoho protsesu u vyshchii shkoli [Peculiarities of digitization of the educational process in higher education]. V. G. Kremenyha, O. I. Lyashenka (Eds.), *Informatsiino-tyfrovoyi osvitnii prostir Ukrainy : transformatsiini protsesy i perspektyvy rozvytku – Information and digital educational space of Ukraine : transformational processes and development prospects : a collection of materials of the methodological seminar of the National Academy of Sciences of Ukraine* (pp. 188-197). Kyiv [in Ukrainian].

9. Kontseptsiiia rozvytku tsyfrovyykh kompetentnostei [Concept of development of digital competences]. (2021). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

10. Naukovyi tsentr YeS [EU Science Center]. (2020). Retrieved from: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en [in Ukrainian].

11. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/reforms/ukrainska-shkola-compressed>. [in Ukrainian].

12. Polozhennia pro elektronni osvitni resursy [Regulations on electronic educational resources]. (2019). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Text> [in Ukrainian].

13. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku» [Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On approval of the Concept of implementation of state policy in the field of general secondary education reform «New Ukrainian School» for the period until 2029»]. (2016). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

14. Stratehiia rozvytku vyshchoї osvity v Ukraini [Strategy for the development of higher education in Ukraine]. (2022). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.07

UDC 378.015.31:172-047.22]:327-025.12

FORMATION OF COMPONENTS OF CIVIC COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION STUDENTS: FROM THE EXPERIENCE OF WORKING IN INTERNATIONAL PROJECTS

Tetiana Vasiutina

Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Professor of the Department
of Primary Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-0253-1932>
e-mail: t.m.vasyutina@npu.edu.ua

Victoriia Koval

Candidate of Biology Sciences (PhD),
Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Preschool and Primary Education,
T. H. Shevchenko National University
“Chernihiv Colehium”,
53 Hetman Polubotka str., Chernihiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-3673-2583>
e-mail: kovalchernigov@gmail.com

Abstract. *The relevance of the article is due to the need to modernise approaches to the formation of civic competence in future teachers in the process of professional training, since the formation of a future citizen during the war and in the post-war reconstruction depends on the level of its formation and the ability to form the foundations of this competence in primary school students.*

The article highlights the results of studying domestic and foreign experience in the formation of civic competence in higher education students, which is grouped into the following areas: the basics of democratic citizenship and human rights, methodological guidelines for their formation in pupils and students; training of future primary school teachers in various aspects of civic education – national-patriotic, aesthetic and legal; formation of individual components of civic competence in students, as well as their preparation for the formation of the foundations of this competence in primary school students

These developments have become an important source of using their positive ideas and have been combined with European approaches and national peculiarities of professional training of future primary school teachers in international projects: The Swiss-Ukrainian DOCCU “Development of Civic Competences in Ukraine”, “Implementation of Democratic Values in the Process of Primary School Teacher Training in Ukraine and Norway”.

On the example of natural science disciplines and the relevant professional methodology, is illustrated the formation of the components of civic competence (knowledge and their critical understanding, attitudes, values, skills and abilities) in students who have speciality 013 “Primary Education”, using the tools of international partners, based on interactive interaction. The expediency of using such teaching technologies in professional training as: “end-to-end learning”, “participatory learning”, “immersion, living from the inside”, which was an innovative idea of international projects.

A detailed description of the work in the projects and the experience of conducting such classes is available at <https://youtu.be/lDdjhcqCSIg>.

Key words: *components of civic competence, democracy in education, future primary school teachers, primary school students.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.07

УДК 378.015.31:172-047.22]:327-025.12

ФОРМУВАННЯ СКЛАДНИКІВ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: З ДОСВІДУ РОБОТИ В МІЖНАРОДНИХ ПРОЄКТАХ

Васютина Т. М.

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри початкової освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-0253-1932>
e-mail: t.m.vasyutina@npu.edu.ua*

Коваль В. О.

*кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної
та початкової освіти,
Національний університет «Чернігівський
колегіум» імені Т. Г. Шевченка,
вул. Гетьмана Полуботка, 53,
Чернігів, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-3673-2583>
e-mail: kovalchernigov@gmail.com*

Анотація. *Актуальність статті зумовлена потребою модернізації підходів до формування громадянської компетентності у майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, адже від рівня її сформованості та від здатності формувати основи означеної компетентності в молодших школярів, залежить формування майбутнього громадянина під час війни та у повоєнному відновленні.*

Висвітлено результати студіювання вітчизняного й зарубіжного досвіду з формування громадянської компетентності у здобувачів вищої освіти, який згруповано за напрямками: основи демократичного громадянства й права людини, методичні орієнтири із їх формування в учнів і студентської молоді; підготовка майбутніх учителів початкової ланки освіти до різних аспектів реалізації громадянської освіти – національно-патріотичного, естетичного й правового; формування окремих складників громадянської компетентності в студентів, а також їх підготовка до формування основ цієї компетентності в молодших школярів. Ці напрацювання стали важливим джерелом використання їхніх позитивних ідей і поєдналися з європейськими підходами та із національними особливостями фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи під час роботи в міжнародних проєктах: Швейцарсько-Українському DOCCU «Розвиток громадянських компетентностей в Україні», «Впровадження демократичних цінностей в процес підготовки вчителя початкової школи в Україні та Норвегії».

На прикладі дисциплін природничого спрямування та відповідної фахової методики проілюстровано формування складників громадянської компетентності (знання та їх критичне розуміння, ставлення, цінності, уміння й навички) у студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» за інструментарієм міжнародних партнерів, в основі якої покладено інтерактивну взаємодію. На конкретних вправах доведено доцільність використання у фаховій підготовці таких технологій навчання як: «наскрізне навчання», «навчання через участь», «занурення, проживання зсередини», що було інноваційною ідеєю міжнародних проєктів.

Детальний опис роботи в проєктах та досвід проведення таких занять оприлюднено за покликанням <https://youtu.be/lDdjhqcCSIg>.

Ключові слова: складники громадянської компетентності, демократія в освіті, майбутні учителі початкової школи, молодші школярі.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Актуальність проблеми дослідження зумовлена посиленням ролі вчителя в реалізації ідей Нової української школи, що аргументоване загальними процесами інтенсифікації політичних, економічних, науково-технічних, соціокультурних змін як на глобальному, так і на регіональному рівнях; усвідомленням того, що вчитель, який має сформовані інтегральну, загальні, фахові компетентності, є найважливішим рушієм розвитку суспільства на засадах демократії та активної громадянської позиції. Посутню роль у науковому пошуку відіграють праці зарубіжних і українських учених із основ демократичного громадянства й прав людини, методичних орієнтирів із їх формування в учнів і студентської молоді (Ф. Адігер (F. Adiger), В. Арешонков, Т. Бакка, Н. Бахмат, Р. Голлоб (R. Gollob), О. Козлова, В. Ляпунова, О. Овчарук та ін.

У працях, що фокусують увагу на питаннях підготовки майбутніх учителів до впровадження професійної діяльності в контексті громадянської освіти (О. Біда, Л. Канішевська, Н. Клокар, О. Козлова, Л. Коваль та ін.), схарактеризовано підходи до підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти до різних аспектів реалізації громадянської освіти – національно-патріотичного, естетичного й правового. Науковий доробок Н. Бирко, Ю. Гордієнко, О. Демченко, І. Смагіна, А. Старевої, І. Сухопарі, Л. Чередник дозволяє з'ясувати особливості формування окремих складників громадянської компетентності в студентів, а також їх підготовку до формування основ цієї компетентності в молодших школярів [1].

Водночас аналіз наукового фонду із задекларованої проблеми переконливо доводить, що нині проблема формування громадянської компетентності у здобувачів вищої освіти потребує більш системного й поглибленого вивчення з урахуванням вже наявного досвіду та сучасних реалій.

Актуальність досліджуваної проблеми окреслила мету статті – висвітлити досвід формування складників громадянської компетентності у студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» засобом інструментарію міжнародних проєктів, пов'язаних із упровадженням демократії у вищу освіту.

У цьому зв'язку **завданнями**, на яких ми зосередимо в статті свою дослідницьку увагу, є: 1) характеристика структури громадянської компетентності особистості; 2) висвітлення практичного досвіду з формування складників громадянської компетентності у майбутніх учителів початкової школи (на прикладі дисциплін, пов'язаних з природничою освітою) та аналіз одержаних результатів.

Для реалізації вказаних завдань ми використали ряд методів дослідження. Зокрема, аналіз та синтез фахових джерел з проблеми формування громадянської компетентності у здобувачів освіти; інтервальне анкетування бакалаврів початкової освіти та спостереження за ними під час педагогічної практики, узагальнення результатів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для реалізації *першого завдання* нашої статті проаналізовано нормативні документи, довідкові і фахові джерела на підставі якого констатовано, що поняття «громадянська компетентність особистості» є результатом впровадження громадянської освіти в Україні, мета якої «спрямована на утвердження і захист державності та демократії, виявом здатності особистості відстоювати свої права, відповідально ставитися до громадянських обов'язків, брати відповідальність за власне життя, за налагодження гармонійних стосунків між членами сім'ї, за життя територіальної громади» [4, с. 4]. Варто зауважити, що громадянська освіта, як галузь, є складником архітектури державної політики, що визначає зміст навчання, його цілі, результат навчальних досягнень здобувачів освіти різних рівнів, методичні рекомендації щодо формування у них громадянських компетентностей.

У цьому зв'язку, цінними для вітчизняного досвіду є впровадження у практику роботи ЗВО прогресивних ідей міжнародних партнерів із проблем формування громадянських компетентностей у здобувачів вищої освіти. Набути такий досвід та обґрунтувати можливості його впровадження в практику фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи дозволила участь авторів у міжнародних проєктах: Швейцарсько-Українському DOCCU «Розвиток громадянських компетентностей в Україні», «Впровадження демократичних цінностей в процес підготовки вчителя початкової школи в Україні та Норвегії». Зупинимось на цьому детальніше.

На початку роботи в проєктах першочерговим завданням стало вибір джерела, згідно з яким було би єдине розуміння ключового поняття «структура громадянської компетентності». Таким джерелом став посібник «Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies», з якого вибрано приклади якостей особистості з усіх складників громадянської компетентності (знання та їх критичне розуміння, ставлення, цінності, уміння й навички), які можливо формувати змістовими засобами різних дисциплін у здобувачів вищої освіти [5, с. 11] (рис. 1).



Рис. 1. Структура громадянської компетентності (за М. Барретом (M. Barret))

Висвітлюючи *друге завдання* статті, зауважимо, що інноваційною ідеєю міжнародних проєктів є використання в підготовці майбутніх учителів початкової школи таких технологій: «наскрізне навчання», «навчання через участь», «занурення, проживання зсередини». У цьому зв'язку, скореговано зміст робочих програм із дисциплін «Основи природознавства та громадянської освіти», «Методика навчання природничої освітньої галузі», тематику наукових робіт студентів. У робочих програмах додано нові теми занять, наскрізно доповнено всі інші теми елементами громадянської освіти й методиками її впровадження.

Заняття зі студентами були проведені в аудиторіях, на природі, у музеях з використанням інтерактивних вправ, проєктних робіт, технологій контекстного навчання. Під час добору форм і методів навчання додано елементи тренінгу до традиційних лекційних занять, наповнено зміст практичними інтерактивними вправами, що засвідчили свою ефективність у формуванні складників громадянської компетентності [3]. Дієвість використаних форм і методів підтвердили міжнародні партнери. Крім того, результати інтервального анкетування 72 студентів (УДУ імені Михайла Драгоманова, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка), що взяли участь в експериментальному дослідженні, теж переконують у дієвості більшості новацій і доповнень для формування складників громадянської компетентності [2].

Згідно з рис. 2., формування навичок аналітичного та критичного мислення, прогностичних і навичок слухати та спостерігати відбувалося за допомогою вправ «Передбачення», «ЗаХод», «Кубик Блума», «Фейкове відео», «Світове кафе», «Зіпсований телефон» [3]. Найбільш ефективними, на думку 78,1 % респондентів (за результатами анкетування з інтервалом у часі), стали вправи «Передбачення», «ЗаХод», «Кубик Блума».

При формуванні НАВИЧОК АНАЛІТИЧНОГО ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ, ПРОГНОСТИЧНИХ ТА НАВИЧОК СЛУХАТИ І СПОСТЕРІГАТИ найбільш е... вашу думку, є вправи (множинна відповідь):
73 відповіді

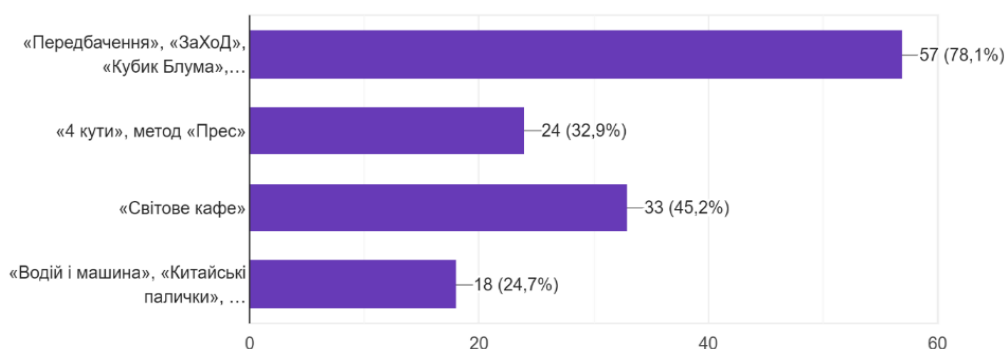


Рис. 2. Ефективність інтерактивних вправ для формування в студентів елементів складника громадянської компетентності «Навички»

Елементи складника громадянської компетентності: «Знання та критичне розуміння...» (культури, прав людини, здатність розуміти неоднозначність ситуації), «Навички» (формування в студентів уміння висловлювати свою думку; навички розрізнення й оцінювання тривалих і нетривалих переваг, цілей; уміння вдосконалювати лінгвістичні та комунікаційні навички; навички співпраці в команді) – відпрацьовано

на заняттях: «Чи можна використати анабіоз для міжпланетних подорожей?», «Роль медіа у формуванні основ громадянської компетентності учнів» (<https://youtu.be/DlMv0Dn8A-w>). Запропоновані вправи: «Інсценізація», «4 кути», метод «Прес», «Світове кафе». Найбільшу ефективність підтвердила вправа «Світове кафе» [1; 3].

Для формування навичок відкриття нових знань і вивчення способом взаємодії, навичок інтерпретування, загального мислення й аналізу застосовано вправи «Водій і машина», «Китайські палички», «Клубок», інсценізації. За результатами анкетування, 63 % опитаних зазначили, що найбільш дієвими є вправи «Водій і машина», «Китайські палички», «Клубок» (https://youtu.be/_0oORq_GR2Q) (рис. 3).



Рис. 3. Вправи «Клубок», «Водій і машина»

Такий елемент громадянської компетентності, як «повага до людської гідності та прав людини, емпатії», сформовано на заняттях з основ природознавства та громадянської освіти, методики вивчення природничої освітньої галузі, зокрема під час заняття «Можливості картографічних посібників у роботі вчителя початкової школи» на базі Державного науково-виробничого підприємства «Картографія» (<https://youtu.be/eczXSgddqfc>). За допомогою вправи «Що буде, якщо..?» студентів підготовлено до діяльності в інклюзивних класах через роботу з атласами для осіб із порушенням зору, що виготовлені шрифтом in Braille (рис. 4).



Рис. 4. Вправа «Що буде, якщо...», проведена під час заняття у Державному науково-виробничому підприємстві «Картографія»

За результатами опитування студентів після завершення експерименту, 86,3% респондентів висловили думку про найбільшу дієвість інсценізацій і вправ «Пере-

гони на повітряних кулях», «Візуалізація прав людини» для формування ціннісних орієнтацій (рис. 5).

ФОРМУВАННЯ ПОВАГИ ДО ЛЮДСЬКОЇ ГІДНОСТІ ТА ПРАВ ЛЮДИНИ, ЕМПАТІЇ МОЖЛИВО ЗДІЙСНЮВАТИ ЗА ДОПОМОГОЮ ВПРАВ (МНОЖИННА ВІДПОВІДЬ):
73 відповіді

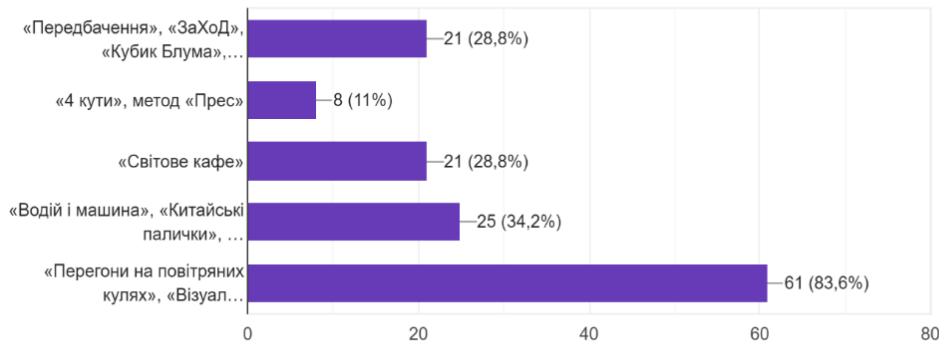


Рис. 5. Ефективність інтерактивних вправ для формування в студентів елементів складника громадянської компетентності «Цінності»

Відкритість до інших культур, переконань і світогляду інших людей, визнання демократичних цінностей; знання й розуміння культури загалом, навички самоусвідомлення та самознання сформовано в майбутніх учителів через інтегровані заняття: «Я – Людина» (громадянська освіта + природознавство + математика) (<https://youtu.be/PlD1swVUK8o>), «Роль медіа у формуванні основ громадянської компетентності в учнів» (<https://youtu.be/DlMv0Dn8A-w>), «Розвиток наскрізних умінь в освітній галузі «Природознавство» (педагогічний аспект)» («Методика викладання природничої освітньої галузі і «Педагогічна майстерність») [3, с. 144-152]. Студентам запропоновано низку вправ: «Мозковий штурм», «Інтерактивна дискусія», «Букет», «Індивідуальний герб», «Парні картки». На думку 69,9% студентів, найбільш ефективними є вправи «Букет», «Індивідуальний герб», «Парні картки» (рис. 6).

ФОРМУВАННЯ ЗНАТЬ ТА РОЗУМІННЯ КУЛЬТУРИ ЗАГАЛОМ, НАВИЧКИ САМОУСВІДОМЛЕННЯ ТА САМОЗНАННЯ МОЖНА СФОРМУВАТИ ЗА ДОПОМОГОЮ ТАКИХ ВПРАВ (МНОЖИННА ВІДПОВІДЬ):
73 відповіді

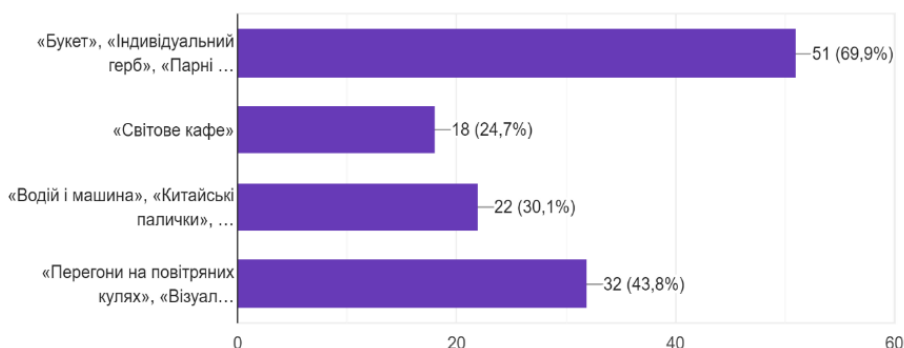


Рис. 6. Ефективність інтерактивних вправ для формування в студентів елементів складника громадянської компетентності «Знання та їх критичне розуміння»

Загальновідомо, що важливу роль у підготовці вчителя початкової школи й формуванні його ГК відіграє виробнича практика. За результатами опитування, респонденти використали весь арсенал вправ, запропонований їм на заняттях. Найбільш поширеними стали вправи: «Інсценізація», «Серветка», «Букет», «Світове кафе», «Передбачення» (рис. 7).

Які вправи Ви особисто використовуєте під час педагогічної практики для формування основ громадянської компетентності в учнів початкової школи (множинна відповідь)?

72 відповіді

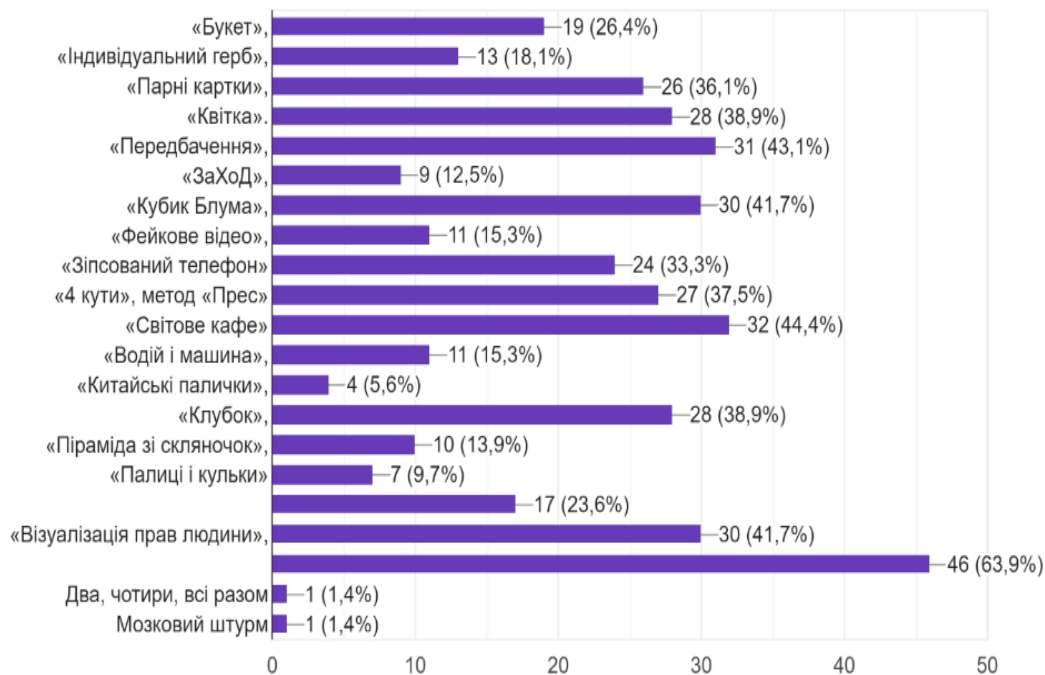


Рис. 7. Частота використання інтерактивних вправ студентами під час педагогічної практики для формування в учнів основ громадянської компетентності

Підсумовуючи основні результати роботи в міжнародних проектах, що були спрямовані на формування складників громадянської компетентності під час вивчення природничих дисциплін, зазначимо, що складник «Знання та їх критичне розуміння» виявився найбільш сформованим у частині знань і критичного розуміння світу (політики, прав людини, довкілля та сталого розвитку). Складник громадянської компетентності «Уміння» сформований у студентів у всіх частинах. Найбільше зміст природничих дисциплін вплинув на формування в студентів уміння співпрацювати, слухати та спостерігати, аналітично й критично мислити. На думку студентів, під час формування складника громадянської компетентності «Ставлення» зміст роботи був найбільше спрямований на розвиток громадянської свідомості, відкритості до інших культур, поваги. Складник «Цінності» можливо формувати в межах природничих дисциплін найбільшою мірою в напрямі визнання цінності демократії, справедливості, рівності та верховенства права.

Результати прикінцевих замірів доводять, що студенти мають своє бачення щодо шляхів утвердження демократії в закладах освіти. Пріоритетною є особиста

участь у діяльності, що спрямована на розвиток демократії через неформальну й інформальну громадянську освіту, а також докладання зусиль до формування демократичного середовища в закладі освіти (рис. 8).

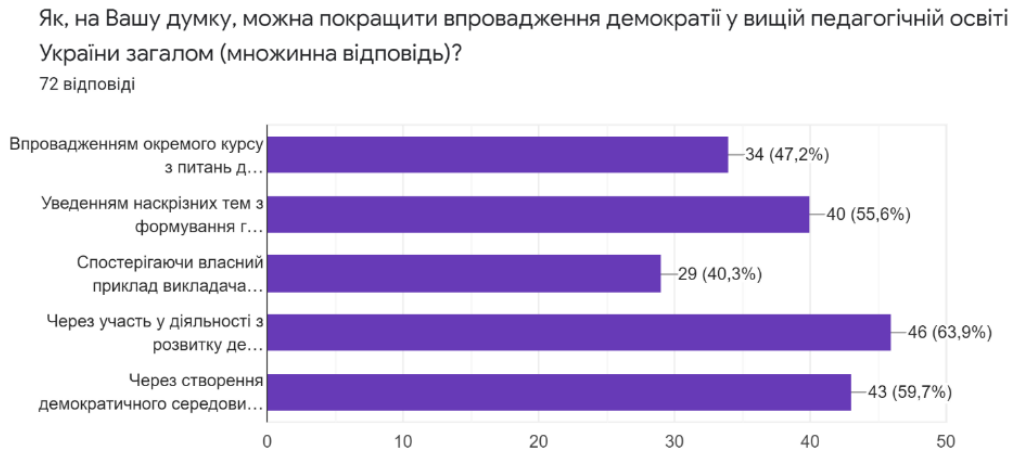


Рис. 8. Результати опитування студентів спеціальності «Початкова освіта» щодо заходів для впровадження демократії у ЗВО

Висновки й перспективи. Підбиваючи підсумки роботи в проєктах, окреслимо перспективні вектори діяльності ЗВО під час війни та у повоєнному відновленні: залучення студентів до демократичної діяльності через неформальну та інформальну громадянську освіту (суспільні проєкти, волонтерство тощо); безпосередня участь у створенні демократичного середовища освітнього закладу; наскрізне впровадження інструментарію проєктів в змістово-технологічне забезпечення дисциплін і виробничих практик, зорієнтованих на підготовку майбутніх учителів початкових класів; розширення співпраці з учителями щодо поглиблення їхньої методичної підготовки до формування основ громадянської компетентності в учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Васютіна Т. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту освітніх галузей «Природнича» і «Громадянська та історична» : монографія ; за ред. О. А. Біди. Хмельницький : ФОП Бідюк Є. І., 2022. 448 с.
2. Васютіна Т., Коваль В. Формування громадянської компетентності у майбутніх учителів початкової школи (на прикладі природничих дисциплін та методик їх викладання). *Демократія та освіта : викладання та навчання демократії в початковій школі та педагогічній освіті* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 21-22 квітня 2021 року / гол. ред. Л. Гаврілова; відп. ред. О. Хвашевська. Слов'янськ : ДДПУ, 2021. С. 28-32.
3. Збірник прикладів занять з впровадження демократії в процес підготовки майбутнього вчителя : Навчально-методичні матеріали для проведення занять зі студентами з впровадження демократії в комунікації та в процес викладання математичних, природничих, суспільних дисциплін в системі вищої педагогічної освіти. [Богдан Т. М., Запороженко Т. П., Ляшова Н. М. Стрілецька Н. М. та ін. За заг. ред. Стрілець С. І., Колесник Л. В.]. НУЧК імені Т. Г. Шевченка. 2023. 336 с. URL: <https://bit.ly/46prLYQ>
4. Про внесення змін у Концепцію розвитку громадянської освіти в Україні. 2022. URL: <https://bit.ly/3Fawi5t>

5. Barrett M. *Competences for democratic culture : Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2016.

REFERENCES:

1. Vasiutina, T. M. (2022). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly do realizatsii zmistu osvity haluzei «Pryrodnycha» i «Hromadianska ta istorychna»* [Preparation of future primary school teachers for the implementation of the content of the educational branches «Natural» and «Civil and historical»]. O. Bida (Ed.). Khmelnytskyi : FOP Bidiuk Ye. I. [in Ukrainian].
2. Vasiutina, T., Koval, V. (2021). *Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly (na prykladi pryrodnychikh dystsyplin ta metodyk yikh vykladannia)* [Formation of civic competence in future primary school teachers (on the example of natural sciences and methods of their teaching)]. *Demokratiia ta osvita : vykladannia ta navchannia demokratii v pochatkovii shkoli ta pedahohichnii osviti – Democracy and education : teaching and learning democracy in primary school and teacher education : materialy Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii*. L. Havrilova; O. Khvashchevska (Ed.). Sloviansk : DDP, 28-32 [in Ukrainian].
3. *Zbirnyk prykladiv zaniat z vprovadzhennia demokratii v protses pidhotovky maibutnoho vchytelia* [A collection of examples of lessons on the introduction of democracy in the process of training a future teacher]: *Navchalno-metodychni materialy dlia provedennia zaniat zi studentamy z vprovadzhennia demokratii v komunikatsii ta v protses vykladannia matematychnykh, pryrodnychykh, suspilnykh dystsyplin v systemi vyshchoi pedahohichnoi osvity (2023)*. Bohdan T. M., Zaporozhchenko T. P., Liashova N. M., Striletska N. M., Strilets S. I., Kolesnyk L. V. (Ed.). NUCHE imeni T. H. Shevchenka. Retrieved from: <https://bit.ly/46prLYQ> [in Ukrainian].
4. *Pro vnesennia zmin u Kontseptsiiu rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini* [On Amendments to the Concept of Civic Education Development in Ukraine]. 2022. Retrieved from: <https://bit.ly/3Fawi5t> [in Ukrainian].
5. Barrett, M. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg : Council of Europe Publishing [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.08
UDC 373.2.091.33:001.]:005.336.2

**FORMATION
OF RESEARCH
COMPETENCE IN
SENIOR PRESCHOOL
CHILDREN THROUGH
STREAM-EDUCATION:
CONTENT-
METHODICAL
CONTEXT**

Sofia Dovbnia

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Preschool Education,
Drahomanov Ukrainian State University
9 Pirogova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-2882-4680>
e-mail: s.o.dovbnia@npu.edu.ua*

Yuliia Stepanenko

*Student of the Second (Master's)
Degree of Higher Education,
Department of Preschool Education,
Drahomanov Ukrainian State University,
9 Pirogova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0000-5828-7751>
e-mail: 22pf.ju.stepanenko@std.npu.edu.ua*

Abstract. *The article provides a psychological and pedagogical analysis of the concepts of “research competence”, “search activity”, “experimental research activity”, “research activity”, “research skills”, “research abilities”, “research behavior”. The essence of the concept of “research competence” is considered as “...the ability of a child to use his/her own sensory system in the process of logical, mathematical and research activity”. The features of the formation of research competence in children of senior preschool age are outlined. The concept of STREAM-education as a new technology is defined, its directions (“Natural”, “Technological”, “Literacy”, “Engineering”, “Art”, “Logic”) are characterized. The diagnostic tools for studying the level of research competence of senior preschool children are selected. The algorithm of the methodology for the formation of research competence in senior preschool children by means of STREAM education, which defines five consonant phases, is highlighted: preparatory – definition of the topic (educational situation, integrated lesson, project, etc.); taking into account the age category of children; formulation of the goal; determination of the duration; design – selection of programmatic and methodological resources; forecasting the expected results that children will receive during cognitive and research activities; preparation, equipment and materials for experimental, research research activities, tools for other activities; establishing active forms of interaction with children and their families; motivational – creating intrigue (interest of children in the topic of surprise / problem-searching question or discussion); technological – conducting interaction with children based on STREAM education: Experiments in the educational areas of Natural Science, Technology, Literacy, Engineering, Art, Logic; final (reflective) – taking into account problematic issues related to the child’s impressions and examples of experiments in each area to form research competence in senior preschool children using STREAM education.*

Key words: *research competence, research activity, research, research skills, research behavior, research abilities, STREAM education, senior preschool children.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.08
УДК 373.2.091.33:001.]:005.336.2

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ STREAM- ОСВІТИ: ЗМІСТОВНО- МЕТОДИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Довбня С. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-2882-4680>
e-mail: s.o.dovbnya@npu.edu.ua

Степаненко Ю. С.

здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти
спеціальності 012 Дошкільна освіта,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0000-5828-7751>
e-mail: 22pf.ju.stepanenko@std.npu.edu.ua

Анотація. У статті здійснено психолого-педагогічний аналіз понять «дослідницька компетентність», «пошукова діяльність», «експериментально-дослідницька діяльність», «дослідницька діяльність», «дослідницькі вміння», «дослідницькі здібності», «дослідницька поведінка». Сутність поняття «дослідницька компетентність», розглянуто як «...здатність дитини застосовувати власну сенсорну систему в процесі логіко-математичної і дослідницької активності». Означено особливості формування дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Визначено поняття STREAM-освіти як новітньої технології, схарактеризовано її напрями («Природничий», «Технологічний», «Грамота», «Інжиніринг», «Мистецтво», «Логіка»). Підбрано діагностуючий інструментарій дослідження рівня сформованості дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Висвітлено алгоритм методики формування дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобом STREAM-освіти, який визначає п'ять суголосних фаз: підготовчу – визначення теми (освітньої ситуації, інтегрованого заняття, проєкту тощо); врахування вікової категорії дітей; формулювання мети; визначення тривалості; конструкторську – добір програмно-методичних ресурсів; прогнозування очікуваних результатів, які отримають діти під час пізнавальної і дослідницької діяльності; підготовка, обладнання і матеріалів для експериментальної, дослідницької діяльності, засобів для інших видів діяльності; встановлення активних форми взаємодії з дітьми, їх родинами; мотиваційну – створення інтриги (зацікавлення дітей темою здивуванням / проблемно-пошуковим запитанням чи обговоренням); технологічну – проведення взаємодії з дітьми на основі напрямів STREAM-освіти: досліді в освітньому напрямі «Природничий», «Технологічний», «Грамота», «Інжиніринг», «Мистецтво», «Логіка»; заключну (рефлексійну) – врахування проблемних запитань, які стосуються вражень дитини та наведені приклади дослідів у кожному напрямі для формування дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку за допомогою засобів STREAM-освіти.

Ключові слова: дослідницька компетентність, дослідницька діяльність, досліді, дослідницькі вміння, дослідницька поведінка, дослідницькі здібності, STREAM-освіта, діти старшого дошкільного віку.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Актуальність теми зумовлена змінами в сучасному суспільстві, що потребує активних, здібних, кмітливих особистостей, які здатні до самопізнання, до прояву дослідницької та пошукової активності, творчості прийняття життєво важливих рішень, до інженерного мислення. Нині інформація стрімко розвивається та змінюється, а дослідницька компетентність дає змогу людям розуміти, аналізувати і критично оцінювати нову інформацію, технології. Дослідницька компетентність важлива не лише для дослідників і науковців, але й для всіх людей у процесі різноманітної діяльності та різних етапах становлення особистості.

Дослідницьку компетентність необхідно розпочинати формувати з дитинства, коли дитина пізнає та досліджує об'єкти і явища довкілля, його закономірності, способи взаємодії з ними. Адже, дошкільний вік – це етап розквіту пізнавальних інтересів дитини, розвитку в неї дослідницьких вмінь, розкриття дослідницьких здібностей. Сформованість дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку спрямовує їхню подальшу пізнавальну і дослідницьку діяльність у майбутньому дорослому житті, формування практичних умінь вирішення дослідницьких завдань, пошуку нової інформації, розвитку мисленнєвих операцій і критичного мислення.

Актуальну проблему сформованості дослідницької компетентності у дітей передшкільного віку активно досліджувати сучасні дослідники в різних аспектах: Н. Аніщенко, Г. Беленька, Т. Дуткевич, В. Киричук, З. Плохій та ін. Особливості формування дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку розкрито в працях: С. Арсенової, М. Подд'якова, О. Подд'якова, С. Рубінштейна, О. Савенкова, Л. Тихомірової та ін. Базові теоретичні основи дослідницької компетентності у дітей дошкільного віку висвітлено в наукових працях: Л. Богоявленської, Л. Виготського, В. Давидова, О. Запорожця, О. Матюшкіна, В. Моляко, Л. Парамоновой, Я. Пономарьова та ін.

Розвиток пізнавальної активності, інтересів та допитливості дітей дошкільного віку на основі нескладного експериментування та дослідів розглядали Г. Беленька, М. Вірзіліна, Ю. Волинець, Л. Зайцева та ін. Дослідженням методичних аспектів проблеми формування дослідницької компетентності займалися А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Лисенко та ін. Інтегративний підхід та формування дослідницької компетентності через математичний розвиток досліджувала М. Машовець та ін. Теоретичні основи дослідження склали праці вчених педагогічної галузі: Г. Беленької, Є. Водовозової, С. Єлманової, Є. Тихеєвої, З. Плохій, Н. Горопахи Н. Кот, Н. Лисенко, Н. Яришевої та ін.

У державних освітніх нормативно-правових документах: Закон України «Про освіту» (2017) [9], «Про дошкільну освіту» (2001) [8], «Базовий компонент дошкільної освіти» (2021) [3, с. 43-64], наголошено, що метою сучасної дошкільної освіти є «...створення умов дорослими для фізичного, психічного здоров'я дітей, їх індивідуального розвитку, вироблення умінь, навичок, необхідних для подальшого набуття життєвого досвіду» з врахуванням інноваційних технологій». Однією з них є STREAM-освіта у якій структурні компоненти спрямовані на розвиток, виховання і навчання дітей, які акумулюють в собі завдання з елементарних наукових уявлень про соціальне та природне довкілля; експериментування, конструювання і математики; розуміння мистецтва тощо.

В сучасній педагогічній науці одним із засобів, придатних для формування компонентів дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку є STREAM-освіта, яку визначають як новітню технологію, що має на меті покращити і модернізувати освітній простір в умовах закладу дошкільної освіти (надалі ЗДО). STREAM-освіта передбачає формування в дітей основних навичок сьогодення, зокрема: аналізува-

ти, виробляти систему суджень, приймати винахідливі рішення, що сприяє вихованню майбутніх інженерів і науковців в галузі природничих наук. Теоретичні основи STREAM-освіти як інноваційної технології, окреслено у працях: В. Величка, Н. Балик, О. Барни, Н. Гончарової, С. Горбаченко, О. Данилової, Т. Журавель, О. Лозової та ін. Особливостям використання засобів STREAM-освіти в ЗДО приділяли свою увагу такі вчені як: О. Грицищина, О. Коваленко, К. Крутій, І. Стеценко та ін. [16].

Мета і завдання дослідження. Мета статті – висвітлити змістовно-методичний контекст проблеми формування дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобом STREAM-освіти.

Завдання дослідження: розкрити сутність поняття «дослідницька компетентність», особливості її формування у дітей старшого дошкільного віку; теоретично обґрунтувати та довести ефективність методики з проблеми формування дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобом STREAM-освіти.

Методи дослідження. Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань, у статті використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження: *теоретичні* – аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, чинних освітніх програм дошкільної освіти; класифікація, систематизація – для висвітлення п'яти фаз методики формування дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобом STREAM-освіти (підготовчу, конструкторську, мотиваційну, технологічну, заключну (рефлексійну)); *емпіричні* – діагностичні (метод індивідуальної бесіди, спостереження, досліді), педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи); *емпіричні* – математичне обчислення для кількісного оцінювання стану досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стрімкий розвиток суспільства, науки та освіти, виникнення нових технологій, зумовлюють необхідність самоудосконалювати власну дослідницьку компетентність дорослій усвідомленій особистості. А це, у свою чергу, передбачає певні зміни в питаннях освіти, провідним завданням якої є всебічний розвиток людини як особистості, свідомого громадянина, здатного збагачувати інтелектуальний, творчий, економічний, культурний потенціал українського народу.

Генезис особистості дитини розпочинається в освітньому просторі ЗДО та продовжується у початковій школі. Дошкільна освіта повинна забезпечити індивідуальну траєкторію фізичного, емоційного, пізнавального і особистісного розвитку дитини, яка гарантуватиме без бар'єрне навчання у школі.

Неперервність змісту освітніх напрямів дошкільної та початкової ланок освіти забезпечує наявність у Державному стандарті дошкільної освіти інваріантної частини змісту дошкільної освіти за освітніми напрямами: «Особистість дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина в природному доквіллі», «Гра дитини», «Дитина в соціумі», «Мовлення дитини», «Дитина у світі мистецтва» [2].

«Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» – напрям, що спрямований на формування у дітей дошкільного віку сенсорно-пізнавальної, логіко-математичної, дослідницької та інших компетентностей, основних математичних знань, пізнавальної мотивації та досвіду, що накопичується і використовується в різних видах дитячої активності [2; 10].

Надзвичайну увагу щодо формування дослідницької компетентності дітей дошкільного віку сконцентровано у вище зазначеному освітньому напрямку, в якому сутність поняття «дослідницька компетентність» розкрито як «...здатність дитини застосовувати власну сенсорну систему в процесі логіко-математичної і дослід-

ницької активності» [2; 10]. В результаті формування дослідницької компетентності дитина 5-6 років набуває мотивації до пізнавальної активності, дослідницької діяльності, навичок, які потрібні для здійснення експериментально-дослідницького пошуку, пізнавально-життєвого досвіду, який накопичується і використовується в різних формах дитячої активності.

Вивчивши зазначений вище змістовий контент поняття дослідницької компетентності, зазначаємо, що ця компетентність включає в себе наступні складники: пізнавальна активність, пошукова, дослідницька діяльність, дослідницькі уміння та здібності, дослідницька поведінка, експериментально-дослідницька діяльність тощо (рис. 1).



Рис. 1. Складові дослідницької компетентності

Далі з'ясуємо формулювання понять цих складників, які необхідні для подальшого дослідження проблеми формування дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

Насамперед, діяльність – це специфічно людська форма активного ставлення до оточуючого світу, зміст якої полягає у цілеспрямованій зміні, перетворенні, осягненні, набутті знань, пізнанні закономірностей об'єктивного світу; сукупності знань у якій-небудь галузі [11].

Поняття «дослідницька діяльність» означає процес, який прямо пов'язаний з розв'язанням дослідницьких задач, творчих завдань, у якого наперед відсутній відомий результат, але включає в себе етапи наукового дослідження (визначення теми, висування гіпотези дослідження, аналіз і узагальнення результатів, формулювання висновків) [7].

Проаналізувавши зміст експериментально-дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку ми можемо виділити основні завдання вихователя, які він повинен реалізовувати під час такої діяльності: формувати у дітей науково-об'єктивні уявлення про природу, вміння класифікувати об'єкти живої природи на основі способів взаємодії із навколишнім світом, діяти за певним алгоритмом і дотримуватись визначених правил та вимог; мотивувати до осмислення, спонукати до міркувань, побудови самостійних гіпотез; активізувати знання і попередній досвід вихованців у різних видах діяльності у довір'ї [14].

Суголосна по змісту із експериментально-дослідницькою діяльністю це – пошукова активність. У психолого-педагогічній літературі найбільш розповсюдженими є такі визначення пізнавальної активності:

– мобілізація інтелектуальних, морально-вольових сил для досягнення мети і цілей навчання, прояву ініціативності та творчості під час різних видів діяльності (К. Щербакова);

– це якість особистості, яка спрямовує пізнавальні потреби на всіх етапах життя людини й у різних видах діяльності: грі, навчанні, праці (Л. Прокопійко);

– це така активність, у процесі якої дитина вчиться, пізнає оточуючий світ (О. Проскура);

– це активність дитини, що породжує і забезпечує функціонування пізнавального інтересу, який є емоційно забарвленим виявом потреб людини [12].

За Н. Голуб, дослідницькі вміння – це «сукупність інтелектуальних, практично-результативних умінь, які спрямовані на виконання завдань дослідницького характеру». Дослідницькі вміння слід вивчати як здатність, яка об'єднує в собі теоретичні знання та практичні вміння, передбачають вправність особистості до спостережень, систематизації, узагальнень, аналізу процесів і явищ навколишнього світу, застосування нових знань відповідно до поставлених задач дослідницької діяльності [5].

Дослідницька поведінка – це універсальна характеристика людської діяльності, яка виконує важливу роль у розвитку пізнавальної ініціативності, як-то: надбання соціального досвіду, становлення особистості. Особливу функцію дослідницька поведінка відіграє в оволодінні новими галузями та видами діяльності [10].

Отже, враховуючи сказане вище, можемо зазначити, що дослідницька компетентність – це здатність дитини практикувати власну сенсорну систему під час дослідницької та пошукової діяльності, що включає необхідні складові для розвитку критичного мислення, пізнавальної активності, формування навичок для вирішення життєво важливих завдань та інтегрує різні види діяльності: експериментально-дослідницьку, пошукову діяльність, пізнавальну активність, дослідницькі вміння, здібності та поведінку тощо.

Пізнавальний розвиток у старшому дошкільному віці є комплексним явищем, що передбачає розвиток психічних процесів (сприйняття, мислення, пам'ять, увагу, уяву), які є різними формами пізнання довкілля дитиною, її орієнтації в самій собі, та регулюють різні види дитячої діяльності [1]. У дитини 5-6 років помітно підвищуються можливості до пізнавальної діяльності, збільшується пізнавальна і пошукова активність дітей, яка може бути впроваджена через дослідницьку діяльність [6; 15].

На думку А. Богуш, дослідницька активність сприяє формуванню власної позиції старшого дошкільного віку в пізнанні світу, що забезпечує готовність дитини до школи. У старшому дошкільному віці створюються передумови для розвитку мислення, для розвитку пізнавальної ініціативності дітей, становлення пізнавальних інтересів (Н. Гавриш, Л. Манєвцева, Т. Піроженко, М. Семенова та ін.). Т. Семенова у своїй праці описує дослідницьку діяльність як «...особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, яка виникає в результаті пошукової активності й ґрунтується на основі дослідницької поведінки» [15].

Ми дослідили як дана проблема висвітлена у затверджених Міністерством освіти та науки України програм розвитку дітей передшкільного віку. Зокрема, у програмі «Я у світі» зазначено, що дитина старшого дошкільного віку виявляє високий

інтерес до об'єктів і явищ природи, їх різноманітності та взаємозв'язків; звертається до дорослого із запитаннями про незрозуміле; має широкий кругозір, радіє його розширенню, прагне одержати нову інформацію про довкілля; віддає перевагу виконанню нових, складних, проблемних завдань; намагається відійти від шаблону, виконати доручення по-своєму [17].

У цьому віці дитина намагається робити припущення, узагальнювати, порівнювати, робити висновки, розглядаючи предмети чи його зображення, звертає увагу на його деталі. Відбувається розвиток мисленневих процесів. Під час пізнавальної діяльності дитина використовує слова та моделі, які характеризують властивості предметів, що відображають взаємозв'язки між предметами та об'єктами природи [3].

За програмою розвитку «Впевнений старт» для того, щоб сформувати у дитини 5-6 років дослідницьку компетентність її необхідно системно залучати до експериментально-дослідницької діяльності зі штучними матеріалами (метал, гума, тканина, папір тощо); з об'єктами і явищами природи (вода, пісок, глина, сніг, лід, повітря, вогонь тощо); з рослинами (ріст, розвиток, розмноження, догляд, пересаджування, світло, волога, тепло тощо); з фізичними явищами і властивостями навколишнього світу (твердість-м'якість, сипкість-в'язкість, плавучість, розчинність тощо); з соціальним експериментуванням: аналіз суперечливих моральних ситуацій, ситуацій вибору, проблемно-пошукових ситуацій за літературними творами тощо [13].

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічного доробку та чинних освітніх програм ми можемо вважати, що в результаті формування дослідницької компетентності дитина 5-6 років набуває мотивації до пізнавальної активності, дослідницької діяльності та навичок, які потрібні для здійснення експериментально і дослідницької активності, пізнавального досвіду, який накопичується і використовується в різних видах дитячої діяльності та об'єднує собою взаємозв'язок трьох компонентів: *емоційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісного* (див. рис. 2).



Рис. 2. Взаємозв'язок компонентів дослідницької компетентності

Емоційно-ціннісний компонент передбачає, що діти виявляють інтерес до дослідницьких завдань та пошуку, внутрішню пізнавальну потребу виконувати дослідницькі завдання, має мотивацію на дослідження об'єктів і явищ соціального та природного світу.

Когнітивний компонент передбачає сформованість у дітей старшого дошкільного віку уявлень, знань про способи здійснення пізнавальної діяльності, про безпечність під час проведення простих дослідів.

Діяльнісний компонент дослідницької компетентності включає сформованість наступних навичок: діти цього віку, здатні застосовувати свої сенсорні відчуття під

час пізнання об'єктів довкілля, досліджувати предмети і об'єкти дійсного світу, виявляти в них спільне та відмінне; використовувати різні методи під час пізнавальної діяльності; узагальнювати і робити висновки, бути здатною до саморефлексії, досягати кінцевої мети у розв'язанні дослідницьких завдань.

Стратегічним завданням освіти сучасних дітей, починаючи з дошкільного віку, має бути забезпечення розвитку базових ключових компетентностей та особистісних якостей, що сприяють формуванню творчих й інженерних, технічних здібностей, продуктивного і критичного мислення; розвиток інтересів дітей, їхньої допитливості й пізнавальної ініціативності; пізнавальних дій, культури пізнання, цінностей пізнання [19].

Актуальність та необхідність упровадження STREAM-технології у ЗДО обґрунтовано у працях: О. Грицишиної, К. Крутій, І. Стеценко та ін. На їх думку, STREAM-освіта – це важливий і перспективний напрямок сучасної інноваційної освіти у всьому світі, основною метою якого є підготовка підростаючого покоління до більш ефективного застосування отриманих знань для вирішення професійних завдань. Проблемам STREAM-освіти присвячені наукові роботи зарубіжних вчених: Хізера Гонсалеса, Джеффі Куензі, Девіда Ленгдона, Кейта Ніколаса та ін. [4].

В основі STREAM-освіти покладений інтегрований підхід, який передбачає комплексний розгляд досліджуваного об'єкта, явище, а комплексно разом з іншими об'єктами, явищами чи подіями. Що це дає, насамперед, сприяє встановленню причинно-наслідкових зв'язків між ними, об'єднанні освітніх напрямів однією темою. Цей підхід враховує психічні новоутворення дітей дошкільного віку, яким характерне домінування процесів синтезу (інтеграції) над процесами аналізу (диференціації) [18].

Проаналізувавши фахові літературні джерела ми можемо зазначити, що STREAM-освіта – це цілеспрямований процес розвитку особистості в єдності з процесом набуття науковими знаннями й вміннями з метою формування у дітей зачатків інженерного мислення [20]. STREAM-освіта об'єднує в собі такі напрями як природничі, технології грамоти, інженерії, мистецтва та логіки.

Парціальна програма формування інженерного мислення в дошкільників «STREAM-освіта, або сходинки у Всесвіт» орієнтована на особистість дитини, взаємозв'язок усіх сфер життя дитини, формування в неї культури інженерного мислення. Для реалізації мети та завдань програми використовуються інтеграційний та міжпредметні підходи, метою яких є інтеграція, об'єднання, взаємопроникнення і систематизація набутих дітьми дошкільного віку знань, вмінь та навичок, формуючи цілісну картину світу і відновлення цілісної сутності особистості дитини [20].

Одним із засобів STREAM-освіти як засобу формування у дітей старшого дошкільного віку дослідницької компетентності виступає лабораторія, як осередок для проведення дослідів за допомогою яких діти можуть підтверджувати або спростовувати гіпотези, роблять діяльність більш цікавою та різнобічною, розвивають в дітей мисленнєві операції, допомагають визначати властивості різних об'єктів, вчать застосовувати набуття знання, вміння і навички та отримувати процесів та явищ, які відбуваються в довкіллі. Досліди можна використовувати в роботі з дітьми старшого дошкільного віку за всіма напрямками Stream-освіта («Природничі», «Технології», «Грамоти», «Інжиніринг», «Мистецтво», «Логіка»).

Отже, STREAM-освіта як новий напрям педагогічної технології, має теоретичне підґрунтя, щоб забезпечувати формування дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку. З метою вивчення стану зазначеної вище проблеми,

нами був проведений експеримент, який включав три етапи: *констатувальний* етап експерименту, на якому відбувалась діагностика рівнів сформованості дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку; *формульвальний* етап експерименту – апробація методики формуванні дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобом STREAM-освіти; *контрольний* етап експерименту – результати, інтерпретація та порівняння одержаних експериментальних даних (наразі триває).

Для дослідження рівнів сформованості дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку було виділено такі критерії оцінювання та показники:

– *когнітивний* – у дітей сформовані уявлення, знання про способи здійснення пізнавальної та пошукової діяльності, про безпечність під час проведення простих дослідів;

– *емоційно-ціннісний* – діти виявляють інтерес до дослідницьких завдань та пошуку, мають внутрішню пізнавальну потребу виконувати дослідницькі завдання, має мотивацію на дослідження об'єктів і явищ навколишнього світу;

– *діяльнісний* – діти здатні застосовувати свої сенсорні відчуття під час пізнання об'єктів довкілля, досліджувати предмети і об'єкти дійсного світу, виявляти в них спільне та відмінне; використовувати різні методи під час пізнавальної діяльності; робити узагальнюючі висновки, бути здатними до саморефлексії, досягати кінцевої мети у розв'язанні дослідницьких завдань.

На основі визначених критеріїв та показників було схарактеризовано три рівні сформованості дослідницької компетентності:

– *високий* – дитина проявляє яскраво виражену допитливість; схильність до експериментування і спостережень; високу пізнавальну активність та мотивацію до дослідження навколишнього середовища; стійкий інтерес до дослідницького пошуку; внутрішню пізнавальну потребу розв'язувати проблемні завдання; наполегливість та самостійність при виконанні складних завдань; широке коло інтересів;

– *середній* – дитина проявляє пошукову активність, яка проявляється лише в певних ситуаціях; інтерес до спостережень та дослідницької діяльності; достатній прояв елементів творчості в своїй діяльності; нестійкий прояв самостійності, уваги та наполегливості;

– *низький* – дитина проявляє слабкий прояв допитливості та пізнавальної ініціативності, нестійкий інтерес до дослідницького пошуку; відсутність інтересу до спостереження і дослідів; нездатність розв'язувати пошукові завдання; нездатність долати життєві труднощі; слабкий рівень розвитку уваги, мислення, уяви та творчості; несамотійність.

На другому етапі було проаналізовано та вивчено наявні у психологічних дослідженнях діагностичні методики для визначення рівня сформованості дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку і створено добірку емпіричних методів.

Для дослідження стану сформованості дослідницької компетентності за когнітивним критерієм ми разом з респондентами експериментальної та контрольної груп провели опитування і бесіду, які містили наступні запитання: «Чим ти любиш займатися в куточку експериментування?», «З якими предметами ти любиш проводити досліди в куточку?», «Чи подобається тобі експериментувати? Чому?», «Подумай, який дослід тобі більше всіх подобається?», «Чи любиш ти досліджувати з іншими дітьми? З ким?», «З якими предметами і матеріалами ти б ти хотів провести

досліди?» та інші запитання. Бесіда мала на меті виявити у дітей сформованість уявлень, знань про способи здійснення пізнавальної та дослідницької діяльності.

Для визначення рівня сформованості дослідницької компетентності за емоційно-мотиваційним критерієм було проведено систематичне спостереження за вільною, самостійною діяльністю дітей, їхньою спрямованістю на самостійне експериментування. Завдання спостереження полягало в тому, щоб виявити наявність інтересу дітей старшого дошкільного віку до проведення дослідів з різноманітними предметами й матеріалами, їх дослідження; виявити особливості прояву пошукової активності дітей у процесі експериментування в спеціально створених педагогом умовах для розвитку їх дослідницької ініціативності.

Для дослідження рівня сформованості дослідницької компетентності за поведінково-діяльнісним критерієм ми провели з респондентами експериментальної та контрольної груп прості досліді («Властивості води», «Властивості піску» тощо), які мали на меті виявити їх здатність застосовувати свої сенсорні відчуття для пізнання об'єктів навколишнього світу, досліджувати предмети і об'єкти, виявляти в них спільне та відмінне; узагальнювати і робити висновки, здатність до саморефлексії.

Результати констатувального етапу експерименту у групі старшого дошкільного віку (30 дітей) показав, що у 4 дітей (13%) високий рівень дослідницької компетентності, у 11 (37%) – середній рівень, у 15 дітей (50%) – низький рівень. Проведене нами експериментальне дослідження дозволяє встановити, що домінуючим рівнем сформованості дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку є низький. Результати констатувального експерименту дали підстави вважати стан досліджуваної проблеми в ЗДО як такий, що потребує адаптації методики формування дослідницької компетентності засобом STREAM-освіти.

Методика формування дослідницької компетентності була впроваджена у освітній процес експериментальної групи, за нижче зазначеним алгоритмом (див. рис. 3), у дітей контрольної групи освітній процес відбувався без змін. Методика розроблена на основі напрямів STREAM-освіти: «Природничий», «Технологічний», «Грамота», «Інжиніринг», «Мистецтво», «Логіка» та дослідів.

Природничі науки сприяють створенню цілісної картини світу, пізнанню його закономірностей. Досліди допомагають збирати інформацію про об'єкти та явища живої і неживої природи. Були сплановані та проведені досліді, які вже звичні для педагогів, але підхід до їхнього проведення відрізняється від традиційного. Наприклад, дослід «Танення льоду». Ми показали дітям, що лід може знову перетворитися на воду. Для цього занесли миску зі шматками льоду до кімнати і протягом певного часу спостерігали, разом зробили висновок, що у теплі лід розтає. Це простий дослід, який можна зробити цікавішим. Тому ми поставили в однакових мисках однакові шматочки льоду в різних місцях кімнати: на підвіконні на сонці, у прохолодному місці, на столі біля дітей та на водяній бані. Так ми змогли разом з'ясувати, за яких умов лід тоне швидше і зробити висновок: що тепліше, то швидше тоне лід.

Технології допомагають навчити дітей досліджувати, спостерігати, придумувати самостійно досліді, аналізувати, робити висновки і узагальнювати. У напрямі «Технології» були проведені досліді, акцентовані на технології створення певного об'єкта, опрацювання інформації, порівняння різних варіантів, виборі кращого. Наведемо приклад дослідів з приготування соків. Ми зібрали з дітьми різні плоди (ягоди, овочі та фрукти) та дослідили, чи всі вони однакові, чим відрізняються, говорили про те, який буває сік. Дітям були поставлені такі запитання: «Пригадайте, який сік ви куштували, бачили в магазинах», «З яких овочів і фруктів можна чави-

ти соки? Чи тільки з фруктів?», «А з яких плодів соків не роблять? Чому?», «Покушуйте різні плоди. Що спільного в тих, із яких роблять соки? А в тих, із яких соків не виготовляють?». Підготували кілька сокодавилок (електричну та механічну) для різних плодів – твердих, м'яких (цитрусових), а також сито, тертушку, велику ложку. Дітям було запропоновано самостійно отримати сік різними способами. Для обговорення їм було задано запитання: «Який спосіб вичавлювання соку сподобався вам найбільше?», «Яким способом із яких плодів можна отримати сік?» (діти пробували ручною сокодавилькою для цитрусових отримати яблучний сік), «Яким способом удалося отримати найбільше соку?», «Які переваги та недоліки кожного зі способів?», «Чи з усіх овочів та фруктів можна отримати сік?», «Чим апельсини відрізняються від інших фруктів». Ми дали дітям скуштувати сік з однакових плодів із м'якоттю та без неї і порівняли їх, міркували, як сік із м'якоттю перетворити на сік без м'якоті, а потім зробити це, також згадали досліди із фільтрацією води.



Рис. 3. Алгоритм методики формування дослідницької компетентності засобом STREAM-освіти

Особливістю дослідів у напрямі «Грамота» є те, що діти досліджують звуки, букви, слова, речення тощо, тобто ті об'єкти, які не можна відчутти на дотик і потримати в руках, розуміти зміст тексту, відчувати красу рідної мови, вміти образно виражати свої почуття, добирати влучні слова тощо. Саме ці властивості визначають специфіку дослідів цього напрямку. В цьому напрямі з дітьми ми досліджували звук. Запитували у дітей, якими звуками можна передати шелест листя (ш-ш-ш), завивання вітру (у-у-у), дзижчання комах (з-з-з), гарчання собаки (р-р-р) тощо. Пропонували виконати міні-дослідження – з'ясували чи існують слова, у яких є тільки голосні (приголосні) звуки.

Одним із основних методів в напрямі «Інжиніринг» є конструювання. На заняттях з конструювання формується в дітей інженерне мислення, яке спрямоване на розроблення, створення і використання конструкцій для досягнення ефективних результатів. В роботі у цьому напрямі ми разом з дітьми знаходили в довкіллі об'єкти, які нагадували певні конструкторські рішення, спостерігали за цими об'єктами, помічали, як вони сконструйовані. Наприклад, з'ясовували, чому в будинках дах краще робити у формі трикутника, і який саме трикутник краще обрати як прототип, експериментували з різними формами дахів та робили висновки. Конструювали дитячий майданчик і одночасно формулювали правила безпечної поведінки на ньому, конструювали та вдосконалювали різні конструкції: гараж для машинки, стілець та стіл для будиночку тощо, перевіряли їх на міцність, перевіряли, як конструкція виконує свої функції.

Мистецтво емоційно забарвлює навчання, допомагає заохотити тих дітей, яких ще не зацікавили природничі науки, техніка, інжиніринг. Досліди в цьому напрямі здебільшого орієнтовані на визначення властивостей матеріалів, якими діти користуються під час створення «образу». Під час мистецької діяльності разом з дітьми вивчали властивості фарби, паперу, інших поверхонь, на яких можна малювати, досліджували різні способи нанесення фарби (відбитками рук, пальців, в техніці «сухого пензля», відбитками фруктів, повітряною кулькою, пластиковою виделкою, зубною щіткою, трубочкою тощо).

STREAM-освіта розглядає напрям «Логіку» як науку, що навчає сміливо і нестандартно мислити, шукати різні варіанти розв'язання задач, обґрунтовувати свої твердження, доводити їх правильність. Об'єктами дослідження в цьому напрямі стали геометричні фігури і числа. Наприклад, разом з дітьми досліджували властивості геометричної фігури квадрата, скільки кутів має, яка фігура (площинна чи об'ємна), що можна зробити з квадратів тощо.

Наразі формувальний етап нашого дослідження триває. Наступними завданнями є закріплення очікуваних результатів дітей у експериментально-дослідницькій діяльності, стимулювання інтересу до самостійної дослідницької діяльності, проведення дослідів, використання набутих знань, способів, вмінь у повсякденному житті, проведення заключного контрольного етапу дослідження, аналіз отриманих результатів та визначення ефективності й результативності впровадженої методики формування дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобом STREAM-освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, у контексті дослідження розкрито сутність поняття «дослідницька компетентність» як здатність дитини практикувати власну сенсорну систему під час дослідницької та пошукової активності, що включає необхідні складові для розвитку критичного мислення, пізнавальної активності, формування навичок для вирішення життєво важливих завдань та інтегрує різні види діяльності: експериментально-дослідницька, пошукова діяльність, пізнавальна активність, дослідницькі уміння, здібності та поведінка тощо.

Теоретично обґрунтовано та експериментально доведено ефективність методики з проблеми формування дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобом STREAM-освіти, яка включала потужний педагогічний інструмент (зміст, напрямі, форми та методи) для формування дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку, зокрема: інтересу та здатності до дослідницької діяльності, пізнавальної активності, набуття необхідних практичних навичок для здійснення пізнавальної та експериментально-дослідницької

діяльності, вмінь знаходити шляхи розв'язання життєво необхідних завдань, критично мислити тощо.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань з формування дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобом STREAM-освіти, проте відкриває перспективу для пошуку та винайдення нових технологій, способів дослідницької діяльності, більш глибоко вивчення змістовно-організаційних умов для ефективного формування дослідницької компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Актуальні проблеми дошкільної освіти : теорія і практика в умовах вищого навчального закладу : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. М-во освіти і науки України, НАПН України, Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Київ : Слово, 2014. 368 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021. № 33. URL: <http://surl.li/jyzzr>.
3. Білан О. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / за заг. ред. О. Низковської. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 256 с.
4. Весела Н. STEM-освіта як перспективна форма інноваційної освіти в Україні : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції з міжнародною участю «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання : досвід, тенденції, перспективи». Тернопіль, 2017. С. 25.
5. Голуб Н., Голуб А. Формування дослідницьких умінь у фахівців дошкільної та початкової освіти. *Молодий вчений*. 2019. № 5 (69.2). С. 174-177.
6. Горопаха Н. Методика ознайомлення дітей з природою : хрестоматія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. 432 с.
7. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. Академія педагогічних наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Закон України «Про дошкільну освіту» №2628 – III. Редакція від 31.03. 2023 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>.
9. Закон України «Про освіту» №2145-VIII. Редакція від 02.07.2023 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
10. Карабаєва І., Яценко Т., Пасічник А. Інтелектуально обдаровані дошкільнята : підтримка та супровід. Київ : Шкільний світ, 2011. 128 с.
11. Крутій К. Концепція та методичні засади програми «Дитина в дошкільні роки» – 3-є видання, стереотипне. Запоріжжя : ТОВ «Ліпс» ЛТД, 2004. 392 с.
12. Лохвицька Л. Теоретичні основи формування пізнавальних інтересів у дітей дошкільного віку. Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. праць Волинського державного педагогічного університету ім. Лесі Українки. Луцьк : Волинський Академічний Дім, 2009. Вип. 2. С. 19-25.
13. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / Н. Гавриш, Т. Панасюк, Т. Піроженко [та ін.]; наук. кер. Т. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
14. Павлієнко С. Розвиток пізнавального інтересу у дітей старшого дошкільного віку у процесі пошуково-дослідницької діяльності. Strasbourg, République Française. 2020. URL: <http://surl.li/mpesb>.
15. Семенова Т. Дитяче експериментування як засіб пізнавального розвитку дошкільників. *Дошкільна педагогіка*. 2012. № 12. С. 17-21.

16. Степаненко Ю. Особливості реалізації ідей STREAM-освіти для дітей дошкільного віку в умовах пандемії. *Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання : досвід, тенденції, перспективи : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Тернопіль, 11-12 листопада, 2021). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. С. 75-77
17. Я у світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О. Аксьонова, А. Аніщук, Л. Артемова [та ін.]; наук. кер. О. Кононко. Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488 с.
18. STEM-освіта. Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти». URL: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/>.
19. STEM-освіта : стан впровадження та перспективи розвитку : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 9-10 листопада 2017 року, м. Київ. Київ : ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», 2017. 160 с.
20. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт : Альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників / авт. кол.; наук. кер. К. Крутій. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2019. 146 с.

REFERENCES:

1. Aktualni problemy doshkilnoi osvity: teoriia i praktyka v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Actual problems of preschool education : theory and practice in a higher education institution] : navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. (2014). Ministerstvo osvity s nauky Ukrainy, NAPN Ukrainy, Pereyaslav-Hmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyy universytet imeni Grygoriya Skovorody. Kyiv : Slovo [in Ukrainian].
2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) [Basic component of preschool education (State standard of preschool education)] : nova redaktsiia. (2021). Zatverdzheno nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.01.2021. № 33. Retrieved from: <http://surl.li/jyzz> [in Ukrainian].
3. Bilan, O. (2012). Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ukrainske doshkillia» [Preschool child development program «Ukrainian preschool»]. O. Nyzkovska (Ed.) [in Ukrainian].
4. Vesela, N. (2017). STEAM-osvita yak perspektyvna forma innovatsiinoi osvity v Ukraini [STEM education as a promising form of innovative education in Ukraine] : materialy I Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu «Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia : dosvid, tendentsii, perspektyvy» – «Modern information technologies and innovative teaching methods : experience, trends, prospects». Ternopil, 25 [in Ukrainian].
5. Holub, N, Holub, A. (2019). Formuvannia doslidnytskykh umin u fakhivtsiv doshkilnoi ta pochatkovoї osvity [Formation of research skills in preschool and primary education specialists]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 5 (69.2), 174-177 [in Ukrainian].
6. Horopakha, N. (2012). Metodyka oznaiomlennia ditei z pryrodou [Methods of familiarizing children with nature] : khrestomatiia. Kyiv : Vydavnychi Dim «Slovo» [in Ukrainian].
7. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]. V. Kremen (Ed.). (2008). Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. Kyiv : Yurinkom Inter [in Ukrainian].
8. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» [The Law of Ukraine “On Preschool Education”]. (2001). №2628–III. Redaktsiia vid 31.03.2023. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> [in Ukrainian].
9. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine «On Higher Education»]. (2014). №2145-VIII. Redaktsiia vid 02.07.2023. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
10. Karabaieva, I., Yatsenko, T., Pasichnyk, A. (2011). Intelktualno obdarovani doshkilniata : pidtrymka ta suprovod [Intellectually gifted preschoolers : support and guidance]. Kyiv : Shkilnyi svit [in Ukrainian].

11. Krutii, K. (2004). Kontseptsiia ta metodychni zasady prohramy «Dytyna v doshkilni roky» [Concept and methodological principles of the program «Child in preschool years»]. Zaporizhzhia : TOV «Lips» LTD [in Ukrainian].
12. Lokhvytska, L. (2009). Teoretychni osnovy formuvannia piznavalnykh interesiv u ditei doshkilnogo viku. Problemy pedahohichnykh tekhnolohii [Theoretical foundations of the formation of cognitive interests in preschool children. Problems of pedagogical technologies] : zbirnyk naukovykh prats Volynskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeny Lesi Ukrainky. Lutsk : Volynskiy Akademichnyi Dim, *issue, 2, 19-25* [in Ukrainian].
13. Osvitnia prohrama «Vpevnenyi start» dlia ditei starshoho doshkilnogo viku [Sure Start educational program for children of senior preschool age]. T. Pirozhenko [Ed.]. (2017). Kyiv : Ukrainska akademiia dytynstva [in Ukrainian].
14. Pavliienko, S. (2020) Rozvytok piznavalnogo interesu u ditei starshoho doshkilnogo viku u protsesi poshukovo-doslidnytskoi diialnosti [Development of Cognitive Interest in Senior Preschool Children in the Process of Search and Research Activity]. Strasbourg, République Française. Retrieved from: <http://surl.li/mpesb> [in Ukrainian].
15. Semenova, T. (2012) Dytiache eksperimentuvannia yak zasib piznavalnogo rozvytku doshkilnykiv. *Doshkilna pedahohika – Preschool pedagogy, 12, 17-21* [in Ukrainian].
16. Stepanenko, Yu. (2021) Osoblyvosti realizatsii idei STREAM-osvity dlia ditei doshkilnogo viku v umovakh pandemii [Features of the implementation of STREAM education ideas for preschool children in a pandemic]. *Suchasni tsyfrovi tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia : dosvid, tendentsii, perspektyvy – Modern digital technologies and innovative teaching methods: experience, trends, prospects : materialy VIII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii*. Ternopil : Ternopilskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeny V. Hnatiuka, 75-77 [in Ukrainian].
17. Ya u sviti. Prohrama rozvytku dytyny vid narodzhennia do shesty rokiv [I am in the world. Program of child development from birth to six years]. (2019). O. Aksonova, A. Anishchuk, L. Artemova O. Kononko [Eds.]. Kyiv : TOV «MTsFER-Ukraina» [in Ukrainian].
18. STEM-osvita [STEM education]. Derzhavna naukova ustanova «Instytut modernizatsii zmistu osvity» : elektronnyi resurs. Retrieved from: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/>
19. STEM-osvita : stan vprovadzhennia ta perspektyvy rozvytku [STEM education : state of implementation and development prospects]. (2017). Materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kyiv : DNU «Instytut modernizatsii zmistu osvity» [in Ukrainian].
20. STREAM-osvita, abo Stezhynky u Vsesvit : Alternatyvna prohrama formuvannia kultury inzhenerenoho myslennia v doshkilnykiv [STREAM-education or Paths to the Universe : An alternative program for the formation of a culture of engineering thinking in preschoolers]. K. Krutii (Ed.). (2019). Zaporizhzhia : TOV «LIPS» LTD [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.09

UDC 373.3.021.33:81'243

FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCY: CONTENT AND STRUCTURE

Nadiia Konovalova

Graduate Student of the Department
of Preschool Education
of the majoring in «011 Educational,
pedagogical science»,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pirogova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-0813-368X>
e-mail: zarubanadiia@gmail.com

Abstract. *The article provides an analysis of existing scientific views on the concept of “foreign language communicative competency” in general and its individual elements in particular. The absence of a unified approach to the content of the concept of foreign language communicative competency, the inconsistency of the content and components of the terminology “competency” and “communicative competency” are substantiated. It is clarified that regarding communication, both the concepts “competence” and “competency” are applied, which can be used either as synonymous terms or have distinct meanings. The main criteria for distinguishing between the terms “competence” and “competency” are defined: the objectivity criterion, behavioral criterion, and activity criterion. The conclusion is drawn that in the context of foreign language communicative competency, it is appropriate to employ a comprehensive approach when differentiating between the concepts of competence and competency.*

Concepts of communicative competency in domestic and foreign scientific literature are analyzed, and the main direction of their evolution is established: the clarification of the structural composition and scope of the concept of communicative competency. The absence of a unified classification of the components of foreign language communicative competency is identified, and differing views on the concepts of language and speech competence are discussed. The use of the term “language competence” as linguistic knowledge and “speech competency” as the practical utilization of linguistic knowledge is proposed.

Author-provided definitions for the terms “objective foreign language competence”, “foreign language communicative competence” and “foreign language communicative competency” are presented. A multi-level structure for the concept of foreign language communicative competency is proposed, consisting of a language component (language competence and speech competency), a sociocultural component (sociocultural competence and competency), and personal and value components. It is concluded that the goal of forming foreign language communicative competency is the development of all its elements.

Key words: *foreign language communicative competency, communicative competency, communicative competence, objective communicative competence.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.09

УДК 373.3.021.33:81'243

ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА

Коновалова Н. О.

аспірантка кафедри дошкільної освіти спеціальності «011 Освітні, педагогічні науки», Український державний університет імені Михайла Драгоманова, вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-0813-368X>
e-mail: zarubanadiia@gmail.com

Анотація. У статті представлений аналіз існуючих наукових поглядів на концепт «іншомовної комунікативної компетентності» взагалі та окремі його елементи зокрема. Доведено відсутність єдиного підходу до змісту поняття іншомовної комунікативної компетентності, строкатість змісту та складових елементів термінологічних понять «компетентність» та «комунікативна компетентність». З'ясовано, що по відношенню до комунікативної застосовують як поняття компетентність, так і компетенція, які можуть вживатися як у якості синонімічних понять, так і мати відмінне значення. Визначено основні критерії розмежування термінів компетентність та компетенція: критерій об'єктивності, поведінковий та діяльнісний критерії. Зроблено висновок, що у контексті іншомовної комунікативної компетентності доцільно використовувати комплексний підхід під час розмежування понять компетентність та компетенція. Проаналізовано концепти комунікативної компетентності у вітчизняній та закордонній науковій літературі, встановлено основний напрямок їх еволюції: з'ясування структурного складу та обсягу поняття комунікативна компетентність. Виявлено відсутність єдиної класифікації складових елементів іншомовної комунікативної компетентності, відмінність поглядів на поняття мовної та мовленнєвої компетентності. Запропоновано використання поняття «мовної компетенції» у якості мовних знань, а «мовленнєвої компетентності» як актуалізації мовних знань, їх практичного використання.

Надано авторські визначення понять «об'єктивна іншомовна компетенція», «іншомовна комунікативна компетенція», «іншомовна комунікативна компетентність». Запропоновано багаторівневу структуру концепту іншомовної комунікативної компетентності, елементами якої є мовленнєвий компонент (мовна компетенція та мовленнєва компетентність), соціокультурний компонент (соціокультурна компетенція та компетентність), особистісний та ціннісний компоненти. Зроблено висновок, що метою формування іншомовної комунікативної компетентності є сформованість усіх її елементів.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, комунікативна компетентність, комунікативна компетенція, об'єктивна комунікативна компетенція.

Introduction and current state of the research problem. Proficiency in at least one foreign language is an urgent necessity in today's world, a consequence of ongoing globalization and global integration. Recent conclusions in the fields of pedagogy, psychology, and neuropsychology underscore the exceptional effectiveness of early foreign language acquisition during preschool age. This not only leads to advantages in cognitive development but also allows individuals to reach a level of proficiency in a foreign language equivalent to that of native speakers. The European Union Commission has repeatedly emphasized that ensuring proficiency in at least two foreign languages in early childhood should be a priority for each member country. Since moving towards membership in this organization and seeking to nurture the future's essential skills in its children, contemporary Ukrainian preschool pedagogy has embarked on developing effective methodologies for fostering early foreign language communicative competency in children. Along with that, before devising these methodologies, it is crucial to understand the goals and desired outcomes of this process. A significant positive step in this direction was taken in the Basic Component of Preschool Education in 2021 [1], defining the development of language competency in a foreign language as a variable component of the preschool education standard. However, effective communication in a foreign language goes beyond mere speech and is encompassed by the concept of "foreign language communicative competency."

The concepts of "communicative competency", "competence", and "competency" are widely researched in both domestic and foreign scientific communities by J. Raven, N. Vazirani, D. Moor, N. Lopatynska, M. Golovan, S. Leiko, P. Kolyasa, N. Bibyk, A. Mudryk, O. Ovcharuk, K. Ponomareva, O. Chenusha, A. Bogush, V. Cox, B. Willis, K. Row, D. Haims, H. Widdowson, M. Canale and M. Swain, I. Bim, Y. Schmidt, T. Marchii-Dmytrash, N. Kopylov, Yu. Iashchenko, S. Petrenko, O. Tryfonova, H. Ivanchuk, O. Kaniuk, N. Havrysh and others. A review of the scientific literature reveals the ambiguity and varying content in each component of the concept of foreign language communicative competency. At present, defining the content of the concept of "foreign language communicative competency" and its components is seen as a relevant scientific problem, especially in the field of preschool pedagogy, requiring further investigation.

The purpose and objectives of the study are to refine the definition of "foreign language communicative competency" and identify the structural elements of this phenomenon.

Research methods. During the research, various theoretical methods were employed, including literature and document analysis, a range of general theoretical methods were used: abstraction and concretization, analysis and synthesis, comparison, contrast, structuring, induction, and deduction.

The statement of the main material research. The complexity of defining the content of the concept of foreign language communicative competency can be likened to a snowball effect, where the ambiguity of each element of the concept further complicates the development of a unified scientific position.

Firstly, concerning the term "communicative," there exists a practice of using both "competence" and "competency." The root of this issue in the domestic science is often attributed to inaccuracies in the translation of foreign sources, specifically the words "competence" and "competency" [4, p. 131], due to the existing synonymy between these terms in domestic and foreign explanatory dictionaries [9, pp. 2-4], and taking into the account that the origins of both words trace back to the same Latin word "competentia" [6, p. 290]. Along with that, an analysis of foreign scientific literature reveals a similar

issue abroad. The reason behind this is often attributed to fundamental procedural and philosophical differences among those involved in defining and developing these concepts. These terms are sometimes referred to as “Humpty-Dumpty words” the meanings of which depend on the specific researcher’s interpretation [10, p. 98]. Currently, two approaches can be identified in the relationship between the concepts of “competence” and “competency”: 1) their interchangeability and identity of meaning; 2) differentiation of these terms based on the following criteria.

1. *The criterion of objectivity, in relation to a specific individual* (N. Havrysh, A. Bogush, M. Holovan, S. Leiko), defines competence as including knowledge, a range of issues, and experience that do not relate to a specific individual but are what a person should have for successful performance in a certain type of activity. Competency, on the other hand, pertains to a specific individual and is their integrated characteristic.

2. *The activity criterion*, introduced by N. Homsy, in modern interpretations, distinguishes competence as knowledge possessed by the subject, while competency refers to the actualized, competency applied in action.

3. *The behavioral criterion* (O. Chenusha, A. Bogush, V. Cox) defines competence as knowledge, skills, and abilities that enable an individual to act in standard situations. Competency encompasses both competences and personal characteristics, experience, or is limited to personal qualities, enabling action in non-standard situations.

Taking into account the ambiguity of the content load of the concepts “competence” and “competency”, we share the views of scientists [10, p. 100], according to which the preference for a certain criterion of differentiation between the concepts of “competence” and “competency” depends on the specific context within which these terms are considered. In the context of researching the issue of foreign language acquisition, we consider it appropriate to apply a *comprehensive approach* to distinguish between the concepts of “competence” and “competency”. From a methodological point of view, we believe it is justified to use the term “*objective competence*”, the content of which consists of program requirements that serve as guidelines in teaching. Taking into account the urgent problem of the formation of knowledge and skills of foreign speech in artificial communication conditions, which makes it impossible to use a foreign language in real communication conditions, we consider it necessary to distinguish between “competence” and “competency” from a subjective point of view, the first of which assumes that a person has special language knowledge and primary (non-automated) skills, and the second is the effective implementation of speech based on the use of special knowledge, skills, involvement of personal qualities and experience, value orientations.

Secondly, there is no single approach to the concept of “communicative competency” in scientific literature. The beginning of the scientific investigation of the phenomenon of “communicative competency” was carried out in the late 1960s by D. Hymes, who understood it as language knowledge and the ability to use this knowledge in various communicative situations [8]. Subsequently, the concept of communicative competency evolved and acquired new features. G. Widowson defined communicative competence as knowledge of language and sociolinguistic circumstances, contrasting this concept with the notion of communication ability as the ability to use knowledge as a means of creating meaning in language. M. Cenal and M. Swein understood communicative competence as a system of knowledge, skills, and abilities necessary for communication. According to the model of communicative competency or communicative language ability by L. Bachman, its structural elements are language knowledge and strategic

competence. In contemporary domestic scientific thought, it is worth noting the concept of communicative competence by O. Selivanov [7, pp. 230-231].

Thirdly, the aforementioned diversity of views on the concept of communicative competence/competency forms the basis for the existence of various definitions of the concept of foreign language communicative competency. Some researchers (I. Bim, Y. Schmidt) relate this concept to the ability and readiness to communicate with native speakers of a foreign language according to the situation and cultural traditions. Others associate foreign language communicative competency with knowledge and skills (T. Marchiy-Dmytrash). N. Kopylov supports a subjective activity-behavioral approach to the concept of foreign language communicative competency [2, p. 270].

There are various approaches to defining the structural elements of foreign language communicative competence/competency. Currently, most researchers identify language and speech competence/competency within foreign language communicative competency. Some researchers distinguish these concepts as knowledge and their practical use, while others include an activity component in the concept of language competence/competency or refer to it entirely. In our opinion, the resolution of the content of the concepts of language and speech competencies should be sought in the concepts of language and speech. We believe that regarding language, the term “competence” should be used, encompassing knowledge of the language (vocabulary, grammar, phonetics). Speech competency, as a subset of language competence, involves the activation of this knowledge, the practical use of language during communication (listening, speaking, reading, and writing). We also believe that discourse competency, defined as “the ability to logically link sentences to produce coherent speech segments,” is part of speech competency [2, p. 271].

Language, its expressions, and vocabulary contain reflections of the culture of the people who use it. Due to this essential element, sociocultural competency is a part of foreign language communicative competency that involves both the knowledge and practical application of the cultural component of a foreign language in real communicative situations required to engage in the social aspect of language use as linguistic markers of social relationships, levels of politeness, dialects, and accents as markers of belonging to a specific social group [3, p. 62].

Taking into account the analysis provided above, we propose the following author’s definitions for these terms. **Objective Foreign Language Communicative Competence** – the content of programs and program requirements, the attainment of which is the goal of forming foreign language communicative competency. **Foreign Language Communicative Competence** – the linguistic and sociocultural knowledge of a foreign language that an individual possesses. **Foreign Language Communicative Competency** – an integrated quality of an individual, based on linguistic and sociocultural knowledge, skills, and abilities, experience, values related to foreign language communication, general communicative qualities of an individual that mutually activating each other, enable the realization of actual communicative activities with native speakers of a foreign language in accordance with the sociocultural specifics of the foreign language and facilitate the effective achievement of communication goals.

Therefore, we believe that foreign language communicative competency has a structure that includes the following components:

1. **Language Component** (two levels): **The first level** is language competence, which consists of *linguistic knowledge* expressed through phonological-phonetic, lexical, and grammatical components. **The second level** is speech competency, which encompasses

speech skills, abilities, and experience that enable the use of linguistic knowledge in real communicative situations.

2. **Sociocultural Component** (two levels): **The first level** is sociocultural competence, which includes knowledge about non-verbal language, ethnic and social norms, standards, behavioral stereotypes of native language speakers, etiquette, national culture, and its specifics, as well as knowledge about adapting language use to different communicative situations. **The second level** is sociocultural competency, involving the application of sociocultural knowledge in real speech situations, the adaptation of speech to the social context of communication, and consideration of cultural language peculiarities.

3. **Personal Component** – general communicative abilities, manifesting as the capacity to achieve set communication goals through planning, organization, control of speech activities, conflict resolution; the ability to continue communication when linguistic resources are insufficient.

4. **Value Component** – value orientations, views, and convictions regarding the importance and necessity of foreign language communication.

The levels of the first two components of foreign language communicative competency determine the level of proficiency in a foreign language. The development of the language component ensures the formation of a bilingual personality, while the sociocultural component results in a bicultural personality.

Conclusions and perspectives of further researches. Consequently, it has been determined that Foreign Language Communicative Competency is an integrated quality of an individual which enables the realization of actual communicative activities with native speakers of a foreign language. Its structural components are language, sociocultural, personal and value components. In the future, we consider it's relevant to develop methods and techniques of forming foreign language communicative competency in preschool children.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. 2021. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/-rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
2. Іванчук Г. Іншомовна комунікативна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4 (58). С. 267-274.
3. Канюк О. До питання формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2013. Вип. 27. С. 60-64.
4. Лейко С. Поняття «компетенція» та «компетентність» : теоретичний аналіз. *Педагогічний процес : теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 128-135.
5. Марчій-Дмитраш Т. Сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетенції дітей дошкільного віку. *WayScience : міжнародний електронний науково-практичний журнал*. 2020. URL: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/5326/1/%D0%9C%D0%B0%D1%80%D1%87%D1%96%D0%B9-%>
6. Петренко С. Аналіз понять «компетенція» та «компетентність». *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 2 (28). С. 280-295.
7. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. 711 с.

8. Трифонова О. Домінанти визначення сутності понять «компетенція» і «компетентність». *Наука і освіта*. 2010. № 8. С. 108-112.
9. Ященко Ю. Аналіз існуючих підходів щодо визначення поняття «компетентність» і «компетенція» в освіті. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2013. Вип. 121(2). С. 319-325.
10. Shaw-Chiang W. Competency Definitions, Development and Assessment : A Brief Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. Vol. 9(3). P. 95-114.

REFERENCES:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [A basic component of preschool education]. (2021). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
2. Ivanchuk, H. (2016). Inshomovna komunikatyvna kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy [Foreign language communicative competence as a component of the professional competence of the future foreign language teacher]. *Pedahohichni nauky : teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical science : theory, history, innovative technologies*, 4(58), 267-274 [in Ukrainian].
3. Kaniuk, O. (2013). Do pytannia formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii maibutnikh fakhivtsiv VNZ [To the issue of formation of foreign language communicative competence of future university specialists]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu – Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University*, 27, 60-64 [in Ukrainian].
4. Leiko, S. (2013). Poniattia «kompetentsiia» ta «kompetentnist» : teoretychnyi analiz [Concepts of “competence” and “competency” : theoretical analysis]. *Pedahohichni protses : teoriia i praktyka – Pedagogical process : theory and practice*, 4, 128-135 [in Ukrainian].
5. Marchii-Dmytrash, T. (2020). Suchasni tendentsii formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii ditei doshkilnoho viku [Modern trends in the formation of foreign language communicative competence of preschool children]. *WayScience : mizhnarodnyi elektronnyi naukovo-praktychnyi zhurnal – WayScience : an international electronic scientific and practical journal*. Retrieved from: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/5326/1/%D0%9C%D0%B0%D1%80%D1%87%D1%96%D0%B9-%> [in Ukrainian].
6. Petrenko, S. (2013). Analiz poniat «kompetentsiia» ta «kompetentnist» [Analysis of the concepts of “competence” and “competency”]. *Pedahohichni nauky : teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical sciences : theory, history, innovative technologies*, 2 (28), 280-295 [in Ukrainian].
7. Selivanova, O. (2008). Suchasna linhvistyka : napriamy ta problem [Modern linguistics : directions and problems] : pidruchnyk. Poltava : Dovkillia-K [in Ukrainian].
8. Tryfonova, O. (2010). Dominanty vyznachennia sutnosti poniat «kompetentsiia» i «kompetentnist [Dominants of defining the essence of the concepts “competence” and “competency”]. *Nauka i osvita – Science and education*, 8, 108-112 [in Ukrainian].
9. Iashchenko, Yu. (2013). Analiz isnuichykh pidkhodiv shchodo vyznachennia poniat «kompetentnist» i «kompetentsiia» v osviti [Analysis of existing approaches to defining the concepts of “competence” and “competency” in education]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii «Pedahohichni nauky» – Scientific notes of Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vinnichenko. Series “Pedagogical Sciences”*, 121(2), 319-325 [in Ukrainian].
10. Shaw-Chiang, W. (2020). Competency Definitions, Development and Assessment: A Brief Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(3), 95-114 [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.25
UDC 378.091.3:35-057.3]:17.03

**ETHICAL AND
PEDAGOGICAL
ASPECT OF CIVIL
SERVANT TRAINING:
THE PRINCIPLE OF
INTEGRITY**

Tetyana Kopyl-Filatova
Applicant, Dragomanov Ukrainian State
University
9, Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<http://orcid.org/0009-0001-6819-5487>
e-mail: kopyl-filatova@ukr.net

Abstract. *The ethical-pedagogical aspect of the training of civil servants was studied, the implementation of which is directly related to ethical education, which should lead to the implementation of the principles and norms of moral behavior in the professional activity of a modern manager. In turn, the principle of integrity should become key in the relations of civil servants with citizens, colleagues, institutions, etc.*

It is emphasized that the formation of ethics and integrity of management personnel by educational institutions is a leading direction of training of civil servants, which requires improvement and application of new approaches, taking into account positive domestic and foreign experience. The problem of implementation of legal and technical regulation of professional training of future civil servants is outlined: domestic and international experience.

It was determined that the ethical model of the behavior of a civil servant is a conceptual structure of values, motivation, principles and norms, as well as personal characteristics that determine his relationships, activities and communication based on reciprocity, as well as methods and forms of activity, etc.

The features and practice of implementing the moral and ethical aspect in the training of civil servants are disclosed. Ethical virtues and integrity of a civil servant is an important quality that contributes to the efficient and fair functioning of the state apparatus, administration and democracy as a whole. It is emphasized that the result of the formation of ethics and integrity of the management personnel of educational institutions should be the implementation of the model of ethical behavior of the civil servant in practice.

Key words: *public service, civil service, civil servant, official career, principles and methods of management, ethical model of behavior, integrity of management personnel.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.25

УДК 378.091.3:35-057.3]:17.03

ЕТИКО- ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ: ПРИНЦИП ДОБРОЧЕСНОСТІ

Копил-Філатова Т. В.

здобувач, Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<http://orcid.org/0009-0001-6819-5487>
e-mail: kopyl-filatova@ukr.net

***Анотація.** Досліджено етико-педагогічний аспект підготовки державних службовців, реалізація якого безпосередньо пов'язана з етичною освітою, що має привести до втілення у професійній діяльності сучасного управлінця принципів та норм моральної поведінки. У свою чергу, принцип доброчесності має стати ключовим у взаємовідносинах державних службовців з громадянами, колегами, інституціями тощо.*

Наголошується, що формування етики та доброчесності керівних кадрів закладами освіти є провідним напрямом підготовки державних службовців, який потребує вдосконалення й застосування нових підходів з урахуванням позитивного вітчизняного та закордонного досвіду. Окреслено проблему імплементації правового та технічного регулювання професійної підготовки майбутніх державних службовців: вітчизняний та міжнародний досвід.

Визначено, що етична модель поведінки державного службовця – це концептуальна структура цінностей, мотивації, принципів і норм, а також особистісних характеристик, що визначають його стосунки, діяльність і спілкування на основі взаємності, а також методи і форми діяльності тощо.

Розкрито особливості та практику реалізації морально-етичного аспекту у підготовці державних службовців. Етичні чесноти та доброчесність державного службовця – важлива якість, яка сприяє ефективному та справедливому функціонуванню державного апарату, управління та демократії в цілому. Підкреслено, що результатом формування етики та доброчесності керівних кадрів закладами освіти має стати реалізація моделі етичної поведінки державного службовця на практиці.

***Ключові слова:** державна служба, публічна служба, державний службовець, службова кар'єра, принципи та методи управління, етична модель поведінки, доброчесність керівних кадрів.*

Постановка проблеми. Підготовка етично-спрямованих керівних кадрів для державної служби незалежно від сфери діяльності є відповідальним та стратегічним завданням для закладів освіти, що надають відповідні послуги у цій царині. Управлінець, який керується у своїй діяльності етичними принципами, зокрема принципом доброчесності, є запорукою ефективного розвитку не тільки конкретної державної інституції, а й системи управління у цілому. Цілком очевидно, що від моральної атмосфери у колективі на пряму залежать показники його діяльності. Саме тому у розвинених демократіях особливе значення приділяється підготовці керівників не тільки як професіоналів, а й як носіїв моральних цінностей.

В контексті аналізу проблематики етико-педагогічного аспекту підготовки державних службовців вагомими виявилися декілька концептуально-теоретичних напрямів. Так, з огляду на філософсько-освітню, освітологічну, педагогічно-світоглядну, а також соціально-філософську проблематику корисними для нашої роботи стали праці таких вчених, як Н. Алюшина, Ю. Битяк, М. Войтюк, Ю. Даниленко, Я. Качан, В. Козаков, О. Серих, О. Смолка, І. Чаплай та багато інших. Водночас нові реалії вимагають достеменного вивчення фундаментальних проблем, пов'язаних із забезпеченням академічної етики та доброчесності в державному управлінні.

Мета і завдання статті – здійснити всебічний аналіз феноменів академічної етики та доброчесності в системі навчання, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців в контексті необхідності реформування державної служби України.

Сукупність **методів**, використаних у статті забезпечили логічний виклад вихідних положень проблеми дослідження, зокрема: аналіз, синтез і конкретизація сприяли з'ясуванню сутності основних дефініцій та уможливили збагачення понятійного апарату новими ознаками; узагальнення матеріалів дозволило окреслити кадрові процеси, кадрову політику під час підготовки керівних кадрів державного управління в умовах сьогодення.

Виклад основного матеріалу статті. Принципово важливо, щоб суспільство, існуюча система державної служби потребувала саме «етичного управлінця», який протягом навчання не тільки засвоїв смисл й значущість моральних норм, а й може реалізувати їх на практиці. У тому випадку, коли у державних органах формально проголошується принцип доброчесності, а на практиці він порушується значення етичної складової у навчально-виховному процесі суттєво нівелюється.

Вочевидь, реальна кадрова політика щодо відбору керівного складу в системі державного управління детермінує характер підготовки управлінців в закладах освіти. Відповідно формування етики та доброчесності керівних кадрів закладами освіти є одним з важливих напрямків у системі навчання, перепідготовки та підвищення кваліфікації держслужбовців.

З огляду на зазначене вище, кадрові процеси, кадрова політика і, як наслідок, процес підготовки керівних кадрів державного управління у сучасній державі мають базуватись на таких основних принципах:

- гуманізм, який включає поважне відношення до особистості осіб, які працюють на державній службі, передбачає підтримку їхньої ініціативи, талантів і професійних навичок, вимагає захисту конституційних прав і свобод, а також гідності та честі громадянина, забороняє всі форми дискримінації;
- наукова обґрунтованість якісних і кількісних показників персоналу державної служби, вимог до професійних та особистісних якостей держслужбовців, чи відповідають вони перспективі суспільного і державного розвитку;

– легітимність процесу створення і змістовного визначення кадрової політики, всебічне і повне правове забезпечення технологій кадрового спрямування, кожного заходу стосовно кадрового управління в галузі публічної служби;

– моральний характер, неприпустимість таких явищ, як подвійні стандарти в кадрових рішеннях, операціях, пов'язаних з кадровими питаннями, технологіях в кадровій сфері, відборі, наймі, навчанні та оцінці персоналу;

– цілеспрямованість управління кар'єрним зростанням персоналу [6, с. 71].

М. Войтюк зазначає, що в західних країнах керівний персонал (меритократія) вважаються елітою, яка отримала найкращу освіту в найпрестижніших університетах і має виняткові здібності. Статус і роль державних службовців співвідноситься з практичними діями, заснованими на здатності управлінської команди досягати успіху в управлінській діяльності в різних секторах. Спроможність – це здатність приймати та реалізовувати ефективні рішення, насамперед шляхом постановки суспільно значущих цілей та досягати їх належним чином. Статус державного службовця характеризується певними морально-етичними засадами, чеснотами: амбіційність, духовність, громадянськість, велика працелюбність та ін. (саме здібні особи, а не походження із знатних або заможних сімей вважаються представниками «меритократії») [3, с. 87-88].

Цілком очевидно, що моральне виховання керівників засобами освіти для системи державної служби має враховувати специфіку професійної етики та доброчесності сучасних управлінців, які своїми діями впливають на держслужбовців нижчого рангу.

У зв'язку з цим варто зазначити, що державна служба як специфічний вид публічної служби має особливості щодо етичних норм, яких мають дотримуватися державні службовці при виконанні обов'язків і завдань держави. Науково обґрунтовані джерела з професійної етики державних (державних службовців) використовують такі поняття, як: «адміністративна етика», «службова етика», «етика поведінки державного службовця», «професійна етика публічних службовців», «професійна мораль державних службовців», «етика державного службовця», «етика державної служби» [10, с. 105].

Ми вважаємо, що вищеозначені поняття у широкому розумінні можна використовувати як синонімічні. Разом з тим, для якісної підготовки державних службовців, керівних кадрів зокрема, варто здійснити їх смислове розрізнення, виходячи зі специфіки освітньо-професійних програм, навчальних та тренінгових курсів, що пропонуються на сьогоднішній день закладами освіти.

З цього приводу Ю. Даниленко зазначає, що загалом етика поведінки державного службовця – це сукупність етичних правил і принципів, які визнаються ustalеним порядком поведінки, правилами та взаємовідносинами у сфері державної служби, заснованими на ціннісних засадах державної служби та усвідомлення професійного призначення державного службовця. Умовна етика поведінки державних службовців [4, с. 70] даний автор поділяє на дві складові:

а) теоретичний – сукупність етичних знань і моральних цінностей, набутих протягом життя;

б) практичний – ставлення до правильного способу ведення себе та використання отриманих знань у професійній сфері.

З рекомендацій Ю. Бітяка стає очевидним, що етику державного службовця слід розглядати як моральні й правові (юридичні) вимоги, які висуваються до державного службовця під час виконання ним функцій держави, її органів [1, с. 175].

Відповідно призначення закладів освіти, що здійснюють підготовку керівних кадрів для держслужби, полягає у фундаменталізації теоретичних знань етичного спрямування у майбутніх управлінців та напрацюванні методик й технологій їх практичної реалізації. Майбутній керівник як ніхто інший має усвідомлювати імперативність та інституційну значущість професійної етики.

Результатом формування етики та добросовісності керівних кадрів закладами освіти має стати реалізація моделі етичної поведінки державного службовця на практиці.

Етична модель поведінки державного службовця – це концептуальна структура цінностей, мотивації, принципів і норм, а також особистісних характеристик, що визначають його стосунки, діяльність і спілкування на основі взаємності, а також методи і форми діяльності тощо. Вона визначає межі об'єктивної та суб'єктивної моральної відповідальності державних службовців, характеризує їхню соціальну роль і ставлення до колег, робочих груп, партнерів, громадян і самих себе, установлює загальні напрями для творчого прийняття рішень і критерії морального обґрунтування цілей і засобів, а також досліджує «золоту середину». Моделі етичної поведінки ґрунтуються на ідеях і принципах, що випливають з природи етики як науки:

- ідея універсальності морально-етичних принципів і норм та їхньої дієвості в усіх сферах і на всіх рівнях державної служби;

- ідея відповідності цілей і засобів професійної діяльності вищим цінностям, поставленим цілям;

- принципи гуманізму, справедливості, доцільності, оптимальності та естетичної привабливості вчинку (рішень, поведінки);

- дотримання національних звичаїв і традицій.

Внутрішні чинники етичної поведінки включають групу особистісних факторів, які визначають моральний вибір державних службовців у конкретній ситуації. До них належать особливості професійної моральної свідомості:

- ціннісні орієнтації – людина, Батьківщина, свобода, справедливість, солідарність.

- причини – служіння, співучасть і саморозвиток;

- принципи поведінки – законність, самовідданість, ініціативність, відповідальність, підзвітність, співробітництво, гласність, відкритість;

- норми поведінки – законність, співпраця, неутручання» [7, с. 138], відокремлення влади й бізнесу, декларування витрат тощо.

Розуміння сутнісних характеристик та соціальне значення означених вище принципів моральної поведінки державного службовця має бути донесено під час його підготовки в закладі освіти.

На думку фахівців, у результаті всебічної підготовки в закладі освіти керівник-держслужбовець повинен виявляти організаційне, інтелектуальне, комунікативне, моральне лідерство у колективі, спираючись на відповідні знання та навички.

У цьому сенсі С. Хак доводить, що різні аспекти лідерства, такі як технічний інтелект, концептуальний інтелект, міжособистісна компетентність, емоційний інтелект і соціальний інтелект, сприяють правильному розумінню етичних дилем, етичному прийняттю рішень, поширенню та утвердженню етичних цінностей. Лідери з такими навичками можуть вказати шлях до посилення етики державної служби. Дослідниця переконує, що технічні навички дозволяють менеджерам ефективніше та швидше реагувати та самостійно приймати технічні рішення. Знання та дотримання норм-правил допомагає встановити верховенство права, підзвітність

та прозорість. Чітке розуміння правил і норм підвищує ймовірність того, що лідери будуть працювати в рамках закону. Це знижує ризик неетичної поведінки. Концептуальні вміння сприяють керівникам в успішному формуванні стратегій, організації та розв'язанні завдань. Ці навички мають вирішальне значення для протистояння етичним дилемам і конфліктам інтересів, а також для розвитку лідерів, які вміють добре оцінювати ситуації, заздалегідь розуміти наслідки будь-якої дії та уникати суперечливих рішень. Концептуальні навички ведуть до етичних суджень і довіри. Навички міжособистісного спілкування та соціальний інтелект сприяють передачі етичних цінностей всередині організації. Вони викликають співчуття та чуйність, які можуть призводити до посилення етичних цінностей. Лідери з такими навичками можуть легко донести основні етичні цінності до членів організації. Лідери також можуть мотивувати персонал серйозно ставитися до цих цінностей, щоб впровадити їх у культуру організації. Практика низки міжособистісних і соціальних навичок створює відкрите і дружнє середовище, в якому працівники мотивовані і не бояться висловлювати свою думку. Емоційний інтелект допомагає запобігти прийняттю лідерами емоційно упереджених та неетичних рішень, зберегти неупередженість та захищати суспільні інтереси. Доброчесність можна зміцнити через саморегуляцію та самосвідомість. Лідери з високим емоційним та соціальним інтелектом здатні обирати професійні, адекватні та раціональні рішення в кризових ситуаціях. Ці навички дозволяють керівникам швидко реагувати на нові та різноманітні етичні проблеми [13, р. 2795-2796].

Для реалізації принципу доброчесності визначимо особливості та практику реалізації морально-етичного аспекту у підготовці державних службовців. Етичні чесноти та доброчесність державного службовця – важлива якість, яка сприяє ефективному та справедливому функціонуванню державного апарату, управління та демократії в цілому.

Насамперед, варто визначити специфіку організації державної служби, що безпосередньо впливає на реалізацію морально-етичного аспекту у підготовці державних службовців. Насамперед, варто зазначити, що державні службовці завжди існують в умовах з обмеженими ресурсами. Внаслідок такого стану речей, матеріальна винагорода державних службовців завжди є нижчою, ніж винагорода фахівців такого ж статусу в інших галузях. На основі порівняльних досліджень заробітної платні державних службовців і працівників інших структур, проведених у різних країнах Європи, було з'ясовано, що кращі співробітники держслужби отримують приблизно на тому ж рівні, що й найгірші показники в інших організаціях. Моральна незадоволеність рівнем матеріальної винагороди має багато наслідків:

- найкомпетентніші працівники на ринку праці будуть шукати іншу професію. Таким чином, якість людських ресурсів знижується, а різниця між найбільш і найменш ефективними працівниками зменшується;

- багато державних службовців витрачають значну частину своїх зусиль на заповнення дефіциту зарплати. Це великий процес, який зазвичай не має матеріального значення, але в основному складається з послуг (офіційна позиція щодо клієнтів, а також внутрішні ресурси державної служби);

- частина державних службовців, незважаючи на низьку заробітну плату, приходять на роботу у державні установи заради особистої вигоди. Відсоток таких людей продовжує зростати;

- керівники державної служби позбавлені можливості використовувати складову матеріального стимулювання управління кадрами;

– державна служба в першу чергу організована за вертикальним розташуванням діяльності. У цих організаціях беруть участь люди, які мають різний соціальний досвід і виховані з різними професійно-етичними стандартами. Зміст і характер роботи, а також цілі діяльності в цих «пічках» помітно відрізняються. Іншим унікальним аспектом вертикальних структур є те, що вони можуть мати більшу важливість для працівників, ніж для організацій у певних регіонах. Співробітники досягають успіху, коли їм доручають проекти, які перевищують їхні здібності, або коли їх підвищують. У повсякденному житті це означає, що вони надають перевагу більше займатися репортажами, ніж реальними справами (наприклад, благоустроєм своєї території);

– жорсткість вертикальної ієрархії перешкоджає встановленню прямих горизонтальних зв'язків між співробітниками на різних посадах в середині ієрархії. Проходження документа через державну службу повільніше, ніж у інших сферах;

– на суто психічному рівні можуть виникати ворожі стосунки та конфлікти між працівниками на різних посадах у місцевій громаді однієї організації, вони зазвичай приховані та тривають тривалий час. Ці розбіжності часто приймають форму спільної зневаги під час підвищення по службі, нагород і визнання. В якості превентивного заходу керівники повинні приділяти більше уваги своїм співробітникам, а якщо суперечки вже виникли, ефективніше обговорювати їх усім разом, а не кожен відділ окремо (винуватця і потерпілого) [12, с. 142].

У поєднанні зі специфічними «особливостями державної служби» останнім часом визнається першочергова роль культурних компонентів в державному управлінні, створенні нової культури державної служби. Першочерговим напрямком тут є етизація державної служби, яка пов'язана зі збільшенням значення морально-етичної складової поведінки державних службовців. Без етичної складової адміністративні реформи навряд чи будуть успішними. Як наслідок, етичні чинники мають першочергове значення для розвитку нової форми державної служби. Регулювання поведінки державних службовців на морально-етичному рівні та суворий нагляд за дотриманням ними високих етичних стандартів є необхідним для підвищення якості державного управління, підвищення ефективності держави в цілому і, як наслідок, підвищення довіри в державі. Суттєве посилення уваги до питань професійної етики є одним із найважливіших напрямків реформування системи державної служби [2]. Тому в контексті нашого дослідження варто визначити етичні чесноти, які сприяють ефективному та справедливому функціонуванню державного апарату, управління та демократії в цілому.

До основних етичних принципів, які повинні бути притаманні кожному державному службовцю як члену суспільства, атрибути Н. Філік відносять індивідуалізм, основу особистості державного службовця, закон, культуру державного службовця, його свободу і незалежність, його особисте життя та повагу, за право, та здатність узгодити власні інтереси з інтересами суспільства в цілому. Крім того, державний службовець повинен мати високі етичні стандарти та чітку етичну перспективу [11, с. 9].

Властивістю державного службовця, невід'ємною від його професійної природи, є вимога добросовісного ставлення до виконання своїх обов'язків. Особливу увагу слід приділити чесності, прозорості, підзвітності та відданості справі [5, с. 48].

У правовій сфері добросовісність визначається як дії державних службовців, які орієнтовані на суспільні інтереси та не мають особистої мети під час виконання своїх обов'язків [8]. Добросовісність служить протиположністю меритократичній структурі створення управління людськими ресурсами.

Меритократія походить від концепції конкуренції. Щоб мати високу репутацію в суспільстві та вести високу якість життя, важливо постійно вдосконалювати свої здібності та бути вищими за інших. Меритократія не тільки ігнорує вищесказане, але й функціонує як ідеологія, яка не має місця для колективної солідарності [9].

Дослідники визначають такі основні підходи, які можна використати для підвищення рівня доброчесності державного службовця:

- довіра та впевненість громадськості в законності громадської діяльності;
- дозвіл на застосування покарання за злочинну поведінку;
- протидіяння протиправній поведінці, вживати заходів для її запобігання або покарання.
- підвищення обізнаності працівників щодо етичних та ціннісних аспектів їхньої роботи.
- виявлення причин моральної чи аморальної поведінки;
- розвиток умінь аналізувати етичні питання;
- сприяння вирішенню етичних та ціннісних питань у непрямому спілкуванні;
- сприяння розвитку доброчесності як особистісної якості державного службовця [9]. Кожен з зазначених напрямів варто використовувати для підвищення рівня доброчесності як окремих державних службовців та організації державної служби в цілому.

Отже, формування етики та доброчесності керівних кадрів закладами освіти є провідним напрямом підготовки державних службовців, який потребує вдосконалення й застосування нових підходів з урахуванням позитивного вітчизняного та закордонного досвіду.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У підсумку зауважимо, що системність та поліаспектність професійної підготовки майбутніх державних службовців ґрунтується на відповідному тезаурусі, а саме: державна служба, публічна служба, державний службовець, службова кар'єра, принципи та методи управління, освітньо-кваліфікаційні програми з державного управління тощо.

Для системної підготовки державних службовців особливої значущості набуває етико-педагогічний аспект, реалізація якого безпосередньо пов'язана з етичною освітою, яка має призвести до втілення у професійній діяльності сучасного управлінця принципів та норм моральної поведінки. У свою чергу, принцип доброчесності має стати ключовим у взаємовідносинах державних службовців з громадянами, колегами, інституціями тощо.

Важливим напрямом у підготовці державних службовців є навчання фахівців для управління закладами освіти. Роль державного службовця, який здійснює управління закладами освіти має не тільки суто професійний сенс, але й вибирає в себе світоглядне, морально-етичне, культурно-духовне та організаційно-лідерське значення. В процесі професійної підготовки державний службовець, для якісного управління закладами освіти, має володіти низкою обов'язкових фахових знань, компетентностей, характеристик: професіоналізм, інноваційність, здатність до лідерства, патріотизм, толерантність, моральність тощо.

У контексті необхідності реформування державної служби України суттєво зростає значення підготовки державних службовців на основі норм доброчесності, що обумовлене тим, що вони займають специфічне місце в суспільстві. Це пов'язано з тим, що державні службовці здійснюють адміністративну діяльність та реалізують державну владу. Між професійною діяльністю державних службовців існує осо-

бливий зв'язок, а відносини між державними службовцями та громадянами ґрунтуються на принципі служіння громадянам, їх інтересам.

У сучасному науковому дискурсі поняття доброчесність набуло різного змісту в залежності від сфери діяльності, галузі знань та контексту розгляду проблеми. Сутність доброчесності державних службовців можна визначити як ступінь дотримання ними моральних норм, прийняття рішень неупереджено та справедливо, а також прагнення служити громадянам, суспільству, Батьківщині.

Формування етики та доброчесності важливо для всіх категорій державних службовців, але особлива соціальна відповідальність лежить на керівних кадрах. Саме тому, заклади освіти мають приділяти цьому напрямку підготовки державних службовців більше уваги, спираючись на вітчизняний та закордонний досвід правового та організаційного регулювання у цій царині.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Битяк Ю. П. Державна служба в Україні : організаційно-правові засади : монографія. Харків : Право, 2005. 304 с.
2. Войтенко А. Б., Якобчук В. П., Пугачова Н. С. Професійна етика державного службовця в контексті ефективності публічного управління. *Державне управління : удосконалення та розвиток* : електрон. наук. фахове вид. 2020. № 2. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/2_2020/38.pdf.
3. Войтюк М. М. Механізми підвищення ролі державного службовця на сучасному етапі інституціоналізації соціальної сфери України. *Інвестиції : практика та досвід*. 2017. № 20. С. 87-89.
4. Даниленко Ю. С. Стан правового регулювання етики поведінки державних службовців в Україні. *Вісник Чернівецького факультету : зб. наук. праць НУ «ОЮА»*. Чернівці, 2015. No 4. С. 66-78
5. Енциклопедичний словник з державного управління / за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. Київ : НАДУ, 2010. 820 с.
6. Качан Я. В. Основні засади проходження публічної служби в Україні. *Державна служба*. 2019. Том 30 (69). № 5. С. 69-73.
7. Козаков В. М., Чаплай І. В. Формування моделі етичної поведінки державних службовців в умовах демократизації і професіоналізації державного управління. *Інвестиції : практика та досвід*. 2014. № 15. С. 137-139.
8. Про державну службу : Закон України від 10.12.2015 № 889-VIII. Дата оновлення : 31.03.2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19>
9. Сердюк О. І., Мирна О. В., Шупта І. М. Місце доброчесності в моделі компетенцій державних службовців та системі цінностей особистості при запобіганні корупції. *Державне управління : удосконалення та розвиток* : електрон. наук. фахове вид. 2018. № 3. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/3_2018/41.pdf
10. Серих О. В. Професійна етика державних службовців : поняття, особливості. *Нове українське право*. 2021. Вип. 4. С. 104-111.
11. Філик Н. В. Державно-правові засади громадянського суспільства : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01. Київ, 2004. 19 с.
12. Цветков В. В., Горбатенко В. П. Демократія – Управління – Бюрократія : в контексті модернізації українського суспільства : монографія. Київ : Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2001. 348 с.
13. Haq S. Ethics and leadership skills in the public service. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 15. P. 2792-2796.

REFERENCES:

1. Bytiak, Yu. P. (2005). Derzhavna sluzhba v Ukraini : orhanizatsiino-pravovi zasady [Civil Service in Ukraine: Organizational and Legal Principles] : monohrafiia. Kharkiv : Pravo [in Ukrainian].
2. Voitenko, A. B., Yakobchuk, V. P., Puhachova, N. S. (2020). Profesiina etyka derzhavnoho sluzhbovtstva v konteksti efektyvnosti publichnoho upravlinnia [Professional ethics of a civil servant in the context of public administration efficiency]. *Derzhavne upravlinnia : udoskonalennia ta rozvytok – Public administration : improvement and development* : elektron. nauk. fakhove vyd., 2. Retrieved from: http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/2_2020/38.pdf. [in Ukrainian].
3. Voitiuk, M. M. (2017). Mekhanizmy pidvyshchennia roli derzhavnoho sluzhbovtstva na suchasnomu etapi instyutsionalizatsii sotsialnoi sfery Ukrainy [Mechanisms for enhancing the role of civil servants at the current stage of institutionalization of the social sphere in Ukraine]. *Investytsii : praktyka ta dosvid – Investments : practice and experience*, 20, 87-89 [in Ukrainian].
4. Danylenko, Yu. S. (2015). Stan pravovoho rehuliuвання etyky povedinky derzhavnykh sluzhbovtstiv v Ukraini [The state of legal regulation of ethical behavior of civil servants in Ukraine]. *Visnyk Chernivetskoho fakultetu – Bulletin of the Chernivtsi Faculty* : zb. nauk. prats NU «OIuA». Chernivtsi, 4, 66-78 [in Ukrainian].
5. Entsyklopedychnyi slovnyk z derzhavnoho upravlinnia [Entsyklopedychnyi slovnyk z derzhavnoho upravlinnia]. (2010). Yu. V. Kovbasiuka, V. P. Troshchynskoho, Yu. P. Surmina (Eds.). Kyiv : NADU [in Ukrainian].
6. Kachan, Ya. V. (2019). Osnovni zasady prokhodzhennia publichnoi sluzhby v Ukraini [Basic principles of public service in Ukraine]. *Derzhavna sluzhba – Civil service. Vol. 30 (69), 5, 69-73* [in Ukrainian].
7. Kozakov, V. M., Chaplai, I. V. (2014). Formuvannia modeli etychnoi povedinky derzhavnykh sluzhbovtstiv v umovakh demokratyzatsii i profesionalizatsii derzhavnoho upravlinnia [Formation of a model of ethical behavior of civil servants in the conditions of democratization and professionalization of public administration]. *Investytsii : praktyka ta dosvid – Investments : practice and experience*, 15, 137-139 [in Ukrainian].
8. Pro derzhavnu sluzhbu : Zakon Ukrainy vid 10.12.2015 № 889-VIII [On civil service : Law of Ukraine of 10.12.2015 No. 889-VIII]. Data onovlennia : 31.03.2023. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19> [in Ukrainian].
9. Serdiuk, O. I., Myrna, O. V., Shupta, I. M. (2018). Mistse dobrochesnosti v modeli kompetentsii derzhavnykh sluzhbovtstiv ta systemi tsinnosti osobystosti pry zapobihanni koruptsii [The place of integrity in the model of competencies of civil servants and the system of personal values in preventing corruption]. *Derzhavne upravlinnia : udoskonalennia ta rozvytok – Public administration: improvement and development* : elektron. nauk. fakhove vyd., 3. Retrieved from: http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/3_2018/41.pdf [in Ukrainian].
10. Sierykh, O. V. (2021). Profesiina etyka derzhavnykh sluzhbovtstiv : poniattia, osoblyvosti [Professional ethics of civil servants : concept, features]. *Nove ukrainske pravo – New Ukrainian Law. Vyp. 4, 104-111* [in Ukrainian].
11. Filyk, N. V. (2004). Derzhavno-pravovi zasady hromadianskoho suspilstva [State and legal principles of civil society]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
12. Tsvietkov, V. V., Horbatenko, V. P. (2001). Demokratiia – Upravlinnia – Biurokratiia : v konteksti modernizatsii ukrainskoho suspilstva [Democracy - Governance – Bureaucracy : in the context of modernization of Ukrainian society] : monohrafiia. Kyiv : In-t derzhavy i prava im. V. M. Koretskoho NAN Ukrainy [in Ukrainian].
13. Haq, S. (2011). Ethics and leadership skills in the public service. *Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 15. P. 2792-2796* [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.10

UDC 159.922.7:615.851-058.65

FEATURES OF PSYCHOTHERAPEUTIC WORK WITH PSYCHOEMOTIONAL STATES OF CHILDREN OF WAR

Vira Korkh

*Candidate of Psychological Sciences,
Senior Lecturer at the Department
of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-9686-0803>
e-mail: vera.korh18@gmail.com*

Abstract. *This article describes the psycho-emotional states of children affected by the war (anxiety, fear, stress, traumatic stress, psychological trauma and post-traumatic stress disorder) and the psycho-traumatic events that led to the emergence of these states; the main features of the traumatic situation are determined; the peculiarities of psychotherapeutic assistance to children of war are analyzed: psychotherapeutic life-changing technologies and techniques of working with the psycho-emotional states of children of war in the psychotherapeutic process are described.*

The peculiarities of organization of the technology of emotionally supportive communication with children of war are characterized. Within the framework of this technology, the concept of effective listening skills (reflective, non-reflective, empathetic) is revealed. The main methods of effective listening are defined: silent listening, clarification, retelling, paraphrasing, further development of thoughts, generalization and summarization.

Also within the framework of the mentioned technology, speech expression of agreement, encouragement, approval, and positive anticipatory assessment are used; emotional, spatial, speech and interactional contact; optical-kinetic means of communication: facial mimicry (smile, expression and control of emotions), gaze («eye to eye» and «face to face»), posture (openness, trust, readiness to communicate), gestures and touches (stroking, shaking hands, patting, hugs, kisses).

The article describes the technology of using different areas of art therapy in psychotherapeutic work with children: play therapy, art therapy, fairy-tale therapy, puppet therapy, drawing therapy. The structure of a fairy-tale therapy session is outlined, recommended children's Ukrainian and foreign fairy-tale psychotherapeutic work with children are given. Examples of creative use of song fairy-tale therapy in audio format through the use of innovative digital technologies are also given. Anti-stress stabilizing art therapy, breathing, meditative techniques for working with children of war are given.

Key words: *children of war, psychoemotional states, psychotraumatic events, psychotherapy, psychotherapeutic assistance, psychotherapeutic technologies, psychotherapeutic techniques, play therapy, art therapy, fairy-tale therapy, puppet therapy.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.10
УДК 159.922.7:615.851-058.65

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ РОБОТИ З ПСИХОЕМОЦІЙНИМИ СТАНАМИ ДІТЕЙ ВІЙНИ

Корх В. М.

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-9686-0803>
e-mail: vera.korh18@gmail.com

Анотація. У даній статті охарактеризовано психоемоційні стани дітей, постраждалих від війни (тривоги, страху, стресу, травматичного стресу, психологічної травми та пост-травматичного стресового розладу), та психотравматичні події, що призвели до виникнення цих станів, визначено основні риси травмуючої ситуації; проаналізовано особливості психотерапевтичної допомоги дітям війни: описано психотерапевтичні життєзмінювальні технології та техніки роботи з психоемоційними станами дітей війни у психотерапевтичному процесі. Охарактеризовано особливості організації технології емоційно підтримуючої комунікації з дітьми війни. В рамках даної технології розкрито поняття навичок ефективного слухання (рефлексивного, нерелігійного та емпатійного). Визначено основні прийоми ефективного слухання: мовчазне слухання, уточнення, переказ, перефразування, подальший розвиток думок, узагальнення та резюмування. Також в рамках згаданої технології використовують мовленнєві висловлювання згоди, підбадьорювання, схвалення, позитивної випереджальної оцінки; емоційний, просторовий, мовленнєвий та інтеракційний контакт; оптико-кінестичні засоби комунікації: міміку обличчя (усмішку, вираження та контроль емоцій), погляд («очі в очі» та «обличчя в обличчя»), позу (відкритості, довіри, готовності до спілкування), жести і дотики (погладжування, рукостискання, поплескування, обійми, поцілунки).

У статті охарактеризовано технології застосування різних напрямів арт-терапії у психотерапевтичній роботі з дітьми: ігрової терапії, казкотерапії, лялькотерапії, терапії малюванням. Окреслено структуру казкотерапевтичного заняття (ритуал «входу» в казку, повторення, розширення уявлень дітей про світ, набуття та інтеграція набутого досвіду в життєдіяльність, резюмування та ритуал «виходу» з казки), наведено рекомендовані дитячі казки для психотерапевтичної роботи з дітьми. Також наведено приклади креативного використання пісенної казкотерапії в аудіоформаті через застосування інноваційних цифрових технологій. Наведено антистресові стабілізуючі арт-терапевтичні, дихальні, медитативні техніки роботи з дітьми війни.

У статті підкреслено важливість індивідуального підходу до дітей у психотерапевтичному процесі, створення психологічно сприятливої атмосфери довіри та прийняття з метою підвищення ефективності психотерапії та відновлення психоемоційного стану дітей, постраждалих від воєнних подій, для забезпечення оптимального функціонування у суспільстві, адаптації, соціалізації та відчуття психологічного благополуччя.

Ключові слова: діти війни, психоемоційні стани, психотравматичні події, психотерапія, психотерапевтична допомога, психотерапевтичні технології, психотерапевтичні техніки, ігрова терапія, арт-терапія, казкотерапія, лялькотерапія.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Діти, які пережили психологічний стрес внаслідок воєнних подій, на відміну від дорослих, не усвідомлюють всього, що з ними трапилось, не здатні пояснити свій психоемоційний стан, свої переживання, хвилювання, тривоги, страхи тощо. Посттравматичні стресові розлади дітей дошкільного віку можливо визначити на основі їхньої поведінки, особливостей мовлення, продуктів дитячої творчості (малюнків) тощо. Тому психологи та вихователі повинні звертати особливу увагу на висловлювання психологічно травмованих дітей із зон бойових дій та внутрішньо переміщених осіб, своєрідність їхньої щоденної поведінки.

Оцінюючи психоемоційний і психофізіологічний стан дітей, які пережили психотравматичні події, можна зробити висновок, що для них найбільш важливим є отримання психотерапевтичної допомоги, зокрема використання життєзмінюючих психотерапевтичних методів. Такі методи, як психотерапія, спрямована на зміну життя, а також психолінгвістична терапія, спрямовані на зниження негативних спогадів і асоціацій, пов'язаних з напруженістю, тривогою та страхами, які виникли внаслідок різних надзвичайних стресогенних ситуацій, таких як внутрішнє переміщення, складні умови, болісні реакції на відсутність батьків через їх участь у воєнних конфліктах, ракетні атаки, руйнування домівок та інші. Серед таких методів варто відзначити казкотерапію, ігрову терапію, лялькотерапію, природотерапію, ароматерапію, кольоротерапію та терапію мистецтвом (технологію арт-терапії), яка включає в себе малювання та музикотерапію, тощо [4].

Дослідженням цих питань та розробкою відповідних психотерапевтичних технологій займаються українські науковці і практики у галузях педагогіки та психології: А. Богуш, Н. Булатевич, Л. Бейкун, Г. Братасюк, О. Вознесенська, Т. Василишина, С. Веселкова, Е. Ворожбієва, Л. Галіцина, Є. Герасименко, О. Грабович, О. Григор'єва, Ю. Губарева, Л. Калмикова, В. Кузьменко, Т. Курганська, І. Литвинова, І. Луценко, К. Мілютіна, А. Нестер, Н. Опришко, С. Поворознюк, С. Ройз, О. Тараріна, О. Рейпольська, В. Хромець, Ю. Хмелівська, Г. Циганенко, Л. Шевага та інші.

Мета і завдання дослідження. Метою даної статті є окреслення специфічних особливостей психотерапевтичної роботи з дітьми війни (учасників бойових дій та внутрішньо переміщених осіб). Відповідно конкретизуючи мету, розкриємо **завдання** нашого дослідження: 1) охарактеризувати психоемоційні стани дітей, постраждалих від війни; 2) визначити особливості психотерапевтичної допомоги дітям війни; 3) описати психотерапевтичні технології та техніки роботи з психоемоційними станами дітей війни у психотерапевтичному процесі.

Методи дослідження. В процесі теоретичного наукового дослідження у даному напрямку було застосовано аналіз наукової та практико-орієнтованої психолого-педагогічної літератури, синтез, порівняння, систематизацію та узагальнення науково-практичної інформації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основними психоемоційними станами, з якими психологи та педагоги зустрічаються у дітей, постраждалих від війни, є: *тривога, страх, стрес, травматичний стрес, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), психотравма*. Наведемо визначення цих станів. Під *тривогою* розуміється неприємний емоційний стан, що характеризується очікуванням незручного перебігу подій, наявністю поганих передчуттів, страху і хвилювання. *Тривожність* є унікальною психологічною рисою, проявляється в здатності особи реагувати на незначні подразники сильною тривогою. За поглядами Х Айзенка, тривожність може розглядатися як складова особистості або пов'язана з властивістю нервових процесів та особливотя-

ми темпераменту особистості. Виділяють особистісну та ситуативну тривожність. За К. Ізардом, стан тривожності може бути описаний як комбінація гніву, роздратування, агресії та сорому. *Страх* – це емоція, яка виникає в умовах загрози фізичному або соціальному благополуччю особи і спрямована на джерело реальних або уявних небезпек. Це почуття напруженості, яке виникає, коли особа вважає, що існує конкретна загроза для її життя у зв'язку з очікуваними небезпечними подіями і обставинами. За В. Ковальовим, все це може супроводжуватись різними вегетативними (соматичними) розладами, а також може виражатися від невизначеного почуття невпевненості, небезпеки до жаху. *Стрес* представляє собою специфічний стан психіки та організму загалом, що характеризується інтенсивним використанням функціональних резервів для подолання будь-якого стресору, часто надзвичайного. Основні ознаки психологічного стресу включають наступне: стрес є результатом взаємодії між організмом і його оточенням; це стан, який виражений інтенсивніше, ніж звичайний мотиваційний стан; сприйняття загрози є необхідною умовою для виникнення стресу; стресові явища виникають, коли звичайна адаптаційна реакція стає недостатньою. *Травматичний стрес* представляє собою специфічну форму загальної стресової реакції, яка призводить до перевантаження психофізіологічних та адаптаційних ресурсів особистості. У такому випадку стрес стає травматичним і може призвести до психологічної травми. *Психологічна травма* – це стан сильного страху, який виникає при зіткненні з несподіваною подією, яка потенційно загрожує життю людини. Цей страх перевищує здатність індивіда контролювати та адекватно реагувати. *Посттравматичний стресовий розлад* (ПТСР) представляє собою комплекс психофізіологічних реакцій на фізичну або психологічну травму, де травму визначає переживання, що викликає страх, жах та безпорадність, особливо під час надзвичайних обставин, де людина сама пережила загрозу своєму життю, смерть або поранення іншої особи, особливо близької, і це може виникнути негайно після події або через декілька місяців або навіть років [8].

Сформульовано наступні основні *аспекти психотравмуючої ситуації*:

- вона є новим реалітетом для особи і відрізняється від звичайних, повсякденних умов;
- вона порушує екзистенційну дилему між життям і смертю, впливає на свідомість і викликає відчуття фундаментальної незахищеності;
- ця ситуація має амбівалентний, подвійний характер, оскільки, з одного боку, приносить загрозу, небезпеку та руйнацію для особистості, а з іншого боку, може сприяти пробудженню психологічної, духовної сили та ресурсності, відкривати можливості для конструктивних змін;
- вона руйнує цілісність життєвого світу особистості, розділяючи її на життя перед ситуацією, період, пов'язаний із безпосереднім впливом екстремальних чинників, і життя після неї;
- під впливом цієї ситуації особистість може пережити трансформацію, а також можлива фрагментація самоідентичності;
- під час такої ситуації ускладнюється можливість прогнозування подальших подій;
- ускладнює реалізацію здібностей особистості та задоволення її потреб;
- спричинює пошукову діяльність психіки людини з метою пояснення сенсу подій [8].

За класифікацією хвороб DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders), травматичною ситуацією може вважатися подія, що пов'язана із загибеллю, загрозою життю, серйозним травмуванням або будь-якою іншою загрозою

фізичній недоторканності. Проте іноді психологічна травма може виникати внаслідок того, що особа стає свідком загрозової події, травматичного поранення або смерті зовсім незнайомої особи [8].

Під час застосування будь-якої форми терапії або методики важливо підтримувати звернення кожної дитини до самої себе та її власного мовлення. Можливість вільно висловлювати свої думки і почуття дає дітям можливість розслабитися, відволіктися від стресових спогадів, а також навчити їх контролювати своє мовлення. Це допомагає їм відчувати, що вони знаходяться в безпечному середовищі, де немає загроз, і де їхнє життя може покращитися завдяки змінам, які сприятимуть поліпшенню їхнього стану, поверненню дитячої радості і натхнення, і нададуть їм відчуття власної гідності і важливості. За допомогою життєзмінювальної психолінгвістичної терапії, як запропоновано К. Мустакасом, відбувається процес «здорового самовираження» дітей, і вони набувають здатності приймати і цінувати спосіб вираження своїх думок у мовленні. Вони стають впевненими в собі, не бояться можливих зауважень під час відкритого висловлення своїх думок, настроїв і почуттів, і мають можливість відкрито розмовляти про свої справжні наміри, бажання, дії та цілі [4].

З дітьми війни педагогам рекомендовано застосовувати технологію організації емоційно підтримуючої комунікації, яка полягає зокрема у використанні навичок ефективного слухання (нерефлексивне, рефлексивне, емпатійне).

Нерефлексивне слухання – це безсловесне пасивне слухання, яке вимагає психологічної уваги та включеності. Його слід застосовувати, коли дитині потрібно виразити свої почуття. У цьому типі слухання мовленнєвий супровід включає короткі вислови, такі як «Продовжуй розповідати», «Я вас слухаю», «Розумію». Засобами невербальної комунікації є поза очікування, нахилення вперед до дитини, підтримуючі покивання головою, вираз обличчя, що свідчить про інтерес та готовність слухати, а також обмін поглядами [4].

Рефлексивне або активне слухання включає в себе діалогічний зворотний зв'язок, обмін інформацією з дитиною, щоб переконатися у правильному розумінні змісту повідомлення. Це включає в себе уточнювальні запитання, перефразування та узагальнення головних ідей, які виражає дитина.

Емпатійне слухання – це найважливіший компонент для підтримки емоційної комунікації. Воно відрізняється від рефлексивного слухання за своєю метою – зрозуміти, які події, пов'язані з психотравмою, пережила дитина, які почуття і емоції пов'язані з обговорюваним, та підтримати дитину, донести до неї, що її проблема важлива. Емпатійне слухання базується на безоцінному прийнятті, взаєморозумінні та зворотному зв'язку [4].

Основними прийомами ефективного слухання визначають: *мовчазне слухання, уточнення, переказ, перефразування, подальший розвиток думок, узагальнення та резюмування*. Також в рамках згаданої технології використовують мовленнєві висловлювання згоди, підбадьорювання, схвалення, позитивної випереджальної оцінки; емоційний, просторовий, мовленнєвий та інтеракційний контакт; оптико-кінестичні засоби комунікації: міміку обличчя (усмішку, вираження та контроль емоцій), погляд («очі в очі» та «обличчя в обличчя»), позу (відкритості, довіри, готовності до спілкування), жести і дотики (погладжування, рукостискання, поплескування, обійми, поцілунки). Більшість дітей, які розвивають тривожні особливості через пережиті психотравматичні події, мають труднощі у вираженні власних думок в монологах перед громадою, у спілкуванні з дорослими та однолітками. Вони стикаються з проблемами, які для них здаються складними, надто важкими для по-

долання. Внаслідок психологічного дискомфорту багато дітей стають замкнутими, а деякі відмовляються виконувати будь-які завдання. У грі діти отримують можливість невимушено набути комунікативного досвіду, застосувати його відповідно до життєвих ситуацій, включитися в процес співтворчості, співробітництва [4].

Ігрова терапія зазвичай базується на використанні рольових ігор, які мають значний вплив на розвиток особистості дитини. Під час гри, обираючи певну роль, кожна дитина легко перетворюється на обраного персонажа, і цей процес відбувається для неї практично непомітно. Процедура ігрової терапії включає в себе виконання дітьми спеціальних вправ, які охоплюють як вербальну, так і невербальну комунікацію, а також програвання різних життєвих ситуацій. Під час гри, діти починають краще розуміти значення свого мовлення у спілкуванні. Вони розвивають здатність до прийняття власних рішень, позбавляються напруження та страху перед новими співрозмовниками, підвищують рівень самооцінки і набувають навичок ефективної комунікації, включаючи здатність вислуховувати себе та редагувати свої висловлювання під час спілкування. Гра сприяє створенню сприятливого емоційного фону, викликаючи позитивні емоції у всіх учасників. Під час ігрової терапії зникають симптоми посттравматичних стресових розладів, тривожні риси розвитку замінюються творчими здібностями, розвивається мовленнєвий потенціал дошкільників і сприяє особистісному самовираженню та самореалізації [4].

Згідно зарубіжній дитячій психотерапевтині В. Оклендер, гра надає у розпорядження дитини символи, які замінюють їй слова. Життєвий досвід дитини набагато більше, ніж те, що вона може виразити словами, тому вона використовує гру, щоб виразити та асимілювати те, що переживає. У процесі гри психолог або психотерапевт уважно спостерігає за дитиною: за тим, як вона підходить до матеріалу, що обирає, чого уникає, який стиль поведінки, чи складно переключатися, добре чи погано організована її поведінка, який основний сюжет гри, розглядається зміст гри, теми гри (самотність, агресія, виховання, аварії та нещасні випадки), оцінюються навички спілкування, наявність контакту з дитиною під час гри, наскільки дитина поглинута грою, чи може відволіктися від неї, чи є взаємодія та комунікація між фігурками людей, тваринок, машин та інших предметів у грі. Важливо по ходу гри іноді використати можливість звернути увагу дитини на сам процес гри та встановити з нею контакт. Можна сказати: «Тобі подобається робити це повільно?», «Мені здається, що ти не дуже любиш грати з тваринами: ти звернув увагу, що ти ніколи не торкаєшся до них?», «Мені здається, що ти стомився гратися так швидко», «Цей літак завжди один», «Ти ховаєш загиблих солдат».

У своїх словах та діях під час психотерапевтичної роботи психологам та педагогам треба бути дуже уважними, делікатними та обережними з дітьми, які пережили психотравматичні події війни. Невдало підібране слово, словосполучення або речення може послужити тригером для виникнення негативних спогадів, асоціацій та призвести до повторних емоційних переживань і душевних страждань дитини.

Лялькотерапія є однією з провідних методик психотерапевтичного впливу на дітей дошкільного віку. Її метою є запобігання розвитку у них посттравматичних симптомів, подолання тривожних рис розвитку, які виникли внаслідок психотравми. Цей підхід доповнює казкову та ігрову терапію. Лялька захоплює дітей своєю привабливістю і сприяє активному використанню мовлення, а також допомагає зняти стани напруження, тривожності, депресії, психоемоційного дискомфорту, втоми, сором'язливості, невпевненості та інші подібні прояви у цих дітей. Ляльку можна використовувати як самостійний інструмент, що стимулює дітей висловлювати свої думки, а також як до-

датковий засіб для знайомства з лялькою, її зовнішнім виглядом, історією та іграми, що з ними пов'язані, щоб сприяти комунікації та допомозі дітям [4].

Проведення лялькотерапії, згідно із методологією М. Кольцової, включає наступний послідовний процес: спочатку дітям пропонується обрати ляльки і ознайомитися з ними. Вони можуть розповісти цікаві історії про ляльок, описати їх зовнішній вигляд та погратися з ними. Також діти слухають, як вихователь спілкується з лялькою. Під час цих розмов психолог або вихователь ставлять ляльці питання про їхні дії, події, почуття, стани, думки тощо. Відповіді, які надаються лялькою (передані дорослим), проєктуються на дітей. Лялькотерапія виконує дві важливі функції: по-перше, вона стимулює мовлення тих дітей, які замкнулися в собі через стрес і не можуть спілкуватися з новими дорослими та ровесниками; по-друге, вона дозволяє цим дітям висловити свої переживання, страхи та душевний біль, що полегшує їхній психічний стан. За допомогою ляльок діти проєктують свої думки та почуття на ці об'єкти, що допомагає їм краще розуміти та контролювати свою поведінку. Лялька для дитини виступає своєрідним заміном, об'єктом, що вивчає суб'єкт, і може задовольнити різні дитячі потреби. Заміщення допомагає зменшити вплив стресових емоцій на дітей і дає їм можливість виразити свої почуття в адекватний спосіб [4].

Цікавим та креативним прикладом спонтанного застосування лялькотерапії є біографічний факт з життя німецького письменника Франса Кафки. Він придумав історію листування дівчинки із загубленою лялькою, за якою дівчинка дуже сумувала. Щоб розрадити дитину, письменник щодня приносив дівчинці листи від імені втраченої ляльки, де вона описувала свої подорожі. Останнього разу Ф. Кафка зустрів дівчинку і дав їй іншу ляльку із запискою: «Мої подорожі змінили мене». А через багато років доросла жінка знайшла ще одне філософське, психотерапевтичне «послання ляльки», написане талановитим письменником: «Все, що ви любите, колись буде втрачено, але любов повернеться до вас в іншому вигляді».

Казкотерапія представляє собою універсальний та привабливий метод роботи вихователів та психологів із дітьми, особливо з тими, які пережили війну. Вона розкриває та розвиває творчі здібності дітей, зокрема, розвиває їхнє мовлення. Казкотерапія активізує внутрішні резерви та потенціал особистості. Під час казкотерапії також відбувається терапія через створення казкової атмосфери. У казці завжди є відчуття безпеки, яке сприяє зняттю тривоги, невпевненості та подоланню страхів, спричинених пережитими подіями. Казка, як результат колективної творчості людської свідомості та підсвідомості, допомагає дітям відкривати свій творчий потенціал через інтуїцію та фантазію. Вона дозволяє їм відчувати атмосферу загадковості та таємничості, наділяти звичайні речі казковими та чарівними властивостями, розпочинати створювати нові пригоди та події та ставати справжніми «Творцями-чарівниками» власного життя [4].

Казкотерапія надає дитині конкретні приклади вчинків, які в певній мірі відповідають її природним потребам: у питанні автономності, герої казок виступають як самостійні дійові особи, які приймають власні рішення та долають виклики на своєму шляху без сторонньої допомоги; щодо життєвої компетентності, герої вказують на здатність подолати надзвичайні перешкоди, досягти перемоги та завжди прагнути до успіху; у відношенні до активності, герої завжди знаходяться в русі та в дії. Вони вступають у взаємодію з іншими персонажами, спілкуються, надають допомогу, вчать, вирушають у подорожі та активно розв'язують різноманітні комунікативні завдання, такі як розповідь, переконання, питання, відповідь тощо. Казкотерапія допомагає самовираженню, оскільки казковий сюжет та його різно-

манітні персонажі дають дітям можливість вибирати образи, які вони симпатизують, та виражати себе як унікальні особистості. Це допомагає дітям виявити свої найкращі риси, виразити свої почуття, бажання, та поділитися своїм емоційним станом, знаннями, стосунками з іншими дітьми, вирішувати проблеми та переборювати життєві труднощі. Крім цього, казкотерапія сприяє когнітивному та духовному зростанню особистості дитини, оскільки казка, завдяки своєму чарівному світу, сповненому дивами та загадками, розширює знання дітей про навколишній світ. Вона вчить дітей знаходити рішення для життєвих ситуацій, підтримує віру у себе, у власні здібності, в силу добра, любові та справедливості. Наприклад, казки «Попелюшка», «Дюймовочка», «Червона Шапочка» допомагають в цьому [4].

Структура казкотерапевтичного заняття включає певні етапи:

Ритуал «входження» в казку з метою створення настрою на спільну мовленнєво-творчу взаємодію. На цьому етапі виконуються групові вправи для згуртування дітей у колі з передачею м'яча або повітряної кульки із взаємними побажаннями добра, радості й любові. Варіацією на дану вправу є її виконання зі свічкою всередині кола, коли діти дивляться на вогник свічки і подумки надсилають один одному позитивні побажання та привітання.

Повторення з метою пригадування казки з минулого заняття, проговорювання висновків, які діти для себе зробили, якого досвіду набули, чого навчилися. Психолог або вихователь запитує дітей з метою активізації мовленнєво-мислинневі процеси, з'ясовує, як їм допомогло те, чого вони вже навчилися на попередніх заняттях [4].

Розширення світогляду. Вихователь представляє нову казку та запитує, чи діти бажають допомогти казковим персонажам. Ця допомога може включати спільне співання пісень, підбадьорювання, зацікавлення, мотивацію, рольове імпровізаційне виконання казки, а також обговорення з персонажами казки певних тем. Діти також можуть надсилати привітання та побажання іншим персонажам казок, писати листи та запрошувати їх в гості. Вони можуть створювати нові ігри разом з улюбленими персонажами, вигадувати правила гри та фантазувати щодо бажань, очікувань, уявлень та нових несподіваних сюжетів, переписуючи, переробляючи казку, що сприяє формуванню особистісної позиції життєтворчості.

Набуття дітьми нового інтелектуально-мовленнєвого досвіду та закріплення нових навичок та якостей. Педагог організовує інтерактивні ігри, які дозволяють дітям оволодіти новим чуттєвим досвідом, а також проводить разом з дітьми символічні подорожі, перевтілення з метою емоційного самовираження дітей.

Інтеграція нового досвіду в життєдіяльність дітей. Вихователь обговорює разом із дітьми життєві ситуації, в яких діти зможуть використати досвід, отриманий із казки, що допоможе подолати стрес, надасть енергії та захистить від можливих психотравмивних подій у майбутньому [4].

Резюмування. Узагальнення набутого пізнавального, мовленнєвого, емоційного, естетичного досвіду та додавання його до наявного в дітей практичного досвіду. Вихователь або психолог узагальнює те, що відбулося на казкотерапевтичному занятті; відзначає окремих дітей за їхню активність; підкреслює цінність набутого досвіду; називає конкретні життєві ситуації, в яких діти можуть доречно використати новий комунікативний досвід, що охоплює різні аспекти життєдіяльності дитини.

Ритуал «виходу» з казки. Психолог або вихователь готує дітей до міжособистісної взаємодії в звичайному соціокультурному середовищі. Для цього проводиться повтор ритуалу «входження» в казку. Вихователь (психолог) звертається до дітей: «Ми беремо з собою усе цінне, важливе, що ми сьогодні відчували, сприймали, пе-

реживали, чого навчилися, що увійшло в наші серця й там залишилося жити, щоб у світі було більше радості й краси». Діти в цей час, стоять у колі, виконують рухи, ніби щось беруть із кола й прикладають руки до грудей [4, с. 90].

Рекомендовано використовувати такі казки для занять з казкотерапії з дітьми: І. Франко – «Ріпка», «Заєць і їжак», «Лисичка і журавель», «Лисичка і Рак»; Л. Українка – «Біда навчить»; О. Пчілка – «Журавель та Чапля»; М. Коцюбинський – «Брати-місяці»; Н. Забіла – «Про півника і курочку», «Бджолина перемога»; М. Трублаїні – «Про дівчинку Наталочку та сріблясту рибку»; К. Ушинський – «Козенята та вовк»; В. Скомаровський – «Горобець-горобчик»; В. Сухомлинський – «Сьома дочка», «Зайчик і місяць», «Фіалка і бджілка», «Пелюстка і квітка», «Їжачок і світлячок», «Два метелики», «Для чого півневі гребінець», «Найгарніша мама», «Жаба, що співала по-журавлиному», «Велике і мале», «Як починається осінь», «Зайчик і горобина», «Як зайчик грівся взимку проти місяця», «Шпак прилетів»; Ш. Перро – «Червона шапочка», «Попелюшка», «Хлопчик-мізинчик»; С. Маршак – «Казка про дурне мишеня», «Казка про розумне мишеня»; А. Ліндгрен – «Малюк і Карлсон»; Г.-К. Андерсен – «Дюймовочка», «Непохитний олов'яний солдатик»; Брати Грімм – «Мішок хитрощів», «Бременські музики» [4, с. 90].

Також для використання з метою казкотерапії дітей рекомендовані автентичні авторські українські аудіоказки Заслуженої артистки України Руслани Лоцман. Ці казки створено авторкою в рамках інноваційних проєктів: «Пісенна світлиця», «Пісенна казка», «Пісенний щоденник», «Пісенний кошик». За електронним посиланням вебсторінки «Писульки від мамульки» представлено такі аудіоказки для дітей: «Про вовка, а не про муху», «Зомбик», «Козак Визволяка», «Стрітенська свічка», «Ластівчине гніздо», «Країна вітамінів», «Плутанка», «Пектораль», «Казка про каску», «Крила працьовитості», «Маруся в Полтаві», «Папороть» тощо [1].

Слухаючи казки чудової артистичної, інтелектуальної та надзвичайно талановитої української акторки Руслани Лоцман, можна поринути у чарівний світ пісні та казки. Можна уявити себе в українському селі, в автентичній українській хаті на місці мами, яка співає українські народні пісні разом зі своїми дітьми. Ці пісні грають психотерапевтичну та емоційно підтримуючу дію для душі дитини в умовах війни та щоденного стресу. Прадавня сила українського народу закодована у народних піснях, які споконвіку підтримували та підіймали народний Дух у боротьбі за волю та незалежність.

Через театралізоване мистецтво та пісенну творчість Руслана Лоцман вміло демонструє казкотерапію в дії. Як помирити дітей через пісню-казку «Сестрички-косички» або як педагогічно-майстерно і делікатно можна переключити увагу дитини під час довгої дороги на оточуючий світ через гру «Хвилинка тиші», як креативно спрямувати увагу та енергію дітей на створення «Пісенного Щоденника» за допомогою інноваційних сучасних Інтернет-технологій, яким чином розрадити та зайняти дітей під час тривалого карантину, створюючи пасхальний «Пісенний кошик» зі словесними ребусами, або оспівуючи роботу по домашньому господарству (ліплення пирогів, вареників, хатні та городні справи тощо).

Арт-терапія, як ефективна психотехнологія для роботи з дітьми, що пережили війну, базується на стимулюванні творчого потенціалу дитини та її внутрішніх механізмів саморегуляції. Ця техніка відповідає дитячим потребам, зокрема у вияві мовленнєвого самовираження та утвердженні себе як комунікативної особистості в соціальному оточенні. Важливо використовувати різні форми арт-терапії, оскільки вони сприяють виникненню позитивних емоцій, допомагають дітям подолати апатію та байдужість до спілкування, сприяють активності та творчості, допомагають впоратися із тривогою, напруженням, невпевненістю та пасивністю, спри-

чиненими психотравматичними подіями. В рамках сеансів арт-терапії кожній дитині надається можливість позбавитися негативних спогадів про невдалі спроби висловлювання, страхів та тривожних спогадів. Заняття арт-терапією допомагають дітям відчувати атмосферу творчості, розкрити свої таланти та реалізувати свій мовленнєво-мислиннєвий потенціал через індивідуальне мовлення [4].

Методика терапії через малювання сприяє дітям у створенні внутрішньої програми висловлювання за допомогою динаміки малюнка. Цей підхід дозволяє їм виразити свої думки та почуття, які вони вже розглядали у своєму внутрішньому мовленні, синхронізуючи цей процес зі створенням зображення або відтворенням його фарбами на папері. Під час малювання діти також концентруються на змісті майбутнього висловлювання, обираючи точні й виразні слова для своїх майбутніх фраз і ретельно добираючи необхідні граматичні форми для вираження змісту [4].

Одна з базових форм арт-терапії для формування дитячої БЕЗПЕКИ є **тема дому**. По-перше, це базова форма, яка викликає у дитини **почуття безпеки**. Навіть якщо дома відбувались якісь жахливі події. Ми так влаштовані, що тема укриттів, контейнерів, коконів, всього, де можна сховатись, створити собі якусь «халабуду» безпеки – це завжди для нас дуже важливий момент [7].

Ось кілька варіантів як можна працювати з темою дому з тривожними дітьми.

Перший спосіб – малювання будиночків. Ви пропонуєте дітям намалювати, наприклад, дім для щастя, дім для тривоги. Можна намалювати дім для свого страху, для своєї образи, дім для дерева. Дитина фантазує і у неї дуже гарно виходить. Важливо виставляти роботи дітей на виставки.

Другий спосіб роботи з темою дому це – ліпка. Разом з дитиною ви створюєте велику кількість укриттів, коконів, контейнерів, яєць тощо. Їх можна конструювати з різних матеріалів – із пластичних матеріалів, тіста, глини, пластиліну тощо.

Техніка малювання.

Мета: повернути дитині почуття безпеки та впевненості в собі. Дати їй відчуття контролю над собою та тим, що відбувається навколо.

Вік: 6+ *Тривалість:* 20-30 хв

Інструменти: кольорові олівці, фарби або фломастери, аркуш паперу А4.

Хід роботи: попросіть дитину пригадати ситуації, коли вона особливо переживає, тривожиться, хвилюється (прихід до садочку, розставання з рідними, виступ на святковому концерті тощо). Запропонуйте дитині вибрати олівці, фломастери (або фарби) того кольору, який асоціюється у неї з БЕЗПЕКОЮ.

Інструкція: «Намалюй, будь ласка, два будиночки: один – для тривоги, а другий – для щастя».

Питання до техніки:

1. Що ти намалював і де ти відчуваєш тривогу?
2. Як звичайно реагує твоє тіло, коли ти входиш в стан тривожності (ти замовкаєш, руки починають заважати, думки плутаються, наприклад – допомагайте дитині зрозуміти, які емоції і які тілесні чинники і цій ситуації проявляються)?
3. Що ти не можеш робити в цьому стані?
4. Що ти відчуваєш, коли подумки «заходиш» у свій прихисток (будиночок)?
5. Що могло б тобі нагадати про те, що він у тебе є (ти можеш туди заходити на кілька секунд в любий момент)?
6. Що хорошого станеться з тобою в житті, якщо ти дозволиш собі подолати це почуття тривоги?

Висновки: коли ви працюєте з дитиною, основна задача, щоб вона створила свій прихисток, намалювала або зліпила, описала його, набралась його сили, помістила туди якусь свою фігурку, особисту річ, яка буде метафорою її самої. Важливо, щоб вона відчула там себе безпечно, і подумала про те, які події, наприклад, подихати (діафрагмальне дихання), порахувати до десяти, допоможуть їй заземлитися, заспокоїтись та збалансуватися [7].

Дитяча та сімейна практикуюча психологиня С. Ройз пропонує працювати з дітьми з метою психоемоційної стабілізації за допомогою дихальних технік: ді-афрагмального дихання (животом) для старших дітей та **техніки «Долонька»** для молодших дітей. Техніка полягає у тому, що треба обвести вказівним пальцем одної долоні пальчики іншої долоні і при цьому одночасно робити вдих, коли палець піднімається вгору і видихати повітря, коли палець опускається. Так по черзі обвести пальчики спочатку одієї долоньки, а потім іншої (всього 10 вдихів та видихів). Друга психотерапевтична **вправа «Дай п'ять»** (5 кіл підтримки, 5 кіл турботи). Інструкція: «Покажіть долоню і подумки згадайте людей, які вас підтримують у житті, загинаючи по черзі пальчики: на перший великий пальчик згадайте людину, яка може вас обійняти, на другий вказівний пальчик – людину, яка може пояснити вам щось незрозуміле, на третій середній пальчик – людину, яка може допомогти щось зробити, на четвертий безіменний пальчик – людину, яка може вам поспівчувати, на п'ятий пальчик мізинець – людину, яка може вас розсмішити. Потім образи всіх цих людей помістіть у своєму серці. Це є 5 кіл вашої підтримки і турботи» [6].

Ми рекомендуємо проводити з дітьми **вправу «Релаксацію-медитацію»**. Інструкція: «Сядьте рівно та зручно. Ножки поставте на підлогу для відчуття опори. Ручки покладіть на колінця і відкрийте долоньки. Очі закрийте. Подумки уявіть, що в основі вашого хребта є квітка з чотирма пелюсточками. Проверніть її подумки вправо, ніби заводите годинника. Потім уявіть що ваша внутрішня світла енергія піднімається знизу вгору, заповнює животик приємним теплом, далі вище розливається по серцю, заповнюючи його любов'ю та безстрашшям, силою Духу, далі енергія піднімається вище до голови (тут скажіть «Я всіх прощаю») і виходить через тім'ячко як прохолодний вітерець. Ручкою над голівкою можна відчути приємну прохолоду, схожу на легкий подих вітерця». Корисно трошки потримати увагу над голівкою і розслабитись під приємну медитативну музику. Ця вправа балансує психоемоційний стан. Також корисно в кінці дня висоловувати ніжки у солоній воді комфортної температури.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, у даній статті охарактеризовано психоемоційні стани дітей, постраждалих від війни, та психотравматичні події, що призвели до виникнення цих станів; визначено особливості психотерапевтичної допомоги дітям війни; описано психотерапевтичні технології та техніки роботи з психоемоційними станами дітей війни у психотерапевтичному процесі. Також підкреслено важливість індивідуального підходу до дітей у психотерапевтичному процесі, створення психологічно сприятливої атмосфери довіри та прийняття з метою підвищення ефективності психотерапії та відновлення психоемоційного стану дітей, постраждалих від воєнних подій, для забезпечення оптимального функціонування у суспільстві, адаптації, соціалізації та відчуття психологічного благополуччя.

Перспективами подальших досліджень у даному напрямку є підбір психотерапевтичних технік для відновлення та балансування психоемоційного стану батьків дітей, які постраждали від війни, та педагогів і психологів, які працюють з такими категоріями населення в освітніх закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Лоцман Р. Українські аудіоказки для дітей. Київ, 2022. URL: <https://youtube.com/playlist?list=PL8VMaVeaA6vV9mXXbHjo0QnQ3QThLly6-&si=NuDvXmRAtrgxhAAr>
2. Мілютіна К. Л. Баланс в умовах невизначеності : робочий зошит для самодопомоги. Київ : ГО «МНГ», 2022, 92 с.
3. Ми пережили : техніки відновлення для сімей, військових, цивільних та дітей / за ред. Г. Циганенко. Київ, 2018. 200 с.
4. Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб : концепція, методика, технології : навчально-методичний посібник / І. О. Луценко, А. М. Богуш, Л. О. Калмикова, В. У. Кузьменко, С. І. Поворознюк, О. Д. Рейпольська ; за наук. редакцією І. О. Луценко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 211 с.
5. Психологія сім'ї : техніки підтримки родини : метод. посіб. / за ред. І. Литвинової, Т. Курганської. Київ : ТОВ «7БЦ», 2023. 264 с.
6. Ройз С. Антистресові техніки відновлення. Київ, 2023. URL: https://megogo.net/ua/view/22559076-vseukrains-kiy-urok-z-mental-nogo-zdorov-ya-1-6-klasi-ti-yak-povertaiemos-doshkoli.html?fbclid=IwAR0eDa586nF_dR4_7wRcKnR6D8321jMXGUrkgVNkaciXJag_WsHTbn-8Iw
7. Тарарина Е. Практикум по арт-терапии в работу с детьми : науч-метод. пособ. 2-е изд. доп. Киев : АСТАМИР-В, 2019. 256 с.
8. Туриніна О. Л. Психологія травмуючих ситуацій : навч. посібник. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2017. 160 с.

REFERENCES:

1. Lotsman R. (2022). [Ukrainian audio fairy tales for children]. Ukrainski audiokazky dlia ditei. Retrieved from: <https://youtube.com/playlist?list=PL8VMaVeaA6vV9mXXbHjo0QnQ3QThLly6-&si=NuDvXmRAtrgxhAAr> [in Ukrainian].
2. Miliutina, K. L. (2022). Balans v umovakh nevyznachenosti [Balance in Uncertainty] : robochyi zoshyt dlia samodopomohy. Kyiv : HO «MNH» [in Ukrainian].
3. My perezhlyly : tekhniky vidnovlennia dlia simei, viiskovykh, tsyvilnykh ta ditei [We survived : Recovery Techniques for Families, Seniors, Civilians and Children] : praktychni rekomendatsii. (2018). H. Tsyhanenko (Ed.). Kyiv [in Ukrainian].
4. Psykholoho-pedahohichniy suprovid vykhovannia i rozvytku ditei doshkilnoho viku z rodyn uchashnykiv ATO i vnutrishno peremishchenykh osib : kontseptsii, metodyka, tekhnolohii [Psychological and Pedagogical support for education and development of preschool children from families of ATO participants and internally displaced persons : concept, methodology, technologies] : navchalno-metodychnyi posibnyk. (2018). I. O. Lutsenko (Ed.). Kyiv : Vyd-vo NPU imeni Myhaila Drahomanova [in Ukrainian].
5. Psykholohiia sim'i : tekhniky pidtrymky rodyny [Family Psychology: family support techniques] : navchalno-metodychnyi posibnyk. (2023). I. Lytvynovoi, T. Kurhanskoi (Ed.). Kyiv : TOV «7BTs» [in Ukrainian].
6. Roiz, S. (2023). Antystresovi tekhniky vidnovlennia. [Anti-stress recovery techniques]. Retrieved from: https://megogo.net/ua/view/22559076-vseukrains-kiy-urok-z-mental-nogo-zdorov-ya-1-6-klasi-ti-yak-povertaiemos-doshkoli.html?fbclid=IwAR0eDa586nF_dR4_7wRcKnR6D8321jMXGUrkgVNkaciXJag_WsHTbn-8Iw [in Ukrainian].
7. Tararina, E. (2019). Praktykum po art-terapii v rabote s detmy [Workshop on art therapy in work with children] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv : ASTAMIR-V [in Russian].
8. Turynina, O. L. (2017). Psykholohiia travmuiuchykh sytuatsii [Psychology of traumatic situations] : navchalnyi posibnyk. Kyiv : DP «Vyd. dim «Personal» [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.11

UDC 378.4: 140.8]:001 (477.4)

EXTERNAL FACTORS AS A PREREQUISITE FOR THE PHENOMENOLOGICAL FORMATION OF STUDENTS' SCIENTIFIC OUTLOOK IN THE UNIVERSITIES OF THE NADNIPRIANSHCHYNA REGION

Svitlana Kushniruk

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-7833-8923>
e-mail: s.a.kushniruk@udu.edu.ua

Taras Olefirenko

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Professor of the Department
of Technological Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-3278-8125>
e-mail: to@udu.edu.ua

Abstract. The study is devoted to the problem of forming students' scientific outlook through the prism of different scientific fields. The historical and pedagogical context of this problem underlines the relevance of its study. The use of systemic structural analysis allows the systematisation of subject aspects on the basis of the principles of unity and integrity.

The purpose of the article is to analyse the external factors of the formation of students' scientific outlook in the context of the pedagogical and historiosophical aspects of the formation of national education.

The stated problem was considered from the point of view of a complex system of external and internal interactions crystallised at the level of external deterministic influence, which became a prerequisite for phenomenological formation: historical interactions, socio-cultural (cosmopolitan) interactions, sectoral and normative interactions, general institutional aspects of interactions and the pedagogical aspect of interactions. The academic community reflects its worldview positions in relation to the socio-political system. From the historical and pedagogical point of view, the principle of building the educational system on the basis of the principle of continuity contributed to the formation of an integral network of educational institutions, where education should turn a pupil into a student. With such a structure of the educational system, the university was considered the top of the educational and scientific hierarchy, so phenomenological education at the personal level took place in the atmosphere of academic conditions. The article examines the period of the first and second half of the nineteenth century, when universities were established and operated in Naddniprianshchyna, as well as the impact of the industrial revolution on education and the development of productive forces. Studying at universities triggered active cooperation, which led to structural changes in faculties and the development of student-centred research projects.

The long history of the development of national education became a starting point for the formation of a conscious intelligentsia that contributed to the educational movement in different regions. Thanks to the effective cooperation of teachers and students, a unified structure of academic progress was formed, which impressed the broad masses of society with the enlightened spirit. Scientific societies played a key role in shaping students' worldviews, and cooperation between academic centres strengthened scientific ties and extended their influence beyond their home territories.

Key words: scientific outlook, universities of the Naddniprians, historical interactions, socio-cultural interactions, sectoral and normative interactions, general institutional aspect, pedagogical aspect.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.11

УДК 378.4: 140.8]:001 (477.4)

ЗОВНІШНІ ЧИННИКИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФЕНОМЕНОЛОГІЧНОГО ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НАДДНІПРЯНЩИНИ

Кушнірук С. А.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-7833-8923>
e-mail: s.a.kushniruk@udu.edu.ua

Олефіренко Т. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри технологічної освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-3278-8125>
e-mail: to@udu.edu.ua

Анотація. Дослідження присвячене проблемі формування наукового світогляду студентів через призму різних наукових напрямів. Висвітлення історико-педагогічного контексту означеної проблеми виокремлює актуальність її вивчення. Використання системно-структурного аналізу дозволяє систематизувати предметні аспекти на основі принципів єдності та цілісності.

Мета статті – аналіз зовнішніх чинників формування наукового світогляду студентів у контексті педагогічного та історіософського аспектів становлення вітчизняної освіти.

Здійснено перегляд заявленої проблеми з погляду комплексної системи зовнішніх та внутрішніх взаємодій, що кристалізувалися на рівні зовнішньо-детермінантного впливу, який став передумовою феноменологічного формування: історичних взаємодій, соціокультурних (космополітичних) взаємодій, галузевих-нормативних взаємодій, загально-інституційні аспекти взаємодій та педагогічний аспект взаємодій. Академічна спільнота віддзеркалює свої світоглядні позиції у відношенні до соціально-політичного ладу. З історико-педагогічної перспективи, принцип побудови системи освіти на основі принципу наступності сприяв формуванню цілісної мережі освітніх закладів, де навчання мало перетворити вихованця в студента. За такої побудови освітньої системи університет вважався вершиною навчально-наукової ієрархії, тому феноменологічне формування на особистісному рівні здійснювалося в атмосфері академічних умов. Досліджено період першої та другої половин XIX століття створення та діяльності університетів Наддніпрянської України, а також вплив промислового перевороту на освіту та розвиток продуктивних сил. Навчання в університетах викликало активну співпрацю, що призвела до структурних змін на факультетах та розвитку студентоцентризованих наукових проєктів.

Тривала історія розвитку вітчизняної освіти стала вихідною точкою для формування усвідомленої інтелігенції, яка сприяла просвітницькому рухові в різних регіонах. Завдяки результативній співпраці науково-педагогічного колективу зі студентством складалася єдина структура академічного прогресу, що вражала просвітницьким духом широкі маси суспільства. Наукові товариства відігравали ключову роль у формуванні світогляду студентів, а співпраця між академічними центрами зміцнила наукові зв'язки, розширивши їх вплив за межі рідних територій.

Ключові слова: науковий світогляд, університети Наддніпрянщини, історичні взаємодії, соціокультурні взаємодії, галузево-нормативні взаємодії, загально-інституційний аспект, педагогічний аспект.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Формування наукового світогляду студентів представляє собою проблему, яка має глибокий міждисциплінарний характер. Ця проблема передбачає розгляд аспектів різних наукових напрямів. Висвітлення історико-педагогічного контексту означеної проблеми виокремлює актуальність її вивчення. Використання інструментарію системно-структурного аналізу набуває пріоритетності, що дозволяє систематизувати предметні аспекти на основі принципів єдності та цілісності.

Суттєвий внесок у вивчення означеної проблеми зробили сучасні українські педагоги, такі як Н. Дем'яненко, Т. Дудка, Т. Завгородня, О. Сухомлинська, М. Чумак та інші. Цими вченими здійснено аналіз досліджуваного явища у історико-педагогічному контексті з врахуванням особливостей його функціонування впродовж різних історичних епох, розкрита змістовна сутність його вивчення, з урахуванням освітологічних особливостей розвитку.

Метою статті є аналіз зовнішніх чинників формування наукового світогляду студентів в контексті педагогічного та історіософського аспектів становлення вітчизняної освіти.

Завдання статті полягає у дослідженні зовнішніх чинників формування наукового світогляду серед студентів в історико-педагогічному контексті з урахуванням освітньо-пізнавальних підходів.

Методологічну основу дослідження забезпечили методи аналізу, синтезу, індукції та дедукції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підхід, який поєднує системність та структурованість в розгляді предмету, призвів до перегляду заявленої проблеми з погляду комплексної системи зовнішніх та внутрішніх взаємодій. Ці взаємодії кристалізувалися на рівні зовнішньо-детермінантного впливу, який став передумовою феноменологічного формування:

І. Історичних. На початку XIX століття території по обидва береги Дніпра продовжували перебувати під російською імперією. Життя в цих регіонах під російським впливом було помітно більш «консервативним», у порівнянні з західними областями, які перебували під Австрійською імперією й характеризувалися більш «ліберальним» підходом [18; 22]. Факти порушення прав людини, такі як домінування кріпосного устрою й політика русифікації, слугували обґрунтуванням для останньої ідеї [18]. Характерною особливістю досліджуваного історичного періоду було те, що становище українців на території під західними берегами Дніпра залишалося відносно складним як з соціально-політичного, так і з економічного погляду.

Суспільні потреби значно розширювалися, що створювало всі передумови для активного загальносвітового наукового прогресу. З джерелознавчих матеріалів

видно, що у першій половині XIX століття відбулася низка наукових відкриттів, зокрема відомі імена, такі як Л. Клод, А. Лавуазьє, Ж. Ламарк, Г. Мендель та інші, які фактично здійснили «переворот» в окремих областях знань [16]. Такий «переворот» фактично перетворив попередні концепції про світ і визначив початок розвитку досліджень у різних галузях.

Перший крок у напрямку створення мережі класичних університетів на Наддніпрянщині отримав підтримку від тогочасного ідейного ліберала – імператора Олександра I. [13, с. 3].

З історико-педагогічної перспективи, принцип побудови системи освіти на основі принципу наступності сприяв формуванню цілісної мережі освітніх закладів, де навчання мало перетворити вихованця в студента. За такої побудови освітньої системи університет вважався вершиною навчально-наукової ієрархії, тому феноменологічне формування на особистісному рівні здійснювалося в атмосфері академічних умов.

Не випадково в роботі «Розвиток діяльності наукових установ і організацій в російській імперії (кінець XIX – початок XX ст.)» створення класичних університетів на Наддніпрянських теренах було не лише виявом імперської влади, але й нагальною потребою організувати науково-дослідну діяльність в регіонах [12].

Поява класичних університетів на Наддніпрянщині, зокрема Харківського в 1804 році, Київського в 1834 році та Новоросійського в 1865 році, відзначилася поетапністю та ознаменувала новий етап у розвитку освіти та науки на територіях кожної з підпорядкованих губерній [12].

Початок наступного століття характерний тим, що університети зосереджувалися на підготовці фахівців за різними напрямками, такими як історико-філологічний, фізико-математичний, юридичний та медичний. Ці напрями були обрані ретельно керівними структурами, з врахуванням потреб регіону та політично-галузевих пріоритетів, на основі аналізу міжнародного освітньо-наукового досвіду [28].

В умовах консервативно-поширених структур, прогресивні ідеї професорсько-викладацького складу піддавались ретельній перевірці на відповідність чинній цензурі, а ідейні лідери, які могли впливати на світоглядні позиції студентів та впроваджувати в їх «світлі» розуми ідеї вільного мислення та порушували обмеження, піддавалися жорсткій критиці та виключенню з академічного середовища. Формування наукового світогляду студентів в цей період було піддане взаємодії ідеології національності та імперсько-цензурних обмежень. Ще одним свідченням посилення консервативного тиску було введення в нормативний обіг Валуєвського циркуляру (1863 р.) та Емського указу (1876 р.), які ефективно встановили цензурні обмеження на використання української мови у видавничо-літературних матеріалах [9].

У першій половині XIX століття становище українства було вкрай складним через взаємодію дихотомічного вектора наявних соціальних систем: застарілої (зорієнтованої на кріпосницько-центриську модель), що передбачала перевагу високого рівня залежності селян від поміщицької влади; нової (орієнтованої на індустріальний розвиток), яка встановлювала нові орієнтації та пріоритети для поступового розвитку та суспільного прогресу в цілому [24].

Однак поява нової соціальної системи на вітчизняній соціальній арені призвела до «розколу» в моноліті кріпосницько-центриської системи. Зрештою, цей «розкол» був виправлений нормами «Маніфесту» про відміну кріпацтва (1861 р.) [6].

Соціокультурна різноманітність другої половини XIX століття відображалася на сторінках вітчизняної історії за допомогою багаторівневих цивілізаційних змін, що охопили всі сфери суспільного життя. Початковий натяк на імперські задуми,

пов'язані із заснуванням університетів для задоволення освітніх потреб місцевої аристократії, став ключовою особливістю на шляху утвердження стабільної системи всеосяжного російського панування.

Університети Наддніпрянської України й надалі розширювали свою діяльність у різних сферах навчання, виховання та розвитку свого студентського контингенту. Загалом, багаторівневий характер співпраці між професорсько-викладацьким складом та їхніми студентами віддзеркалював суб'єктивність їхніх світоглядних позицій у відношенні до наявного соціально-політичного ладу. Структурна «епістема» цього широкого спектру «позицій» професорсько-викладацького складу складалася з трьох основоположних компонентів пріоритетного характеру: радикального, ліберального та центристського. Така ідейна боротьба світоглядних позицій суттєво відображала всі різноманітні соціально-політичні проблеми того періоду [5].

Формуванню світогляду представників університетів Наддніпрянщини у зазначений період значно сприяли суспільні обставини, що змушували їх розглядати необхідність перегляду тодішнього порядку в напрямку досягнення визначеного рівня соціокультурного оптимуму. З джерелознавчих матеріалів випливає, що у 60-х роках XIX століття більшість суспільних верств в різних регіонах України відчувала себе пригніченою. Глибина їхнього світогляду обумовлювалася складними та низькими умовами повсякденного життя, а також обмеженим рівнем культурного розвитку.

Прояви «експлуатаційної регресивності», що охопили і без того важке життя українського народу, залишились невиправленими навіть після реформ 1861 року через масовий соціокультурний дискомфорт, який досяг апогею на рівні «внутрішньо-інстинктивних» проявів. Такі умови впливали на формування світогляду всіх представників академічної спільноти, як викладачів, так і студентів. Деякі члени освіченої спільноти висловлювали ідеї щодо перспектив «модернізаційних» змін на рівні всієї держави та звільнення від ідеологічних норм, що ускладнювали життя пересічних громадян. Побоювання щодо можливих революційних настроїв в університетських колах призвело до проведення освітніх реформ, які повинні були «відкоригувати» погляди «інодумців». У зв'язку з наявністю політично-ненадійних викладачів в університетській атмосфері, було прийнято рішення про їх відсторонення від посад з подальшою ізоляцією від студентського колективу.

Завершальною точкою освітнього розвитку другої половини XIX століття стало створення нових внутрішньогалузевих структур, які назвали для об'єднання «народною освітою» з метою поєднання суспільних інтересів з інтересами самодержавства. Проте проблематичним у цьому було різноманіття поглядів і переконань представників керівних освітніх структур, що тлумачили перспективи загальнодержавного освітнього прогресу по-різному. Така ситуація в певній мірі вплинула на напрямок суспільно-педагогічного руху, який відображав повноту та глибину недержавних суспільно-просвітницьких ініціатив [7; 9].

II. Соціокультурних (космополітичних). Століття, що розглядаємо, визначається в історії як новий етап розвитку вітчизняної соціокультурної сфери. Впевненість у цій тенденційності підтверджувалася активізацією освітнього руху, який фактично виявився визначальним утворенням на загальнонаціональному рівні просвітницького прогресу [27]. У дослідженні «Історія гімназійної освіти у Росії (XVIII – XIX ст.)» (1912 р.) наведено відомості про те, що успішність освітнього руху XIX століття зумовлювалася його спрямованістю на:

– урахування регіональних потреб, що базувалися не лише на соціально-економічних показниках та наявних ресурсах;

- створення мережі освітніх центрів різного рівня;
- запозичення кращого освітнього досвіду в іноземних країнах для розвитку вітчизняної освіти;
- розширення спектру освітніх програм з урахуванням їх адаптивності до світських потреб;
- поліпшення вітчизняної професійної підготовки з використанням можливостей міжнародних відряджень (в тому числі освітні та наукові цілі).

Щодо останньої авторської тези, слід відзначити, що на початку XIX століття відношення європейської науково-академічної громади до фахівців з «широким» профілем зазнало певних змін [28]. Потреба у спрямуванні від загально-енциклопедичного до вузькоспеціалізованого була обумовлена галузевим розвитком, від якого залежала ефективність соціокультурного прогресу в цілому. Цю переорієнтацію підтримала англійська промислова революція, що вразила Європу своїм масштабом і породила потребу перегляду подальших напрямків професійної підготовки фахівців. Промисловий переворот, викликаний необхідністю відмови від ручної праці через низьку її продуктивність у порівнянні із машинною, відіграв важливу роль у соціальній спільноті того часу. У підвищенні продуктивних сил та економічному добробуті велику роль відігравали механіка та природознавчі науки. Європоцентричні тенденції розвитку суттєво вплинули на історичні події того періоду. «...Захід сприймався у якості «дзеркала»... у відображеннях якого... велися пошуки власного самовизначення...». Сліди волелюбних гасел революційних «перипетій» у Франції (1789 р.) та загальноєвропейської «Весни народів» (1848-1849 рр.) чітко визначили акценти щодо конкретних аспектів української історії [17].

Також події французької революції кінця XVIII століття суттєво вплинули на соціокультурне становлення нового філософського світогляду, в межах якого особливе значення надавалося «*природничо-науковому мисленню*» [4, с. 34]. У першій половині XIX століття інтерес до природничих наук зростав серед вітчизняної академічної спільноти. Цьому сприяла відсутність цензурних обмежень для наукових досягнень, які, під час лібералізації, не піддавалися перевірці на «протиправність». Додатковими аргументами на користь цієї ідейності є факти створення на базі східноукраїнської альма-матер «метеорологічної станції та астрономічної обсерваторії», київської вищої школи «метеорологічної та астрономічної обсерваторії», а також астрономічної обсерваторії в Одесі [3, с. 11-24; 19; 21, с. 114], створення ботанічних садів при кожному класичному університеті на території Наддніпрянщини.

Процеси українського національного відродження вразили українство в різних регіонах, і студентська молодь активно долучилася до цих подій, підтримуючи своїх академічних наставників у їх свідомо-просвітницьких ініціативах [23]. Логічним наслідком ідейності українського національного відродження була активність «Південно-Західного (Київського) відділу Російського географічного товариства» у 70-х роках XIX століття. Ідеологічні підтексти цієї організації спрямовувалися на розкриття перед громадськістю безцінного скарбу географічних, народознавчих, етнографічних та фольклорних аспектів регіонального спадку [10]. Цінним інформаційним ключем для нашого дослідження є фактажність активного залучення до роботи зазначеного наукового осередку студентів із Наддніпрянщини, чисельність яких у загальному співвідношенні становила – 12 % [10; 11]. Виконання освітніх завдань студентами, які активно співпрацюють із своїми науковими керівниками, залишало свій слід на формуванні їх світогляду, що сприяло поступовому визначенню «...системи переконань, поглядів, ідей, цінностей...» [9, с. 57-58].

III. Галузево-нормативних (статуту). Проведені загальноосвітні реформи також чинили частковий вплив на формування світогляду студентів перших класичних університетів Наддніпрянщини в досліджуваний період. Наприклад, в одному з джерелознавчих досліджень зазначено, що діяльність університетів Наддніпрянщини не була ізольованою на рівні навчальних округів, оскільки інтелігентна спільнота розуміла рівень своєї відповідальності перед молодшим поколінням [9]. В цьому положенні присутня істинна суть, що визначається, наприклад, організацією викладачами та студентами різноманітних відкритих просвітницьких заходів, спрямованих на тематичну роботу з шкільною молоддю того періоду [8]. В рамках такої взаємодії з молоддю університетські представники вивчали проблеми шкільної системи свого часу і приходили до висновку про неефективність поверхневих освітніх реформ.

В галузево-нормативному аспекті життя університетів Наддніпрянщини регулювалося рядом статутів, які були прийняті впродовж століть (зокрема, у 1804, 1835, 1863, 1884 рр.) [9; 16]. Основну відмінність між найновішими статутами визначала перевага одного з суспільно-політичних векторів – ліберального чи консервативного. Щоб обґрунтувати характеристики кожного з чотирьох згаданих університетських статутів, давайте коротко опишемо кожен з них.

Перший Статут університетів (1804), визнаний найбільш демократичним за століття, вражав своєю відданістю академічному досвіду Європи, зокрема Німеччини [9]. Його ключовою особливістю було повне підпорядкування університету всьому навчальному округу із суміжними освітніми установами.

Другий Статут університетів (1835) можна охарактеризувати як «квінтесенцію» попереднього, але з фрагментарним вилученням демократичних концепцій, що призвело до обмеження самоуправлінських можливостей, зокрема, свободи викладання, але сприяло покращенню матеріального становища вищих навчальних закладів [9; 16].

Плин часу та соціокультурні реалії сучасного академічного середовища підкреслили недосконалість університетського статуту, затвердженого у 1835 році (галузеві нормативні акти не лише не відповідали заявленому статуту, але й виходили у відкритий конфлікт з його окремими положеннями [9]).

На початку нового десятиліття актуалізувалися протестні рухи серед студентів у 50-60-х роках, що стало додатковим аргументом на користь необхідності перегляду правил навчального процесу, загального устрою університетів та впровадження університетської реформи. Ігнорування владними структурами соціальної важливості цих протестів загострило конфлікт між учасниками. Спочатку університетські аспекти цих протестів мали загальноуніверситетський характер, проте з часом їхній спектр розширився й набрав антиурядового напрямку.

Таку зміну подій пояснюємо популяризацією демократичних та просвітницьких ідей, які органічно вписалися у світогляд молодого студентства, витісняючи імперські стереотипи. Усвідомлення, що масове ігнорування не вирішить конфлікт, призвело до розуміння необхідності галузевого реформування. З цією метою, проурядові структури акцентували увагу на тому, як ефективно реформувати систему, не порушуючи цілісність владного управління. Ці історичні події передували затвердженню університетського статуту 1863 року. Столітні проблеми університетського питання виникали через неоднозначний погляд проурядових структур на галузеві та нормативні аспекти функціонування університетів. З одного боку, університет розглядався як центр загальнодержавного впливу, а з іншого – як повністю автономна інституція. Саме таке дихотомічне розуміння університетських

реалій призводило до непорозумінь на рівні обох сторін – як університету, так і чинного уряду.

Прихильники автономії визнавали важливість вільного розповсюдження знань, що звільнене від безпосереднього впливу держави. Прихильники ідей пріоритетності загальнодержавного впливу розглядали університет як центр підготовки відданих державі чиновників, на яких буде покладено відповідальність за підтримку самодержавства.

У третьому Статуті університетів (1863) проявлялася особлива «харизматичність» через часткову внутрішньо-корпоративну автономію, що включала:

- розширення кількості кафедр;
- обов'язкове проведення кожним викладачем хоча б одного наукового дослідження за час його роботи в університеті;
- підвищення якості викладання завдяки введенню нормативних вимог;
- збільшення числа науково-практичних заходів;
- розширення внутрішньо-інституційної мережі навчально-допоміжних приміщень для здійснення експериментально-дослідницьких завдань тощо [9].

Друга половина 60-х років XIX століття відзначалася частковою зміною акцентів у освітній політиці в контексті релігійно-орієнтованих перетворень, що проявилось у додаванні предметів теологічного змісту до навчальних планів загальноосвітніх закладів. Обґрунтованим підтвердженням того, що імперська влада розглядала релігійні центри як потужний інструмент суспільного впливу, є той факт, що весь початковий рівень освіти у досліджуваному періоді перебував під прискіпливим наглядом представників духовенства.

Четвертий Статут університетів (1884) передбачав збільшення робочого часу для виконання науково-дослідницьких завдань викладацьким складом, надавав студентам свободу вибору викладачів та предметів вивчення та інші аспекти [9; 26].

Аналізуючи загальний спектр освітньої політики другої половини XIX століття, важливо відзначити нестабільний характер, спричинений політичною мінливістю як ліберального, так і консервативного спрямування.

IV. Загально-інституційні аспекти. Створення фізико-математичних факультетів в перших класичних університетах Наддніпрянщини підкреслювало необхідність раціоналізації професійної підготовки фахівців. Централізація цього процесу насамперед враховувала два основні напрямки пізнання студентами реального довкілля: експериментально-дослідницький напрямок та математично-описовий напрямок.

Розвиток обох напрямків потребував відповідного матеріально-технічного забезпечення. Джерелознавчі дані підтверджують, що факультети фізики та математики університетів Наддніпрянщини систематично реорганізовувалися відповідно до постійного розвитку науки та потреби адаптації професійної підготовки до цих змін [14; 20; 25]. Схожі організаційні трансформації відбувалися завдяки активності ініціативного професорсько-викладацького складу, яка сприяла вдосконаленню процесів навчання та науково-дослідної роботи.

Активна розбудова науково-дослідних центрів на факультетській основі призвела до структурних змін та сприяла розвитку студентоцентрованих науково-дослідних проєктів. Наукові товариства різних галузей, які діяли практично у кожному університеті Наддніпрянщини, виконували важливу роль у феноменологічному формуванні студентів.

V. Педагогічний аспект. З самого початку існування Фізико-математичного факультету Харківського університету педагогічна супровідна діяльність у професій-

ній підготовці фахівців вирізнялася відповідною ефективністю. Про це свідчить факт підготовки у стінах слобожанської альма-матер першого на теренах Наддніпрянщини доктора фізики – В. Комлішинського [1]. Його професійний розвиток був насичений виконанням науково-дослідницьких та адміністративних обов'язків в межах слобожанського університету: посади завідувача лабораторії фізики, почесного члена «Товариства наук» (пізніше Філотехнічного товариства), декана профільного відділення та ректора університету [1; 14].

Професор І. Абламович зробив значний внесок у розвиток фізичної науки в Університеті св. Володимира. Його оригінальна методика викладання фізики вирізнялася тим, що кожен теоретичний концепт закріплювався експериментальним «проектом». Такий підхід до навчання проявлявся в високих показниках навчальної результативності, оскільки теоретичні концепції ставали доступними та зрозумілими для слухачів завдяки конкретним експериментам [2].

Впродовж досліджуваного періоду в Харківському університеті знаходилася потужна математична школа, що виховала низку видатних учених світового рівня. Серед них виокремлюємо: М. Лобачевського, М. Остроградського, А. Павловського. За тематичними нарисами наявна інформація про те, що професор Т. Осиповський вплинув на формування наукового світогляду цих відомих математиків [15].

Математичний «осередок» вчених Університету святого Володимира активно розвивався вслід за слобожанськими колегами. До його членів відносимо С. Вижевського, М. Дяченка, М. Тихомандрицького та інших. Під час аудиторних занять вони систематично використовували всі доступні засоби для наочності, що полегшувало засвоєння навчального матеріалу студентами та сприяло розвитку просторового мислення.

На Фізико-математичному факультеті Харківського університету успішно функціонувала астрономічна школа вчених, серед яких були визначні педагогічні постаті. Особливо слід відзначити внесок професора П. Стойковича, котрий об'єднував зацікавлене студентство, що систематично проводило спостереження на астрономічній обсерваторії.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Тривала історія розвитку вітчизняної освіти стала вихідною точкою для формування усвідомленої інтелігенції, яка сприяла просвітницькому рухові в різних регіонах. Завдяки результативній співпраці науково-педагогічного колективу зі студентством складалася єдина структура академічного прогресу, що вражала просвітницьким духом широкі маси суспільства. Усе досягнене завдяки напруженій роботі в освітньо-науковій сфері послужило надійним вказівником на шляху до імплементації передових європейських досягнень в умовах вітчизняного суспільного прогресу.

Векторна орієнтація проукраїнської вищої освіти у напрямку здобуття балансу з проєвропейською, фактично, стала невидимим містком, що об'єднував всі науково-освітні традиції та дозволяв досягти певних успіхів на шляху до формування міцної основи академічного розвитку. Завдяки ініціативі освітньо-наукової співпраці між різними академічними центрами Наддніпрянщини та Європи вибудувалися невидимі зв'язки, які призвели до академічного прогресу та дозволили сформуванню наукових шкіл, представники яких були відомі далеко за межами своїх рідних територій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Багалея Д. И., Сумцов Н. Ф., Бузескул В. П. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805-1905). Харьков : Тип. ун-та, 1906.
2. Балінський Б. І. Ембріологічні дослідження в Київському університеті. *Розвиток науки в Київському університеті за 100 років*. Київ : Вид-во Київ. ун-ту, 1935. С. 183-204.
3. Балишев М. А. Харківський університет : Історичний екскурс за архівними документами (1864 – 1994) : наук. дов. вид. Харків : СПД ФО Яковлева Г. Г. 2004. 202 с.
4. Безхутрий Ю. М. Харківський університет і українська культура. До 210-річчя від часу заснування ХНУ імені В. Н. Каразіна : моногр. [передм. В. С. Бакірова]. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. 296 с.
5. Білодід Ю. Філософія : Український світоглядний акцент : Навчальний посібник. Київ : Кондор, 2006. 355 с.
6. Верига В. Нариси з історії України (кін. XVIII – поч. XX ст.). Львів : Світ, 1996. 580 с.
7. Вовк Л. П. Історія освіти дорослих в Україні : Нариси. Київ : УДПУ, 1994. 228 с.
8. Вовк Л. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні (етапи і особливості). Київ : Пошуково-видавниче агентство, Видавничий центр «Просвіта», 1998. 179 с.
9. Дудка Т. Ю. Просвітницький туризм як історико-педагогічний феномен : монографія. Київ-Херсон : ФОП Гринь Д. С., 2017. 460 с.
10. Житецький І. Південно-Західний Відділ Географічного Товариства у Києві. (З приводу 50-річчя його закриття в 1876). Україна. Київ, 1927. № 5. С. 31-36.
11. IP, Ф. II, спр. 6772.
12. Коробченко А. А. Розвиток діяльності наукових установ і організацій в Російській імперії (кінець XIX – початок XX століть). *Історія української науки на межі тисячоліть*, 2007. № 30. С. 113-121.
13. Левицька Н. М. Розвиток науки, науково-допоміжні установи та наукові товариства у вищих спеціальних навчальних закладах України (II-а половина XIX – початок XX ст.). *Питання історії науки і техніки*. Київ. 2012. № 2. С. 2-12.
14. Осипов И. П., Багалея Д. И. Физико-математический факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805-1905). Харьков : Изд. ун-та, 1908. 357 с.
15. Прокопова В. Д., Ставинська Р. А., Швалб М. Г. та ін. Осиповський Тимофій Федорович. Ректори Харківського університету (1805-2014) : *біобібліогр. словник*. Ред. кол. : В. С. Бакіров (голов. ред.) ; наук. ред. С. М. Куделко ; ред. Н. М. Березюк, А. О. Давидова, О. С. Журавльова ; бібліогр. ред. С. Б. Глибицька, Ю. Ю. Полякова. 2-е вид., переробл. і допов. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. С. 16-22.
16. Рундель О. Наукове мислення : аргументовані способи не приймати все на віру. Київ : Віхола, 2023. 176 с.
17. Сарбей В. Г. Національне відродження України. Київ : Альтернативи, 1999. 336 с.
18. Синявська О. Історія освіти і науки в Україні. Частина I. *Традиції освіти та накопичення наукових знань у домодерний період*. Вид-во Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, 2022. 160 с.
19. Сминтина В. А. Професори Одеського (Новоросійського) університету : бібліограф. словник. Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова. Одеса : Астропринт, 2005. Т. 2. 512 с.
20. Сминтина В. А. Історія Одеського університету (1865-2000) : Наукове видання. Одеса : Астропринт, 2000. 226 с.
21. Тарасенко О. О. Викладачі школи істориків Університету Св. Володимира у спогадах сучасників (середина 30-х – початок 60-х років XIX ст.). *Емінак : науковий щоквартальник*, 2017. 4 (20) (Т. 1). С. 10-27.
22. Турій О. Українська «Весна народів». *Головна Руська Рада (1848-1851) : протоколи засідань і книга кореспонденції*, 2002. 270 с.

23. Фортинский Ф. Киев и университет Св. Владимира при Императоре Николае I. Киев : Изд. университета Св. Владимира, типография С. В. Кульженко, 1896. 101 с.
24. Хлібова Л. В. Промисловий переворот та особливості становлення індустріального суспільства в Україні. URL: http://www.rusnauka.com/13.DNI_2007/Istoria/21080.doc.htm
25. Чугайов В. П., Зашкільняк Л. О. Киевский университет. Документы и материалы (1834-1984). Киев, 1984. 168 с.
26. Чумак М. Педагогічний космополітизм у розрізі соціокультурних трансформацій : монографія. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2019. 428 с.
27. Gomperz H. Das Problem Der Willensfreiheit. GmbH : Salzwasser-Verlag. 2013. 178 p.
28. Rüegg W. A History of the University in Europe. In 4 vol. *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800 – 1945)*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. Vol. 3. XXVI. 746 p.

REFERENCES:

1. Bahalei, D. Y., Sumtsov, N. F., & Buzeskul, V. P. (1906). *Kratkyi ocherk ystoryy Kharkovskoho unyversyteta za pervye sto let eho sushchestvovaniya (1805-1905)* [A brief sketch of the history of Kharkov University for the first hundred years of its existence (1805-1905)] [in Russian].
2. Balinskyi, B. I. (1935). *Embriolohichni doslidzhennia v Kyivskomu universyteti* [Embryological research at Kyiv University]. *Rozvytok nauky v Kyivskomu universyteti za 100 rokiv – The development of science at Kyiv University over 100 years, 183-204* [in Ukrainian].
3. Balyshv, M. A. (2004). *Kharkivskiy universytet : Istorychniy ekskurs za arkhivnymi dokumentamy (1864 – 1994)* [Kharkiv University : Historical excursion based on archival documents (1864 – 1994)] : nauk.-dov. vyd. Kharkiv : SPD FO Yakovlieva H. H. [in Ukrainian].
4. Bezkhutryi, Iu. M. (2015). *Kharkivskiy universytet i ukrainska kultura. Do 210-richchia vid chasu zasnovannia KhNU imeni V. N. Karazina* [Kharkiv University and Ukrainian culture. To the 210th anniversary of the foundation of V. N. Karazin Kharkiv National University] : *Ownership*. Kharkiv [in Ukrainian].
5. Bilodid, Yu. (2006). *Filosofia : Ukrainskyi svitohliadnyi aktsent* [Philosophy : Ukrainian worldview emphasis] : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Kondor [in Ukrainian].
6. Veryha, V. (1996). *Narysy z istorii Ukrainy (kin. KhVIII – poch. KhKh st.)* [Essays on the History of Ukraine (late eighteenth – early twentieth centuries)]. Lviv : Svit [in Ukrainian].
7. Vovk, L. P. (1994). *Istoriia osvity doroslykh v Ukraini* [History of Adult Education in Ukraine] : *Narysy*. Kyiv : UDPU [in Ukrainian].
8. Vovk, L. (1998). *Hromadsko-pedahohichne spodvyzhnytstvo v Ukraini (etapy i osoblyvosti)* [Public and Pedagogical Companionship in Ukraine (stages and features)]. Kyiv : Poshukovo-vydavnyche ahentstvo, Vydavnychiy tsentr «Prosvita» [in Ukrainian].
9. Dudka, T. Iu. (2017). *Prosvitnytskyi turyzm yak istoryko-pedahohichniy fenomen* [Educational tourism as a historical and pedagogical phenomenon]. *Ownership*. Kyiv-Kherson : FOP Hryn D. S. [in Ukrainian].
10. Zhytetskyi, I. (1927). *Pivdenno-Zakhidnyi Viddil Heohrafichnoho Tovarystva u Kyievi* [South-Western Division of the Geographical Society in Kyiv]. (Z pryvodu 50-richchia yoho zakryttia v 1876), (5), 31-36 [in Ukrainian].
11. IR, F.II, spr. 6772 [in Ukrainian].
12. Korobchenko, A. A. (2007). *Rozvytok diialnosti naukovykh ustanov i orhanizatsii v Rosiiskii imperii (kinets KhIKh – pochatok KhKh stolit)*. [Development of scientific institutions and organisations in the Russian Empire (late nineteenth – early twentieth centuries)]. *Istoriia ukrainskoi nauky na mezhi tysyacholit – The history of Ukrainian science at the turn of the millennium*, 30, 113-121 [in Ukrainian].
13. Levytska, N. M. (2012). *Rozvytok nauky, naukovo-dopomizhni ustanovy ta naukovi tovarystva u vyshchyykh spetsialnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (II-a polovyna KhIKh –*

pochatok KhKh st.) [Development of Science, Scientific and Auxiliary Institutions and Scientific Societies in Higher Specialised Educational Institutions of Ukraine (Second Half of the Nineteenth – Early Twentieth Centuries)]. *Pytannia istorii nauky i tekhniky – Issues in the history of science and technology*, 2, 2-12 [in Ukrainian].

14. Osypov, Y. P., & Bahaleiai, D. Y. (1908). Fyzyko-matematycheskyi fakultet Kharkovskoho unyversyteta za pervye 100 let eho sushchestvovaniya (1805-1905) [Faculty of Physics and Mathematics of Kharkov University for the first 100 years of its existence (1805-1905)]. Xarkov : Yzd. un-ta [in Russian].

15. Prokopova, V. D., Stavynska, R. A., & Shvalb, M. H. ta in. (2015). Osypovskiy Tymofii Fedorovych Rektory Kharkivskoho universytetu (1805-2014) [Osypovskiy Tymofii Fedorovych. Rectors of Kharkiv University (1805-2014)] : biobibilohr. slovnyk. V. S. Bakirov (Ed.) et al. Kharkiv : KhNU imeni V. N. Karazyna, 16-22 [in Ukrainian].

16. Rundel, O. (2023). Naukove myslennia : arhumentovani sposoby ne pryimaty vse na viru [Scientific thinking : reasoned ways not to take everything for granted]. Kyiv : Vikhola [in Ukrainian].

17. Sarbei, V. H. (1999). Natsionalne vidrozhennia Ukrainy [The national renaissance of Ukraine]. Kyiv : Alternatyvy [in Ukrainian].

18. Syniavska, O. (2022). Istoriia osvity i nauky v Ukraini [History of education and science in Ukraine]. Chastyna I. Tradytsii osvity ta nakopychennia naukovykh znan u domoderniy period. Vyd-vo Odeskoho natsionalnoho universytetu imeni I. I. Mechnykova [in Ukrainian].

19. Smyntyna, V. A. (2005). Profesory Odeskoho (Novorosiiskoho) universytetu [Professors of Odesa (Novorossiysk) University] : bibliohraf. slovnyk. Odeskyi natsionalnyi universytet im. I. I. Mechnykova. Odesa : Astroprynt [in Ukrainian].

20. Smyntyn, V. A. (2000). Istoriia Odeskoho universytetu (1865-2000) [History of Odesa University (1865-2000)] : Naukove vydannia. Odesa : Astroprynt [in Ukrainian].

21. Tarasenko, O. O. (2017). Vykladachi shkoly istorykiv Universytetu Sv. Volodymyra u spohadakh suchasnykh (seredyna 30-kh – pochatok 60-kh rokiv KhIKh st.) [Teachers of the School of Historians of St Volodymyr's University in the Memoirs of Contemporaries (mid-30s – early 60s of the XIX century)]. *Eminak : naukovyi shchokvartalnyk – Eminak : a scientific quarterly*, 4(20), 1, 10-27 [in Ukrainian].

22. Turii, O. (2002). Ukrainska «Vesna narodiv» [Ukrainian «Spring of Nations»]. Holovna Ruska Rada (1848-1851) : protokoly zasidan i knyha korespondentsii [in Ukrainian].

23. Fortynskiy, F. (1896). Kyev y unyversytet Sv. Vladymyry pry Imperatore Nykolae I. [Kyiv and St Vladimir's University under Emperor Nicholas I]. Kyev : Yzd. unyversyteta Sv. Vladymyry, typohrafiya S. V. Kulzhenko [in Russian].

24. Khlibova, L. V. (2007). Promyslovyi perevorot ta osoblyvosti stanovlennia industrialnoho suspilstva v Ukraini [The Industrial Revolution and Peculiarities of the Formation of an Industrial Society in Ukraine]. Retrieved from: http://www.rusnauka.com/13.DNI_2007/Istoria/21080.doc.htm [in Ukrainian].

25. Chuhaiov, V. P., & Zashkilniak, L. O. (1984). Kyevskiy unyversytet. Dokumenty y materyaly (1834-1984) [Kyiv University. Documents and materials (1834-1984)]. Kyiv [in Russian].

26. Chumak, M. (2019). Pedagogichnyi kosmopolityzm u rozrizi sotsiokulturnykh transformatsii [Pedagogical cosmopolitanism in the context of socio-cultural transformations]. *Ownership*. Kherson : OLDI-PLIuS [in Ukrainian].

27. Gomperz, H. (2013). *Das Problem Der Willensfreiheit*. GmbH : Salzwasser-Verlag [in German].

28. Rüegg, W. (2004). A History of the University in Europe. In 4 vol. *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800 – 1945)*. Cambridge : Cambridge University Press, 3. XXVI, 746 [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.12

УДК 373.3.091.32.81'243

ROLE-PLAYING AS AN AFFECTIVE METHOD FOR DEVELOPING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE DIALOGIC COMPETENCE

Svitlana Lukianchuk

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department of
Ukrainian and Foreign Languages and Teaching
Methods in Primary and Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-6799-3666>
e-mail: svitlanalukianchuk@gmail.com*

Maryna Komogorova

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department of
Ukrainian and Foreign Languages and Teaching
Methods in Primary and Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-6829-811X>
e-mail: mkomogorova@ukr.net*

Abstract. *The relevance of the study is due to the fact that, according to the NUS concept, foreign language learning is considered one of the priority areas of educational policy in Ukraine. Mastering a foreign language means being ready to solve social language situations and being competent in real-life foreign language communication. Therefore, mastering foreign language dialogic speech is a key goal of teaching foreign languages to primary school students. In accordance with the age peculiarities of primary school students, game, especially role-playing game, is an effective method of developing foreign language dialogic competence.*

The purpose of this paper was to consider the methodology of using role-playing games for the development of foreign language dialogic competence of primary school students. The authors set the following tasks: to consider the methodology of developing primary school students' foreign language dialogic competence; to disclose the peculiarities of using role-playing games in teaching a foreign language to primary school students; to present an illustrative example of a role-playing game effective for using with primary school students.

The study used theoretical research methods, namely, the method of critical analysis of scientific literature was used to analyze scientific literature on the problem under study and to define the main methodological categories of the research; the method of studying and generalising the positive experience of using role-playing games to develop primary school students' foreign language dialogue competence was also used.

The authors characterised the essence of foreign language dialogical competence and considered the peculiarities of teaching foreign language dialogical speech to primary schoolchildren. It was found out that primary school children have virtually no intrinsic need to learn a foreign language.

Therefore, it is important to create conditions in the classroom under which students would have a motive and a natural desire to say something, to convey their feelings.

The study determined that a role-playing game is a well-organised and controlled situation close to the real one, in which students perform various imaginary roles to solve a real problem in a safe classroom environment, using a foreign language. An example of a role-playing game on the topic «Family Tree» was presented.

The article concluded that the use of role-playing games is an effective method of primary school students' foreign language dialogic competence development, provided that it is carefully prepared and the recommendations for its implementation are followed at all stages: before, during and after the game. The study of the problem of training future primary school teachers to teach a foreign language using role-playing games may be a promising area for future research.

Key words: foreign language dialogic competence, role play, primary school students, foreign language, dialogic speech.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.12

UDC 373.3.091.32.81'243

РОЛЬОВА ГРА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Лук'янчук С. Ф.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української й іноземних мов
та методик викладання
в початковій і дошкільній освіті,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-6799-3666>
e-mail: svitlanalukianchuk@gmail.com

Комогорова М. І.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української й іноземних мов
та методик викладання
в початковій і дошкільній освіті,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-6829-811X>
e-mail: mkomogorova@ukr.net

Анотація. Актуальність дослідження обумовлюється тим, що, відповідно до концепції НУШ, вивчення іноземної мови вважається одним з пріоритетних напрямків освітньої політики в Україні. Володіти іноземною мовою означає бути готовим до її використання в різноманітних ситуаціях реального іншомовного спілкування. Тому формування основ іншомовної діалогічної компетентності є ключовою метою навчання іноземних мов молодших школярів. Відповідно до вікових особливостей учнів початкової школи гра, особливо рольова гра, є ефективним методом формування іншомовної діалогічної компетентності.

Метою дослідження було розглянути методіку використання рольової гри для формування іншомовної діалогічної компетентності молодших школярів. Авторами поставлено наступні завдання: розглянути методіку формування іншомовної діалогічної компетентності молодших школярів; розкрити особливості використання рольових ігор у навчанні іноземної мови молодших школярів; представити ілюстративний приклад рольової гри, ефективною для роботи з учнями початкової школи.

У роботі використано теоретичні методи дослідження, а саме, метод критичного аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми для визначення основних методологічних категорій дослідження, а також метод вивчення та узагальнення позитивного досвіду використання рольових ігор з метою формування іншомовної діалогічної компетентності учнів початкової школи.

Охарактеризовано сутність іншомовної діалогічної компетентності, розглянуто особливості навчання іншомовного діалогічного мовлення молодших школярів. Встановлено, що діти молодшого шкільного віку практично не мають внутрішньої потреби вивчати іноземну мову. Тому важливо створювати на уроках умови, за яких в учнів буде виникати мотив і природне бажання щось сказати, передати свої почуття.

З'ясовано, що рольова гра представляє собою добре організовану і контрольовану ситуацію, наближену до реальної, в якій учні виконують різноманітні уявні ролі для вирішення реальної проблеми в безпечному середовищі класу, використовують при цьому іноземну мову. Наведено приклад рольової гри на тему «Родинне дерево».

Підсумовано, що використання рольової гри є ефективним методом формування іншомовної діалогічної компетентності молодших школярів за умови її ретельної підготовки та дотримання рекомендацій щодо її впровадження на всіх етапах: до, під час та після проведення. Дослідження підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання іноземної мови з використанням рольових ігор може бути перспективним напрямком майбутніх досліджень.

Ключові слова: іншомовна діалогічна компетентність, рольова гра, учні початкової школи, іноземна мова, діалогічне мовлення.

Introduction and current state of the research problem. Teaching foreign languages is an important component of building a modern education system in Ukraine. In the Concept of the New Ukrainian School the ability of school students to communicate in foreign languages is emphasized as one of the highest priorities of the educational policy. Mastering a foreign language means being ready to solve social language situations and being competent in real-life foreign language communication. So, it is crucial to focus learning activities on communication. School students acquire basic knowledge of a foreign language and speech skills in primary school. Therefore, mastering foreign language dialogic speech as the main form of oral communication is a key goal of teaching foreign languages to primary school students.

The need to maintain learners' interest in studying languages and to diversify the learning process leads teachers to search for different teaching methods and tools and to improve them. Taking into account age peculiarities, a game is a natural activity of children aged 6 to 11, who study in grades 1-4. At the same time, it is an important activity for junior students that promotes personality-oriented learning, forms cognitive skills, initiative, critical thinking, and the desire for cooperation. A role-playing game is an effective and efficient method of teaching dialogic speech. Role-playing provides free space for interpersonal interaction, maximum involvement of each student in the process of speech, and the ability to practice the language in a safe school environment.

The purpose and objectives of the study. The purpose of this paper is to consider the main methodological aspects of using role-playing games for the development of foreign language dialogic competence of primary school students.

The objectives of the work are: to consider the methodology of developing primary school students' foreign language dialogic competence; to disclose the peculiarities of using role-playing games in teaching a foreign language to primary school students; to present an illustrative example of a role-playing game effective for using with primary school students.

Research methods. In this work the method of critical analysis of scientific literature is used – to analyze scientific literature on the problem under study and to define the main methodological categories of the research; the method of studying and summarizing the positive experience of using role-playing games in the class is used – to provide an example of an effective role-playing game.

The statement of the main material research. The review of the relevant scientific literature has shown the growing attention of national researchers and teachers to teaching foreign languages to young learners. Different aspects of the problem of developing elementary school students' foreign language dialogic competence has been studied by such Ukrainian and foreign scientists as O. Bihych, O. Kotenko, S. Nikolaieva, V. Redko, S. Roman, I. Samoiliukevych, S. Shevchenko, J. Anderson, C. Livingstone, L. Schiffler, J. Scrivener and others. The studies of the use of role-play in teaching English were presented by T. Arntsena, A. Bell, E. Harbour, J. Connick, and others.

According to S. Nikolaieva et al. dialogic competence is the ability to realize oral communication in a dialogic form in areas and situations of communication that are vital for a certain age in accordance with the communicative task [1, p. 302]. Dialogic competence implies the ability of a speaker to plan, implement and correct his / her own communicative behaviour when generating and varying foreign language speech in different types of dialogic utterances in accordance with a particular communication situation (context), speech task and communicative intention and according to the rules of communication in a particular national and cultural community. Knowledge, skills, and communicative abilities are the components of dialogic competence.

The study of methodological sources has shown that the development of junior pupils' foreign language speech takes place through imitation of the exemplary teacher's (speaker's) speech, reproduction of speech patterns, explanation of grammatical constructions through introduction of them to the situation of speech (implicitly), and memorization of speech patterns with their subsequent use in communicative situations created in class [2, p. 79].

The current foreign language curriculum for grades 1-4 is based on a communicative approach to teaching foreign languages. Teacher's awareness of the psychological and pedagogical foundations of teaching foreign languages to junior schoolchildren provides more opportunities for students to master the necessary knowledge, skills and abilities. For example, teachers should take into account the fact that for younger students in Ukraine learning English may not have any obvious practical benefit. Firstly, they have very few opportunities to use English outside of the classroom. Secondly, students have limited exposure to English-speaking culture, most often through a distorted lens like TV or music. Thus, younger schoolchildren have virtually no intrinsic need to learn a foreign language. Therefore, effective lesson planning is crucial. Much attention should be paid to the choice of methods of teaching, which should be interesting, varied, and motivating to communicate [5]. It is important to create conditions under which students would have a desire and need to say something, to convey their own feelings. A positive psychological climate in the classroom, friendly relations, and interest in the activity will motivate English language communication in the class.

Concerning the issue of essence of dialogic speech, it is stated that it performs some communicative functions, which include the following ones:

- 1) request for information – provision of information,
- 2) proposals (in the form of a request, order, advice) – acceptance/rejection of the proposals,
- 3) exchange of judgments/opinions/impressions,
- 4) mutual persuasion/justification of one's point of view.

Each of these functions has its own specific linguistic means and is dominant in the respective type of a dialogue [1, p. 304].

As for its structure, any dialogue consists of separate interrelated statements or replicas of the participants. A replica is the first element of a dialogue. Replicas can be of different lengths, from one to several phrases. In a dialogue, they are closely related to each other in terms of their communicative functions, structure, and intonation.

The initial unit of teaching dialogic speech is dialogic unity. Dialogic unity is a set of replicas characterized by structural, intonational and semantic completeness. Depending on the main communicative function performed by a particular dialogue, functional types of dialogues are distinguished. The results of studies conducted on authentic English language teaching materials have shown that there are four main types of dialogues: inquiry dialogues, agreement dialogues, exchange of impressions/opinions, discussion/debate dialogues.

Primary school students' foreign language dialogic speaking skills are developed step-by-step as they complete a special system of exercises. Three stages can be distinguished in teaching foreign language dialogic speech in the classroom:

1. mastery of certain dialogic unities, which consist of initiating and responding remarks;
2. mastery of a micro-dialogue, which is considered as a means of expressing the main communicative intentions of the participants of communication;
3. independent composing of their own dialogues in English by primary school students (the actual dialogue (extended dialogue) consists of two or three micro-dialogues) [1, p. 319].

The foreign-language dialogic speech of primary school students is two-way, that is students take turns playing the roles of a speaker and listener, and they should respond adequately to their partner's remarks. Therefore, dialogic speech involves students' mastery of speaking and listening, which requires bilateral speech activity and initiative from the participants of communication.

An important feature of primary school students' foreign language dialogic speech is the use of "ready-made speech units", the so-called "formulas, templates, clichés", which add emotionality to the dialogue. They are used to express gratitude, exchange greetings, attract the interlocutor's attention at the beginning of a conversation, comment on what they have heard, etc.

Role-playing can be defined as a well-organized and controlled close to real-life situation where students take on imaginary roles to solve a real-life problem in a safe environment of a classroom. Role-playing is a very important technique in teaching speaking because it gives students an opportunity to practice communicating in different social contexts and in different social roles. Role-playing involves the distribution of roles among students and acting out communication situations according to a given topic and roles of the students. These roles can be performed by individual students, in pairs, or in groups which can play out a more complex scenario [7].

An obligatory element of the role play is solving a problem situation. Therefore, role-playing motivates students' speech activity, as they find themselves in a situation where they need to say something, ask, find out, prove, express their point of view, share certain information with the interlocutor, etc. The search for a solution to the problem leads to natural communication. Thus, role-playing games help to develop students' communication skills. Namely, such abilities as to communicate with each other on everyday topics to fulfil their needs; to start and finish a conversation; to maintain a conversation; to agree/disagree with the opinion of the interlocutor/ interlocutors; to choose language tools according to the situation; to present and defend their own point of view; to listen purposefully to the interlocutor; to have communication strategies (to use speech and etiquette forms; to be able to express gratitude, requests, consent, disagreement, objections, etc.).

Incorporating role-playing into the classroom adds variety, a change of pace and opportunities for a lot of language production and also a lot of fun. But the activity should be properly organized. As A. Bell states, designing a role-playing activity for an EFL classroom, a teacher should keep in mind the following important things:

- the activity needs to have clear aims based on which elements of the language the teacher wants their students to practice;
- the context for a role-playing should be clearly presented to the students. This might mean presenting the situation students are pretending to be in, or even using props to help immersion and encourage committing to the role;
- students might need to be acquainted with specific unknown vocabulary used in the role-play;
- the participants should be introduced to the roles they will be playing. This can be done through simple verbal explanations to role cards with role-specific details (which should be brief and precise);
- after a role-play is finished it would be useful to discuss its results and students' feelings [4].

The success of the role-playing game requires certain preliminary preparations on the part of the teacher and students. A role-play needs to have clear learning objectives, encourage spontaneity, maintain motivation, activate background knowledge and involve all students [6, p. 5]. A foreign language teacher should know that each role-play needs to be approached differently. In some role-plays, learners are given some information about a "role" (either a person or a job title). This information is given on "role cards", which may contain your name, job, age, personal appearance, clothes, your character, interests, etc.

Alternatively, "the role cards" could offer guidance as to what to do rather than the role itself, e.g. *Go to the greengrocer's and buy a kilo of tomatoes. Complain that the lemons don't look fresh enough. Find out if there are seedless grapes.* Learners take a little preparation time and then meet up with other students to act out small scenes using their own ideas and information from the role cards.

With most role-plays, it makes sense to teach and provide some controlled practice of the language that students will need. The teacher should take a moment before any role-play to make sure students understand what the task entails. This can be done using concept check questions. For instance, after students see the instructions and get their own card, ask them: *How long do you need to talk for? How many topics do you need to talk about? How many follow-up questions do you need to ask?* [8].

At the end of the activity the teacher should get some feedback from the learners on their participation. The teacher's task is also to try to take notes while students are doing

the task so that to be ready to tell them what their strengths were after the role play is done. The teacher can also ask them to correct some of the mistakes they made (without pointing fingers). If the students do a role-play twice, it's probably better to provide feedback after the first fulfillment so that they make fewer mistakes on the second try.

Examples of role-playing games for primary school students include the following ones: *Guess what I have. Free time activities. Interviewing famous people. At the greengrocer's / supermarket. Meeting a new friend from Great Britain. A tour guide. In a space ship* and etc.

Here is an example of a role-play which is called "Family Tree". The aim of this role-play is to practice grammar structures "Have you got a mother (father / sister / brother / cousin / aunt / uncle)?", "What is his/her name?", "How old is he / she?", "What is your name?", "How old are you?". Each student is looking for family relations. He / she gets a card with a description of his or her relationship with various others in the class who have similar cards. For example, if there are 10 students in the class, you must prepare 10 cards which may contain the following information:

Card #1: You are John, 10 mother Ann, 35 father Jim, 39 sister Samanta, 14 brother Sam, 4 aunt Kate, 29 cousin Mike, 6 grandmother Chloe, 53 grandfather Nick, 57	Card #2: You are Kate, 29 son Mike, 6 husband Jake, 33 mother Chloe, 53 father Nick, 57 sister Ann, 35 niece Samanta, 14 nephew John, 10 nephew Sam, 4
--	---

The other 8 cards include the information according to the person they correspond to. Students circulate, asking each other questions, until they find their relatives. You should write the key questions on the board to provide the students with support at the beginning of the role-play. Be sure that very soon they won't need this visual aid. Students tend to get very involved in this activity. In larger classes, you can add interest by developing the activity so that there are two families in the class. Students must find their own family members [3, p. 47-48].

Conclusions and perspectives of further researches. The analysis of scientific research has shown that role-playing game gives students a real purpose for communication and helps them to develop speaking fluency and accuracy, provided that it is thoroughly prepared and recommendations for its implementation are followed at all stages: before, during and after the game. The research proves that the use of role-playing games is an effective method for developing primary school students' foreign language dialogic competence. The research on the preparation of prospective primary school teachers for teaching English using role-playing games may be a promising direction for future studies.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

2. Котенко О. В., Павлюк Р. О., Соломаха А. В. та ін. Методика навчання іноземних мов у початковій школі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2013. 356 с.
3. Лук'янчук С. Ф. Сучасні технології навчання англійської мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студ. вищ. навч. закл. / С. Ф. Лук'янчук. Київ, 2015. 72 с.
4. Bell, A. Four Types of Role Plays for Teaching English. 2014. URL: https://www.academia.edu/40840481/Teaching_English_Using_Table_top_Role_playing_Games.
5. Budden, J. Role-play. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/planning-lessons-and-courses/articles/role-play>.
6. Farkaš, J. Teaching English Using Table-top Role-playing Games. Master's thesis. Osijek, 2018. 35 p. URL: https://www.academia.edu/40840481/Teaching_English_Using_Table_top_Role_playing_Games.
7. Role Playing. Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning. URL: <https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/role-playing.shtml>.
8. What makes a successful ESL role play? URL: <https://eslbrains.com/what-makes-a-successful-esl-role-play/>.

REFERENCES:

1. Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. et al. (2013). *Metodyka navchannia inozemnyh mov i kultur : teoriia i praktyka [Methods of teaching foreign languages and cultures : theory and practice] : pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv*. S. Yu. Nikolaieva (Ed.). Kyiv : Lenvit [in Ukrainian].
2. Kotenko, O. V., Pavliuk, R. O., Solomaha, A. V. et al. (2013). *Metodyka navchannia inozemnyh mov u pochatkovii shkoli [Methods of teaching foreign languages in primary school] : navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. Un-t im. B. Hrinchenka*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Lukianchuk, S. F. (2015). *Suchasni tehnolohii navchannia anhliiskoi movy v pochatkovii shkoli [Modern technologies of teaching foreign languages in primary school] : navchalno-metodychnyi posibnyk dlia stud. vyshch. navch. zakl.* S. F. Lukianchuk (Ed.). Kyiv [in Ukrainian].
4. Bell, A. (2014). Four Types of Role Plays for Teaching English. Retrieved from: https://www.academia.edu/40840481/Teaching_English_Using_Table_top_Role_playing_Games [in English].
5. Budden, J. (2012). Role-play. Retrieved from: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/planning-lessons-and-courses/articles/role-play> [in English].
6. Farkaš, J. (2018). Teaching English Using Table-top Role-playing Games. Master's thesis. Osijek. 35 p. Retrieved from: https://www.academia.edu/40840481/Teaching_English_Using_Table_top_Role_playing_Games [in English].
7. Role Playing. (2012). Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning. Retrieved from: <https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/role-playing.shtml> [in English].
8. What makes a successful ESL role play? (2023). Retrieved from: <https://eslbrains.com/what-makes-a-successful-esl-role-play/> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.13

UDC 001.3:140.8»18»

FORGING THE SCIENTIFIC WORLDVIEW IN THE NINETEENTH CENTURY AND INTEGRATIVE PROCESSES IN SCIENCE

Olena Matviienko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Primary Education
and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Nataliia Vedmedenko

Aspirant of the Department of Primary Education
and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0001-9332-2118>
e-mail: n.o.vedmedenko@npu.edu.ua

Abstract. *The article focuses on the issue of the scientist's professional ethics, which is of great importance, because the scientist changes and transforms society with his research, which provides concrete guidelines for further scientific and technical development. A civilized society, which consists of active and conscious citizens, listens to the words, advice and suggestions of scientists. The article examines integrated processes in science and the difference between the scientific worldview and the one generally accepted in the 19th century. The article discusses the history of the development of science, as well as the history of conflict and change of competing research programs that occur as a result of their heuristic power in interpreting empirical data, in predicting the future development of science, and in defending the field. The analysis of the scientific literature made it possible to conclude that the strong-willed and consciously-minded highly educated Ukrainians, whose efforts implemented the best European experience, always took care of the formation of the next comprehensively developed generation, which would become their worthy replacement. The multivariate development of pro-Ukrainian higher education touched the best educational and scientific traditions of the bearers of European culture and experience. Based on this, it is worth noting that the question of worldview cannot be solved if it is put in an abstract and general form, that is, outside the history of its development. The article demonstrates that even if the broadest clarification of the word "worldview" is carried out, it will not give much insight into the contradictions of this term. It will be much easier to understand what a scientific worldview is. Therefore, the article reveals the specificity of the scientific worldview, presenting it as a different historical type based on the principle of historicism. From which we can conclude that historical types of worldview are the result of different forms of spiritual and practical attitude of a person to himself and the outside world in combination with the creation of cultural and historical conditions of social life at a certain moment. They guarantee historical stability and provide a meaningful and purposeful history for communities, and the scientist is responsible for the consequences of his actions that may affect the development of humanity or the natural world. The researcher must resist the desire to obtain results that deviate from the principles of truth, reliability, interpersonal trust, and humanism.*

Key words: science, professional ethics of a scientist, scientific worldview, student youth.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.13

УДК 001.3:140.8»18»

ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ В ХІХ СТОЛІТТІ ТА ІНТЕГРАТИВНІ ПРОЦЕСИ В НАУЦІ

Матвієнко О. В.

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Ведмеденко Н. О.

аспірантка кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0001-9332-2118>
e-mail: n.o.vedmedenko@npu.edu.ua

Анотація. У статті зосереджено увагу на питанні професійної етики вченого, яке має велике значення, оскільки своїми дослідженнями вчений змінює та трансформує суспільство, що дає конкретні орієнтири для подальшого науково-технічного розвитку. Цивілізоване суспільство, яке складається з активних і свідомих громадян, прислухається до слів, порад і пропозицій науковців. У статті розглядаються інтегровані процеси в науці та відмінність наукового світогляду від загальноприйнятого у ХІХ ст. У статті обговорюється історія розвитку науки, а також історія конфлікту та зміни конкуруючих дослідницьких програм, які відбуваються в результаті їхньої евристичної сили в інтерпретації емпіричних даних, у передбаченні майбутнього розвитку науки та в обороні поля. Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок, що волевільне та свідомо налаштоване високоосвічене українство, зусиллями якого імплементувався кращий європейський досвід, повсякчас дбало про формування наступної всебічно розвиненої генерації, яка б стала їм достойною заміною. Поліваріантність розвитку проукраїнської вищої освіти торкалася кращих освітньо-наукових традицій носіїв європейської культури та досвіду. Виходячи з цього, варто зазначити, що питання про світогляд не може бути вирішене, якщо поставити його в абстрактно-загальному вигляді, тобто поза історію його розвитку. Стаття демонструє, що навіть якщо провести найширше уточнення слова «світогляд», воно не дасть великого розуміння суперечливості цього терміну. Значно легше буде зрозуміти, що таке науковий світогляд. Тому в статті виявляється специфіка наукового світогляду, викладаючи його як різний історичний тип на основі принципу історизму. З чого можна зробити висновок, що історичні типи світогляду є результатом різної форми духовно-практичного ставлення людини до себе і зовнішнього світу в поєднанні зі створенням культурно-історичних умов суспільного життя в певний момент. Вони гарантують історичну стабільність і забезпечують змістовну та цілеспрямовану історію для спільнот, а вчений несе відповідальність за наслідки своїх дій, які можуть вплинути на розвиток людства чи природного світу. Дослідник повинен протистояти бажанню отримати результати, що відхиляються від принципів істинності, достовірності, міжособистісної довіри, гуманізму.

Ключові слова: наука, професійна етика науковця, науковий світогляд, студентська молодь.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Сьогодні вища освіта є одним із визначальних факторів розвитку інтелектуальних і продуктивних сил суспільного відтворення, духовного і культурного розвитку українського народу, є запорукою майбутнього утвердження та зміцнення авторитету України як суверенної та незалежної держави. Процес європейської інтеграції супроводжується створенням цілісної системи у сфері освіти і науки, формуванням єдиних норм й стандартів у сфері освіти і науки. Якість вищої освіти є основою формування майбутнього України. Ніколи питання якості освіти не мало такого важливого ідеологічного, соціального, економічного та технічного значення, як сьогодні. На це є об'єктивні причини: по-перше, від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку України та світова економічна конкурентоспроможність, по-друге, якість освіти стає все більш важливою для забезпечення конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти (далі – ЗВО) на ринку праці. Основоположним принципом еволюції системи вищої освіти України в сучасних умовах має стати розвиток інноваційного середовища на науковому забезпеченні. Це інноваційний шлях суспільного розвитку, який можливий для реалізації лише шляхом формування покоління людей з інноваційним мисленням, інноваційними діями. Отже, історична, наукова та освітня ситуація, що склалася в Україні останнім часом, зумовлює необхідність перегляду процесів інтеграції в науці та розмежування наукового світогляду в ХІХ ст.

Актуальність окресленої проблеми визначила **мету статті** – проаналізувати інтегративні процеси в науці та особливості виокремлення наукового світогляду в ХІХ ст. в контексті формування професійної етики науковця та студентської молоді.

Завданнями статті є: 1) проаналізувати підходи до науки, як складного культурно-історичного явища; 2) проаналізувати та узагальнити особливості виокремлення наукового світогляду в ХІХ столітті в контексті формування професійної етики науковця та студентської молоді.

Для втілення окреслених завдань використано нзку **методів дослідження:** теоретичні – аналіз, синтез, порівняння й зіставлення, аналогія, що дали змогу схарактеризувати стан опрацювання проблеми у фахових джерелах, обґрунтувати поняттєво-категорійний апарат.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будь-який науковий світогляд формується на основі конкретного розуміння та визначення наукових деталей. Сучасна наука є предметом різноманітних досліджень, оскільки сьогодні це багатогранний пізнавальний процес, спеціалізована сфера людської діяльності та багатовимірний соціокультурний феномен.

Наука існує в різних формах, і багатогранний характер її існування сьогодні вивчається з дуже різних точок зору та з використанням різних методів. Тому не дивно, що з'явилася низка наукових концепцій, у яких науку розуміють і визначають по-різному.

Етос науки – це складне культурно-історичне явище, яке містить набір цінностей, норм поведінки та морально-етичних імперативів, які є найбільш функціональними та необхідними для результативної діяльності наукової спільноти. В етосі науки закріплені історичні практики наукової спільноти, її соціальна організація та спосіб життя. Це відображає «душу» наукових досліджень і формує наративи щодо природи, суспільства та людини. Наприклад, у ХІХ столітті панувало гасло, що природа – майстерня, а людина – її робітник. Однак, це владне ставлення до природи

може бути непродуманим і антропоцентричним. Широка експансія людини в природу має наслідки, такі як екологічна криза.

В посібнику науково-дослідна діяльність в галузі освіти ми знаходимо таке визначення поняття «наука», це є складною соціальною системою і однією з важливих форм людської діяльності. Її функція полягає в досягненні й створенні об'єктивних цілей і теоретичної систематизації знань про навколишню дійсність [2].

Г. Цехмістрова характеризує науку як соціально-значущу сферу людської діяльності, метою якої є розвиток і використання теоретично обґрунтованих знань про дійсність. [7, с. 9].

Поняття науки є багатоаспектним і складним та може бути пояснено відповідно до конкретної ситуації як: соціальна підсистема (політика, економіка, суспільство); предметна система науково-дослідної діяльності; методи дослідження; система знань (теорія, метод, гіпотеза, теорія).

Поняття «наука» можна розглядати з теоретичної точки зору як широко накопичену сукупність знань; з практичної точки зору – як спосіб застосування отриманих знань на практиці; з професійної точки зору – як особливий вид людської діяльності в суспільстві [1].

Ми вважаємо, що функцією науки є знання про навколишній світ, виробництво та використання систематичних знань про об'єктивний світ і дійсність навколо нас з метою пошуку способів їх вдосконалення. Основною функцією науки є розвиток і вдосконалення систем знань в інтересах сучасного суспільства.

Виходячи з цього, варто зазначити, що питання про світогляд неможливо вирішити в абстрактно-загальному вигляді, поза історією його розвитку. Навіть найточніше уточнення терміну «світогляд взагалі» не дасть розуміння гострої проблеми, що йде навколо нього. Також це не допоможе зрозуміти, що таке науковий світогляд. Визначення терміну «світогляд», яке максимально точно і однозначно не зможе розкрити конкретно-історичні особливості, що визначають систему понять, уявлень та образів, в яких кожна людина сприймає та осмислює навколишню реальність у певний час. Абстрактний термін фіксує те, що спільне для будь-якого різновиду (форми) світогляду – наукового та ненаукового, наприклад, релігійно-міфологічного. Узагальнення цих абстрактних – спільних для всіх світоглядів – недостатнє, щоб зрозуміти хоча б одну історичну форму світогляду. Оскільки науковий світогляд базується не лише на досягненнях науки, але й на певному філософському фундаменті. Тому для осмислення та визначення наукового світогляду потрібний історичний підхід, і саме такий підхід проявляє зв'язок наукового світогляду з філософією, коли його виділяють серед інших історичних форм світогляду.

Про це свідчать різні тлумачення терміну «світогляд» під час його виникнення та популяризації в XIX столітті Євген Дюрінг, німецький філософ-позитивіст (1833-1921), запропонував теорію світогляду як заміну метафізиці – філософській теорії буття. Теодор Гомперц (1832-1912), відомий німецький фахівець з класичної філології та античної філософії, вважав, що світогляд – це «космотеорія», яка має на меті представити узгоджене розуміння розвинутих ідей і фактів життєвої практики в окремих науках. Вільгельм Дільтей (1833-1911), німецький історик культури та філософ-ідеаліст, представник філософії життя, літературознавець, вводив різні типи світогляду – в релігії, поезії й метафізиці. У межах метафізики він відрізняв натуралізм, ідеалізм свободи і об'єктивний ідеалізм як різні типи світогляду. Макс Шелер (1874-1928), німецький філософ і соціолог, один з засновників філософської антропології

виділяв філософський світогляд, складовими якого вважав знання для панування; знання для освіти людини; метафізичне знання, або «знання для спасіння».

У духовному житті, в суспільній ідеології тієї чи іншої епохи викладаються різноманітні погляди людей і виражається їх суспільне буття, в тому числі наукові знання, думки і поняття того чи іншого історичного періоду. Наукова свідомість розробляється та транслюється людьми з покоління в покоління і завжди має історичну основу. Інші форми науки включають теоретичне розуміння та оцінку реальності в її об'єктивності та послідовності, причинно-наслідковий зв'язок, практичну діяльність людей і соціальні досягнення в релігійному та матеріальному творінні. Оскільки наукова свідомість виявляє закономірність реальності у формі теоретичної системи понять і перспектив, вона дозволяє людям випереджати, встановлювати цілі та контролювати трансформацію реальних процесів у суспільстві відповідно до їхніх намічених законів та в інтересах суспільства.

В історії класичної філософії наука вважалася спеціалізованою системою знань, що розвивалася за допомогою свідомого застосування певного методу мислення, доказів та експериментальної перевірки істинності розробленої теорії.

У культурологічній філософії науки вона розглядається як окрема форма культурної та духовної культури суспільства, яка безпосередньо впливає на інші форми культури: моральну, освітню, художню, соціальну, політичну, економічну тощо. З цієї точки зору запропоновані наукою науково-раціональні форми і способи осмислення дійсності активно впливають на формування, розвиток, виховання та освіту людини. Наукова участь у розвитку основних людських потреб і здібностей, вихованні та формуванні особистості допомагає звільнити людину від непродуктивної та нетворчої праці та брати участь у творчості, це реалізація гуманізму та культури, а не просто утилітарний засіб збагачення, споживання, конкуренція за приватні інтереси. Прагнення зрозуміти закономірності та рушійні сили виникнення та розвитку науки, місце науки в суспільному житті, культурні та соціальні функції, а також бажання навчитися керувати розвитком самого знання призвели до появи таких знань, як історія науки та відповідні історіографічні концепції. У них наука розглядається як узагальнення всієї суспільної життєдіяльності, широкий соціальний культурно-історичний продукт спільної діяльності багатьох поколінь практики і теорії, що підкреслює соціальний характер наукових питань і вивчає соціальну детермінацію науки й наукової детермінації суспільного прогресу. Характерні навіть назви робіт авторів цього напрямку, наприклад, «Соціальна функція науки» (1938) і «Наука в історії суспільства» (1954) Джона Бернала, англійського фізика та відомого громадського діяча.

У логічних і лінгвістичних позитивістських концепціях наука розглядається як теоретично сконструйована теорія або система тверджень, формалізована мова символів і значень, а також система знаків, яка використовується людьми для створення моделі реальності, а потім оцінки її ефективності. Для розуміння науки важливо розрізняти позанаукові знання і контрнауку, що може бути названо антинаукою, девіантною наукою, паранаукою, псевдонаукою і т. д.

Часто вчені заявляють, що фундаментально змінюють наукову картину світу, не маючи на те достатніх підстав. Тоді вони шукають схвалення влади, шукають громадської підтримки через засоби масової інформації (ЗМІ), визнають свої відкриття, отримують фінансування та борються за це. Однак причини цього не обов'язково практичні, це може статися через віру в наукову революцію, хоча ніхто в науковому співтоваристві насправді цього не визнає.

Псевдонаука характеризується нехтуванням науковими правилами, зневагою до методологічних принципів, нехтуванням і спотворенням наукових фактів, а також зверненням до політичних, фінансових, релігійних та ідеологічних інтересів тощо [3]. Не можна гарантувати, що наукове дослідження не містить помилок і дезінформації. Тому критичне ставлення до отриманих результатів, їх наукова демонстрація, перевірка і перепереверка є обов'язковими вимогами наукової творчості. Виникненню антинаукових концепцій у самій науці може сприяти некритичному ставленню дослідника до власних ідей, відсутність належної філософсько-методологічної підготовки. Іноді фахівці з вузької галузі намагаються видати за фундаментальні знання свої результати, які успішно вирішують частину завдання або навіть пропонують наукову картину, яка відповідно змінює світ. При цьому часто використовуються різноманітні спекуляції натурфілософського характеру. Однак система філософських картин світу, відокремлена від наукового знання, стає антинауковою системою картин.

Повністю боротьба за науковий світогляд розгорнулася в ХІХ ст., тоді наукова революція в Європі відбувалася в умовах всебічної революції в промисловості, суспільстві, політиці, ідеології, суспільстві та в основному завершила процес диференціації. Всі галузі спеціальної науки починають інтегруватися. Відкриття закону збереження енергії і закону перетворення енергії доводить зв'язок між різними формами руху в неживій природі і закономірність їх взаємного перетворення. Клітинна теорія і теорія Дарвіна про розвиток видів в органічному світі продемонстрували єдність усіх форм життя в природі. Ці висновки в поєднанні з історичними теоріями соціального, матеріального та духовного культурного розвитку ставлять питання про притаманний об'єктивний зв'язок усіх наук [4]. Виникла думка, що будь-яке наукове зображення (чи то кожної окремої науки, чи то цілої сукупності наук, чи то Науки з великої літери) є системним відображенням того чи іншого роду навколишньої природної та соціальної дійсності. Якщо світогляд загалом означає будь-який набір або систему точок зору (ідей, концепцій, чуттєвих візуальних образів тощо), яка є образом реальності, з якою людина стикається та з якою взаємодіє в житті, і саму себе, тоді науковий світогляд є системою знання і теорія, що раціонально описує об'єктивну реальність життя людини, її розуміння себе і законів, на яких будується його життя. Завдання полягає в тому, щоб створити універсальну систему наукових поглядів на природний, соціальний і духовний світ, рішення яких, як вважають, лежать у владі всієї сукупності «реальних», емпіричних наук, що висвітлюють їхні взаємозв'язки та трансформації. Це дозволяє людям зрозуміти універсальні закономірні зв'язки речей і знання про ці речі, а також продемонструвати і довести цей зв'язок в цілому і в деталях. У процесі вирішення цього завдання виявляється протилежність діалектики та позитивізму в утвердженні наукового світогляду. З діалектичної точки зору, яка сформувалася в ХІХ ст. як загальна теорія розвитку будь-яка зріла наука розкриває об'єктивні закономірності своєї предметної області, знаходячи тим самим спільні точки певного типу явищ і виявляючи універсальні зв'язки в окремих процесах дійсності.

Науки, які стали спроможними досліджувати свій предмет в розвитку, історично, як, скажімо, геологія, палеонтологія, археологія, ембріологія та інші науки, які оформилися внаслідок наукової революції у ХІХ ст., здатні виявити і розкрити об'єктивний закономірний зв'язок своєї предметної сфери з предметами інших наук. Так, розуміння того зв'язку, який існує між процесами природи в окремих її областях, стало справою самих природничих наук, які можуть в системній формі відтворити картину природи як взаємопов'язаного цілого. Аналогічний процес

відбувається в соціогуманітарних науках, які у міру відтворення соціокультурних явищ і процесів у їхньому внутрішньому закономірному зв'язку, розкривають ту єдність, зображенням якої до цього займалася соціальна філософія. У процесі витіснення наукою окремих частин філософської системи знання, логіка і теорії пізнання зберегли своє значення як методи розвитку наукового пізнання і дослідження. Своїм завданням «діалектики» бачать у тому, щоб допомогти природознавцям, соціологам, історикам та іншим вченим, тобто представникам цілої сукупності наук про природу і суспільство, розвинути власне теоретичне мислення, тобто усунути відсутність навичок маніпулювання поняттями і категоріями, подолання недоліків міркувань у самих наукових теоріях і галузях їх досліджень. Теоретичне мислення допомагає вченим розкривати закономірні зв'язки і розвиток (тобто діалектику) самих природних і суспільно-історичних процесів. З точки зору позитивізму, який є похідним від емпіризму в інтерпретації позитивної науки і відмовляється вірити в існування об'єктивного зв'язку між наукою та дійсністю, науковий світогляд є сукупністю результатів конкретних наук. Отже, філософія має служити джерелом знання про всю, глобальну природу всіх явищ і процесів, які вивчає наука. Позитивні вчені вбачають призначення філософської науки в узагальненні й сукупності результатів усіх наукових знань, отриманих кожною позитивною наукою.

Крім того, філософія розглядається як теорія всієї сукупності фактів, отриманих з окремих наук, як система організації цих роз'єднаних частин. Ця функція філософії є зовнішньою і протилежна діалектиці як галузі знання порівняно з іншими галузями. Діалектика – наука про інші науки, зокрема про логіку та теорію пізнання, наука про розвиток усіх фізичних і психічних об'єктів. Діалектика – це форма філософії, яка замінює філософський погляд на світ, який є найбільш повним і включає всі явища дійсності. Саме у XIX столітті позитивістська філософія науки є основою для філософії науки. «Позитивна» філософія вважається набором найбільших узагальнень, які можна вивести з наукового знання, вона також вважається витягом із результатів природничих наук (найчастіше) або соціальних наук (це менше загальний). Продовження еволюції науки і виникнення кризи в науці в другій половині XIX – початку XX століття. Це призвело до суттєвої переоцінки позицій позитивізму щодо наукової парадигми, призвело до появи другої форми позитивізму – емпіричного критицизму.

З погляду матеріалістичної діалектики науковий світогляд – це комплекс актуальних наукових знань про реальний світ, розвиток якого з ним пов'язаний. Науковий світогляд визнається і виражається у формі реального наукового знання, яке описує внутрішній зв'язок між науками і не залежить від будь-якої особливої «науки наук».

З точки зору екстерналізму, процес формування наукового світогляду вважається прогресією, яка відображає напрямок, швидкість розвитку та зміст наукового знання, на яке впливають сукупні ефекти людських бажань і соціокультурних ресурсів [5]. Екстерналісти вважають, що процес феноменологічного розвитку завжди приносить практичну користь носія досвіду. У соціокультурному полі розгляду теми проблематика перспективи пов'язана з феноменом думки, протягом тривалої історії загальної культури мислення входило до змісту аксіологічних і моральних понять.

У соціокультурному полі тематичного розгляду проблема світогляду співвідноситься із феноменом мислення, яке протягом тривалої загальноцивілізаційної історії, увібрало у своєму змісті аксіологічні та моральні конструкти [4]. У історико-педагогічному наративі цей тип «конструкту» став значущим для наукових гу-

манітарних наук, які прагнуть розкрити ширший контекст конкретного предмета на рівні фундаментальної системи «всесвіт та людина» [6].

На рівні історико-педагогічних відрефлексувань, феномен світогляду має особливе значення і більш глибокий вплив. Зрештою, формування особистості суб'єкта залежить від загального ходу думки, що відбувається при переході від одного психічного рівня до іншого. Комплексний характер питання щодо ідентифікації властивостей наукового світогляду створює проблему для завдання пошуку цих властивостей, оскільки воно є надзвичайно складним і має сильну емпіричну основу. У дослідженні такого типу не можна забувати про міждисциплінарний характер феноменологічного досвіду, який зосереджується на важливості розкриття ідеологічної значущості досліджуваного об'єкта, як унікального акту думки.

Для історико-педагогічного дослідження феномен світогляду є значущим, він передає певний рівень асоціації з процесом мислення і може бути класифікований як один із двох типів. На рівні визнання особливостей наукового світогляду центральним у визначенні завдань наукового дослідження є питання диференціації типу осіб, залучених до наукового пізнання, так званих «активних суб'єктів пізнання». У зв'язку з цим показовими є окремі дослідження, які ставлять під сумнів життєздатність феноменологічної теорії як подвійної складової практичної діяльності [5].

Цілком зрозуміло, що повноцінність історико-педагогічного відрефлексування заявленої дослідженням категорії не можливо досягнути за межами філософських «орбіт», адже наукознавчі коріння кожного дослідницького пошуку сягають глибин філософського відрефлексування представників різних історичних епох. Представлення таких «відрефлексувань» відкриває перед дослідником повноцінну панораму попередніх поколінь мислителів, які рухалися по висхідній у напрямку розвитку загальноцивілізаційної думки.

З історіософської точки зору, опис цілісної системи «формування наукового світогляду» постає перед нами як суттєве нововведення, це видно з урахування її кількісних і якісних ознак. З системологічної точки зору розгляд цієї «неоформації» дозволяє виділити епістемологічний принцип, який перетворює дослідницькі завдання на цілісний підхід до предмета.

Одним із наймасштабніших процесів, який ми вважаємо своєрідним орієнтиром, є пізнання процесу формування наукової точки зору з метою комплексного вирішення основного досліджуваного питання. За цих умов знання вже розглядаються як цілісна проблема, яка ще потребує належного вирішення. Щоб вибрати «правильний метод», необхідно враховувати всі тонкощі предмета, розрізняти ступінь впливу на нього внутрішніх і зовнішніх факторів. Сукупність проблем, які формулюються в дослідженні, співвідноситься зі знанням самого об'єкта – системи, яка перетворюється на центр орієнтиру досліджуваної проблеми, яка ще потребує вирішення.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Очевидно, що сучасний період еволюції вітчизняного погляду на науку вважається складним, але необхідним у трансформації традиційних методів і створення світогляду студентської молоді, багато в чому невизначеної моделі світорозуміння. Сьогодні у свідомості студентів конфліктують різні концепції, ідеї та принципи. По-перше, важливо визнати, що тривалий час наукова та студентська культури визначалися передусім ідеологічними вимогами системи, внаслідок чого ідеологічна перспектива лише нещодавно набула статусу суттєвої суперечності популяризації та демократичності. По-друге, тоталітарному суспільству закономірно притаманні надто узагальнені думки внаслідок протиріччя між філософією та практичною політикою, що призвело до появи кон-

цепці «роздвоювання» свідомості індивідів, які бачили розбіжність між висловленим і справжнім. Третім атрибутом є зміст думки, який стосується основ світогляду, концепцій та ідей, які відповідають прогресу науки протягом XIX століття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Буряк В. К. Педагогічна культура : теоретико-методичний аспект : монографія. Київ : Деміур, 2005. 232 с.
2. Вержиковська О. М., Гурський В. А., Плахтій М. П. Науково-дослідна діяльність в галузі освіти : навчально- методичний посібник. Вид. 2-е, доповнене і перероблене / за ред. П. Д. Плахтія. Кам'янець-Подільський : МЕДОБОРИ ПП, 2015. 137 с.
3. Вихрущ В. О. Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина XIX – початок XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ : Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова., 2001. 494 с.
4. Добронравова І. С.? Білоус Т. М., Комар О. В. Новітня західна філософія науки : підруч. для вищих навч. закл. Київ, 2008. 216 с.
5. Епістемологія як філософська теорія знання / В. Л. Петрушенко ; Держ. ун-т «Львів. політехніка». Львів : Вид-во Держ. ун-ту «Львівська політехніка», 2000. 296 с.
6. Рубанець О. М. Еволюція поняття когнітивного у філософських дослідженнях науки. *Мультиверсум. Філософський альманах*. Київ : Центр духовної культури. 2006, № 58. URL: https://www.filosof.com.ua/Jornel/M_58/Rubanec.htm
7. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень. Київ : Слово, 2003. 240 с.

REFERENCES:

1. Buriak, V. K. (2005). *Pedahohichna kultura : teoretyko-metodychnyi aspekt* [Pedagogical culture : theoretical and methodological aspect]. Kyiv : Demiur [in Ukrainian].
2. Verzhikhovska, O. M., Hurskyi, V. A., Plakhtii, M. P. (2015). *Naukovo-doslidna diialnist v haluzi osvity* [Scientific research activity in the field of education] : navchalno-metodychnyi posibnyk. P. D. Plakhtii (Ed.). Kamianets-Podilskyi : MEDOBORY PP [in Ukrainian].
3. Vykhruhch, V. O. (2001). *Rozvytok teoretyko-kontseptualnykh osnov vitchyznianoï dydaktyky (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia)* [Development of the theoretical and conceptual foundations of domestic didactics (second half of the 19th – beginning of the 20th century)]. *Doctor's thesis*. Kyiv : National Pedagogical University named after M. P. Dragomanova [in Ukrainian].
4. Dobronravova, I. S., Bilous, T. M., Komar, O. V. (2008). *Novitnia zakhidna filosofii nauky* [The latest Western philosophy of science] : pidruch. dlia vyshchych navch. zakl. Kyiv [in Ukrainian].
5. *Epistemolohiia yak filosofska teoriia znannia* [Epistemology as a philosophical theory of knowledge]. (2000). V. L. Petrusenko (Ed.). ; Derzh. un-t «Lviv. politekhnik». Lviv : Vyd-vo Derzh. un-tu «Lvivska politekhnik» [in Ukrainian].
6. Rubanets, O. M. (2006). *Evoliutsiia poniattia kohnityvnoho u filosofskykh doslidzhenniakh nauky* [Evolution of the concept of cognitive in philosophical studies of science]. *Multyversum. Filosofskyi almanakh – Multiverse. Philosophical almanac*. Kyiv : Tsentr dukhovnoi kultury, 58. Retrieved from: https://www.filosof.com.ua/Jornel/M_58/Rubanec.htm [in Ukrainian].
7. Tsekhmistrova, H. S. (2003). *Osnovy naukovykh doslidzhen* [Fundamentals of scientific research]. Kyiv : Slovo [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.14
UDC 378.015.31:316.42]:37:[316:008]

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' SOCIAL ACTIVITY

Olena Matviienko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department
of Primary Education and Innovative Pedagogy,
Drahomanov Ukrainian State University,
9 Pirogova str., Kyiv, Ukraine
<http://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Iryna Matviienko

PhD student of the Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<http://orcid.org/0000-0002-0905-078X>
e-mail: i.a.matviienko@npu.edu.ua

Abstract. *The relevance of the article is determined by the search for ways to effectively develop the social activity of students in higher education institutions during the war and in the post-war period. It has been established, that a student's social activity is a feature of his/her way of life in the process of professional training, which reflects the degree of orientation of his/her abilities, knowledge, skills, aspirations, concentration of volitional and creative efforts to meet the urgent needs of post-war society, interests, ideals.*

The research focuses on the influence of the educational environment of a pedagogical higher education institution on the development of students' social activity. In particular, we characterise this environment as one where higher education students can learn and develop, gaining a variety of cultural and social experiences through participation in specially organised activities aimed at meeting their socio-cultural needs, which involve social and cultural interaction that takes place during their professional training.

Ideas for modelling the socio-cultural educational environment at the Faculty of Education of the Dragomanov Ukrainian State University in the following areas are proposed: public organisations and student clubs (student support channels «PF_UDU», «PF Chat» and «Freshmen Chat», Instagram page, TikTok); volunteer activities (master classes on making trench candles for the soldiers of the Armed Forces of Ukraine, all-Ukrainian charity event «Childhood: A Step into the Future»); sports and cultural events (flash mobs (#NOWINUKRAINE_PF, «I am Ukrainian», «EasterTogether_NPU_UA»), preparation of a team for the bowling cup, etc.); community projects and initiatives (weekly survey (to clarify problematic issues, help those who need it, and receive suggestions for improving life at the faculty), projects: GO_PF, Give Warmth to Children, Open Day); academic and cultural conferences (exhibitions: «My War Story... War through the Eyes of Students», «Diversity of Easter Eggs: from Tradition to Modernity»).

Key words: *social activity of students, educational environment of higher education institutions, socio-cultural educational environment.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.14
УДК 378.015.31:316.42]:37:[316:008]

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

Матвієнко О. В.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<http://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Матвієнко І. А.

аспірантка кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-0905-078X>
e-mail: i.a.matviienko@npu.edu.ua

Анотація. Актуальність статті зумовлена пошуком шляхів ефективного розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти у ЗВО під час війни та у поствоєнний період. Встановлено, що соціальна активність студента – це риса його способу життєдіяльності у процесі фахової підготовки, що відображає міру спрямованості його здібностей, знань, навичок, прагнень, концентрації вольових, творчих зусиль на реалізацію нагальних потреб повоєнного суспільства, інтересів, ідеалів.

Звернено дослідницьку увагу на вплив освітнього середовища педагогічного закладу вищої освіти на розвиток соціальної активності студентів. Зокрема, це середовище характеризується нами як таке, де здобувачі вищої освіти можуть навчатися та розвиватися, набуваючи різноманітний культурний і соціальний досвід через участь у спеціально організованих заходах, спрямованих на задоволення їхніх соціокультурних потреб, що передбачають соціальну та культурну взаємодію, яка відбувається під час їхньої фахової підготовки.

Запропоновано ідеї щодо моделювання соціально-культурного освітнього середовища на Педагогічному факультеті УДУ імені Михайла Драгоманова у таких напрямках: громадські організації та студентські клуби (канали підтримки студентів «PF_UDU», «Чат ПФ» та «Чат першокурсників», Instagram сторінка, TikTok); волонтерська діяльність (майстер-класи з виготовлення окопних свічок для воїнів ЗСУ, всеукраїнська благодійна акція «Дитинство: крок у майбутнє»); спортивні та культурні заходи (патріотичні флешмоби (#НІВІЙНІВУ-КРАЇНІ_ПФ, «Я українець», «ВеликденьРазом_НПУ_UA»), підготовка команди на кубок з боулінгу та інші); проекти та ініціативи спільнот (щотижневе опитування (з метою з'ясування проблемних питань, допомоги тим, хто її потребує, отримання пропозицій щодо удосконалення життя на факультеті), проекти: «GO_PF», «Подаруй тепло дітям», «День відкритих дверей»); академічні та культурні конференції (**виставки:** «Моя історія війни... Війна очима студентської молоді», «Розмаїття писанок: від традицій до сучасності»).

Ключові слова: соціальна активність студента, освітнє середовище закладу вищої освіти, соціально-культурне освітнє середовище.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Загальновідомо, що соціальна активність особистості детермінується способом життєдіяльності соціального суб'єкта, його здатністю свідомо спрямовувати свої дії з метою вирішення соціальних проблем, продукування соціальних ініціатив, зміни соціальних умов відповідно до інтересів, потреб, ідеалів. Означена характеристика яскраво демонструє здатність і спроможність людини швидко реагувати на зміни в соціумі, трансформувати та брати участь в реалізації соціальної енергії, що сприяє конструктивним змінам у навколишньому світі, тобто є вираженням рівня соціальних потенцій суб'єкта.

У нашій попередній публікації було виокремлено наукові напрями, за якими у педагогічному досвіді висвітлюється проблема формування соціальної активності у студентів під час фахової підготовки: концептуальні засади проблеми формування соціальної активності студентів у дидактичному та теоретичному аспектах (Т. Качалова, О. Грисюк); соціальна та волонтерська активність молоді під час російсько-української війни (З. Бондаренко, А. Котелевець, О. Матвієнко, Л. Овчарова та ін.); соціальна активність в процесі соціалізації особистості як соціально-педагогічна проблема (С. Грабовська, О. Кулінченко, Л. Степаненко); розвиток соціальної активності особистості у різних об'єднаннях (дитячому, студентському тощо) (О. Безпалько, Ю. Івженко, О. Кузнецова та ін.); складники освітнього середовища та їхній вплив на розвиток соціальної активності та компетентностей студентів за різних умов навчання (В. Староста, Т. Тюльпа, О. Ярошинська та ін.) [1, с. 312].

У контексті проблеми наукового пошуку, особливе зацікавлення викликають дослідження, пов'язані зі створенням / проектуванням освітнього середовища у закладах вищої освіти, яке би підвищувало ефективність розвитку соціальної активності студентів. Їх доречно класифікувати у таких наукових напрямках: «рівні організації освітнього середовища ЗВО (мікро-, мезо-, макро- й екзорівні (Т. Склярєва), глобальний і регіональний (С. Тарасов)); теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (О. Ярошинська); структура освітнього середовища (фізичне оточення, людські чинники, програма навчання (Г. Ковальов), суб'єктно-ресурсний компонент, матеріально-технічний та технологічний (О. Шапран, Ю. Шапран)); моделювання соціокультурного середовища закладу вищої педагогічної освіти як умови успішної соціалізації студентської молоді (Я. Мен'ї, Т. Тюльпа)» [1, с. 314].

У цьому зв'язку, постає проблема проектування такого освітнього середовища в ЗВО, яке сприятиме ефективному розвитку соціальної активності студентів.

Актуальність окресленої проблеми визначила **мету статті** – висвітлити досвід створення соціально-культурного освітнього середовища ЗВО як чинника розвитку соціальної активності студентів Педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова.

Завданнями статті є: 1) проаналізувати підходи до характеристики освітнього середовища ЗВО; 2) висвітлити досвід створення соціально-культурного освітнього середовища Педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова як чинника розвитку соціальної активності здобувачів вищої педагогічної освіти.

Для втілення окреслених завдань використано низку **методів дослідження**: теоретичні – аналіз, синтез, порівняння й зіставлення, аналогія, що дали змогу схарактеризувати стан опрацювання проблеми у фахових джерелах, обґрунтувати поняттєво-категорійний апарат, електронні ресурси, дисертації, досвід розв'язання проблеми в українських ЗВО; моделювання – для розроблення системи заходів з розвитку соціальної активності студентів в контексті проектування соціально-

культурного компоненту освітнього середовища ЗВО; емпіричні – діагностичні (бесіди, опитування) – для встановлення потреб здобувачів вищої освіти у ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз фахових джерел та практики підготовки майбутніх учителів початкової школи, дозволив охарактеризувати поняття «соціальна активність студента», якими витлумачуємо як «рису його способу життєдіяльності у процесі фахової підготовки, що відображає міру спрямованості його здібностей, знань, навичок, прагнень, концентрації вольових, творчих зусиль на реалізацію нагальних потреб повоєнного суспільства, інтересів, ідеалів. Виявляється ця активність в діяльності студентського самоврядування, реалізації соціальних ініціатив (благодійній та волонтерській діяльності, міжнародному обміні, соціальному партнерстві тощо) та здійснюється в індивідуальній, груповій, колективній, масовій формах у культурній, дозвільній та інших складниках життя закладу вищої освіти», тобто у його освітньому середовищі [1, с. 316].

З-поміж багатьох досліджень, пов'язаних з проектуванням освітнього середовища у закладах вищої педагогічної освіти, наукове зацікавлення становлять на працювання О. Ярошинської, пов'язані з класифікацією складників освітнього середовища: просторо-предметного та соціально-суб'єктного. У контексті нашого наукового пошуку привертають увагу компоненти, виокремлені дослідницею на основі соціально-суб'єктного аспекту освітнього середовища: соціально-культурний, навчально-виховний та інформаційно-комунікаційний. Зупинимось детальніше на тлумаченні соціально-культурного освітнього середовища ЗВО, проблемам формування якого приділяли свою увагу такі вчені як: М. Дем'янюк, О. Замашкіна, Т. Тюльпа, О. Холоденко, О. Ярошинська та інші.

Так, О. Ярошинська вважає, що цей компонент має найбільший вплив на розвиток соціальної активності майбутніх учителів початкової школи. Вчена характеризує його як «комплекс соціально орієнтованих потреб суб'єктів середовища, соціальних взаємодій, що характеризує освітнє середовище професійної підготовки як частину широкого соціокультурного середовища життєдіяльності суб'єкта; складник освітнього середовища, який спрямований на задоволення суспільно і особистісно значущих духовних потреб, інтересів, культурних запитів суб'єктів; опосередкування власне пізнавальних актів способами взаємодії учасників, що є головним механізмом процесу навчання як спільної діяльності, що робить цей процес культурним і соціально детермінованим» [4, с. 128-129].

Вартою уваги є позиція Я. Мен'ї щодо соціокультурного середовища як універсальної детермінанти формування культури індивідуальної творчості, де адаптація до нього є однією з основних функцій людини. Авторка розглядає поняття адаптації не як пасивну адаптацію, а скоріше визнання основних соціальних пріоритетів і норм, а також активну творчість і діяльність у формі культурної творчості та самовираження. «Соціокультурне середовище ЗВО постійно розширює сферу життя кожного студента та збагачує його зв'язки з навколишнім світом. Чим багатоаспектніше соціокультурне середовище, тим більше кожен студент враховує інтереси, здібності та різноманітність суб'єктивного досвіду, набутого через спонтанну взаємодію зі ЗВО, сім'єю, навчанням та оточенням» [2, с. 34]. Дослідниця визнає особливості соціокультурного середовища у ЗВО: «суттєвий характер, оскільки, з одного боку, соціокультурне середовище може бути відокремлене від освітнього середовища, а з іншого – містить певні структурні елементи, а відсутність хоча б одного з них порушує логіку формування; структурованістю, тому що воно складається з певних структурних елементів; відсутність хоча б одного порушує логіку і ди-

наміку формування соціокультурного середовища у ЗВО; відкритістю, середовище часто є сприйнятливим до стратегічних змін, які відбуваються в соціокультурній сфері суспільства; ієрархічністю, оскільки середовище побудовано з елементів, кожен з яких також є складною підсистемою» [2, с. 34].

Слушною у контексті досліджуваної проблеми є думка Т. Тюльпи щодо проблем моделювання соціокультурного середовища закладу вищої освіти педагогічного профілю як умови успішної соціалізації студентської молоді. За її переконанням, «соціокультурне середовище є універсальною, всеохоплюючою буттєвою сферою особистісної ідентифікації студентів, яке, з одного боку, створює необхідне для творчої самореалізації людини зовнішнє, об'єктивне оточення, яке є водночас тяжіючим і сприятливим щодо активності суб'єкта, з іншого боку – само є результатом прояву суб'єктивної, особистісної творчості що дає людині відчуття причетності, власної значущості й гідності. Це є інтегративним чинником особистісного становлення студента, вплив якого опосередковується через включення студента в різні її сфери» [3, с. 47].

Поділяючи думку цитованих вище науковців, вважаємо, що соціально-культурне освітнє середовище педагогічного ЗВО – це відкрите освітнє середовище, де здобувачі вищої освіти можуть навчатися та розвиватися, набуваючи різноманітний культурний і соціальний досвід через участь у спеціально організованих заходах, спрямованих на задоволення їхніх соціокультурних потреб, що передбачають соціальну та культурну взаємодію, яка відбувається під час їхньої фахової підготовки.

Як свідчить аналіз практики роботи в ітчизняних ЗВО, соціально-культурне освітнє середовище моделюється у таких напрямках: *громадські організації та студентські клуби* (участь в студентських радах, благодійних організаціях, спортивних клубах, культурних гуртках, де студенти можуть об'єднатися навколо спільних інтересів, незалежно від культурних особливостей тощо); *волонтерська діяльність* (добровільна участь у проектах, спрямованих на допомогу тим, хто її потребує внаслідок війни, охорону навколишнього середовища чи інші громадські ініціативи); *спортивні та культурні заходи* (участь в командних або індивідуальних змаганнях, фестивалях, концертах тощо); *проекти та ініціативи спільнот* (організація подій, воркшопів, лекцій або інших активностей, спрямованих на покращення умов навчання та життя студентів, соціального благополуччя у громаді); *академічні та культурні конференції* (участь у наукових доповідях, виставках, дебатах та інших подібних заходах); *міжнародна співпраця, культурні обміни та подорожі* (розробка програм обміну та співпраці з іншими університетами та освітніми установами з різних країн для студентів, викладачів та дослідників).

Висвітливо досвід створення соціально-культурного освітнього середовища ЗВО за окремими вказаними вище напрямками (таблиця 1).

Таблиця 1

**Соціально-культурне освітнє середовище Педагогічного факультету
УДУ імені Михайла Драгоманова (2021 – 2023 рр.)**

Захід	Мета і особливості проведення
<i>Громадські організації та студентські клуби</i>	
Канали «PF_UDU» https://t.me/pf_npu , «Чат ПФ» та «Чат першокурсників», Instagram сторінка https://www.instagram.com/pf_udu/ , TikTok https://www.tiktok.com/@pf_udu	За сприяння Студентського парламенту в Telegram функціонують канали для підтримки студентів, створення їм комфортного середовища на факультеті

Продовження табл. 1

<i>Волонтерська діяльність</i>	
Майстер-класи з виготовлення окопних свічок для воїнів ЗСУ https://bit.ly/3QtzAaw	У результаті нашої спільної плідної роботи волонтери змогли передати окопні свічки для військових Бахмутського напрямку, а завдяки зборам скляної тари вдалося приготувати їжу для військових
Всеукраїнська благодійна акція «Дитинство: крок у майбутнє» https://bit.ly/46GrXmu	У грудні відвідали Боярську спеціалізовану школу-інтернат. Для кожної дитини було зібрано чарівну торбинку від Святого Миколая (іграшки, канцтовари, засоби гігієни, одяг, солодоші), проведено міні-тренінг «Прикрась ялиноньку до свята», використовуючи при цьому художнє слово та терапевтичну казку, яка допомогла подолати страх темряви
<i>Спортивні та культурні заходи</i>	
Патріотичний онлайн-флешмоб «Я українець» https://bit.ly/45Hl2s7 https://bit.ly/46E4iTL	У патріотичному онлайн-флешмобі «Я українець» студенти й викладачі прагнули привернути увагу до краси рідного краю, сприяти утвердженню патріотичних цінностей, переконань і поваги до української культурної та історичної спадщини в суспільній свідомості й особистих почуттях громадян.
Підготовка команди на кубок з боулінгу. https://bit.ly/496O3jE https://bit.ly/45M8xeK https://bit.ly/46YaUw4	Спорт завжди був важливою частиною життя наших студентів, і тому вже стало традицією брати участь у змаганнях з боулінгу за Кубок ректора.
Флешмоб підтримки #НІВІЙНІВУКРАЇНІ_ПФ. https://bit.ly/3QaTRQR	За день до повномасштабного вторгнення запущено флешмоб підтримки #НІВІЙНІВУКРАЇНІ_ПФ. У відео ролику студенти в українській символіці розказували факти про Україну, перші згадки, цитували видатних діячів.
Онлайн-флешмоб «ВеликденьРазом_НПУ_UA» https://bit.ly/3tJpKZ8	У цей складний час як ніколи важливо бути в єдності, підтримувати один одного та зберігати традиції нашого народу. В 2022 році святкували Великодні свята всією країною, в усіх регіонах України: Києві, Галичині, Криму, на Донбасі, Слобожанщині, Волині, Закарпатті, Поділлі, Полтавщині та місцях проживання українців за межами нашої держави
<i>Проекти та ініціативи спільнот</i>	
Щотижневе опитування у Гугл Формі https://bit.ly/3s1I0wm	Підтримка зв'язку з кожним студентом. Нам важлива думка наших здобувачів вищої освіти, тому щотижня старости груп надають статистичні дані до Гугл Форми. В ній передбачена можливість подати проблемні питання або пропозиції удосконалення життя на факультеті. За допомогою цих даних маємо можливість організувати освітній процес враховуючи пропозиції й зауваження студентів, швидко реагувати та допомагати тим, хто знаходиться в групі ризику

Продовження табл. 1

Проект «GO_PF» https://bit.ly/45GfQoj	Проект «GO_PF» дозволить всьому факультету відкрити двері до найкрасивіших місць Києва! Організатори проекту не лише виступають як навігатори найкрутішими місцями Києва, але також організують прогулянки містом для всіх, хто прагне долучитися
Проект «Подаруй тепло дітям» https://bit.ly/46Hg283	До свят Великодня Педагогічний підготував майстер-класи з писанкарства та хіп-хопу. Зібрали необхідні речі та подарунки для дітей дитячого сиротинця Київського обласного центру соціально-психологічної реабілітації «Оберіг» м. Богуслав
«День відкритих дверей» https://bit.ly/3S5nwxj https://bit.ly/45HmFGf	Мета заходу – познайомити абітурієнтів і батьків майбутніх вступників із факультетом та його життям, зорієнтувати у спеціальностях та освітніх програмах, а також надати відповіді на актуальні питання вступу
Академічні та культурні конференції	
Виставка «Моя історія війни... Війна очима студентської молоді» https://bit.ly/3FxFg72 https://bit.ly/3M9aQSc	24 лютого 2023 року командою Педагогічного факультету в арт-просторі СКЛЮ відкрито виставку, присвячену річниці повномасштабного вторгнення рф в Україну. У галереї гості мали можливість познайомитися з історіями нашої студентської молоді. Одні виражені пером у вигляді слів, інші – пензлем
Виставки «Розмаїття писанок: від традицій до сучасності». https://bit.ly/3SaHEOx	Напередодні Великодня вшануємо українські мистецькі традиції в університетському середовищі

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, розвиток соціальної активності студентів у ЗВО передбачає цілеспрямований вплив на його спосіб життєдіяльності у процесі фахової підготовки, що відображає міру спрямованості його здібностей, знань, навичок, прагнень, концентрації вольових, творчих зусиль на реалізацію нагальних потреб воєнного суспільства, інтересів, ідеалів. Такий вплив уможлиблюється завдяки спеціально створеному соціально-культурному освітньому середовищу, де організовані заходи реалізуються у таких напрямках: громадські організації та студентські клуби, волонтерська діяльність, спортивні та культурні заходи проекти та ініціативи спільнот, академічні та культурні конференції, міжнародна співпраця, культурні обміни та подорожі.

Перспективними вважаємо дослідження з особливостей проектування освітнього середовища у ЗВО для підвищення ефективності розвитку соціальної активності здобувачів вищої педагогічної освіти під час війни та у поствоєнному відновленні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Матвієнко О., Матвієнко І. Взаємозв'язок соціальної активності студентів та освітнього середовища ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана*

Франка. Вип. 65, том 2, 2023. С. 311-317 URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/65_2023/part_2/44.pdf

2. Мен'ї Я. Особливості формування соціокультурного середовища в закладах вищої освіти *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Випуск 99. 2022. С. 30-36. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4512/3984>

3. Тюльпа Т. М. Соціокультурне середовище вищого педагогічного навчального закладу як умова успішної соціалізації студентської молоді. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 3. С. 45-48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_3_13.

4. Ярошинська О. О Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Умань, 2015. 544 с. URL: <https://bit.ly/3uRP90a>

REFERENCES:

1. Matviienko, O., & Matviienko, I. (2023). Vzaiemozviazok sotsialnoi aktyvnosti studentiv ta osvitnoho seredovyshcha ZVO [Interrelation of social activity of students and educational environment of a higher education institution]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk : mizhvuzivskiy zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka – Topical Issues of the Humanities : interuniversity collection of scientific papers by young scientists of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, 65 (2), 311-317*. Retrieved from: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/65_2023/part_2/44.pdf [in Ukrainian].

2. Meni, Ya. (2022). Osoblyvosti formuvannya sotsiokulturnoho seredovyshcha v zakladakh vyshchoi osvity [Features of the formation of socio-cultural environment in higher education institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky» – Collection of scientific works “Pedagogical Sciences”, 99, 30-36*. Retrieved from: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4512/3984> [in Ukrainian].

3. Tiulpa, T. M. (2012). Sotsiokulturne seredovyshche vyshchoho pedahohichnoho navchalnoho zakladu yak umova uspishnoi sotsializatsii studentskoi molodi [Socio-cultural environment of higher pedagogical educational institution as a condition for successful socialisation of student youth]. *Naukovi zapysky Nizhyn'skoho derzhavnogo universytetu im. Mykoly Hoholia. Seriiia : Psykholoho-pedahohichni nauky – Scientific notes of Mykola Gogol Nizhyn State University. Series : Psychological and pedagogical sciences, 3, 45-48*. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_3_13. [in Ukrainian].

4. Iaroshynska, O. O. (2015) *Teoretychni i metodychni zasady proektuvannya osvitnoho seredovyshcha profesiinoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly* [Theoretical and methodological bases of designing the educational environment for the professional training of future primary school teachers]. *Doctor's thesis*. Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University. Uman. Retrieved from: <https://bit.ly/3uRP90a> [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.15

UDC 159.947:355.01

**SPECIFICITY
OF THE PROFESSIONAL
ORIENTATION
OF SCHOOL STUDENTS
IN THE SPHERE
OF ENVIRONMENT AND
ITS INFLUENCE
ON THE FORMATION
OF PROFESSIONAL
PLANS**

Oleksandr Mytnyk

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department
of Practical Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-2916-7344>
e-mail: mytnyk1969@ukr.net*

Abstract. *The vector of development of the Ukrainian economy is rather unstable due to the full-scale Russian aggression. In such circumstances, it is very difficult to predict how the labour market will develop. As a result, high school students are in a very vulnerable position, as they are now faced with the task of choosing their future profession. One of the most important components of readiness for it is a formed professional plan. The contradictions between the chosen profession and the interests of schoolchildren have confirmed that the choice of profession is often conditioned by random and secondary factors, which indicates its lack of awareness and finality.*

It has been determined that the main tasks of forming professional plans for high school students are to provide them with systematic ideas about themselves and to develop the ability to correlate this knowledge with the requirements of any profession. To this end, an optional course was organised, with a special role for senior pupils in the human-nature sector, which involved studying the structure of greenhouses and hotbeds and then building them on the school grounds with the help of their parents during the summer holidays.

In order to form a conscious view of the world and professions, socially valuable qualities necessary for any professional field, and their own self-image, junior pupils were offered the following activities with environmental content: introduction to professions (gardener, ecologist, farmer, etc.), work tests (growing and caring for plants, making plant ornaments, travelling to a green planet to collect medicinal plants, etc.) It is stated that the majority of primary school students consider knowledge of their profession, hard work, and the desire to acquire new knowledge and skills to be important for any profession. For middle school students, it is useful to organise special class hours that combine theoretical and practical classes, analyse the requirements of professions, working conditions and qualities necessary for a specialist in each profession, which helps them to relate to their own interests and aptitudes.

Key words: *professional orientation; schoolchildren; the field of ecology; formation; professional plan.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.15
УДК 159.947:355.01

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ШКОЛЯРІВ У СФЕРІ ЕКОЛОГІЇ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ПЛАНІВ

Митник О. Я.

доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри
практичної психології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-2916-7344>
e-mail: mytnyk1969@ukr.net

Анотація. Вектор розвитку української економіки через повномасштабну російську агресію є доволі нестабільним. У таких умовах дуже важко спрогнозувати, яким чином буде розвиватися ринок праці. Через це старшокласники перебувають у дуже вразливому стані, оскільки перед якими наразі стоїть завдання обрати майбутню професію. Одним з найбільш важливих компонентів готовності до неї є сформований професійний план. Суперечності між обраною професією та інтересами школярів підтвердили, що вибір професії часто обумовлений випадковими та другорядними чинниками, що свідчить про його недостатню усвідомленість та остаточність.

Визначено, що основними завданнями формування у старшокласників професійних планів є забезпечення їх систематизованими уявленнями про себе та розвиток вміння співвідносити ці знання із вимогами будь-якої професії. З цією метою було організовано факультативний курс, особлива роль під час якого належала професійним пробам учнів старших класів у сфері «людина – природа», які полягали у вивченні будови теплиць і парників, а потім спорудженні їх на пришкольній ділянці та з допомогою батьків під час літніх канікул.

З метою формування у молодших школярів усвідомленого уявлення про світ і професії, соціально цінні якості, які необхідні для будь-якої професійної сфери, власний образ «Я», їм було запропоновано такі види діяльності з екологічним змістом: знайомство з професіями (садівник, еколог, фермер тощо), трудові проби (виращування рослин та догляд за ними, виконання рослинних орнаментів, подорож на зелену планету за лікарськими рослинами та ін.). Констатується, що більшість учнів початкових класів вважають важливими для будь-якої професії знання своєї справи, працьовитість, бажання здобувати нові знання і навички. Для учнів середніх класів корисною для актуалізації професійного самовизначення є організація спеціальних класних години, на яких поєднувались теоретичні та практичні заняття, аналізувались вимоги професій, умови праці та якості, які необхідні для спеціаліста кожної з них, що допомає їм співвіднести зі своїми власними інтересами й схильностями.

Ключові слова: професійна спрямованість; школярі; сфера екології; формування; професійний план.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Сучасний стан розвитку українського суспільства одночасно характеризується труднощами, що пов'язані з війною, яку розв'язала російська федерація, а також посиленням взаємодії з західними розвинутими країнами. Вектор розвитку економіки є нестабільним, оскільки вона суттєво залежить від різних зовнішніх та внутрішніх чинників. У таких умовах дуже важко спрогнозувати, яким чином буде розвиватися ринок праці. У дуже вразливому стані перебувають старшокласники, перед якими наразі стоїть завдання обрати майбутню професію. Таким чином, педагоги та психологи повинні не лише забезпечувати сприятливий емоційний стан школярів в умовах війни, а й допомагати їм формувати і розвивати ціннісні орієнтації, інтереси, соціально важливі особистісні якості, здібності з метою ефективної підготовки до майбутньої професійної діяльності. Одним з найбільш важливих компонентів готовності до неї є сформований професійний план.

На думку О. Ігнатовича, професійне самовизначення стає змістом усього активного професійного життя суб'єкта, а його головними етапами, окрім безпосереднього здобуття відповідної освіти, є професійний вибір та формування кар'єрних планів, а також контроль за їхньою реалізацією [3].

Вікові особливості професійного становлення розкрив С. Шандрук, який наголошує на тому, що його перша стадія полягає у формуванні професійних намірів у віці 14-16 років. Щоб цей період пройшов максимально продуктивно, до цього віку у дитини вже мають бути сформовані різнобічні знання про світ професій та уявлення про бажаний фах, а також конкретний професійно орієнтований план [4].

На необхідність змін в екологічній освіті та вихованні з метою їхньої відповідності закономірностям розвитку екологічної свідомості школярів звертала увага Н. Безлюдна [1]. І. Мальчикова відмітила, що ще у початковій школі екологічна освіта має бути спрямована на формування науково-пізнавального, емоційно-ціннісного, відповідального ставлення до природи і власного здоров'я на основі єдності чуттєвого та раціонального сприймання природного та соціального оточення [2]. Однак, донині не створено довгострокової програми професійного становлення школярів в сфері екології, що й обумовлює актуальність цієї статті.

Мета дослідження – виявлення специфіки професійної спрямованості школярів у сфері екології та її впливу на формування професійних планів.

Методи дослідження – теоретичний аналіз, синтез наукової літератури з проблеми дослідження задля виявлення специфіки професійної спрямованості школярів у сфері екології та її впливу на формування професійних планів.

Завдання дослідження: презентувати результати емпіричного дослідження професійної спрямованості школярів та їхніх професійних планів; розкрити специфіку розвитку професійної спрямованості учнів початкових класів у сфері екології; зазначити особливості розвивальної програми, спрямованої на розвиток екологічної свідомості та професійної спрямованості в учнів середніх класів; визначити специфіку формування професійних планів старшокласників у процесі профорієнтаційного факультативного курсу з екологічним нахилом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливою педагогічною умовою формування у школярів професійних планів є залучення їх до спеціальної розвивальної діяльності, яка спрямована на професійну орієнтацію. Основними видами такої діяльності можуть бути аналіз школярами образу «Я», «Світу професій», виконання учнями професійних проб (закінчених циклів трудової діяльності, що характеризується трьома компонентами – технологічним, ситуативно-творчим,

функціональним, які виконуються на різних рівнях складності). Занурення школярів у організовану профорієнтаційну діяльність необхідне для оволодіння ними науковими основами вибору професії, практичними вміннями складання професійних планів, набуття життєвого досвіду щодо реалізації свого внутрішнього потенціалу, формування потреби бути значущим для інших тощо.

Залученню школярів до спеціальної розвивальної діяльності передувало дослідження їхніх намірів, інтересів, самооцінки, початкового рівня сформованості професійних планів. У дослідженні взяли участь 198 учнів 5-11 класів, яких було продіагностовано за допомогою таких методик: карта інтересів, методика самооцінки, опитувальник професійної готовності, методики виявлення рівня потреби у досягненнях, наявності професійного плану (9-11 класи).

Застосування методики «Карта інтересів» засвідчило, що більшість досліджуваних виявляють інтерес до історії, медицини та філології. Також школярі цікавляться журналістикою, правом та мистецтвом. Незначна кількість учнів характеризувалась зацікавленістю у сфері обслуговування і педагогіці.

Результати дослідження самооцінки свідчать, що 19,70% школярів характеризуються низьким рівнем досліджуваного утворення, більшість з яких склали старшокласники. Занижену самооцінку зафіксовано у 22,22%, середню – у 30,30%, завищену – у 16,16% (переважно учні середніх класів). Адекватною самооцінкою характеризувалось лише 11,62%.

Дослідження потреби в досягненнях у школярів дозволяє констатувати, що більшість (56,06%) з них характеризуються середнім рівнем досліджуваної потреби – 32,83% низьким та 11,11% високим.

Аналіз сформованості особистих професійних планів та результати застосування опитувальника професійної готовності продемонстрували, що у 57,30% старшокласників (89 осіб) майбутня професія обрана, хоча цей вибір не є остаточним. Обрані професії відповідно до рангу значущості розподілені таким чином: програміст, журналіст, лікар, юрист, психолог. Серед улюблених предметів школярів було зазначено іноземні мови, біологію, історію права, зарубіжну літературу. Ці ж предмети було заявлено як ті, що необхідні для успішного освоєння майбутньої професійної діяльності. Таким чином, маємо можливість спостерігати часті суперечності між обраною професією та інтересами школярів, що також підтвердилось завдяки аналізу результатів методики «Карта інтересів». Це дозволяє зробити висновки, що вибір професії часто було обумовлено випадковими та другорядними чинниками, що свідчить про те, що він недостатньо усвідомлений та остаточний.

Найбільш значущими особистісними якостями, які необхідні для успішного втілення професійного плану, на думку школярів, є цілеспрямованість, активність, оптимізм, самостійність, відповідальність, інтелект, креативність, доброта. Впевнені у тому, що досягнуть успіху 63,13% досліджуваних, не впевнені – 19,70%, мають сумніви – 17,17%. Не впевнені щодо майбутнього успіху або сумніваються щодо нього школярі, які у більшості випадків характеризуються слабким пізнавальним інтересом до будь-якої діяльності.

Аналіз мотивів обрання професії школярами демонструє, що, зазвичай, вони обирають сфери майбутньої професійної діяльності, враховуючи перш за все їхню престижність, а також рекомендації значущих дорослих. Результати анкетування батьків (25 осіб) старшокласників вказують на те, що у більшості випадків вони не враховують побажання, інтереси чи схильності своїх дітей. Відповідно до думок батьків, пріоритетною для їхніх синів чи доньок є високооплачувана професія

(68,00%), небезпечна для здоров'я (60,00%), а також спеціальність, що поважається у суспільстві (36,00%). Найчастіше вони рекомендують такі професії як програміст, лікар, спеціаліст у сфері фінансів. Варто відмітити, що ці професії часто зустрічаються і серед обраних школярами, що свідчить про не випадковість такого вибору. Однак, зазначені професії зазвичай не відповідають уявленням, інтересам і схильностям учнів. Отримані результати вказали на необхідність здійснення профорієнтаційних заходів не лише зі школярами, а й з їхніми батьками.

Психодіагностичні дані, що були одержані в процесі дослідження, стали основою для визначення змісту, форм і методів формування професійних планів школярів на усіх вікових етапах спеціальними засобами професійної орієнтації в умовах екологічної освіти. Проте, ми не обирали головним завданням сформуванню в усіх школярів професійний план у сфері «людина-природа», оскільки враховувалось різноманіття інтересів учнів та той факт, що для багатьох ця сфера не буде обраною як майбутньої професійної. Водночас, ми не виключали такої можливості, тому у контексті ознайомлення з загальними основами обрання професії, пропонували їм види діяльності, які були пов'язані зі сферою екології у змістовому аспекті.

Для формування у молодших школярів усвідомленого уявлення про світ і професії, соціально цінні якості, які необхідні для будь-якої професійної сфери, власний образ «Я», їм було запропоновано такі види діяльності з екологічним змістом: знайомство з професіями (садівник, еколог, фермер та ін.), трудові проби (виращування рослин та догляд за ними, виконання рослинних орнаментів, подорож на зелену планету за лікарськими рослинами тощо). Загальною метою та підсумком профорієнтаційної роботи було створення проекту фантастичного міста, у якому не порушується гармонія між людиною та природою, доцільно використовуються досягнення цивілізації у культурі, сфері охорони здоров'я, транспорті, енергетиці, промисловості. Соціальна значущість зазначеного завдання полягала у залученню школярів до рішення екологічних проблем, знайомстві з важливими для цієї сфери професіями. Створення проекту виконувалось у груповій формі. Кожна група готувала презентацію свого проекту за допомогою графічних засобів, усне представлення його переваг, а також відповідала на питання. Така учнівська діяльність була спрямована на формування інтересу до різних складових професійного та соціального життя, потреби у самостійності й творчості.

Під час підготовки проектів школярі разом з батьками вивчали спеціальну літературу. Також учні молодших класів готувати міні-твір на тему «Ким і яким я хочу стати». Аналіз творів продемонстрував, що після профорієнтаційної роботи бажання у майбутньому працювати у екологічній сфері виявило 68% учасників. Зрозуміло, що у такому віці малоймовірно, що це бажання остаточне, однак воно вказує на суттєве посилення інтересу школярів до екології. На думку більшості учнів молодших класів, важливими для будь-якої професії, еколога зокрема, були знання своєї справи, працьовитість, бажання здобувати нові знання і навички.

З метою пізнання себе учнів запрошували взяти участь у міні-іграх («Подарунок», «Вибір», «Мое місто» та ін.), які були спрямовані на виявлення інтересів дітей до різних професій, мотивів їхнього вибору, зразків для наслідування й ідеалів, ціннісних орієнтацій. Для визначення самооцінки учнів застосовувалась методика «Сходинок», яка полягала у тому, що дитині необхідно було обрати серед десяти сходинок ту, яка відповідає актуальному рівню її самостійності. Далі школяр знаходив сходинку для свого друга та пояснював причини різниці між ними. Потім він знаходив сходинки, на які б його поставили значущі дорослі, та коментував такий

вибір. Наприкінці учень повинен був проаналізувати, що конкретно йому необхідно робити, що піднятися вище по сходинках самостійності.

Для учнів середніх класів були організовані спеціальні класні години, на яких висвітлювались теми професій батьків та інших значущих дорослих, як виховувати професійно важливі якості тощо. Перша тема передбачала дослідження трудових біографій дорослих за допомогою інтерв'ю, бесід, екскурсій. В ігровій формі школярі програвали різноманітні професійні ролі дорослих, аналізували вимоги професій, умови праці та якості, які необхідні для спеціаліста кожної з них, що допомогло їм співвіднести зі своїми власними інтересами й схильностями.

Другу тему було присвячено отриманню практичного досвіду школярами у різних видах трудової діяльності. Для цього організовувались творчі виставки, фестивалі, змагання, спільна робота у зоокутку та теплиці, вивчення місцевої флори й фауни, спеціальний випуск шкільної газети, який висвітлював проблеми екології. Корисними були також професійні проби на уроках біології та праці.

Основними завданнями формування у старшокласників професійних планів є забезпечення учнів систематизованими уявленнями про себе (образ «Я») та розвиток вміння співвідносити ці знання з вимогами будь-якої професії, у т. ч. пріоритетної. З цією метою було організовано факультативний курс «Твоя майбутня кар'єра», заняття якого відбувалися раз на тиждень протягом навчального року. На теоретичних заняттях старшокласники отримували систематизовану інформацію щодо інтересів, здібностей, професійної придатності, компенсаторних можливостей у будь-якій професійній діяльності, засобах самоосвіти та самовиховання тощо. Одночасно з цим розширювалися уявлення учнів старших класів про юридичні та моральні норми регулювання трудових відносин, світ професій, можливості здобуття професійної освіти, перспективи професійного зростання. Під час теоретичних занять застосовувалися такі методи: лекції спеціалістів, доповіді учнів, зустрічі з представниками різних професій, самостійне вивчення літератури, перегляд фільмів та їхнє подальше обговорення.

Практичні заняття передбачали вивчення та самоаналіз індивідуальних особливостей учнів, що пов'язані з майбутнім професійним вибором, а також на їхній основі складався професійний план. Його перевірка здійснювалась в процесі виконання професійних проб, які реалізовувалися як у ігровій формі, так і безпосередньо на робочому місці. Для самовивчення та подальшого аналізу застосовувалися різноманітні психодіагностичні методики та інші методи, які дозволяли дослідити самооцінку, професійні наміри, тип нервової системи, комунікативні й організаторські здібності, типи професії та психофізіологічні вимоги до кожного з них, вольові якості та ін.

Особлива роль в курсі належала професійним пробам старшокласників у сфері «людина – природа», які полягали у вивченні будови теплиць і парників, а потім спорудженні їх на пришкольній ділянці та за допомогою батьків під час літніх канікул. Також учні виконували роботу щодо обрання сортів овочевих культур для теплиці, готували насіння для посіву, добрива, складали режим зрошення рослин: періодичність, температурні та поливні норми. Важливо відмітити, що школярі за своїли повний технологічний цикл роботи у тепличному господарстві, виконували роботи різних рівнів складності, набували умінь та навичок, які є значущими як для життя, так і для майбутньої професії.

Важливим змістовим компонентом курсу було створення старшокласниками професійного плану, який розглядався як показник готовності школярів до обґрунтованого вибору професійної діяльності, а також усвідомлення ними шляхів та за-

собів його реалізації. Професійний план повинен був містити головну професійну ціль та оцінку учнями власних можливостей для її досягнення (інтересів, здібностей, вольових якостей тощо). Формулювання плану вимагало визначити шляхи та засоби для успішного виконання плану, а саме: де можна здобути відповідну освіту; яким чином підвищувати професійну майстерність; можливі труднощі та способи їхнього вирішення; додаткові варіанти у випадку невдачі. Під час складання професійного плану учнями старших класів важливо було зазначити програму саморозвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, якщо на початку факультативних занять серед 28-ми старшокласників сформований професійний план мали лише 32,14% (серед них лише 3,57% були орієнтовані на діяльність в екологічній сфері), то повторна перевірка професійних планів під час завершення курсу засвідчила, що у 89,29% школярів були сформовані професійні плани, що свідчить про свідомий професійний вибір. Пріоритетною для 14,29% учнів була професійна діяльність, що пов'язана з екологією.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у необхідності систематичної діагностики розвитку професійної спрямованості школярів на різних етапах навчання, а також розробці та апробуванні розвивальних програм для учнів, спрямованих не лише на формування екологічної свідомості та екологічних цінностей, а також знайомлення їх з іншими сферами соціального життя, професіями, які відповідають актуальним потребам суспільства. Окреслена робота є підґрунтям розвитку свідомого професійного самовизначення особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Безлюдна Н. Психолого-педагогічні основи екологічного виховання учнів початкової школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 46. С. 221-225.
2. Мальчикова І. М. Особливості екологічного виховання дітей молодшого шкільного віку. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 3. С. 133-140.
3. Психологія професійної діагностики та професійного консультування : практичний посібник / Ігнатович О. М., Татаурова-Осика Г. П., Шевенко А. М.; за ред. О. М. Ігнатович. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 225 с.
4. Психологія професійної діяльності : підручник / за ред. С. К. Шандрука. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 256 с.

REFERENCES:

1. Bezliudna, N. (2013). Psykholoho-pedahohichni osnovy ekolohichnoho vykhovannia uchniv pochatkovoї shkoly [Psychological and pedagogical bases of environmental education of primary school students]. *Psykhologho-pedahohichni problemy silskoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of rural schools*, 46, 221-225 [in Ukrainian].
2. Malchykova, I. M. (2013). Osoblyvosti ekolohichnoho vykhovannia ditei molodshoho shkilnoho viku [Features of environmental education of primary school children]. *Tavriiskyi visnyk osvity – Tauride Education Bulletin*, 3, 133-140. [in Ukrainian].
3. Psykhologhiia profesiinoї diahnostyky ta profesiinoho konsultuvannia [Psychology of professional diagnostics and professional counselling] : praktychnyj posibnyk. (2021). O. M. Ignatovych (Ed.). Kropyvnytskyi : Imeks-LTD [in Ukrainian].
4. Psykhologhiia profesiinoї diialnosti [Psychology of professional activity] : pidruchnyk. (2022). S. K. Shandruka (Ed.). Ternopil : ZUNU [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.16

UDC 37.091

DIAGNOSIS OF THE LEVEL OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PRESCHOOL-AGED CHILDREN

Oksana Stupak

Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-6732-4569>
e-mail: stupak.oksana.ua@gmail.com

Anna Leyba

Student of the Second (Master's)
Degree of Higher Education,
Department of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<http://orcid.org/0009-0000-1487-5447>
e-mail: annaleyba15@gmail.com

Abstract. *The article deals with the issue of diagnosing the level of communicative competence of senior preschool children. The relevance of the study is due to the fact that preschool children are faced with the task of learning to communicate correctly in various social and everyday situations, to show their own initiative, to navigate in different situations, to imitate the culture of speech communication and to show restraint in communication. Mastering these skills involves the development of communicative competence. The study identified three key criteria: emotional and value, communicative, and socio-cognitive, which influence the development of communication in children. The study identified three key criteria: emotional-value, communicative and socio-cognitive, which determine the process of forming the communicative competence of senior preschool children. The social and cognitive criterion is characterised by such indicators as: child's understanding of the specifics of communication; ability to assess and understand the emotional state of other children of senior preschool age. The communicative criterion was represented by the following indicators: the ability to conduct a dialogue with both peers and adults; the ability to interact effectively during a game; the ability to obtain the necessary information in a dialogue and an indicator that shows the ability to listen to one's interlocutor and defend one's own opinion. In accordance with the criteria of preschool children's communicative competence, diagnostic methods were chosen to determine the level of formation. After diagnosing the level of communicative competence of senior preschool children using a specific diagnostic tool, certain qualitative and quantitative results were obtained. The general conclusion of the study is that most senior preschool children have an average level of communicative competence. In particular, most respondents demonstrated insufficient skills in establishing interaction with peers and adults, listening attentively, speaking calmly, and coping with their emotions. It is concluded that it is important to develop communication skills to prepare children for successful communication and relationships in the future. This study can serve as a basis for further research and development of methods for the formation of communicative competence among children of senior preschool age.*

Key words: preschool children, empirical research, communicative competence, criteria, diagnosis, indicators.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.16
УДК 37.091

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ступак О. Ю.

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-6732-4569>
e-mail: stupak.oksana.ua@gmail.com

Лейба А. А.

здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти
спеціальності 012 Дошкільна освіта,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна
<http://orcid.org/0009-0000-1487-5447>
e-mail: annaleyba15@gmail.com

Анотація. У статті розглянуто питання діагностування рівня комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Актуальність дослідження зумовлена тим, що перед дітьми дошкільного віку стоять завдання навчитися правильно спілкуватися в різних соціально-побутових ситуаціях, проявляти власну ініціативність, орієнтуватися в різних ситуаціях, наслідувати культуру мовленнєвої комунікації та проявляти стриманість у спілкуванні. Оволодіння наведеними вміннями передбачає формування комунікативної компетентності. Дослідження визначило три ключові критерії: емоційно-ціннісний, комунікативний та соціально-когнітивний, що визначають процес формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Емоційно-ціннісний критерій був визначений наступними показниками: емоційна спрямованість на дітей, які знаходяться в групі; вміння здійснювати контроль за власним настроєм та емоціями дітям та вміння формувати безконфліктні взаємини. Соціально-когнітивний критерій охарактеризований такими показниками як: розуміння дитиною самої специфіки спілкування; вміння оцінити та зрозуміти емоційний стан інших дітей старшого дошкільного віку. Комунікативний критерій був представлений показниками: вміння вести діалог як з ровесниками, так і дорослими; вміння ефективного взаємодіяти під час гри; вміння одержувати потрібну інформацію при веденні діалогу та показника, який вказує на вміння вислухати свого співрозмовника та відстояти власну думку. Відповідно до критеріїв комунікативної компетентності дітей дошкільного віку були обрані діагностичні методи, що дали можливість визначити рівень її сформованості. Після діагностики рівня сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку за визначним діагностичним інструментарієм були зроблені певні якісні та кількісні результати. Загальний висновок стосовно дослідження полягає в тому, що більшість дітей старшого

дошкільного віку мають середній рівень комунікативної компетентності. Зокрема респонденти у своїй більшості продемонстрували недостатні вміння встановлювати взаємодію з однолітками та дорослими, уважно слухати, спокійно розмовляти, а також справлятися зі своїми емоціями. Зроблено висновок про важливість формування комунікативних навичок для підготовки дітей до успішного спілкування та встановлення взаємовідносин у майбутньому. Ця робота може виступити основою для подальших досліджень та розробки методики формування комунікативної компетентності серед дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку, комунікативна компетентність, діагностика, критерії, показники.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Актуальність теми дослідження полягає в тому, що в сучасних умовах розвитку суспільства змінюються базові пріоритети в сфері освіти, активно запроваджується рідна мова в повсякденному спілкуванні, що вимагає не лише формування навичок та умінь у дітей, а й окреслює стратегію виховання мовленнєвої особистості, перед якою постає завдання навчитися використовувати різні мовні та немовні засоби для комунікації. Крім цього, перед дітьми стоїть завдання навчитися правильно спілкуватися в різних соціально-побутових ситуаціях, проявляти власну ініціативність, наслідувати культуру мовленнєвої комунікації, проявляти стриманість й толерантність у спілкуванні. Оволодіння наведеними вміннями передбачає формування комунікативної компетентності. Подальший розвиток комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку являється важливою темою для обговорення дошкільної лінгводидактики. Її важливість та актуальність зумовлюється напрямами розвитку освіти України у XXI столітті, певні аспекти відображені в Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» та в Базовому компоненті дошкільної освіти (2021 р.). Це все сприяє модернізації існуючої системи дошкільної освіти, вдосконалення її методів, форм й технологій, оновлення змісту, розвитку мовленнєвого спілкування та культури мовлення.

Питання формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку досліджувалися сучасними науковцями в різних аспектах, зокрема в педагогічному (Н. Гавриш [2], А. Гончаренко [3], Л. Дмитрук [4], С. Іванішена [5], І. Мартиненко [9] тощо) та лінгводидактичному (А. Богуш [1], О. Максимова [8], М. Листопад [7] тощо).

За визначенням А. Гончаренко «комунікативна компетентність дитини старшого дошкільного віку являє собою здатність спілкуватися з використанням мови, що охоплює практичні знання, вміння формувати думки в слові, мовленнєвої взаємодії з партнером» [3]. Процес спілкування дітей старшого дошкільного віку визначається не тільки сукупністю знань лінгвістичного характеру (лексика, граматики, фразеологічні структури), а й уміннями застосовувати набуті знання в процесі спілкування [10].

На думку А. Богуш, мовленнєве спілкування дітей старшого дошкільного віку відбувається внаслідок формування комунікативно-мовленнєвої роботи. Змістова сторона її розвитку передбачає:

– «наявність знань про правила мовленнєвого спілкування у різних життєвих ситуаціях взаємодії з дорослими й однолітками, норми і правила українського мовленнєвого етикету, етичні норми спілкування;

– володіння стандартизованими формами і виразами мовленнєвого етикету, словником на позначення ситуації спілкування, її просторово-часових характеристик, емоційного й фізичного стану учасників спілкування, особистісних якостей і рис характеру людей;

– розуміння значень невербальних засобів спілкування (виразу обличчя, пози, жестів)» [1].

Формуванню комунікативних навичок сприяють різні види діяльності в закладі дошкільної освіти. Зокрема, ігрова, пізнавальна, художньо-мовленнева діяльності [6], які включають в себе елементи спілкування та сприяють розвитку мовлення і комунікативних вмінь дітей.

Ігрова діяльність є одним з найважливіших засобів формування комунікативних навичок у дітей. Під час гри діти взаємодіють один з одним, обговорюють правила, обмінюються інформацією та ідеями. Вони навчаються сприймати роль і розвивати уяву, що сприяє розвитку мовлення та емоційного спілкування.

Пізнавальна діяльність також грає важливу роль у формуванні комунікативних навичок. Діти вивчають навколишній світ, задають питання, шукають відповіді, обговорюють свої відкриття з іншими. Це сприяє розвитку їхнього словникового запасу, уміння аналізувати інформацію та висловлювати свої думки.

Художньо-мовленнева діяльність орієнтована на розвиток творчості та експресії. Діти мають можливість виражати свої почуття, думки через мову, малюнок, музику та інші види мистецтва. Вони вчаться виражати свої емоції та ідеї іншими способами, не лише вербальним (словами).

Усі ці види діяльності в закладі дошкільної освіти сприяють розвитку комунікативної компетенції дітей дошкільного віку, допомагають взаємодіяти з іншими, виражати свої думки та почуття, розвивати мовлення та розуміти важливість спілкування в сучасному світі. Водночас, питання діагностування рівня комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку залишається актуальним, оскільки його результати сприяють організації диференційованого підходу під час освітньої діяльності в закладах дошкільної освіти, плануванню методів і засобів формування комунікативної компетентності, а також організації відповідних умов для підготовки дітей до школи.

Мета і завдання дослідження. Метою статті є діагностика рівня комунікативної компетентності за визначеними критеріями у дітей старшого дошкільного віку.

Завдання дослідження полягають в характеристиці критеріїв і показників рівня комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку; аналізі результатів діагностики рівня комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Методи дослідження. Під час дослідження були використані загальнонаукові методи, зокрема метод аналізу та конкретизації – при визначенні критеріїв і показників рівня сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку; формалізації – під час проведенні діагностики рівня комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку; синтезу – при оцінці результатів сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі аналізу науково-методичної літератури (А. Богуш [1], А. Гончаренко [3], І. Мартиненко [9], О. Максимова [8], М. Листопад [7] тощо) для дослідження рівня комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку були виокремлені наступні критерії: емоційно-ціннісний, комунікативний та соціально-когнітивний. Розглянемо їх більш детально.

1. *Емоційно-ціннісний критерій* характеризує різні емоційні прояви дитини та її ставлення до інших людей, а також відображає прагнення людини робити добрі вчинки, надавати відповідну емоційну підтримку та демонструє існування ціннісних орієнтацій, що мають відповідати більш високим потребам соціуму та особистості.

2. *Соціально-когнітивний критерій* показує наявність уявлень та знань відносно сформованих норм ефективної взаємодії в соціумі, а також відображає сутність та значення соціальних ролей, що представляють собою власний соціальний досвід дитини [4, с. 273-275].

3. *Комунікативний критерій* характеризується тим, що будь-яке спілкування має відбуватися з використанням мови. Даний критерій передбачає те, що діти в першу чергу демонструють власні почуття не лише дорослим, а й одноліткам через мовні засоби, вербальну та невербальну комунікацію.

Кожен із наведених критеріїв розкривається через показники, що в комплексі демонструє рівень формування складових комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку [8]. Для визначення цього рівня за кожним критерієм був підібраний діагностичний інструментарій (таблиця 1).

Таблиця 1

**Критерії, показники та діагностичний інструментарій
для виявлення рівня сформованості комунікативної компетентності дітей
старшого дошкільного віку**

№ з/п	Критерії	Показники	Діагностичний інструментарій
1.	Емоційно-ціннісний	вміння контролювати власний настрій та емоції, а також володіння основними способами для вираження емоцій	завдання «Не поділили іграшку» (мета: визначити загальні вміння дітей не створювати конфліктні ситуації та не сваритися); завдання «Дзеркало настрою» (мета: визначити вміння дітей зрозуміти настрій партнера, враховуючи його вербальну чи невербальну поведінку) [6].
		емоційна спрямованість дітей, здатність будувати безконфліктні взаємини.	бесіда «Дружба в групі» (мета: виявити знання дитини щодо її життя у ЗДО та рівня сформованості взаємовідносин в групі). Під час бесіди в першу чергу акцентувалася увага на спроможність дитини надавати змістовну та повну відповідь [5].
2.	Соціально-когнітивний	розуміння дитиною особливостей різних ситуацій під час спілкування, а також обізнаність із сформованими нормами прояву соціальної поведінки	завдання «Ставлення дитини до однолітків» (мета: виявити проблеми, що можуть виникати у дітей старшого дошкільного віку під час спілкування з однолітками); завдання «Помічники» (мета: визначити рівень вмінь дітей здійснювати взаємодію один з одним, а також співвідносити власні прагнення та бажання з інтересами інших дітей, приймати участь у реалізації власних колективних справ, надавати потрібну допомогу).
		вміння розуміти емоційний стан інших дітей та їх обізнаність з іграми в групі.	завдання для виявлення базових вмінь дітей старшого дошкільного віку розуміти емоційний стан інших дітей та дорослих, а також розповідати про нього [8].

Продовження табл. 1

3.	Комунікативний	вміння вести власний діалог із дорослими та однолітками, одержувати потрібну інформацію при веденні діалогу	спостереження під час повсякденної діяльності та в процесі гри (мета: визначити комунікативні вміння дітей).
		вміння взаємодіяти між дітьми під час ігор, співвідносити власні бажання з інтересами інших дітей	завдання: «Що ти скажеш?» (мета: визначити рівень вмінь дітей старшого дошкільного віку орієнтуватися в різних мовленнєвих ситуаціях); завдання «Інтерв'ю» (мета: окреслити вміння одержувати потрібну інформацію під час спілкування, вести діалог як з однолітками, так і дорослими).
		вміння відстоювати власну думку та вислуховувати думку співрозмовника	завдання «Безлюдний острів» (мета: визначити вміння вислухати іншого, проявляє повагу в ставленні до його інтересів та думки, а також спокійно вміти відстоювати власні погляди).

Базою дослідження виступив заклад дошкільної освіти № 132 м. Києва, який розташований в Дарницькому районі. У цьому закладі було обрано дві старші групи, в яких навчається по 30 дітей, в першій групі переважають дівчатка і становлять 68% (17 дітей) від загальної кількості дітей, в другій хлопчики – 60% (15 дітей). Одна група дітей старшого дошкільного віку була визначена як експериментальна група (ЕГ), а друга група – контрольна група (КГ).

Представимо результати діагностування рівня сформованості комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку за кожним з критеріїв в ЕГ і КГ. У таблиці 2 наведені результати діагностування за емоційно-ціннісним критерієм комунікативної компетентності.

Таблиця 2

Емоційно-ціннісний критерій комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку

Рівні	КГ		ЕГ	
	К-ть	%	К-ть	%
Високий	7	35,2	10	33,3
Середній	9	45,8	11	37,7
Низький	4	19	9	30

Аналіз результатів діагностики рівня сформованості комунікативної компетентності за емоційно-ціннісним критерієм показав, що високий рівень мають 35,2% дітей старшого дошкільного віку присутній в контрольній групі та 33,3% – в експериментальній. Середній рівень був діагностований у 45,8% дітей КГ і 37,7% дітей в ЕГ. Якісний аналіз результатів показав, що у дітей старшого дошкільного віку недостатньо сформовані вміння уважно слухати, спокійно розмовляти, чітко висловлювати прохання та пояснювати власні потреби, а також вони недостатньо проявляють здатність належним чином підтримувати бесіду.

Результати діагностування рівня комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку за соціально-когнітивним критерієм наведені таблиці 3.

Таблиця 3

Соціально-когнітивний критерій комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку

Рівні	КГ		ЕГ	
	К-ть	%	К-ть	%
Високий	7	35,1	9	30,3
Середній	9	45,5	13	43,6
Низький	4	19,4	8	26,1

За здійсненою оцінкою можемо зробити висновок, що приблизно 45,5% КГ і 43,6% ЕГ дітей мають середній рівень комунікативної компетентності, а високий рівень відмічено лише 35,1% дітей КГ і 30,3% дітей ЕГ. Тому можемо відзначити, що переважна більшість дітей з обраних двох груп недостатньо володіють вміннями сприймають інших дітей, встановлювати безпосередній контакт з дорослими та однолітками, проводити активне спілкування з іншими людьми, а також демонструють недостатнє вміння не тільки уважно слухати, а й спокійно розмовляти.

Результати діагностування рівня комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку за комунікативним критерієм наведені таблиці 4.

Таблиця 4

Комунікативний критерій комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку

Рівні	КГ		ЕГ	
	К-ть	%	К-ть	%
Високий	8	39,4	10	33,1
Середній	10	50,1	14	47
Низький	2	10,5	6	20,9

За проведеним аналізом можемо зробити висновок, що 39,4% дітей КГ і 33,1% ЕГ мають високий рівень за комунікативним критерієм, а 50,1% КГ і 47% ЕГ продемонстрували середній рівень. Так, можна зробити висновок, що майже половина дітей проявляють відсутність уміння встановлювати контакт на самостійній основі, мають труднощі під час налагодження взаємовідносин з однолітками в ігровій діяльності.

Отже, всі схарактеризовані критерії та показники комунікативної компетентності можуть не лише розкривати зміст формування комунікативної компетентності, а й сприяти подальшому розвитку вміння здійснювати взаємодію між її основними складовими, що є необхідним для успішної самореалізації дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності. При цьому кожна дитина має можливість відтворити різні ситуації з реального життя, що в подальшому впливатиме на встановлення позитивних комунікативних взаємовідносин дітей старшого дошкільного віку з різними людьми.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Комунікативна компетентність дітей старшого дошкільного віку відображає їх здатність ефективно спілкуватися з оточуючими, виявляється в їхній здатності висловлювати свої думки чітко

і логічно, слухати та розуміти інших, встановлювати контакти з однолітками й дорослими. Діагностичні методи для оцінки кожного з цих критеріїв сприяли визначенню рівнів сформованості комунікативної компетентності дітей.

Результати дослідження показали, що більшість дітей старшого дошкільного віку мають середній рівень комунікативної компетентності, з недостатнім рівнем у вмінні слухати, висловлювати свою думку та встановлювати контакт з однолітками та дорослими. Враховуючи це, можна робити висновок, що вдосконалення комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку важливе для їхнього подальшого успіху та самореалізації. Комунікативна компетентність є важливою складовою загальної розвиненості дітей та їх готовності до подальшого навчання в школі. Вона (комунікативна компетентність) визначає здатність дітей взаємодіяти зі світом та успішно адаптуватися в суспільстві. Для цього подальшим етапом нашого дослідження є розробка методики формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богуш А. М. Мовленнєва робота з дошкільниками : шляхи оптимізації. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 3. С. 4-14.
2. Гавриш Н. Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дітей. Вид. 2-ге, допов. Київ : Слово, 2015. 256 с.
3. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників : навчально-методичний посібник до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі». Київ : Світич, 2009. 160 с.
4. Дмитрук Л. Особливості українського мовленнєвого етикету. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 1 (52). С. 273-277.
5. Іванішена С. Форми та методи інтерактивного навчання. *Початкова школа*, 2005. № 3. С. 7-9.
6. Іванча І., Аніщук А. Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку. *Сучасна дошкільна освіта у наукових пошуках студентської молоді*. 2022. Вип. 5. С. 49-52.
7. Листопад М. В. Формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами гри-драматизації. *Педагогічні ідеї*. 2017. Вип. 77. С. 98-102.
8. Максимова О. Формування комунікативної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. 2016. 20 (1–2016). С. 229-234.
9. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : дис. ... д-ра психол. наук. Київ, 2017. 500 с.
10. Савич М., Козак Т. Теоретичні засади формування соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури. *Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук : Збірник матеріалів XII міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Глухівські читання – 2022» / За заг. ред. А. С. Полякова. Глухів, 2022. С. 476-479.*

REFERENCE:

1. Bohush, A. M. (2013). Movlennieva robota z doshkilnykamy : shliakhy optymizatsii [Speech work with preschoolers: ways of optimisation]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu – Preschool teacher-methodologist*, 3, 4-14 [in Ukrainian].
2. Havrysh, N. (2015). Kaleidoskop informatsiino-ihrovoi tvorchosti ditei [Kaleidoscope of children's information and game creativity]. Kyiv : Slovo [in Ukrainian].
3. Honcharenko, A. M. (2009). Rozvytok movlennievoi kompetentnosti starshykh doshkilnykiv [Development of speech competence of senior preschoolers]. Kyiv : Svitych [in Ukrainian].
4. Dmytruk, L. (2016). Osoblyvosti ukrainskoho movlennievoho etyketu [Features of Ukrainian speech etiquette]. *Naukovyi visnyk – Educational sciences*, 1 (52), 273-277 [in Ukrainian].
5. Ivanishena, S. (2005). Formy ta metody interaktyvnoho navchannia [Forms and methods of interactive learning]. *Pochatkova shkola – Primary school*, 3, 7-9 [in Ukrainian].
6. Ivancha, I., Anishchuk, A. (2022). Osoblyvosti rozvytku zviaznoho movlennia u ditei strashnoho doshkilnoho viku [Peculiarities of development of coherent speech in children of early preschool age]. *Suchasna doshkilna osvita u naukovykh poshukakh studentskoi molodi – Modern preschool education in the scientific research of students*, 5, 49-52 [in Ukrainian].
7. Lystopad, M. V. (2017). Formuvannia komunikatyvnykh umin u ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy hry-dramatyzatsii [Formation of communicative skills in senior preschool children by means of dramatisation games]. *Pedahohichni idei – Pedagogical ideas*, 77, 98-102 [in Ukrainian].
8. Maksymova, O. (2016). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti dytyny doshkilnoho viku yak zaporuka yii uspishnoi adaptatsii do navchannia v shkoli [Formation of preschool children's communicative competence as a key to their successful adaptation to school]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Teacher education: theory and practice*, 20, 229-234 [in Ukrainian].
9. Martynenko, I. V. (2017). Psykholohichni zasady formuvannia komunikatyvnoi diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z systemnymy porushenniamy movlennia [Psychological bases of formation of communicative activity of senior preschool children with systemic speech disorders]. *Candidate theses*. Kyiv [in Ukrainian].
10. Savych, M., Kozak, T. (2022). Teoretychni zasady formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti ditei strashnoho doshkilnoho viku zasobamy khudozhnoi literatury [Theoretical foundations of the formation of social and communicative competence of children of preschool age by means of fiction]. *Aktualni pytannia suspilnykh ta humanitarnykh nauk : Zbirnyk materialiv KhII mizhnarodnoi nauково-praktychnoi internet-konferentsii «Hlukhivski chytannia – 2022» – Topical issues of social sciences and humanities: Collection of materials of the XII International Scientific and Practical Internet Conference «Hlukhiv Readings – 2022»*. A. S. Poliakova (Ed.). Hlukhiv, 476-479 [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.17
UDC 378.091.3:159.9-051]:364.62-058.62

STATE OF RESEARCH ON THE PROBLEM OF THE READINESS OF A PSYCHOLOGIST TO THE CORRECTIVE AND RESTORATION WORK WITH THE VICTIMS OF THE CONSEQUENCES OF WAR

Iryna Tarasova

2nd year postgraduate student
of the Department of Practical Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0004-9266-7853>
e-mail: valuearhiv@gmail.com

Abstract. *The problem of a psychologist's readiness for corrective and restorative work with war victims is becoming more and more urgent in Ukraine and the world. The number of injured people as a result of the war is constantly increasing.*

The purpose of this study is to study the theoretical foundations of the problem of the readiness of psychologists for correctional and restorative work, to study the essence of such concepts as: «readiness», «psychological readiness», «corrective and restorative work». The tasks of the research are the analysis of existing approaches to determining the essence of readiness for professional activity, the generalization of researchers' efforts to understand the concept of a psychologist's readiness for correctional and restorative work. The article examines the essence of the concept of «readiness» as a multifaceted construct, which includes aspects of personality qualities (motivation, volitional and emotional characteristics), aspects of psychological state, aspects of orientation to action. The relationship between readiness and performance has been established. Approaches to the content of the concept of «readiness for professional activity» are considered, the specifics of readiness for the professional activity of a psychologist are outlined. The author's vision of the essence of the concept of «readiness to perform professional activity» is offered. The readiness for the professional activities of a psychologist in the context of correctional and restorative work is characterized as such, where the component of the psychologist's focus on work plays a key role. Attention is drawn to the methods that can be used in the process of corrective and restorative work. The features of correctional and restorative work with people affected by the war are considered.

It was noted that the specifics of correctional and restorative work with war victims require a specialized approach. Different levels of tasks of corrective and restorative work are outlined: corrective (correction of deviations), proactive (prevention of deviations) and developmental (stimulation of development and enrichment of the meaning of life). It is noted that directed corrective and restorative work may include therapy, counseling, psychological training and other methods aimed at restoring mental health and improving the quality of life. Approaches to determining the effectiveness of corrective and restoration work were analyzed, parameters for measuring such effectiveness were established: client satisfaction, positive changes in correction subjects.

Key words: *readiness, psychological readiness, corrective and restorative work, psychocorrection.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.17
УДК 378.091.3:159.9-051]:364.62-058.62

СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ ПСИХОЛОГА ДО КОРЕКЦІЙНО- ВІДНОВЛЮВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПОСТРАЖДАЛИМИ ВНАСЛІДОК ВІЙНИ

Тарасова І. О.
аспірантка 2-го курсу
кафедри практичної психології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0004-9266-7853>
e-mail: valuearhiv@gmail.com

Анотація. Проблема готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від війни стає дедалі актуальнішою в Україні, і світі. Кількість постраждалих людей внаслідок війни постійно збільшується.

Метою даного дослідження є вивчення теоретичних основ проблеми готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи, вивчення сутності таких понять як: «готовність», «психологічна готовність», «корекційно-відновлювальна робота». Завданнями дослідження є аналіз існуючих підходів до визначення сутності готовності до професійної діяльності, узагальнення напрацювань дослідників щодо розуміння поняття готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи. У статті розглянуто сутність понять «готовність», як багатогранного конструкту, що включає в себе аспекти якостей особистості (мотивація, вольові та емоційні характеристики), аспекти психологічного стану, аспекти спрямованості на дію. Встановлено взаємозв'язок між готовністю та результативністю. Розглянуто підходи щодо змісту поняття «готовність до професійної діяльності», окреслено специфіку готовності до професійної діяльності психолога. Запропоновано авторське бачення сутності поняття «готовність до виконання професійної діяльності». Охарактеризовано готовність до професійної діяльності психолога у розрізі корекційно-відновлювальної роботи, як таку, де компонента спрямованості психолога на роботу відіграє ключову роль. Звернено увагу, на методи, які можуть використовуватися у процесі корекційно-відновлювальної роботи. Розглянуто особливості корекційно-відновлювальної роботи з людьми, що постраждали від війни.

Зауважено, що особливості корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від війни вимагають спеціалізованого підходу. Окреслено різні рівні завдань корекційно-відновлювальної роботи: корекційний (виправлення відхилень), проактивний (попередження відхилень) та розвиваючий (стимулювання розвитку та збагачення сенсу життя). Зазначено, що спрямована корекційно-відновлювальна робота може включати в себе терапію, консультацію, психологічні тренування та інші методи, направлені на відновлення психічного здоров'я та поліпшення якості життя. Проаналізовано підходи до визначення ефективності корекційно-відновлювальної роботи, встановлено параметри виміру такої ефективності: задоволеності клієнта, позитивні зміни у предметах корекції.

Ключові слова: готовність, психологічна готовність, корекційно-відновлювальна робота, психокорекція.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Військові дії на території України тривають вже майже 10 років, повномасштабна війна триває півтора роки і за оцінками експертів найближчим часом не можна розраховувати на її завершення. За оцінками Міністерства охорони здоров'я України (МОЗ) на сьогодні вже майже 15 мільйонів українців потребують професійної психологічної допомоги. Ця цифра буде неупинно зростати, адже наслідки військової агресії відчують на собі всі українці, навіть ті з них, хто на певний час покинув країну.

Екс-заступниця Міністра оборони України Ганна Маляр наголошує на нестачі професійних психологів, які могли б виконувати корекційно-відновлювальну роботу з військовими та постраждалими від війни особами. Думку розділяє посол Ізраїлю в Україні Міхаель Бродський, котрий публічно декларує позицію Ізраїлю щодо готовності міжнародної співпраці в сфері підготовки фахових психологів.

За оцінками міжнародних експертів після війни Україні знадобиться понад 30 тисяч психологів. Нині перед українським суспільством постає важливе питання: підготовки спеціалістів у галузі психології, формування готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від війни.

Поняття готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від війни лишається не вивченим і потребує додаткового ґрунтового аналізу.

Мета дослідження: проаналізувати стан дослідження проблеми готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від війни, узагальнити та систематизувати теоретичний матеріал з даної проблеми.

Завдання дослідження: проаналізувати теоретичні підходи до визначення понять: «готовність», «готовність до професійної діяльності», «корекційно-відновлювальна робота»; узагальнити та систематизувати теоретичний матеріал щодо наявного стану готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи; окреслити перспективи та напрямки корекційно-відновлювальної роботи в Україні в умовах війни.

Для реалізації мети і завдань нами обрано такі **методи дослідження:** теоретичний аналіз наукової літератури для з'ясування стану досліджуваної проблеми, узагальнення наявного практичного досвіду корекційно-відновлювальної роботи в Україні в умовах війни.

Виклад основного матеріалу дослідження. Така дефініція, як «готовність» розглядалася багатьма вченими. Більшість дослідників схиляються до думки, що «готовність» можна розглядати, як складний багатокомпонентний конструкт. Першою з його складових є якості індивіда: мотиваційні, вольові, емоційні. Другу складову можна описати як певний психологічний стан, що забезпечує реалізацію можливостей. І третя складова – це спрямованість індивіда на виконання дій. Інша частина дослідників (С. Максименко, В. Зливко та інші) акцентують увагу на тому, що «готовність» можна розглядати як рівень розвитку особистості.

Готовність психолога до корекційно-відновлювальної роботи також можна розглядати в розрізі більш загального поняття «готовність до професійної діяльності», оскільки корекційно-відновлювальна робота є однією з основних частин професійної діяльності психолога. Дослідження питання «готовності до професійної діяльності» здійснювалося цілою низкою вітчизняних та закордонних науковців. Як і з дослідженням будь-якого багатокомпонентного та складного явища, думки науковців відрізняються в залежності від підходів.

Так прихильники *функціонального підходу* визначають готовність до професійної діяльності, як стан активізації психологічних функцій, умінь, мобілізації фізичних

та розумових ресурсів, при цьому наполягаючи на тимчасовій природі такого стану. Узагальнюючи, можна сказати, що при такому підході до розуміння сутності поняття готовності до професійної діяльності остання сприймається як специфічний емоційно-вольовий стан. Функціональний підхід до визначення поняття готовності до професійної діяльності був історично першим і на наступних етапах дослідження з'явилися інші підходи.

Особистісний підхід базується на тезі, що готовність до професійної діяльності є проявом індивідуальних якостей особистості, при цьому такі якості мають бути пов'язані з характером діяльності. О. Бондарчук акцентує увагу на тому, що готовність до професійної діяльності – це пошук форми особистісної реалізації. Відповідно до цієї тези, науковець виокремлює три рівні готовності: особистісний, предметний та трудовий [4]. Ж. Піаже, Дж. Брюнер розглядаючи поняття «готовності», зосереджують увагу на тому, що важливими є психологічні пізнавальні процеси, котрі можуть або підсилювати, або послаблювати вольові компоненти.

З позиції *особистісно-прагматичного підходу* готовність до професійної діяльності розглядається як багатоскладовий прояв низки сторін особистості (М. Томчук), за рахунок якого індивід може вирішувати задачі, які він ставить перед собою в тій чи іншій сфері діяльності.

В розрізі *структурного підходу* готовність до професійної діяльності розглядається як злиття функціональних та операційно-особистісних компонентів, що мають динамічну структуру з функціями залежності.

В рамках *прагматичного підходу* готовність до професійної діяльності розглядається, як особистісна ідентичність, яка стає можливою внаслідок розвитку таких психологічних особливостей як самосвідомість, мотивація, рефлексія, орієнтація [6].

Згідно *рефлексійно-прагматичного підходу*, поняття готовності до професійної діяльності розкривається через п'ять компонентів: піклування, латеральність, дивергенція сприйняття, локус контролю, ідентифікація та динамічний баланс. К. Роджерс стверджує, що готовність до того чи іншого виду діяльності являє собою розвинуту систему переконань, поглядів, вольових якостей, інтелектуальних якостей, знань, умінь, поглядів, націлених на конкретну поведінку.

Аналізуючи різні підходи до визначення поняття готовності до професійної діяльності, можна зауважити, що всі вони виділяють одну з двох або обидві ключові характеристики явища: готовність як певний психічний стан, готовність, як сукупність властивостей та якостей індивіда. О. Тарновська розглядає готовність до виконання професійної діяльності як структуру, що містить три взаємозумовлені та взаємозалежні підструктури: функціональну, емоційну, особистісну. Де під функціональною підструктурою розуміється комплексне поняття, що містить мотиваційну, когнітивну, операційну складові, необхідні для вирішення професійних завдань. Під емоційною підструктурою розуміється налаштованість на вирішення таких завдань, а під особистісною – професійно значущі якості індивіда [3].

А. Бандура розглядає поняття готовності до професійної діяльності як дворівневу особистісне утворення. На першому рівні готовність можна тлумачити, як бажання, прагнення опанувати професію, на другому – підготовленість та власне здатність до професії. Кожному рівню властиві певні компоненти. Так для першого рівня це: мотивація (потреба в праці, зацікавленість у професійній діяльності, бажання зайняти певний соціальний статус, оволодіти престижною професією, досягти матеріально благополуччя), пізнавальний (необхідність та значимість професії), емоційний (гордість за професією), вольовий (вміння мобілізації сил). Для

другого рівня характерна сформованість необхідних для успішної діяльності якостей, знань, умінь.

М. Д'яченко, виділяє довготривалу або загальну готовність до професійної діяльності та короткострокову або ситуативну готовність до професійної діяльності. Загальна готовність – це стійка система важливих для професії якостей індивіда, досвід, знання, навички, необхідні для результативної діяльності. Загальна готовність визначає потенційну можливість виконувати професійні завдання та досягати результатів. В той же час загальна готовність знаходиться в залежності від ситуативної готовності. Під ситуативною готовністю розуміється настрій в певний момент часу, актуалізація загальної готовності, що підвищує її дієвість. Дві форми готовності є взаємопов'язаними та взаємозалежними: ситуативна готовність залежить від загальної, в свою чергу загальна визначає ситуативну продуктивність мислення, пам'яті навичок, знань, всієї діяльності.

Узагальнюючи підходи до розуміння поняття «готовності» з боку різних дослідників, можна говорити що це багатокомпонентне поняття. Тому структура психологічної готовності є складним синтетичним психічним утворенням, котре поєднує різні для різних видів діяльності мотиваційні, когнітивні, операційні, процесуальні, емоційні, вольові компоненти (М. Томчук).

Готовність психологів до професійної діяльності на думку В. Панка, передбачає наявність низки професійно-значущих властивостей (адекватна самооцінка, сенситивність, емпатійність, толерантність, відсутність проєкцій тощо), а також когнітивних вмінь (слухати, встановлювати контакт, переконувати і розмовляти тощо).

Аналіз наукових джерел дозволив нам сформулювати **авторське бачення** сутності поняття готовності до виконання професійної діяльності. Це певний психічний стан, який характеризується самосвідомістю, мотивацією, рефлексією, спрямованістю, самоорганізацією, доповнений навичками, званнями, вміннями та компетенціями, направлений на виконання певних видів діяльності та самореалізацію індивіда через них. На відміну від поняття «готовності» та, зокрема «готовності до професійної діяльності», поняття «корекційно-відновлювальної роботи» залишається не повністю дослідженим.

В психології корекцію можна розглядати як виправлення тих психологічних феноменів, які перешкоджають розвитку чи функціонуванню особистості. Психокорекція – це система дій, направлена на виправлення поведінкових, емоційних, інтелектуальних аспектів особистості за допомогою засобів психологічного впливу [1, с. 137]. Таким чином, під час психокорекційної роботи відбувається вплив на психологічні розлади, котрі впливають на деформацію особистості.

Психокорекція є однією із складових психологічної допомоги на ряду з психодіагностикою, психотерапією, психологічним консультуванням та іншим. Серед особливостей психокорекції слід відмітити наступні: має на увазі роботу лише зі здоровими людьми, котрі мають певні психологічні труднощі; орієнтується на розвиток потенціалу особистості.

Дискусійним лишається питання розмежування термінів «психокорекції» та «психотерапії» (Я. Андрушенко, Т. Дуткевич, О. Осика). Подібність у вимогах до особистості клієнта, засобах надання допомоги, рівні професійної підготовки спеціаліста, засобах та методах здійснення впливу, роблять ці два поняття, якщо не тотожними, то близькими за своєю суттю.

С. Кузікова та інші дослідники схиляється до думки, що термін «психологічна корекція» виник як заміна терміну «психотерапія» через укорінене в суспільній

свідомості хибне враження, що психотерапія може здійснюватися лише людьми з медичною освітою. На противагу цій думці, О. Осика та інші дослідники навпаки розмежовують поняття «психотерапії» та «психокорекції», обстоюючи думку, що психотерапія – це система медико-психологічних засобів, котрі застосовує лікар для лікування різноманітних захворювань. І в цьому контексті про схожість психотерапії та психокорекції не може бути мови. Адже психологічна корекція передбачає роботу із здоровими людьми, які лише мають проблеми психологічного характеру. Таким чином, психологічна корекція – це сукупність психологічних прийомів, котрі застосовує психолог для виправлення недоліків психології чи поведінки здорової людини.

Наголошуючи на специфіці психокорекційного впливу, фахівці схильні його відмежовувати від розвиваючого та психотерапевтичного процесів. Основну відмінність психокорекційних впливів вони схильні бачити в тому, що психокорекція має справу з сформованими рисами і спрямована на їх виправлення. Основне завдання розвитку у тому, щоб сформувати в людини відсутні або недостатньо розвинені психологічні якості. Психокорекцію від психотерапії відрізняють суб'єкт, предмет та засоби впливу. Суб'єкт психотерапії – лікар, предмет – психосоматичні захворювання та психічні розлади, використовувані засоби – медико-психологічні. Суб'єкт психокорекції – психолог. Він використовує психологічні засоби, допомагаючи клієнту впоратися із труднощами психологічного характеру.

Відрізняють такі специфічні риси психокорекційного процесу:

– орієнтований на клінічно здорову особистість, що має у повсякденному житті психологічні труднощі;

– акцентує здорові сторони особистості;

– націлений на сьогодення та майбутнє клієнтів;

– передбачає надання середньострокової допомоги;

– ґрунтується на ненав'язливому ціннісному вкладі психолога;

– спрямований на зміну поведінки та розвиток особистості клієнта.

Концепція корекційно-відновлювальної роботи в психології була розвинута та вивчена багатьма науковцями і психологами. Альфред Адлер розробив концепцію корекційно-відновлювальної роботи через індивідуальну психологію та адлеріанську психотерапію. Згідно А. Адлера, корекційно-відновлювальна робота – це психологічний підхід до вирішення психологічних проблем, спрямований на відновлення функцій та розвиток особистості.

Автор концепції когнітивної терапії Аарон Бек, розглядав її саме як один з методів корекційно-відновлювальної роботи в психології. Згідно А. Бека, корекційно-відновлювальна робота – це процес, спрямований на виправлення негативних відхилень у психічному стані та поведінці особи шляхом терапії та психологічних методів.

Карл Роджерс розвинув гуманістичку психологію та психотерапію, акцентуючи увагу на самореалізації та взаємоприйнятті як ключових аспектах корекційно-відновлювальної роботи. Корекційно-відновлювальна робота – це робота, що полягає у відновленні гармонії в психіці та наданні особистості допомоги у подоланні психологічних труднощів [6, с. 102].

Серед вітчизняних науковців, які займалися вивченням питання корекційно-відновлювальної роботи, можна виділити І. Голода, А. Луцака, Н. Слисаренко, а Т. Козлова, Б. Стеценко, М. Толстова зосередили свою увагу на вивчені особливостей корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від війни. Така робота має свої особливості через те, що військові конфлікти можуть призвести до серйоз-

них фізичних, психологічних та соціальних наслідків. Зупинимося на деяких з цих особливостях.

Травми та стресові розлади. Багато ветеранів можуть стикатися з посттравматичними стресовими розладами (ПТСР) та іншими психологічними проблемами. Корекційно-відновлювальна робота повинна включати техніки для лікування цих станів.

Фізичні та медичні проблеми. Ветерани війни можуть мати фізичні порушення та медичні проблеми, які потребують спеціалізованої корекційної роботи.

Соціальна адаптація. Важливо надавати підтримку ветеранам у їхній соціальній адаптації. Це може включати в себе навчання навичкам пошуку роботи, взаємодію з родиною та спільнотою.

Родинна підтримка. Корекційно-відновлювальна робота повинна охоплювати і члени сімей ветеранів, оскільки вони також можуть бути постраждалими від наслідків війни.

Культурні та ідентичні аспекти. Важливо враховувати культурні та ідентичні аспекти ветеранів при проведенні корекційної роботи, оскільки вони можуть впливати на сприйняття та потреби постраждалих. Ці особливості вимагають спеціалізованого підходу до корекційно-відновлювальної роботи з ветеранами війни, і вони можуть включати в себе психотерапію, реабілітацію, психосоціальну підтримку та інші методи для поліпшення якості життя постраждалих осіб.

На ефективність корекційно-відновлювального процесу впливає безліч факторів: очікування клієнта, важливість для нього завдань, характер проблем, готовність клієнта до співпраці, очікування самого психолога, його професійний та особистісний досвід, тривалість та інтенсивність процесу та ін. Одним з важливих аспектів ефективності корекційно-відновлювальної роботи є готовність психолога до професійної діяльності. На думку О. Нагули, професійна готовність психолога до корекційного впливу включає три компоненти: теоретичну, практичну, особистісну.

Теоретична компонента являє собою володіння зі сторони психолога теоретичними знаннями основ корекційно-відновлювальної роботи, способів та методів її здійснення. Під практичною компонентою слід розуміти рівень володіння психологом конкретними методами та методиками корекційно-відновлювальної роботи. Особистісна компонента – психологічна пропрацьованість зі сторони психолога власних проблем у тих сферах, які він буде піддавати корекційному відновленню у клієнта.

Корекційно-відновлювальний процес, зазвичай, базується на створенні програм для вирішення завдань різних рівнів: корекційного – виправлення відхилень та порушень розвитку, вирішення труднощів розвитку; профілактичного – попередження відхилень та труднощів у розвитку; розвиваючого – оптимізація, стимулювання та збагачення змісту розвитку. Ефективність корекційно-відновлювальної роботи може бути визначена в параметрах задоволеності клієнта та самого психолога та позитивних змін у предметі корекції. Перший параметр виявляється у позитивних відгуках, оцінках та відносинах. Другий можна з'ясувати за допомогою спостереження за поведінкою клієнта поза корекційною ситуацією, думками експертів.

Наукова література виокремлює різні за спрямованістю види корекційно-відновлювальної роботи. Мова може йти про корекційно-відновлювальну роботу персоналу організації в рамках загального процесу управління, корекційно-відновлювальну роботу з дітьми в рамках загальноосвітнього процесу, особливо, якщо мова йде про інклюзивне навчання, корекційно-відновлювальну роботу з ув'язненими. Але для українських реалій найбільш важливою нині є корекційно-відновлювальна робота з людьми, котрі постраждали внаслідок військової агресії.

Українське законодавство чітко встановлює лише дефініцію, яка визначає поняття «дитина, постраждала від війни». Відповідно до Закону України «Про охорону дитинства», дитина, яка постраждала внаслідок воєнних дій та збройних конфліктів – це дитина, яка внаслідок воєнних дій чи збройного конфлікту отримала поранення, контузію, каліцтво, зазнала фізичного, сексуального, психологічного насильства, була викрадена або незаконно вивезена за межі України, залучалася до участі у військових формуваннях або незаконно утримувалася, у тому числі в полоні [2]. Визначення, яке дає Закон чітко і досить широко окреслює коло дітей, яких можна вважати постраждалими від військових дій та з якими можна проводити корекційно-відновлювальну роботу.

Однак, до людей, котрі постраждали від війни в Україні можна віднести:

- дорослих внутрішньо-переміщених осіб;
- людей, що стали свідками активних бойових дій та/або пережили окупацію;
- військовослужбовців та/або ветеранів;

Більше того, до категорії людей, котрі постраждали від військових дій та мають певні психологічні проблеми, котрі вимагають проведення фахової корекційно-відновлювальної роботи, можна віднести і людей, що вимушено покинули територію країни, і людей, котрі не стали свідками активних бойових дій, але отримали психологічну травму внаслідок ракетних ударів, членів родин людей котрі служать у війську, близьких та членів родин загиблих захисників України. Очевидно, що коло осіб, котрі можуть мати психологічні проблеми, котрі виникли внаслідок війни, є дуже широким. І в цьому контексті заяви міжнародних експертів та представників української влади про потенційно велику кількість українців, які потребують психологічної допомоги, є цілком виправданими.

Проведення корекційно-відновлювальної роботи з кожною з категорій людей, котрі постраждали від війни вимагає особливих підходів, формування спеціальних програм та розробку новітніх методик. Нині увага фахівців в основному зосереджена на питаннях проведення корекційно-відновлювальної роботи дітей, постраждалих від війни або військовослужбовців.

Корекційно-відновлювальна робота військовослужбовців збільшує стійкість до несприятливих психогенних впливів, корегує систему взаємовідносин особистості, пом'якшує соматичні та вегетативні розлади, формують активну позицію військовослужбовця щодо його роль в процесі отримання допомоги [4].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз наукових джерел показав, що поняття «готовності», «психологічної готовності», «готовності до професійної діяльності» на сьогодні є досить добре вивченими. Зважаючи на відмінність думок різних авторів, можна стверджувати, що вищеназвані поняття є складними, багатокомпонентними структурами.

Дослідження ж поняття «корекційно-відновлювальної роботи» можна вважати недостатнім. Ті з авторів, які вивчали та аналізували сутність корекційно-відновлювальної роботи, в своїй переважній більшості акцентують увагу на психокорекції, тобто лише на одній, корекційній, складовій. Разом з тим є проблеми щодо формування розуміння дефініції «особа постраждала від війни», якщо мова йде не про дітей, а про дорослих.

Можна констатувати наявність не лише проблеми нестачі кваліфікованих психологів, які могли б проводити корекційно-відновлювальну роботу, а й значні прогалини в розробці програм корекційно-відновлювальної роботи для різних категорій осіб, постраждалих від війни.

З огляду на зазначене вище, питання побудови визначення корекційно-відновлювальної роботи, опису кола осіб, яких можна вважати постраждалими від війни, розробки програм корекційно-відновлювальної роботи для різних груп осіб, постраждалих від війни можна вважати перспективними напрямками проведення подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бойправ М. Загальна психологія : практикум : навчально-методичний посібник. Ніжин : НДУ, 2007. 288 с.
2. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 № 2402-III. Дата оновлення : 14.07.2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>.
3. Канівець Т. М. Формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Київ, 2013. 20 с.
4. Психологічна робота з військовослужбовцями – учасниками АТО на етапі відновлення : Методичний посібник / Кокун О. М. та ін. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.
5. Маслоу А. Самоактуалізація і не тільки : Проблеми гуманістичної психології. Нью-Йорк : McGraw-Hill, 1967. 300 с.
6. Олпорт Дж. В. Особистість і соціальна зустріч : вибрані есе. Бостон : Press, 1997. 386 с.

REFERENCES:

1. Boiprav, M. (2007). *Zahalna psykhohohiia : praktykum [General psychology : practical] : navchalno-metodychnyi posibnyk*. Nizhin : NSU [in Ukrainian].
2. *Pro okhoronu dytynstva [On the protection of childhood] : Zakon Ukrainy № 2402-III. (2001). Data onovlennia : 14.07.2023. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> [in Ukrainian].*
3. Kanivets, T. M. (2013). *Formuvannia psykhologichnoi hotovnosti studentiv do zdiisnennia maibutnoi profesiinoi kariery [Formation of psychological readiness of students for future professional career]. Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
4. *Psykhologichna robota z viiskovosluzhbovtsiamy – uchasnykamy ATO na etapi vidnovlennia [Psychological work with servicemen – participants of the anti-terrorist operation at the stage of recovery] : Metodychnyi posibnyk*. Kokun O. M. (Ed.) et al. (2017). Kyiv, Naukovo-doslidnyi tsentr humanitarnykh problem Zbroinykh Syl Ukrainy [in Ukrainian].
5. Maslou, A. (1967). *Samoaktualizatsiia i ne tilky : Problemy humanistychnoi psykhohohii [Self-actualization and beyond : Problems of humanistic psychology]*. New York : McGraw-Hill [in English].
6. Olport, Dzh. V. (1997). *Osobystist i sotsialna zustrich [Personality and the Social Encounter] : vybrani ese*. Boston : Press [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.18
UDC 159.9.072.5

PRALOGICAL THINKING IN THE PROCESS OF IN-DEPTH COGNITION OF THE SUBJECT'S PSYCHE

Kateryna Tkachenko
Post-graduate student
of the Department of Psychology,
in-depth correction and rehabilitation,
Bohdan Khmelnytsky,
National University of Cherkasy
81 Shevchenko Blvd, Cherkassy, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-4689-6167>
e-mail: katerinatkachenko1809@gmail.com

Abstract. *The problem of pralogical thinking arose in the process of forty years of in-depth corrective studies of the psyche of participants in ASPC groups. The fact of efficiency of in-depth correction process not only in small groups, but also in large ones draws attention. Installed of this fact with the universalization of the psyche became clear, which has an archaic origin, which unites the participants of in-depth cognition while preserving the individual uniqueness of the results. It was found that pralogical thinking integrates with archaisms, which, under the conditions of visualization of the representations of the process participants, contributes to the objectivity of cognition of the psyche in its entirety («conscious / unconscious»).*

The purpose of the paper is to identify deviations of “Self” from the reality that are not controlled by the psyche, which reliably signal the subject’s personal problems. It was found that the objectification of the drawn self-representation process in ASPC groups contributes to the observation and research (in the dialogue interaction of the psychologist with the respondent), which has a mediated nature related to the objectivity of the psyche. The main method of the research is active social-psychological cognition (ASPC), which relies on the spontaneity and ease of the subject’s behavior under the conditions of objectification of their psyche in thematic drawings. It has been confirmed that under such conditions the psychologist’s dialogue with the respondent plays an important role in psychoanalytical revealing of the semantic parameters of the representations of the psyche. Done the figurative and symbolic presentation that made it possible an opportunity to explore the role of the law of «participation» (involvement) in the objectification, in the plane of observation of the psyche. The result of the study is the expansion and deepening of self-awareness by the ASPC participants, which catalyzes the leveling of the destruction of their psyche, generated by an internal stabilized contradiction (personal problem), which is subject to in-depth cognition on the objectified and accessible visual material, which results in psychocorrection.

The effectiveness of a person’s participation in ASPC groups is based on awakening the self-preservation instinct due to strengthening the rationality of the logical thinking. It is confirmed that diagnostic and corrective cognition of the psyche by a future psychologist is extremely important for the development of their professional skills when helping other people.

Key words: *active social-psychological cognition (ASPC), archaisms, in-depth cognition, the law of involvement, the personal problem, participation, pralogical thinking.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.18
УДК 159.9.072.5

ПРАЛОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ ПСИХІКИ СУБ'ЄКТА

Ткаченко К. В.

аспірантка кафедри психології,
глибинної корекції та реабілітації,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького,
бульвар Шевченка, 81, Черкаси, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-4689-6167>
e-mail: katerinatkachenko1809@gmail.com

Анотація. Проблема пралогічного мислення постала в процесі сорокарічних глибинно-корекційних досліджень психіки учасників групових занять АСПП. Звертає увагу факт результативності глибинно-корекційного процесу і не лише в малих групах, а і у великих. Встановлено зв'язок вказаного фактажу з універсалізацією психіки, яка має архаїчне походження, що єднає учасників глибинного пізнання за збереженості індивідуальної неповторності результатів. З'ясовано, що пралогічне мислення інтегрується з архаїзмами, що, за умов візуалізації презентантів учасників процесу, сприяє об'єктивності пізнання психіки в її цілісності («свідоме / несвідоме»).

Метою дослідження є виявлення неконтрольованих психікою відступів від реальності, які сигналізують про особистісні проблеми суб'єкта. Виявлено, що об'єктивування процесу малюнкової самопрезентації в групах АСПП сприяють спостереженню і дослідженню (в діалогічній взаємодії психолога з респондентом), що має опосередкований характер пов'язаний із предметністю психіки. Провідним методом дослідження є «Активне соціально-психологічне пізнання» (АСПП), що спирається на спонтанність і невимушеність поведінки суб'єкта за умов предметності власної психіки у тематичних малюнках. Підтверджено, що за таких умов, важливу роль відіграє діалог психолога із респондентом, який сприяє психоаналітичному розкриттю смислових параметрів презентантів психіки. Здійснено образно-символічну презентацію, яка дала змогу дослідити роль закону «партиципації» (співпричетності) в об'єктивуванні у площину спостереження, змісту психічного. Результатом дослідження є розширення самоусвідомлення учасниками АСПП, яке каталізує нівелювання деструкцій психіки, породжуваних внутрішньою стабілізованою суперечністю (особистісною проблемою), яка піддається глибинному пізнанню на предметному та доступному спостереженню малюнковому матеріалі, що й зумовлює власну психокорекцію.

Результативність проходження особою груп АСПП ґрунтується на пробудженні інстинкту самозбереженості, завдяки посиленню раціональності логічного мислення. Підтверджено, що діагностико-корекційне пізнання психіки майбутнім психологом є вкрай важливим для становлення його професіоналізму в практиці надання допомоги іншій людині.

Ключові слова: активне соціально-психологічне пізнання (АСПП), архаїзми, глибинне пізнання, закон співпричетності, особистісна проблема, партиципація, пралогічне мислення.

Introduction and current state of the research problem. The article is based on empirical material of using the method of “Active socio-psychological cognition” (abbreviated as ASPC), which is based on the objectification of the psyche (personal thematic psycho-drawings or a selection of reproductions of artistic paintings, with the definition of a psychological topic). The ASPC method assumes group work, which is based on the discoveries of T. Yatsenko regarding the influence of the archaic heritage on the individual’s psyche, including pralogical thinking [1].

Visualization of a person’s own psyche is based on the peculiarities of pralogical thinking, which allows not only to animate the objective world (animization), but also to create the form of objects for mental (ideal) reality, preserving their information equivalents [3; 5].

The evidence base for the above statement is confirmed by the results of a study of verbatim material from ASPC groups. Audio and video recordings of the in-depth cognition process indicate the existence of information exchange between mental subsystems, regardless of the forms of self-representation (verbal ↔ figurative). This made it possible to verify the involvement of the psyche in recoding the ideal (spiritual) reality into a visualized one, which confirms the existence of pralogical abilities in a modern person [5]. The latter opens up new prospects for in-depth cognition of the psyche in its unconscious essence, due to the ability to objectify. The above allowed us, in the process of the psyche cognition, to rely on the objectified basis of self-representation of the subject, taking into account the subordination of images to the laws of the physical world.

At the same time, we take into account the subjectivity of the psyche with its possible deviations from reality. In-depth cognition (synonymous with ASPC) presupposes that the group leader has the ability to “read” the meanings determined by the activity of both spheres of the psyche, which is an important prerequisite for successful dialogue, the effectiveness of which depends on asking questions to the respondent.

In-depth cognition, based on a visualized cognition platform, which *opens up prospects for scientific research revealing the participation of the motivational potential of the pralogical thinking of a modern person* [3; 5]. The archaism of dualism deserves special attention in the ASPC process, which from the pralogical viewpoint is explained by the two-plane reality of the psyche phenomenon.

In the ASPC group we come into contact with the two-dimensional characteristics of in-depth cognition of the psyche, in particular: “unification – separation”, “dynamics – statics”, “integration – disintegration”, “visible – invisible” (but energetically potent), “real – imaginary”, “tolerant – desired”, “genuine – virtual”, etc. The bicontiguity of the semantics of the mentioned binary characteristics of mental manifestations (objectified in the drawings) indicates the activity of pralogical thinking in the self-presentational processes of a modern person. Pralogical thinking is characterized by binary perception – both “this” and “that”, in contrast to logical thinking, for which the following is acceptable: “or” – “or». This is where the two-plane nature of pralogical thinking is manifested, which is leveled out in the perception of the respondent (ASPC participant) and manifests itself as inconsistency in self-representations based on the spontaneity of behavior [5].

The empirical material of practice in ASPC groups made it possible to discover the effectiveness of the law of connection, which can combine contradictory entities. In case of “artistic” visualization of the psyche, this was manifested in the ability of each respondent to arrange their own representations in order of their emotive significance for them.

Recently, T. Yatsenko made important clarifications in the «Model of the Internal Dynamics of the Psyche», namely: name of arrow 4 – «implicit order» (invisible) – changed to «participation» [4; 6].

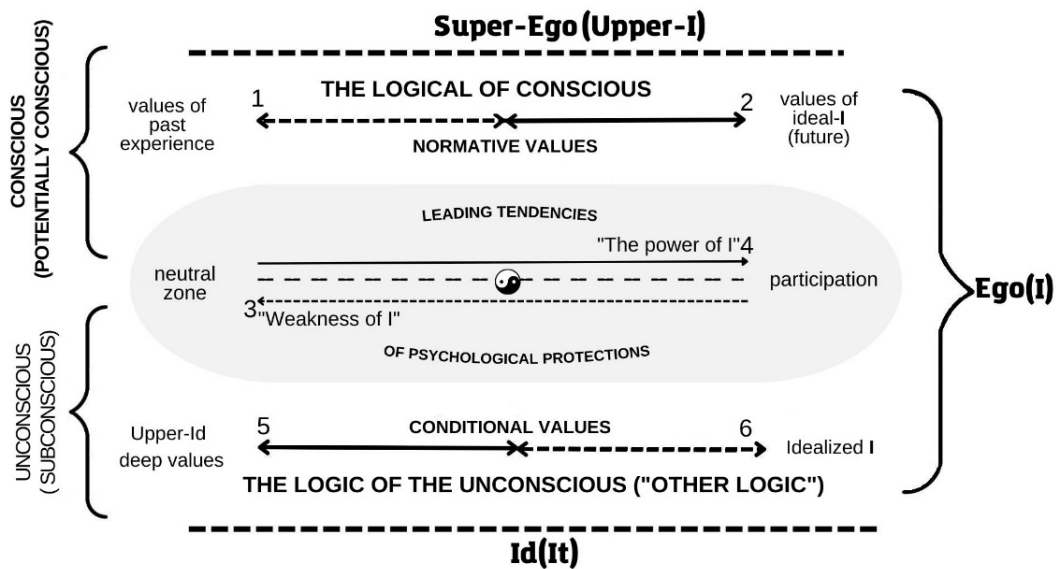


Fig. 1. «Model of the internal dynamics of the psyche»

Participation (connection), in this context, is a more adequate term that explains that a person has «blind skill of the hand» (the term was introduced by L. Levy-Bruhl [7]), which is manifested in a person’s ability for arrangement. The term “participation” contextually proves the existence of a person’s innate ability *to transmit information through the complicity of symbols* in a psychodrawing, as well as the “hand’s ability to arrange” the self-representations, which contributes to the sequence of their analytical consideration in the “Psychologist ↔ Respondent” system. The human hand is spontaneously capable of spontaneously arranging psychodrawings, which are independently selected from well-known works of art (or drawn), which is carried out by ASPC participants before the session. The effectiveness of the mentioned «action» (arrangement of visualized self-representations) is evidenced by many years of practice, which confirms the fact of relations between the pictures chosen by the subject (chosen by the “hand”) and their ability for arrangement, which proves the effectiveness of participation. We are talking about psychoanalysis (in the “P ↔ P” system), according to which the objectification of drawings is based on the consonance of the semantics of a drawing with the next one. It should be noted that, under such conditions, the ASPC leader must be professional when posing questions. The mentioned «hand’s ability» of a person to arrange is based on its participative-latent prognosticity, which was given to humanity by the nature of archaic inheritance, which was confirmed by the research of L. Levy-Bruhl [7].

The purpose and objectives of the study. The above allowed us to state the importance of the archaic prerequisites for the humanity development, which invisibly gave them the ability for foreknowledge, which we rely on, relying on the independent selection of pictorial representations by the ASPC participants and their arrangement. The use of drawings as self-representations by the ASPC participants takes place against the background of hereditarily given participation, which is characterized by an impeccable ability for arrangement. There is every empirical reason to assert that the phenomenon

of participation is a hereditary and archaic quality of the psyche. **Foreknowledge**, which is characteristic of human pralogical thinking (which a modern person also possesses), is interconnected with the phenomenon of *participation* [4; 6; 7].

Accordingly, our **task** is to identify participation. The sphere of cognitive attention in ASPC includes deviations from reality that are not controlled by a person, both semantically and energetically. **The task of the research** is to identify deviations from reality in a person, which the psychologist reaches in dialogue with the respondent in order to be able to help him in solving a personal problem (an internal stabilized contradiction).

Research methods. The material of the article is based on the empirical material of the active socio-psychological cognition method (abbreviated ASPC), implemented in group form. This method assumes independent performance of thematic psychodrawings supplemented by reproductions of works of art that illustrates the fragment of empiricism presented in the article.

ASPC combines theoretical and practical aspects, and the methods used (in their instrumental nuances) are subject to a single law formed by us: “Positive disintegration of the psyche and its secondary integration at a higher level of mental development of the subject.” In-depth cognition of the psyche within the framework of the stated law requires the leader of the ASPC group to understand the latent levels of the functioning of the psyche in the inalienability of its spheres (consciousness/unconsciousness). A holistic approach to the understanding of the mental is carried out on the stenographic material of the ASPC groups. The use of the visualized self-presentation of its participants in the ASPC led to increased attention to the fact of recoding the ideal (psychic) reality into the objectified one with the preservation of information equivalents. The latter contributed to the realism of the idea of visualization of the subject’s psyche with its subsequent analytical-dialogical analysis, in which logical and pralogical thinking is synthesized.

The statement of the main material research. The leading role in in-depth cognition is played by the archaic predetermination of the “energy potential” of the psyche, the priority of which remains with the basal form of defense. This explains the irrationality of the reasoning of an ordinary person, as well as their tendency to act illogically. It is difficult to identify the causes of these phenomena without in-depth cognition, and it is impossible (or very difficult) for a person to cope with this on their own. *Subjectivism, set by the system of peripheral psychological defenses formed during life, is determined by objective but unconscious determinants, the archaic nature of which is expressed in basal defenses.* The above draws the psychologist’s attention to the fact that the external manifestation of the unconscious takes into account the laws of nature, which indicates the fact of the inalienability of the spheres of consciousness and the unconscious, with all their functional asymmetry.

Considering the mission of defenses in concealing the true motivation of a person’s actions, the unrecognizability of the results of the subject’s spontaneous activity is amenable to cognition, due to the invariance of mental manifestations, regardless of the types of representation forms (verbal or objectified). This covers *latent motivation, which, as a rule, is dominant under the condition of involuntary behavior of the ASPC participant.*

We rely on the objectivity of in-depth (unconscious to the subject) determinants, which tend to “declare themselves in behavior”. The desire for objectivity in understanding the psyche has led to the inclusion in this process of objective (objectified) means, subject to the laws of the material world (drawings, stone models, modeling, etc.), which contributes to the objectification of information equivalents of the psyche. At the same time, the “objectivity” in question is always distinguished by relativity, since it cannot appear in its “pure form” due to the subjectivity of the psyche, given by the peripheral form of defense.

Therefore, *in addition to the “objective means of self-presentation” present in ASPC, dialogue (in interaction: “ $P \leftrightarrow R$ ”) is also important, providing a wave-like “linearity”, combined with the longitudinality of cognition in time.*

Visualized means create a mediating effect of objectifying the integrity of the psyche through the self-representation of ASPC participants, which opens up prospects for understanding the features of “objectification” in the context of its archetypal symbolism content, which is unique for each person. The general line of the archaic heritage influence on the psyche of a particular individual is expressed in the thread of the motive of “suffering”, invisibly introduced by the respondent into the individualized self-representation material [1].

ASPC is based on «probabilistic logic», which presupposes attention to two-plane realities («*this*» and «*that*»), while in formal logic (to which consciousness is subordinated), there is a clear requirement: *or «this», or «that»*. The waymark in the ASPC is energy priorities. It is important to understand that in in-depth cognition there is no «*specification of the cognition procedure in advance*». The task is to reveal the semantic essence of the *spontaneity of the subject’s behavior*. The latter explains the fact that the psychologist (conducting ASPC) “follows the respondent”, their internally motivated initiative. The dynamics of in-depth cognition are distinguished by an imperceptible transition from the language of predictions to their confirmation due to the understanding of «semantic parameters» that influence the arrangement of behavioral material («participation») [6].

The use of visualized (objectified) means of self-representation creates *an objective platform for probabilistic forecasting*, which brings the process of in-depth cognition closer to logical thinking. With such «materialized assistants» in the organization of ASPC, *the category of «probability» correlates not so much with a person’s subjectivity, but with their «expectations»*. The forecasts of a psychologist leading the in-depth cognition are based on the ability to read the meanings behind the «verbal-nonverbal» context, which brings one closer to the objectivity of understanding what is hidden behind what is observed and heard. In this we approach the pralogical reality of the phenomenon of the psyche, which is actualized due to the archaic potential of a person [1; 5]. Understanding the meaning is a prerequisite for both the success of the dialogue and the management of the in-depth cognition process.

The «lifeline» is the probabilistic forecasting, which remains behind the scenes of academic approaches to understanding the psyche. The adequacy of the psychologist’s questions to the respondent presupposes the development of his mnemonic skills in mastering the accumulated material in the session, from the beginning of interaction with the respondent to what is happening momentarily in the ASPC group (The term «material» is used in its psychoanalytic understanding – *author’s note*). The most important thing is to feel and note the contradictions found in the material that are invisible in the respondent’s self-perception. The latter explains the fact of the pralogical neutrality of the respondent’s psyche to the contradictions that they themselves produce and illustrate due to visualized representations.

The temporality (extensibility in time) of the in-depth cognition process is only relatively set by the psychologist, the latter follows the vector of “energy priority” of the respondent’s initiatives, including the number of self-representation proposed by them. It is difficult to disagree with the behaviorists, who focused their cognition on those phenomena that «*made themselves known in the plane of observation*». The respondent’s involuntary initiative ultimately predetermines both the «logic of the consciousness» and the «other logic» (the logic of the unconscious), which, without the external help of

a specialist, is inaccessible to the protagonist's awareness. It is easy to see in this a latent *pralogical binary*, as well as a paradoxical generalization of the truths of the subject's *pre-associations*, the meaning of which is given archaically. Intuition is what guides a person's hand when creating (or selecting) psychodrawings for self-representation.

We reach our scientific goals using verbatim material (due to audio and video recordings), which are amenable to structural and semantic analysis, according to criteria determined by the specifics of the topic of scientific research. Thus, the phenomenology of the ASPC process is directly focused on the interests of the participant in in-depth self-cognition.

The psychologist themselves should not place emphasis (at their own discretion) in the behavioral material developed in the group. It is important to be able to read meanings (as landmarks) and use them in interpretative generalizations of the behavioral material. In-depth psychocorrection is indirectly, but thoroughly, based on empirical argumentation and interpretation that can reorient the direction of a person's activity from the vector of «avoiding failure» to the vector of «achieving success». Cognition of invisible (latent) determinants of activity invariably reveals their involvement in the pralogical synthesis: present and future; conscious and unconscious; timeless and variable; universal and individualized. Thanks to in-depth cognition, *the subject acquires adequate self-reflection of their own behavior, which contributes to both personal well-being and socio-professional success.*

The social development of the humanity, as well as the mental development of each individual, is associated with the emergence of two systems of psychological defenses: *situational* – stimulated by external requirements for the subject's behavior, and *basal* – with an archaically defined motivational potential. The mentioned *duality of defenses* undoubtedly *indicates the pralogical characteristics of the human defense system.* The peculiarity of the «defensive» system is that it is able to bypass reality that is unfavorable for the prestige of the Self, by removing, ignoring, and also distorting it.

The factor of “deviations from reality” helps to neutralize the contradiction between “Real Self” and “Ideal Self”. The genesis of “psychological defense” is distinguished by its fusion with pralogical thinking, which is neutral to contradictions, which is why the subject does not notice it. This is approximately how the duality of the psyche («conscious / unconscious») arose, stimulated not only by the taboo on incestuous union, but also by the social demands of culture for prestige, for the loftiness of one's own Self [4; 6]. All this is connected with the emergence of *two adjacent planes* in the psyche: ideal / blameworthy; real / imaginary; visible / latent; sanctioned / forbidden, taboo; terrestrial / virtual; rewarded / punished, etc [1].

The article proves the importance of the subject recognizing the specific manifestations of their automated psychological defenses, which helps to debunk and prevent their destructive behavioral tendencies. The «prehistory» of the formation of pralogical thinking has a connection with traces of repression, setting the line of prolongation of the defense interest of archaic motives, assimilated with the basal defenses of the subject [3; 5]. In-depth correctional work not only has prospects for revealing the semantic parameters of archaic (universal) mental tendencies inherent in humanity (Oedipus complex, guilt, sacrifice, slavery/subordination), but also to reveal the dominance of motivation given by Oedipal dependence. The latter often dampens the potency of logical thinking in solving personally significant issues. Due to non-verbal means (used as representations), the prospect of ascertaining the pralogical reserves of the psyche, which specifically ensure the duality of images and the visible (real) and the imaginary, was opened. This proves

that the intuitive imagination always involves a «*duality*», which means inseparability with pralogical thinking [3; 5].

Let's give an example: respondent O. was asked to make the psychodrawing «My Own Tattoo». O. took a photo of the tattoo on her body (Fig. 2).



Fig. 2. Respondent O.'s own tattoo: «Symbol of Air»

Respondent O.'s explanation: «I depicted such a tattoo because the air “exists” and it, at the same time, seems to “not exist” – it is imperceptible and elusive. It reflects my omnipresence and, at the same time, non-existence».

Considering the results of the presented fragment of the study, O.'s problem becomes clear: the five-year-old girl (now a Master of Psychology) was given by her parents to her grandmother. The separation from her parents (especially her mother) was dramatic for her. And here is the result – a “tattoo”, in which she is combined with air (hardly *perceptible*, but vitally necessary), although *invisible*. This corresponds to the experienced drama close to the problem: «life is non-existence». Symbolically: «As if O. *exists* and as if she *does not exist*». Respondent O. identifying herself with the air seems to eliminate the problem of separation from her parents (air without spatial boundaries).

The pralogical essence of the psyche in ASPC is evidenced by the need to «revive» objectified representations, which occurs in the dialogue between the psychologist and the respondent. The process of dialogue interaction in the «P ↔ R» system contributes to filling the objectified representation with content that is emotionally significant for the respondent. The latter precisely points to the fact that *in-depth cognition involves ensuring a research mission in two planes: objective (objectified representation) and subjective (interpretation by the subject)*. The latter [subjective] envisages filling the representation with content that is emotive and individualized for the respondent. All this ensures the inclusion of pralogical thinking in the in-depth cognition process, the manifestation of which is distinguished by individual uniqueness. This explains why the psychoanalytic procedure is sometimes called antihermeneutics: it does not contain a priori pecified-meaningful information about the psyche (in a drawing or in a story). Therefore, it is necessary step by step, in dialogue interaction, to collect relevant material that can be interpreted. Only longitudinal analysis of behavioral material helps to detect internal contradictions that require resolution to optimize the functioning of the psyche [2; 8].

To summarize, we can say that archetypal symbolism in ASPC groups contributes to the objectification of both the universality of the laws of the psyche (in particular, Oedipal dependence), and their individualization of manifestation through the behavioral fact of the uniqueness of the psyche of each individual.

The dynamics of the psychologist's dialogue with the respondent depends on their ability to read meanings [2; 8]. The fact we have established is basic for the relevance of the implementation of dialogue interaction that actualizes social-perceptual knowledge.

The pralogram of such knowledge can prevail over logical thinking, thereby creating barriers to the optimal solution of one's own personal problems.

Conclusions and perspectives of further researches. To sum up, we can confidently say that: the future psychologist's participation in the ASPC group contributes to the development of his self-reflection due to the actualization of the pralogramical abilities of the psyche, synchronize with the higher Ratio. The latter is confirmed by the fact that a person's involuntary activity can provide an adequate platform for in-depth cognition in its motivational task hidden from direct observation, which a person could never cope with on their own. The human hand, without any difficulty, determines the sequence of consideration of selected, visualized self-representations. Behind the latter, the pralogramical abilities of human intelligence lie, which not only differ from logical ones, but, in a social-perceptual format, even surpass them. For example, the pralogramical abilities of the psyche allow the respondent to consistently reveal the existence of illogicalities in behavior generated by a personal problem (internal stabilized contradiction). With all this, the subject invariably copes with the task of determining the sequence of the psychologist's analytical consideration of the visualized means they have selected, relying only on the emotional self-awareness of their significance for them.

Analysis of the pralogramical thinking problem allows us to more adequately understand the position of orthodox psychoanalysis that «consciousness is not the master even in its own house». Our research proves that «consciousness» is accordant with «logical thinking», which in the sphere of communication often disrupts the rationality of actions.

Participation in ASPC groups promotes the integration of the psyche of its participants, which strengthens and expands the capabilities of their logical thinking in resolving personal problems on the path to acquiring human and professional wisdom.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Яценко Т. С. Архаїчний спадок психіки : психоаналіз феноменології проблеми. Дніпро : Інновація. 2019. 283 с. URL: <http://ephsheir.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/handle/8989898989/5711>
2. Яценко Т. С., Галушко Л. Я., Євтушенко І. В. Методологія ведення діалогу у глибинному пізнанні психіки. *Габітус*. Видавничий дім «Гельветика». Випуск 42. 2022. С. 232-244. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2022/42-2022/40.pdf>
3. Яценко Т. С., Галушко Л. Я., Євтушенко І. В., Сергата І. О., Ткаченко К. В. Теоретико-практичні проблеми глибинного пізнання психіки суб'єкта в її пралогічно-візуалізованих виявах. *Технологія розвитку інтелекту*. 2022. Том 6. № 2 (32). URL: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/download/607/182
4. Яценко Т. С. Динаміка та семантика цілісності психіки. *Актуальні проблеми психології розвитку особистості : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (12-15 травня 2023 року)*; збірник тез. УДУ імені Михайла Драгоманова. 2023. С. 16-22. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/41110>
5. Яценко Т. С., Митник О. Я., Галушко Л. Я., Ткаченко К. В., Бульченко Д. В. Особливості пізнання пралогічного мислення у процесі психоаналізу візуалізованих презентантів психіки суб'єкта. *Психологія і суспільство*. 2022. № 2. С. 113-134. URL: <http://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/1180>
6. Яценко Т. С. Пізнання психіки в її цілісності : теорія і практика. *Цілісний підхід у психології та соціальній роботі : теорія та практика : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (24 лютого 2023 року)* ; збірник тез / За заг. ред. докт. психол. наук, проф. Клочек Л. В., докт. психол. наук, проф. Гейко Є. В. Кропивницький :

ЦДУ, 2023. С. 7-15. URL: https://cusu.edu.ua/images/stories/news_2023/pedfak/02/27-02-18-16/Tezi_24.02.23_psihology.pdf

7. Lévy-Bruhl, Lucien. *Mystic experience and symbols to the primitive people*. Paris : Alcan. 1938. 314 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/284309609_Levy-Bruhl's_Theory_of_Primitive_Mentality

8. Yatsenko, T., Ivashkevych, E., Halushko, L., Kulakova, L. *Dialogue in In-Depth Cognition of the Subject's Psyche : Functioning of Pragmatic Referent Statements*. Psycholinguistics. Pereiaslav : FOP Dombrovska Ya. M. 2022. 31 (1), P. 187-232. URL: <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/1256/351>

REFERENCES:

1. Yatsenko, T. S. (2019). *Arkhayichnyy spadok psikhiky psycho-analis fenomenolohiyi problem [Archaic legacy of the psyche : psychoanalysis of the problem phenomenology]*. Dnipro. Retrieved from: <http://ephsheir.phdpdpu.edu.ua:8081/xmlui/handle/8989898989/5711> [in Ukrainian].

2. Yatsenko, T. S., Halushko, L. Ia., & Yevtushenko, I. V. (2022). *Metodolohiia vedennia dialohu u hlybynnomu piznanni psikhiky [Methodology of dialogue in deep knowledge of the psyche]*. *Habitus – Habitus*. Vydavnychi dim «Helvetyka», 42, 232-244. Retrieved from: <http://habitus.od.ua/journals/2022/42-2022/40.pdf> [in Ukrainian].

3. Yatsenko, T. S., Halushko, L. Ya., Yevtushenko, I. V., Serhata, I. O., & Tkachenko, K. V. (2022). *Teoretyko-praktychni problemy hlybynnoho piznannia psikhiky subiekta v yii pralohichno-vizualizovanykh vyjavakh [Theoretical and practical problems of in-depth knowledge of the subject's psyche in its pre-logically visualized images]*. *Tekhnolohiia rozvytku intelektu – Intelligence development technology, Vol. 6, 2 (32.)* Retrieved from: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/download/607/182 [in Ukrainian].

4. Yatsenko, T. S. (2023). *Dynamika ta semantyka tsilisnosti psikhiky [Dynamics and semantics of the integrity of the psyche]*. *Aktualni problemy psikhologii rozvytku osobystosti : materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Actual problems of psychology of personality development : materials of the International scientific and practical conference : zbirnyk tez*. Kyiv : UDU imeni Mykhaila Drahomanova, 16-22. Retrieved from: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/41110> [in Ukrainian].

5. Yatsenko, T. S., Mytnyk, O. Ya., Halushko, L. Ya., Tkachenko, K. V., & Bulchenko, D. V. (2022). *Osoblyvosti piznannia pralohichnogo myslennia u protsesi psikhologii vizualizovanykh prezentantiv psikhiky subiekta [Peculiarities of cognition of prelogical thinking in the process of psychoanalysis of visualized presentations of a mental subject]*. *Psikholohiia i suspilstvo – Psychology and society, 2, 113-134*. Retrieved from: <http://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/1180> [in Ukrainian].

6. Yatsenko, T. S. (2023). *Piznannia psikhiky v yii tsilisnosti : teoriia i praktyka [Knowledge of the psyche in its integrity : theory and practice]*. *Tsilisnyi pidkhid u psikhologii ta sotsialnii roboti : teoriia ta praktyka – Holistic approach in psychology and social work : theory and practice : materialy V Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu ; zbirnyk tez*. Klochek L. V., Heiko Ye. V. (Ed.). Kropyvnytskyi : TsDU, 7-15. Retrieved from: https://cusu.edu.ua/images/stories/news_2023/pedfak/02/27-02-18-16/Tezi_24.02.23_psihology.pdf [in Ukrainian].

7. Lévy-Bruhl, Lucien (1938). *Mystic experience and symbols to the primitive people*. Paris : Alcan. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/284309609_Levy-Bruhl's_Theory_of_Primitive_Mentality [in French].

8. Yatsenko, T., Ivashkevych, E., Halushko, L., & Kulakova, L. (2022). *Dialogue in In-Depth Cognition of the Subject's Psyche : Functioning of Pragmatic Referent Statements*. Psycholinguistics. Pereiaslav : FOP Dombrovska Ya. M. Retrieved from: <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/1256/351> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.19
UDC 373.2.015.31:004(043.3)

CRITICAL THINKING AS A LEADING COMPETENCE OF SPECIALISTS IN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

Hanna Tsvietkova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department
of Pre-school Education,
Drahomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-1556-4856>
e-mail: tsvetkova1271@gmail.com

Abstract: Based on the synthesis of approaches to defining critical thinking, it is concluded that critical thinking is a universal skill of a 21st-century individual, it is the ability, readiness, and capacity to possess high-level cognitive operations and information processing technologies, thereby achieving autonomy, awareness, freedom of thought, courage in defending one's views, systematic overcoming of cognitive distortions, and independence, characterizing the developed, modern, and harmonious personality of an educator, who deliberately evaluates and determines the paths of their further professional development and formation, thereby influencing the world around them: parents, children, and colleagues. It has been demonstrated that the emphasis in higher education, in the formation of critical thinking in future educators of preschool and primary education, should be placed on interaction, interactive methods, and techniques used during the educational process for learners of the "Preschool Education" and "Primary Education" specialties that includes the formation of the following competencies in future kindergarten teachers and primary school teachers: the ability to identify a problem; the capacity to select acceptable, relevant, and non-contradictory arguments, find counter-arguments, as well as the ability and readiness to substantiate, evaluate, refute, generalize, hypothesize, and draw conclusions.

An analysis has been conducted regarding the reflection of critical thinking components in the realities of pedagogical practice to refine the practical component and consider the specifics of presenting this phenomenon in teaching.

The properties of critical thinking have been correlated with the pedagogical interactive toolkit. The main regularities of forming critical thinking in future educators are characterized: the student's active cognitive activity, motivation to acquire critical thinking competencies, the gradual and systematic introduction of interactive methods and techniques into the higher education process, the principle of the relevance of knowledge and issues, and partnership and cooperation with the student audience. Further research is needed on questions related to teaching teachers the skills of critical thinking and the effective introduction of managed discussion methods and projects into higher education.

Key words: critical thinking, future educators, future primary school teachers, regularities of critical thinking formation, interactive forms of teaching critical thinking.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.19
УДК 373.2.015.31:004(043.3)

**КРИТИЧНЕ
МИСЛЕННЯ
ЯК ПРОВІДНА
КОМПЕТЕНТНІСТЬ
ФАХІВЦІВ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ
ДОШКІЛЬНА ОСВІТА
ТА ПОЧАТКОВА
ОСВІТА**

Цветкова Г. Г.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-1556-4856>
e-mail: tsvetkova1271@gmail.com

Анотація На основі синтезу підходів до визначення критичного мислення зроблено висновок, що критичне мислення – універсальна навичка людини XXI століття, здатність, готовність та спроможність володіти мисленнєвими операціями та технологіями обробки інформації на високому рівні, завдяки чому досягається автономність, усвідомленість, свобода думки, сміливість у відстоюванні своїх поглядів, систематичне подолання когнітивних викривлень особистості, незалежність, що характеризує розвинену, сучасну, гармонійну особистість педагога, яка цілеспрямовано оцінює та визначає шляхи свого подальшого професійного розвитку та становлення, впливаючи тим самим на світ навколо: батьків, дітей та колег. Доведено, що акцент у вищій школі при формуванні критичного мислення майбутніх педагогів, треба робити на інтеракції, інтерактивних методах та прийомах, що використовується під час освітнього процесу для навчання здобувачів спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта», що передбачає формування наступних компетентностей у майбутніх вихователів та вчителів початкових класів: здатність бачити проблему; спроможність добирати прийнятні відповідні й несуперечливі аргументи, знаходити контраргументи, здатність та готовність обґрунтовувати, оцінювати, спростовувати, узагальнювати, будувати гіпотези, робити висновки.

Зроблено аналіз щодо віддзеркалення складових критичного мислення з реаліями педагогічної дійсності для уточнення практичної складової та врахування специфіки викладання презентованого феномену.

Співвіднесено властивості критичного мислення з педагогічним інтерактивним інструментарієм. Схарактеризовано основні закономірності формування критичного мислення у майбутніх педагогів: активна пізнавальна діяльність студента, мотивація до оволодіння компетентностями критичного мислення; поступовість та систематичність введення інтерактивних методів та прийомів в освітній процес ЗВО; принцип актуальності знань, проблем; партнерство, співпраця зі студентською аудиторією. Подальшого вивчення потребують питання навчання викладачів навичкам критичного мислення, ефективне впровадження методів керованої дискусії, проєктів в освітній процес ЗВО.

Ключові слова: критичне мислення, майбутні вихователі, майбутні вчителі початкових класів, закономірності формування критичного мислення, інтерактивні форми навчання критичному мисленню.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Українське суспільство знаходиться сьогодні в неймовірно складних умовах турбулентного впливу військового стану, стресогенної ситуації, невизначеності подальшого життя. Саме ці умови актуалізують потребу в фахівцях, педагогах-вихователях, які б якісно вміли коректувати когнітивні спотворення, критично аналізувати інформацію і тим самим навчати дітей критично мислити, креативно вирішувати проблеми, цілеспрямовано досягати своїх цілей. Вихователь нового покоління – презентуючи свою компетентність, когнітивну гнучкість та здатність до засвоєння знань протягом усього життя, перетворює світ навколо себе, передаючи ціннісне ставлення до інтелекту дітям дошкільного віку, впливаючи на сучасних батьків, на їхнє ставлення до дітей та життя.

Саме спільнота вільних людей, педагогів, які вміють обґрунтовувати свої точки зору, не зациклюватися на своїй суб'єктивній картині світу, постійно розширювати свій педагогічний світогляд, рефлексувати, аналізуючи свої помилки, «педагогічні фіаско» створює майбутнє України, де на в якому випадку не буде автократії, тоталітаризму, який веде до духовного руйнування і є джерелом війн та конфліктів. Саме розвинене критичне мислення розкриває перед особистістю широкі обрії самовдосконалення, самоактуалізації, постійного зростання над собою та прагнення досягнення професійного акме.

Проблеми формування мислення педагогів презентовано в дослідженнях І. Беха, А. Богуш, А. Брушлинського, Л. Виготського, Н. Гавриш, О. Дубасенюк, С. Максименка та ін.). Теоретико-методичні питання концепцій критичного мислення висвітлено в працях Н. Басова, М. Варлакова, В. Кременя, О. Пометун, Г. Соріна, С. Терно, Г. Ущаровської). Не можна залишити поза увагою і закордонних дослідників: Т. Бартел, Д. Дьюї, М. Ліпмана, К. Мередіт, К. Поппера, Дж. Стіла, Д. Халперна, А. Фішера.

Разом з тим залишаються відкритими та не до кінця вивченими питання сутності та змісту критичного мислення та основних методів його формування у студентів спеціальності «Дошкільна освіта».

Мета і завдання дослідження: розкрити, уточнити сутність та зміст дефініції «критичне мислення»; окреслити основні інтерактивні форми та методи роботи з майбутніми вихователями.

Методи дослідження. Під час теоретичного дослідження проблеми критичного мислення як основної компетентності майбутніх вихователів та вчителів початкових класів було використано аналіз і синтез – з метою виявлення сутності досліджуваної дефініції; метод термінологічного аналізу, пов'язаний із визначенням категоріального статусу критичного мислення в системі психолого-педагогічних дефініцій; абстрагування, ідеалізації, формалізації та узагальнення – для систематизації й формулювання висновків, визначення напрямів подальшого дослідження проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Аналіз сучасних поглядів на презентовану проблему приводить нас до висновків, що критичне мислення це мультідисциплінарний проєкт [2]. Про це свідчать ґрунтовні праці багатьох дослідників в галузях філософії, психології, педагогіки. Б. Мар [9], футуролог, консультант зі стратегії та технологій, презентує спираючись на дані Всесвітнього економічного форуму (WEF), що у 2030 році [1] така компетентність як критичне мислення та аналіз стануть найбільш затребуваною на всесвітньому ринку праці. Він вважає, що ми живемо у величезному потоці інформації, яку потрібно критично оцінювати, відрізняти справжні фейки від об'єктивної, цінної інформації. Більш того, критичне мислення він вважає життєво важливою навичкою майбутнього «Світ обрушується на нас із величезним потоком інформації,

і вміння відрізнити цінну інформацію від того, що є просто шумом, або, що ще гірше, вводить в оману – є життєво важливою навичкою для майбутнього. Це означає розвиток здатності аналізувати та оцінювати будь-що – від думок до планів – і використовувати навички критичного мислення, щоб визначити, чи має інформація цінність, чи її слід відкинути. Як і більшість навичок, які тут обговорюються, це те, що навряд чи буде автоматизовано найближчим часом. Наприклад, штучний інтелект не обов'язково буде добре визначати, чи є новини фейковими чи справжніми, а отже, це навичка, яку роботодавці продовжуватимуть цінувати в наступному десятилітті» [1]. Спробуємо неупереджено розібратися у великому різноманітті визначень, що стосуються критичного мислення, або як вважають дослідники «хаотичному стані» презентованої дефініції.

Аналізуючи основні уявлення дослідників про категорію «критичне мислення» доходимо висновків, що існують багаточисленні конкуруючі між собою визначення, що роблять головний акцент на різних аспектах. Так, багато дослідників згадують спроби Д. Дьюї, який використовував термін «рефлексивне мислення» при цьому мав на увазі, що це активне мислення, наполегливе і ретельне мислення обміркування будь-якого переконання чи можливої форми знань у світлі доказів [8, с. 108].

Не можна обійти увагою і багатогранне визначення Е. Глейзера. На його думку, останнє «Відкрите ставлення до вдумливого розгляду проблем та речей, які належать до кола власного досвіду. Знання про методи логічного дослідження та міркування і деякі навички із застосування цих методів» [8, с. 108].

Цікаво простежити ставлення до критичного мислення та розуміння цього поняття в американській науковій спільноті. Джонатан Хайбер у своїй відомій книжці «Критичне мислення» наводить приклад того, що у штаті Каліфорнія у 1983 році існувала вимога до студентів пройти курс критичного мислення, який допоміг би майбутнім фахівцям та громадянам США аналізувати, синтезувати, відстоювати свої ідеї, робити висновки тощо. Більш того, в Америці існує наприклад Фонд критичного мислення, який не залишився осторонь щодо розуміння критичного мислення, яке презентовано в наступному руслі: як метакогніція (мислення про власне мислення) та коригування спотворень. Доречно навести визначення повністю: «спосіб мислення на будь-яку тему, про будь-яку проблему, завдяки якому людина покращує якість власного мислення, уміло аналізуючи і перебудовуючи його. Критичне мислення – це самонавідне, самодисципліноване, самоконтрольоване і самокориговане мислення. Воно передбачає прийняття суворих стандартів досконалості та вдумливе володіння ними. Воно вимагає ефективної комунікації і здатності вирішувати проблеми. А також прагнення подолати наш вроджений егоцентризм та егоїзм [8, с. 108].

Емілі Лай робить акцент у своєму аналізі критичного мислення (який охопив десятки визначень цієї дефініції) на трьох аспектах: 1) спроби рефлексії та виважене мислення; 2) цілеспрямованість мислення, що відповідає стандартам точності й адекватності; високий рівень розумових процесів; 3) стратегії й образи, якими люди користуються для вирішення проблем, ухвалення рішень і вивчення нових концептів [8, с. 109].

Спробу охопити сутність категорії, що аналізується зробив Пітер Фачіоні у 1990 році, об'єднавши зусилля 48 американських та канадських дослідників, викладачів критичного мислення. Як результат визначення критичного мислення, що відомо в наукових розвідках як «Звіт Делфі», в якому критичне мислення визначено як: цілеспрямоване, самоконтрольоване судження яке веде до інтерпретації, ана-

лізу, оцінки і висновків, а також пояснення доказових, концептуальних, методологічних, критеріологічних і контекстуальних підстав, на яких базується судження [11].

Як бачимо, критичне мислення, його визначення, механізми та структура є актуальною та затребуваною проблемою не тільки психолого-педагогічних наук. Критичне мислення – проблема міждисциплінарна. Критичне мислення тісно пов'язано з інформаційною грамотністю, риторикою, креативністю. В цьому ракурсі можна уточнити мету критичного мислення: виховання автономних, індивідуальних осіб, здатних мислити систематично і незалежно [8, с. 111].

У сучасній науці існують спроби охопити не тільки розумові процеси, навички мислення окремої індивідуальності, а й різні підходи до формування, критичного мислення та його оцінювання. У цьому контексті привертає увагу дефініція, створена Партнерством освіти у XXI столітті, а саме: критичне мислення – одна з взаємопов'язаних «чотирьох К»: критичне мислення, кооперація, комунікація, креативність [8, с. 114]. Автори цієї точки зору розглядають навички презентовані вище як взаємопов'язані між собою елементи, які необхідні для рефлексивного, наукового, соціального мислення.

З цим дещо збігаються погляди українського філософа В. Надурака, який вважає, що «Критичне мислення це навичка, що передбачає вміння аналізувати процес мислення на предмет його відповідності критеріям раціональності. Людина вдається до такого типу мислення, коли прагне отримати правильні висновки, і для цього перевіряє міркування, що ведуть до них» [2, с. 143]. Філософ розглядає вміння критично мислити, яке потребує засвоєння трьох основних складових: нормативної, дескриптивної та прескриптивної. Нормативна складова – знання про стандарти раціонального мислення. Дескриптивна – знання про правила, за якими ми насправді мислимо. В першу чергу йдеться про евристичні та когнітивні упередження, контроль за висновками, їх коригування. Прескриптивна складова включає знання про те, як здійснити перехід від мислення за звичними правилами до мислення правильного, вміння застосовувати правила та долати помилки, через тривалу регулярну практику [2, с. 143].

Українська педагогіка та психологія теж не залишається поза цікавими дискусіями щодо критичного мислення та технологій його формування. Питання формування критичного мислення, його механізмів, структури присвячено дослідження психологів та педагогів І. Беха, А. Богуш, С. Гончаренко, Г. Костюка, А. Кузьмінського, В. Омеляненка, І. Підласого. Аспекти формування критичного мислення майбутніх фахівців розглянуто в роботах Н. Гупана, І. Загашева, О. Кухарчук, О. Пометун, С. Терно, С. Тягло. Окремі питання розвитку логічного мислення у дошкільному віці досліджували Л. Артемова, А. Богуш, Т. Жаровцева, І. Княжева, Т. Поніманська, Т. Степанова та ін. Так, дослідниця з питань критичного мислення М. Починкова підсумовуючи погляди вчених на означену проблему робить висновок, що критичне мислення «... тип мислення особистості, що на основі поєднання логічних, рефлексивних та творчих навичок у процесі самостійного пізнання дійсності дозволяє робити аргументовані оцінки і висновки, приймати обґрунтовані рішення, створювати нові ідеї в умовах інформаційної невизначеності й суперечливості» [4, с. 186]. О. Пометун, вважає, що якщо «...узагальнити думки багатьох дослідників, критичне мислення постає як складне, багатовимірне й багаторівневе явище, особливий тип, спосіб мислення, що є сукупністю розумових стратегій і процедур, опанування якими передбачає вільне використання людиною мисленневих операцій високого рівня, що застосовуються для опрацювання інформації, формулювання обґрунтованих висновків, оцінок й ухвалення рішень» [3, с. 329].

Одним з яскравих визначень дефініції, що розглядається є визначення Л. Терлецької «...глибина (проникливе мислення) – уміння проникати в суть, бачити незрозуміле там, де іншим усе здається повністю зрозумілим; послідовність – уміння дотримуватися логічних правил, не суперечити самим собі, обґрунтовувати висновки; самостійність – уміння ставити питання, знаходити нові підходи до їх з'ясування; гнучкість – уміння змінювати спосіб розв'язання проблеми, знаходити нові шляхи, бути вільним від шаблону; швидкість – уміння швидко впоратися з пізнавальними завданнями; стратегічність – послідовне висування гіпотез, визначення ознак (сканування і фокусування) у процесі виконання завдань [5].

На можна залишити поза увагою думку С. Терно, який вважає, що критичне мислення – це мислення усвідомленого, самостійного, рефлексивного, цілеспрямованого, обґрунтованого, контрольованого та самоорганізованого характеру, складниками якого є схильність до сумнівів, самостійність та гнучкість, пошук доказів, перевірку обґрунтованості здобутих знань [6].

Метою критичного мислення на думку О. Тягло [7] є систематичне удосконалення процесу та результатів мислення на основі їх критичного аналізу, розуміння й оцінки. Дослідник переконаний, що, критичне мислення можна представити як алгоритм, послідовність добре узгоджених інтелектуальних дій, майстерне виконання яких дозволить досягнути мети.

Отже, синтезуючи усі підходи (узагальнюючи різноманітні точки зору) до визначення критичного мислення можна стверджувати, що **критичне мислення – універсальна навичка людини XXI століття, здатність, готовність та спроможність володіти мисленнєвими операціями та технологіями обробки інформації на високому рівні, завдяки чому досягається автономність, усвідомленість, свобода думки, сміливість у відстоюванні своїх поглядів, систематичне подолання когнітивних викривлень особистості, незалежність, що характеризує розвинену, сучасну, гармонійну особистість педагога, яка цілеспрямовано оцінює та визначає шляхи свого подальшого професійного розвитку та становлення, впливаючи тим самим на світ навколо: батьків, дітей та колег.**

Для подальшого розгляду ефективних форм та методів формування у майбутніх вихователів критичного мислення зупинимося на розумінні останнього як частини чогось більшого. Згідно теорії *P12 Framework for 21st Century Skill's* [13], розглядають дефініцію, що досліджується, як одну з взаємопов'язаних «чотирьох К»: критичне мислення, комунікація, кооперація, креативність. З цієї точки зору ми можемо говорити про значення в цьому ракурсі соціального мислення, педагогічної спрямованості. Перетини між критичним мисленням та креативністю можуть містити такі важливі креативні складові рефлексивного та наукового мислення, як розробка гіпотез, педагогічних експериментів. Моделювання педагогічної реальності тощо.

Сучасна теорія розвитку критичного мислення ґрунтується на наступних чинниках:

- масовий перехід до інтелектуальної праці;
- освітній процес повинен базуватися на потребах студента майбутнього вихователя, систематизації знань, наступності та послідовності;
- освітній процес повинен відповідати основним закономірностям розвитку особистості студента – майбутнього вихователя. Вчителя початкових класів (пошук сенсу життя, професійне становлення, самоствердження у педагогічній професії, вільність, свобода у висловлюванні власної точки зору);
- основний акцент в освітньому процесі повинен бути на формуванні вельми необхідних педагогічних здібностей та здатностей (емпатійне відчуття життя;

прийняття, розуміння унікального світу дитинства, фасілітація педагогічної діяльності, перцепція та рефлексія професійної діяльності, своїх відчуттів, педагогічних вчинків, корекція когнітивних викривлень).

З точки зору методів, форм, прийомів формування критичного мислення, цікаво розглянути теорію Роберта Еннісона, відповідно до якої існують чотири підходи до викладання критичного мислення: загальний, інфузійний, імерсивний та комбінований. *Загальний* підхід передбачає навички критичного мислення викладаються окремо від предметного навчального матеріалу. *Інфузивний* підхід у викладанні предметів – це насамперед формування потреби у студентів критично ставитися до норми, до матеріалу, що вивчається, активне пояснення принципів критичного мислення. *Імерсивний* підхід – предметне викладання, яке змушує студентів думати та глибоко занурюватися в матеріал, при цьому принципи критичного мислення не пояснюються. *Комбінований* підхід полягає у поєднанні загального підходу з інфузивним або імерсивним [8, с. 111].

Отже, запропонований спосіб дозволяє університетським дисциплінам потрапляти до загальної категорії, а в свою чергу інтеграція викладання критичного мислення у предметні дисципліни, може бути й інфузивною, й імерсивною. Роберт Еннісон аргументовано доводить, що включення матеріалів із критичного мислення до традиційних предметів (за допомогою презентованих підходів) нічим не поступається викладанню критичного мислення як окремої дисципліни (загальний підхід). Він стверджує, що «Критичне мислення у різних галузях знань має багато однакових принципів, наприклад, переконання, що конфлікт інтересів зменшує надійність джерела, чи усвідомлення важливості різниці між необхідними і достатніми умовами. Галузі різняться... але також існує спільна основа головних принципів, які працюють у більшості випадків» [8, с. 127]. Вважаємо ці погляди дослідника достатньо повно відображають ситуації з «критичним викладанням» в сучасному університеті. Тобто, знаючи основні принципи та методи формування критичного мислення, сучасний педагог ЗВО може повною мірою застосовувати їх при викладанні не тільки точних дисциплін, а й гуманітарних, в нашому випадку таких освітніх компонентів як «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Дитяча психологія», «Дошкільна педагогіка», різноманітних методик дошкільної та початкової освіти. Аргументом на користь цього є виникнення так званої «критичної педагогіки», яка з'явилася на ґрунті сучасних філософських рухів (постмодернізму та деконструкції). З позицій критичної педагогіки, критичне мислення – розглядається у ракурсі викриття значень, які були раніше невідомими або прихованими за якимось висловлюваннями, переконаннями або інструкціями, недостатністю знань та досвіду, наприклад з професійної педагогічної діяльності.

Аналізуючи теорії критичного мислення, можна помітити, що увагу дослідники приділяють і спеціальній підготовці викладачів. Як підкреслює автор відомого посібника «Критичне мислення» Джонатан Хайбер, ефект інтервенцій був ефективнішим найсильнішим. Коли педагоги отримували спеціальне підвищення кваліфікації в межах підготовки до викладання навичок критичного мислення, та за умови коли існували детальні спостереження за освітнім процесом і методами викладання критичного мислення [8, с. 129]. Ми підійшли до аналізу ще одного аспекту ефективного формування критичного мислення – це практика. Так, критичне мислення – це не тільки знання логіки. Аргументації, а й ще постійна усвідомлена практика. Згадаємо славнозвісного Х. Ерікссона, який довів, що досягнення високого рівня майстерності в будь якій галузі тісно пов'язано з кількістю свідомої практики. Не можна обійтися в цьому випадку без основного принципу сучасної дидактики – зв'язок теорії з практикою. Тім ван Гелдер вважає що, учні, студенти найефективніше вдосконалюють навички критичного

мислення лише настільки, наскільки вони його активно практикують. Дослідник вважає, що йдеться перш за все про виконання спеціальних вправ, головною метою яких є вдосконалення самих навичок критичного мислення [14].

Отже, повертаючись до освітнього процесу педагогічних університетів, зазначимо, що формуванню критичного мислення сприяє ряд умов, а саме: цілі навчання повинні мати в своєму складі як рутинні та і креативні моменти; стратегії навчання ґрунтуються на чіткому підґрунті технологій критичного мислення; зміст навчання має бути насичений проблемними та інтерактивними формами, ситуаціями вибору, під час вирішення яких формуються навички аналізувати, синтезувати, систематизувати та рефлексувати інформацію та свої дії; врахування цінності негативного досвіду майбутнього педагога, яке дає право студенту помилятися і виправляти свої помилки, виводити нове знання з пережитої події.

У контексті представленого аналізу, спробуємо визначити як співвідносяться нормативні складові критичного мислення (В. Надурак) реаліями педагогічної дійсності для уточнення практичної складової та врахування специфіки викладання презентованого феномену. Результати таких міркувань представлено в таблиці 1.2.

Таблиця 1.1.

Віддзеркалення в реальній педагогічній дійсності нормативних складових критичного мислення

Складові	Віддзеркалення в реальній педагогічній дійсності
Нормативна (принципи, правила, закони логіки)	Сформованість логічних операцій: аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, порівняння абстрагування конкретизації
Дескриптивна (знання про правила за якими мисле майбутній педагог)	Відображення в освітньому процесі взаємопов'язаних логічних законів та інтуїції. Знання основних законів формальної логіки та їхнє використання в освітньому процесі ЗВО: закон тотожності, несуперечності, виключення третього, достатньої підстави, правило неповної індукції, правило аналогії тощо. Врахування вроджених правил, своєрідних інтуїтивних алгоритмів за якими розум обробляє інформацію (евристики та когнітивні упередження). Застосування на лекційних, практичних заняттях форм евристичної комунікації (акваріум, дебати, полеміка, мозковий штурм, диспут, дискусія). У педагогічних науках при розгляді проблемних ситуацій часто неможливо довести єдину точку зору тільки користуючись законами формальної логіки, або аксіомами. Отже, не завжди доцільно та коректно наполягати на одній єдиній точки зору, іноді такої переваги може і не бути, може існувати 2-3 точки зору з однаковим рівнем доказовості. Це може стосуватися базових життєвих переконань, факторів розвитку особистості тощо.
Прескриптивна (як здійснити перехід від догматичного мислення до критичного)	Вміння виявляти та долати помилки, через практичну педагогічну діяльність, через спеціалізоване навчання, через тривалу та постійну практику. Така практика може включати усвідомлення проблеми, добір доказів, пошук контраргументів, обґрунтування, оцінку, вибір із багатьох альтернатив, узагальнення, формулювання висновків

Слідуючи логіці попередніх міркувань, акцент у вищій школі при формуванні критичного мислення майбутніх педагогів робимо на інтеракції, інтерактивних

методах та прийомах, що використовується під час освітнього процесу для навчання здобувачів спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта». Це в свою чергу передбачає формування наступних компетентностей у майбутніх вихователів та вчителів початкових класів: здатність бачити проблему; спроможність добирати прийнятні відповідні й несуперечливі аргументи, знаходити контраргументи, здатність та готовність обґрунтовувати, оцінювати, спростовувати, узагальнювати, будувати гіпотези, робити висновки.

Вчені виділяють властивості критичного мислення (усвідомленість, рефлексивність, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самоорганізованість, розуміння своїх обмежень, сміливість тощо [6, с. 50], знаючи які, маємо змогу співвіднести їх з інтерактивними формами викладання, що будуть активно сприяти формуванню критичного мислення майбутніх фахівців. Результати таких міркування викладено у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

**Співвідношення властивостей критичного мислення
з педагогічним інтерактивний інструментарій щодо формування
критичного мислення**

Властивості критичного мислення	Педагогічний інтерактивний інструментарій щодо формування критичного мислення
Усвідомленість (інтерпретація знань, групування та систематизація знань, самостійне застосування знань)	Створення інтелект карт: «Методи подолання стресу», «Мої особистісні ресурси», «Професійний розвиток вихователя (вчителя початкових класів)», «Психологічні новоутворення дітей дошкільного (молодшого шкільного) віку»; захист стендового плакату «Мої враження від творів В. Сухомлинського»; конструювання метафоричних смислів (наприклад компоненти методологічного апарату курсової, магістерської роботи та підбір метафор, асоціацій тощо)
Рефлексія (самоспостереження, самопізнання, розгляд власне знання)	Усі прийоми самовиховання: самонаказ, самопідбадьорення, аутотренінг, самозаохочення, самопокарання. Вправи: «Хто я?», «Я через 5 років», «Я у ролі вчителя початкових класів», «Я-вихователь-методист». Рефлексія у кінці заняття: «Питання до самого себе». «Що я дізнався під час лекції», «які почуття на емоції були під час заняття?», «Які моменти мене вразили?»
Цілеспрямованість (аналіз: відповідає чи ні діяльність меті, вміння коригувати напрями діяльності за потреби з метою досягнення тотожності очікуваних і реальних результатів)	Case Study «Як подолати плагіат у наукових дослідженнях?»; «Технології подолання та виходу з конфліктних ситуацій з батьками дошкільників (з батьками дітей молодшого шкільного віку)». Лекції – провокації: «Основний фактор розвитку особистості дитини»; «Чи має право педагог бути нещасною людиною?». Проблемні лекції: «Агресивна дитина: педагогічна допомога чи непотрібний клопіт?»; «Гіперактивна дитина: шляхи педагогічного супроводу»; «Дитинство : підготовка до життя чи унікальний період розвитку особистості?».
Контрольованість (над своїми міркуваннями, співвіднесення мислення з цілями, нормами, цінностями, виправлення розбіжностей)	Заповнення кластерів, створення інтелект-карт: «Стрес та шляхи його подолання», конспектів за методом Корнелла: «Педагогічне спілкування», «Ефективні технології педагогічної комунікації». Метод шести капелюхів: «Перспективи розвитку дошкільної освіти в Україні»; «Розвиток співпраці ЗДО та початкової школи у повоєнний період»

Продовження табл. 2

Самоорганізованість (розмірковування про себе, подолання прокрастинації)	Тренінги: «Хто я?», «Я через 10 років в професійній діяльності», «Шляхи професійного зростання». Створення методичних порад «Як керувати часом: поради для ефективного тайм-менеджменту педагога»; Матриця Ейзенхауера з використанням онлайн ресурсів.
Розуміння своїх обмежень	Щоденник саморозвитку: «Чому мені потрібно навчитися? Що я маю розвинути в собі? Що мені потрібно виховати в собі? (з позицій майбутнього професіонала і вихователя, вчителя початкових класів). Твори-есе: «Мій досвід подолання професійного стресу», «Якщо я стану міністром освіти України?», «Лист до абітурієнта спеціальності «Дошкільна освіта»
Сміливість	Дебати, «акваріум», брейнстормінг, мозкова атака: «Фактори розвитку особистості», «Педагогіка: наука, мистецтво, любов?»; «Успіх в професійній діяльності». Інтерв'ю з відомим вихователем-методистом, директором ЗДО, школи. Ділові ігри: «Делегування повноважень завідувача ЗДО»: «Критерії самооцінювання освітньої діяльності ЗДО». Прийом «Мікрофон»: задай питання викладачу.

Зауважимо, що усі методи, прийоми, форми інтерактивної діяльності у вищій школі підпорядковуються принципу систематичності та послідовності, принципу зв'язку теорії та практики та відточуються на семінарських та практичних заняттях.

Формування критичного мислення у майбутніх педагогів ґрунтується на основних закономірностях:

- активна пізнавальна діяльність студента, мотивація до оволодіння компетентностями критичного мислення;
- поступовість та систематичність введення інтерактивних методів та прийомів в освітній процес ЗВО (уміння не можуть бути сформовані одномоментно, тому епізодичне введення інтерактиву в освітній процес не дасть бажаного ефекту);
- принцип актуальності знань, проблем, що пропонуються для критичного усвідомлення та аналізу на заняттях і зв'язку їх із сучасним соціально-економічним життям країни та світу;
- майстерність викладача (ефективне впровадження інтерактивних методик формування критичного мислення безпосередньо залежить від ступеня володіння ними науково-педагогічними працівниками);
- партнерство, співпраця зі студентською аудиторією (відсутність авторитарного стилю, нерозуміння молодіжної субкультури, «позиції з боку» науково-педагогічного працівника).

Тільки враховуючи усі закономірності формування критичного мислення майбутніх педагогів, можемо говорити про ефективність впровадження інтеракції у вищій школі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Синтезуючи усі підходи до визначення критичного мислення доходимо висновку, що критичне мислення – універсальна навичка людини XXI століття, здатність, готовність та спроможність володіти мисленневими операціями та технологіями обробки інформації на високому рівні, завдяки чому досягається автономність, усвідомленість, свобода думки, сміливість у відстоюванні своїх поглядів, систематичне подолання когнітивних викривлень особистості, незалежність, що характеризує розвинену, сучасну, гармо-

нійну особистість педагога, яка цілеспрямовано оцінює та визначає шляхи свого подальшого професійного розвитку та становлення, впливаючи тим самим на світ навколо: батьків, дітей та колег. Доведено, що акцент у вищій школі при формуванні критичного мислення майбутніх педагогів, треба робити на інтеракції, інтерактивних методах та прийомах, що використовується під час освітнього процесу для навчання здобувачів спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта». Це в свою чергу передбачає формування наступних компетентностей у майбутніх вихователів та вчителів початкових класів: здатність бачити проблему; спроможність добирати прийнятні відповідні й несуперечливі аргументи, знаходити контраргументи, здатність та готовність обґрунтовувати, оцінювати, спростовувати, узагальнювати, будувати гіпотези, робити висновки.

Зроблено аналіз щодо віддзеркалення складових критичного мислення з реаліями педагогічної дійсності для уточнення практичної складової та врахування специфіки викладання презентованого феномену.

Співвіднесено властивості критичного мислення з педагогічним інтерактивним інструментарієм. Схарактеризовано основні закономірності формування критичного мислення у майбутніх педагогів: активна пізнавальна діяльність студента, мотивація до оволодіння компетентностями критичного мислення; поступовість та систематичність введення інтерактивних методів та прийомів в освітній процес ЗВО (уміння не можуть бути сформовані одномоментно, тому епізодичне введення інтерактиву в освітній процес не дасть бажаного ефекту); принцип актуальності знань, проблем, що пропонуються для критичного усвідомлення та аналізу на заняттях і зв'язку їх із сучасним соціально-економічним життям країни та світу; майстерність викладача (ефективне впровадження інтерактивних методик формування критичного мислення безпосередньо залежить від ступеня володіння методами та прийомами критичного мислення науково-педагогічними працівниками); партнерство, співпраця зі студентською аудиторією (відсутність авторитарного стилю, нерозуміння молодіжної субкультури, «позиції з боку» науково-педагогічного працівника). Подальшого вивчення потребують питання навчання викладачів навичкам критичного мислення, ефективного впровадження методів керованої дискусії, проєктів в освітній процес ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Десять найзатребуваніших навичок для 2030 року. 2023. URL: https://www.management.com.ua/notes/10-naybilsh-zatrebuwanykh-navychok-2030.html?fbclid=IwAR36MLfFUnClvQ_I9Ok2eq1qCI0aU_7MAqFgzSyiBzA3nzqeu80cBhVD34#.ZEEU1tE5UPY.facebook
2. Надурак В. Критичне мислення : поняття і практика. *Філософська методологія і освітні технології*. 2022. 28 (2). С. 129-147.
3. Пометун О. І., Гупан Н. М. Розвиток критичного мислення учнів засобами підручника історії. *Проблеми сучасного підручника*. 2018. Випуск 20. С. 327-336.
4. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх вчителів початкової школи у процесі професійної підготовки: дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2021. 573 с.
5. Терлецька Л. Г. Критичне мислення як засіб розвитку вмінь учнів аналізувати і застосовувати інформацію. Мат. Міжн. наук.-практ. конфер. «Розвиток навичок критичного мислення учнів у контексті розробки стандартів освіти України». Київ, 2001. С. 64-67.
6. Терно С. О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії. Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2012. 70 с. URL: http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Posibnyky/Terno_Methodology.pdf
7. Тягло О. В. Критичне мислення : навчальний посібник. Харків : Основа, 2008. 189 с.
8. Хайбер Джонатан. Критичне мислення. Київ : ArtHuss. 2023. 200 с.

9. Bernard Marr. The Top 10 In-Demand Skills For 2030. 2023. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/top-10-in-demand-skills-2030-bernard-marr/>.
10. Lai Emely. Critical Thinking Literature Review. 2011. URL: https://www.researchgate.net/publication/297782058_Critical_thinking_A_literature_review
11. Peter Facione. Critical Thinking : What It Is and Why It Counts. 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts
12. P12 Framework for 21st Century Skill's. 2009. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
13. Tim van Gelder. Teaching Critical Thinking : Some Lessons from Cognitive Science. *College Teaching* 53. No 1 (2005). P 41-46.

REFERENCES:

1. Desiat naizatrebuvanishykh navychok dlia 2030 roku [Ten most in-demand skills for 2030]. (2023). Retrieved from: https://www.management.com.ua/notes/10-naybilsh-zatrebuvanykh-navychok-2030.html?fbclid=IwAR36MLfFUnCivQ_I9Ok2eq1qCI0aU_7MAqFgzSyiBzA3nzqeu80cBhVD34#.ZEEU1tE5UPY.facebook [in Ukrainian].
2. Nadurak, V. (2022). Kytychne myslennia : poniattia i praktyka [Tassel thinking : concept and practice]. *Filosofska metodolohiia i osvichni tekhnolohii – Philosophical methodology and educational technologies*, 28 (2), 129-147 [in Ukrainian].
3. Pometun, O. I., Hupan, N. M. (2018). Rozvytok krytychnoho myslennia uchniv zasobamy pidruchnyka istorii [Development of critical thinking of students by means of a history textbook]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka – Problems of the modern textbook*, Vyp. 20, 327-336 [in Ukrainian].
4. Pochynkova, M. M. (2021). Formuvannia krytychnoho myslennia maibutnikh vchyteliv pochatkovoï shkoly u protsesi profesiinoï pidhotovky [Formation of critical thinking of future primary school teachers in the process of professional training]. *Candidate's thesis*. Starobilsk [in Ukrainian].
5. Terletska, L. H. (2001). Krytychne myslennia yak zasib rozvytku vmin uchniv analizuvaty i zastosovuvaty informatsiiu [Critical thinking as a means of developing students' ability to analyze and apply information]. «Rozvytok navychok krytychnoho myslennia uchniv u konteksti rozrobky standartiv osvity Ukrainy» – «Developing students' critical thinking skills in the context of developing educational standards in Ukraine» : proceedings of the Scientific and Practical Conference. Kyiv [in Ukrainian].
6. Terno, S. O. (2012). Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia shkolariv u protsesi navchannia istorii [A methodology for developing students' critical thinking in the process of learning history]. *Zaporizhzhia : Zaporizkyi nats. Universytet*. Retrieved from: http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Posibnyky/Terno_Methodology.pdf [in Ukrainian].
7. Tiahlo, O. V. (2008). Krytychne myslennia [Critical thinking] : navchalnyi posibnyk. Kharkiv : Osnova [in Ukrainian].
8. Khaiber Dzhonatan (2023). Krytychne myslennia [Critical thinking]. Kyiv : ArtHuss [in Ukrainian].
9. Bernard, Marr. (2023). The Top 10 In-Demand Skills For 2030. Retrieved from: <https://www.linkedin.com/pulse/top-10-in-demand-skills-2030-bernard-marr/> [in English].
10. Lai, Emely. (2011). Critical Thinking Literature Review. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/297782058_Critical_thinking_A_literature_review [in English].
11. Peter, Facione. (2015). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts [in English].
12. P12 Framework for 21st Century Skill's. (2009). Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf> [in English].
13. Tim, van Gelder (2005). Teaching Critical Thinking : Some Lessons from Cognitive Science. *College Teaching* 53. Vol 1, 41-46 [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.20

UDC 373.3.016:514

FEATURES OF STUDYING THE PROPERTIES OF GEOMETRIC SHAPES IN PRIMARY SCHOOL

Valentyna Chaychenko

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD),
Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Primary Education and
Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-1046-5018>
e-mail: chaychenko@ukr.net

Nadiya Lyashova

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor of Primary Education Theory
and Practice Department
SHEI «Donbas State Pedagogical University»
Slovyansk, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-8087-6621>
e-mail: nadinika2017@gmail.com

Abstract. *The topic and content of the article are determined by the modern requirements for the quality of Ukrainian educational materials, in particular, textbooks of the New Ukrainian School. The analysis of modern primary school mathematics textbooks has shown a violation of the principle of systematic and consistent presentation of geometric material.*

The author emphasizes the main tasks of studying geometric material in primary school – the formation of clear ideas about the primary, simplest geometric objects. At the same time, the system of exercises and tasks of geometric content and methods of working with them should contribute to the development of spatial representations in primary school students, the ability to observe, compare, abstract, draw conclusions, analyze. Particular attention is focused on developing students' practical skills in performing measuring actions, constructing geometric shapes with and without drawing tools, and forming the first initial ideas about the accuracy of construction and measurement. Such actions are propaedeutic for further understanding of the properties of geometric shapes. All this requires clear systematic work, strict adherence to didactic principles and requirements. The article analyzes approaches to the presentation of geometric material in textbooks and methods of teaching it in primary school in the publications of Ukrainian and foreign scholars. The main initial positions in the system of studying geometric material in the course of primary school mathematics are highlighted, in particular, in terms of strengthening the role of the properties of geometric shapes in the realization of the content of geometric concepts and their interconnection. The shortcomings in the methodology of teaching geometric concepts, which are associated with the unsystematic content of primary school textbooks and the lack of educational tasks for the formation of spatial and planar representations in students, are indicated. It is emphasized that teaching is carried out in a sequence corresponding to the methodological development of science (from “geometry of measurements” to “geometry of shape”), while the development of geometric operations in younger students goes in the opposite direction, that

is, the first geometric operations of students are qualitative, not quantitative. Not enough attention is paid to the purely geometric content of figures (construction, decomposition into parts) as a basis for studying geometric material in the following levels of education.

The article suggests ways to correct the methodological shortcomings that exist in the content of the presentation of geometric material in modern textbooks of the New Ukrainian School.

Key words: geometric material, primary school, educational process, geometrical concepts, geometric shapes, size, dimensions, methods of teaching.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.20
УДК 373.3.016:514

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ ГЕОМЕТРИЧНИХ ФІГУР У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Чайченко В. Ф.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-1046-5018>
e-mail: chaychenko@ukr.net

Ляшова Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і практики
початкової освіти,
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-8087-6621>
e-mail: nadinika2017@gmail.com

Анотація. Тема та зміст статті зумовлені сучасними вимогами щодо якості українських освітніх матеріалів, зокрема підручників Нової української школи. Аналіз сучасних підручників математики для початкових класів показав порушення принципу системності і послідовності викладення геометричного матеріалу.

Наголошено на основних завданнях вивчення геометричного матеріалу в початкових класах – формування чітких уявлень про первинні, найпростіші геометричні об'єкти. При цьому система вправ і завдань геометричного змісту і методика роботи з ними повинні сприяти розвитку просторових уявлень у молодших школярів, вмінь спостерігати, порівнювати, абстрагувати, робити висновки, аналізувати. Особливу увагу зосереджено на формуванні в учнів практичних вмінь виконувати вимірювальні дії, будувати геометричні фігури за допомогою інструментів для креслення та без інструментів, формуванні перших початкових уявлень про точність побудови і вимірювання. Такі дії є пропедевтичними для усвідомлення в подальшому властивостей геометричних фігур. Усе це потребує чіткої системної роботи, чіткого дотримання дидактичних принципів і вимог. Проаналізовано підходи до представлення геометричного матеріалу в підручниках і методик його викладання у початковій школі і публікаціях українських і зарубіжних науковців. Висвітлено основні вихідні позиції в системі

вивчення геометричного матеріалу в курсі математики початкової школи, зокрема, з точки зору посилення ролі властивостей геометричних фігур в усвідомленні змісту геометричних понять та їх взаємозв'язку. Вказано на недоліки в методиці навчання геометричним поняттям, які пов'язані із безсистемністю у змісті навчальних посібників для початкової школи та недостатністю навчальних завдань для формування в учнів просторових і площинних уявлень. Звернено увагу на те, що навчання здійснюється у послідовності, відповідної методичному розвитку науки (від «геометрії вимірювань» до «геометрії форми»), в той час, як розвиток геометричних операцій у молодших школярів прямує у протилежному напрямку, тобто перші геометричні операції в учнів є якісними, а не кількісними. Замало уваги приділяється чисто геометричному змісту фігур (побудові, розкладанню на частини) як основи для вивчення геометричного матеріалу в наступних ланках освіти.

У статті запропоновано шляхи виправлення методичних недоліків, які мають місце у змісті викладу геометричного матеріалу в сучасних підручниках Нової української школи.

Ключові слова: геометричний матеріал, початкова школа, навчальний процес, геометричні поняття, геометричні фігури, величина, вимірювання, методика навчання.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Основним завданням вивчення геометричного матеріалу в початкових класах є формування чітких уявлень про первинні, найпростіші геометричні об'єкти, такі як *точка, пряма, відрізок, ламана, кут, многокутник, круг*. При цьому система вправ і завдань геометричного змісту і методика роботи з ними повинні сприяти розвитку просторових уявлень у молодших школярів, вмінь спостерігати, порівнювати, абстрагувати, робити висновки, аналізувати.

Одним із завдань є формування в учнів практичних вмінь виконувати вимірювальні дії, будувати геометричні фігури за допомогою інструментів для креслення та без інструментів, формування перших початкових уявлень про точність побудови і вимірювання. Такі дії є пропедевтичними для усвідомлення в подальшому властивостей геометричних фігур. Усе це потребує чіткої системної роботи, чіткого дотримання дидактичних принципів і вимог.

В той же час, багаторічна практика і змістовний аналіз підручників Нової української школи виявили низку неузгодженостей і недоліків в системі викладу навчального матеріалу, в результаті чого у молодших школярів виникають утруднення в засвоєнні навчального матеріалу, нечіткого уявлення змісту окремих важливих понять, зокрема, понять, що відносяться до класу величин (довжина, площа, прямий кут та ін.). Усе це потребує певних виправлень і узгоджень, чим і визначається **актуальність** зазначеної проблеми.

Серед предметних компетентностей, якими має оволодіти молодший школяр, виокремлено і математичну компетентність, яка визначається, як – здатність особи бачити математику в житті, створювати математичні моделі об'єктів, явищ, процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час виконання навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих завдань.

Метою математичної освітньої галузі, згідно з Державним стандартом початкової освіти, є формування математичної компетентності, яка визначається, як – здатність особи бачити математику в житті, створювати математичні моделі об'єктів, явищ, процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час виконання навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих завдань.

Тому під час вивчення математики в початковій школі учні зосереджуються на досягненні таких результатів навчання:

- досліджують ситуації й визначають проблеми, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів;
- моделюють процеси й ситуації, розробляють стратегії (плани) дій для розв'язування різноманітних задач;
- критично оцінюють дані, процес і результат розв'язання навчальних і практичних задач;
- застосовують досвід математичної діяльності для пізнання навколишнього світу.

Питанням представлення геометричного матеріалу в підручниках і методиці його викладання у початковій школі присвячені досить багато досліджень і публікацій науковців, зокрема таких як: П. Гальперин, Н. Тализіна, К. Абдулаєв, Л. Бондаренко, С. Волкова, М. Горбач, Д. Клименченко, М. Левшин, О. Олексієнко, А. Павлюкова, М. Салихова, А. Тихоненко та ін. Зокрема, Н. Тализіна і П. Гальперін, досліджували питання формування початкових геометричних понять на основі організаційних дій школярів, С. Волкова, О. Олексієнко опікувалися питанням впливу дій школярів з побудови геометричних фігур на розвиток мислення. А. Павлюкова досліджувала питання методики викладання поняття величини та її вимірювання. Формування знань про геометричні поняття досліджував М. Горбач. Не залишилися поза увагою дослідників і інші питання вивчення геометричних понять у початковій школі. В той же час слід зазначити, що це питання ще не можна вважати науково вичерпаним. Зокрема, питання властивостей геометричних фігур, яке саме й становить основу змісту геометричних понять.

Мета нашого дослідження полягає у висвітленні особливостей вивчення властивостей геометричних фігур, як необхідної основи для усвідомлення суті змісту геометричних понять. У цьому зв'язку **завданнями**, на яких ми зосередимо свою дослідницьку увагу, будуть підходи до представлення геометричного матеріалу в підручниках і методиці його викладання у початкових класах та шляхи виправлення методичних недоліків, які мають місце у змісті викладу геометричного матеріалу в сучасних підручниках Нової української школи.

В своєму дослідженні ми використовували такі **методи** як: ретроспективний аналіз психолого-педагогічних, навчально-методичних джерел, науково-методичний аналіз підручників з математики для закладів загальної середньої освіти, що дозволив нам виявити недоліки в методиці навчання геометричним поняттям.

Виклад основного матеріалу дослідження. На початковому етапі вивчення властивостей геометричних фігур дуже важливо щоб дитина працювала самостійно з геометричними фігурами, їх моделями (з паперу, паличок, пластиліну). Досить корисним є поєднання звукових, зорових і моторних уявлень про об'єкти. Це дає більший ефект не тільки при запам'ятовуванні, але й при виконанні різноманітних розумових перетворень геометричних об'єктів.

Вивчення геометричного матеріалу в початковій школі передбачається програмою в такій послідовності:

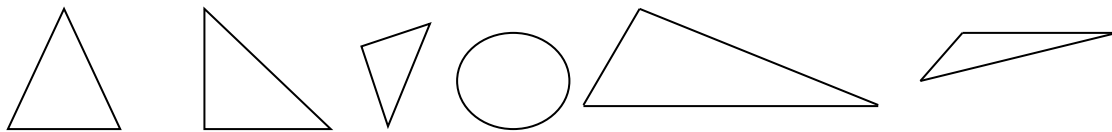
- виділення з груп предметів одного або декілька з них, але таких, які мають певні властивості (колір, розмір, форму);
- розуміння слів: кожний, всі, останній, один з, попередній, наступний;
- вміння показати один предмет даної групи, кожен предмет даної групи, всі або частину предметів даної групи;
- розташування предметів в просторі;
- порівняння предметів за розміром;
- порівняння груп предметів: стільки ж, більше, менше, однаково;

- ознайомлення з простими геометричними фігурами: круг, трикутник, чотирикутник, шестикутник, п'ятикутник;
- виділення знайомих геометричних фігур у фігурах складної конфігурації, викладення геометричних фігур з паличок.

Коли дитина приходить у перший клас, у неї вже сформовані деякі елементарні поняття з геометрії. У віці шести років діти правильно показують навколишні предмети, які мають форму кулі (м'яч, яблуко), кубу, квадрату, трикутника, прямокутника. Однак рівень узагальнення ще не високий. Діти не можуть впізнати знайому їм форму предмета, якщо цей предмет не зустрічається в їхній повсякденній практиці досить довго. Дитину збентежує нове положення фігури на площині. Назву фігур часто замінюють назвами предметів (трикутник – прапорець, прямокутник – листок). Це від того, що дітям не розповідають основних властивостей фігур.

Особливу увагу треба приділити вчителю на розуміння форми фігур, вмінню показувати один предмет даної групи, кожний предмет, всі або частину предметів. Для цього на уроці можна давати завдання такого типу:

Розгляньте малюнок. Визначте, яка фігура за формою тут зайва.



- Зайвий круг. Чому? Бо всі інші фігури – трикутники.

Наприкінці другого класу учні повинні вміти знаходити геометричні фігури на моделях (моделювати їх з паличок, пластиліну), малюнках, оточуючих предметах; знаходити периметр багатокутника (квадрата, прямокутника), креслити прямокутник на папері в клітинку.

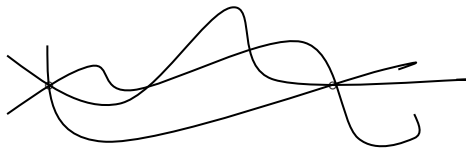
При вивченні математики у другому класі початкова школа ставить завдання формувати чіткі уявлення про пряму та ламану лінії, кут, тощо. Тобто дати учням початкові уявлення змісту понять геометричних фігур. Тут вже виникає потреба у розкритті властивостей геометричних форм.

Процес формування у школярів уявлень про *пряму лінію* здійснюється через порівняння її з кривою на наочно-образному рівні (натягуємо нитку – пряма, послаблюємо – крива). Тут же учні знайомляться з такими властивостями:

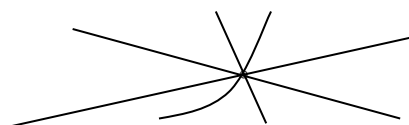
- через дві точки можна провести одну і тільки одну пряму;



- через дві точки можна провести багато кривих;



- через одну точку можна провести багато прямих і кривих.

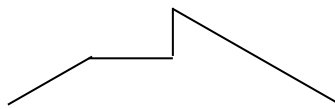


В правильності цих властивостей діти переконуються практично, виконуючи завдання, або через перегинання паперу (прямі лінії).

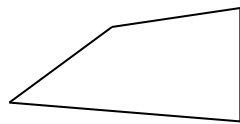
З *відрізками* прямої учні також знайомляться практично: на прямій лінії ставляться дві крапки і вчитель пояснює, що цю частину прямої називають «відрізком», а точки – його кінці. Далі вчитель пропонує накреслити прямі лінії в зошитах, поставити на них дві точки, або рисочки.



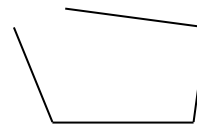
Важливим кроком у розумінні форми фігур є ознайомлення школярів з *ламаною лінією*. Ламана лінія подається як поєднані між собою декілька відрізків, однак лише на зоровому рівні без означення. В той же час практика свідчить, що діти досить легко засвоюють суть поняття ламаної лінії через означення, а саме як сукупність відрізків, поєднаних послідовно, тобто кінець одного є початком іншого.



Це означення відкриває шлях до таких властивостей ламаної лінії як *бути замкненою* і *бути незамкненою*.



замкнена ламана лінія



незамкнена ламана лінія

Ці поняття програмою не передбачаються, але ми вважаємо, що ці властивості вкрай потрібні для наступного визначення поняття многокутника.

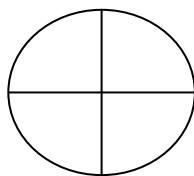
Поняття *многокутника* вводиться у початкових класах на зоровому рівні, без визначення. Це формальний підхід, який знижує рівень усвідомлення даного поняття і не сприяє виведенню і опису властивостей многокутника, що значно утруднює усвідомлення змісту наступних понять, таких як *прямокутник*, *квадрат*, *трикутник*.

Щодо поняття *трикутника*, то після уведення поняття замкненої ламаної лінії означення цієї фігури впливає як логічний наслідок: *Трикутник – це замкнена ламана лінія з трьох відрізків*. Отже, властивістю цієї ламаної лінії є те, що вона замкнена.

Такий підхід корисний тим, що він підводить до означення й інших площинних фігур: *чотирикутника*, *п'ятикутника*, *шестикутника*. А звідси, виходячи з зазначеної властивості, впливає означення многокутника: *Многокутником називається будь-яка замкнена ламана лінія*.

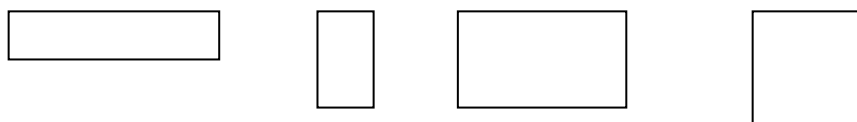
Знайомство з *прямим кутом* відбувається на зоровому рівні без будь-якого пояснення – шляхом демонстрації прямокутного трикутника. Але цей підхід не відбиває властивостей прямого кута. Вони ж досить важливі не лише для розуміння суті цього поняття, а й для його використання у практичній роботі у наступних класах. На запитання «Що це таке?» учні відповісти не можуть. Лише можуть показати його на прямокутному трикутнику або на якомусь предметі, наприклад на зошиті. Але ж зміст навчання полягає не тільки в тому, щоб ознайомити учнів з формами оточуючих предметів, але й навчити їх описувати ці предмети, тобто через виконання розумових операцій визначити ознаки і властивості предмета.

У своїй практиці ми запропонували інший підхід – через круг, коли прямий кут представляється як кут, який містить у собі рівно четверту частину круга.



Таке розбиття розчленовує круг на чотири рівні частини. Такий підхід не тільки відповідає принципу науковості, але й забезпечує виконання принципу наступності, оскільки у 5 класі учні знайомляться вже з градусною мірою вимірювання кутів (1 градус – це кут з вершиною в центрі кола, який спирається на дугу в $1/360$ його частини) і взнають, що прямий кут має розмірність 90° . До того ж саме ця властивість визначає поняття горизонталі і вертикалі, які використовуються у початкових класах.

У другому класі із множини прямокутників виділяють *квадрат*, як чотирикутник з однаковими сторонами і усіма прямими кутами. Однак вивчення його властивостей відбувається арифметичним шляхом. Наприклад: *Сторона квадрату 2 см. Знайти суму довжин всіх його сторін. Якими способами це можна зробити?* Тобто увага спрямовується на арифметичну основу. Але такий підхід затіняє геометричну основу поняття квадрату. Тому бажано, щоб геометричний зміст учні побачили раніше ніж зробили арифметичні дії. Для цього треба виділити особливі властивості квадрата, які відрізняють його від інших прямокутників. Учням пропонуються малюнки фігур, серед яких шляхом визначення загальних та відмінних ознак визначається квадрат:



В процесі такої роботи учні взнають, що у прямокутників загального виду суміжні сторони різні, а у квадрата – рівні. Це і є головна властивість квадрата як прямокутника. А звідси вже учні легко формулюють означення: *Квадратом називається прямокутник, у якого всі сторони рівні.*

Спираючись на поняття відрізка, ламаної, дається поняття *периметру*, як суми довжин відрізків. Встановлюється зв'язок між многокутником, для якого довжина ламаної лінії є периметром, кількістю ланок (відрізків) і назвою фігури. Якщо три ланки – трикутник, чотири ланки – чотирикутник. Розглядаються приклади рівнобічних многокутників.

У третьому класі закріплюються вміння знаходити периметр чотирикутника, многокутника, що учні вже вивчали у другому класі. Але уводиться завдання знайти довжину сторін квадрата за даним периметром, тобто зворотне попередньому. Для виконання цього завдання учні повинні згадати властивість квадрату – довжина усіх його сторін однакова. Побудова прямокутника і знаходження його периметру виконується на основі вимірювання довжини сторін фігури. В цілому геометричний матеріал у третьому класі – це закріплення знань про властивості геометричних фігур, умінь і навичок, придбаних учнями у першому циклі початкової освіти. Він складає дуже малу частину змісту математики третього класу.

У четвертому класі знання геометричного матеріалу поглиблюються. Тут вже учні знаходять периметр многокутника, будують і вимірюють периметр многокутника, будують коло. Учні знайомляться з формами і назвами основних геометричних тіл:

призмою (паралелепіпедом, кубом), пірамідою, конусом. Формується уявлення про площину та одиниці її вимірювання – пропонується знаходження площі прямокутника.

Під час ознайомлення з поняттям «площа» методисти пропонують зобразити на дошці геометричні фігури і визначити яка фігура займає більше місця. На наш погляд, це хибний підхід, оскільки в цьому разі порівнюються не площі, а поверхні. Такий підхід формує у школярів невірне розуміння поняття площі, а саме, отождошення площі з поверхнею. Оскільки такий підхід укорінився й кочує з одного видання шкільних підручників до іншого, значна кількість людей, у тому числі й учителів початкових класів, на запитання, чи бачать вони площу на кришці столу, відповідають стверджено, не розуміючи, що площу побачити неможливо, оскільки торкаються і бачать поверхню, а площа – це число, яке поставлене у відповідність даній поверхні через порівняння з іншою поверхнею, якій за домовленістю ставиться у відповідність число 1. У підручниках же початкової школи при вивченні поняття площі й слова про поверхню немає.

Наступний крок – учні пов'язують зв'язок лінійних розмірів фігури з її площею, поняття *периметр* і *площа*. Зокрема, вони з'ясовують, що при рівності однієї із сторін чотирикутників, чим більший периметр, тим більша площа. Правильніше буде тут сказати – чим більший периметр, тим більша поверхня чотирикутника, а значить більша й площа (звісно, за умови однакової одиниці виміру). Розглядають і випадки, коли фігури, які мають однакові площі можуть мати різні периметри. Це встановлюється на завданнях типу: *Накреслити два різних прямокутника, у яких сума довжин сторін (периметр) дорівнює 20 см і знайди їх площі.*

Пізніше учні знаходять одну сторону, якщо відома площа і довжина другої сторони. Наприклад:

1. Квадрат має площу 100 см^2 . Знайдіть його сторону.
2. Площа прямокутника 100 см^2 , одна сторона 5 см. Знайдіть інші сторони.

Загальноприйнята на сьогодні методика вивчення геометричних фігур в початковій школі має свої переваги і недоліки. Перевагою є широке використання наочності, ускладнення понять по мірі накопичення матеріалу.

Недоліками є те, що геометричний матеріал подається як доповнення до арифметичного. Він не систематизований у змісті навчальних посібників для початкової школи. Навчання геометричному матеріалу починається занадто пізно і минає якісну фазу перетворення просторових операцій в логічні операції, а замість цього починається одразу з вимірювань; навчання здійснюється у послідовності, відповідної методичному розвитку науки (від «геометрії вимірювань» до «геометрії форми»), в той час, як розвиток геометричних операцій у дітей прямує у протилежному напрямку, тобто перші геометричні операції у дітей є якісними, а не кількісними.

Вважаємо, що геометричного матеріалу, який пропонується програмою і підручниками, явно недостатньо для формування просторових і площинних уявлень. Більше половини всіх завдань – це обчислення довжини, площі, тобто порівняння чисел, тому в учнів змішуються числові і геометричні поняття (під площею розуміється поверхня, під довжиною – відрізок, під периметром – многокутник тощо). Замало уваги приділяється чисто геометричному змісту фігур (побудові, розкладанню на частини) як основи для вивчення геометричного матеріалу в наступних ланках освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз сучасних підручників математики для початкових класів показав порушення принципу системності

і послідовності викладення геометричного матеріалу. В методиці навчання геометричним поняттям існують низка недоліків, через які в учнів формуються уривчасті знання про геометричні об'єкти.

Перспективними у даній темі вбачаємо поглиблення професійних компетентностей членів предметних експертних комісій та експертних груп, необхідних для здійснення якісної та ефективної експертизи проектів навчальних видань для Нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абдулаєв К. А. Вивчення геометричних питань в системі підготовки вчителів початкових класів : Посібник для вчителів. Київ : Освіта. 2011. 189 с.
2. Горбач М. С. Формування знань про геометричні поняття. *Початкова школа*. 2019. № 4. С. 27-29.
3. Павлюкова А. В. Формування первинних понять про геометричні величини. Київ : Форум. 2017. 179 с.
4. Сарієнко В. К., Чайченко В. Ф. Величини у початковій школі. Навчально-методичний посібник. Слов'янськ. 2018. 120 с.

REFERENCES:

1. Abdulaiev, K. A. (2011). *Vyvchennia heometrychnykh pytan v systemi pidhotovky vchyteliv pochatkovykh klasiv* [The study of geometric questions in the system of training primary school teachers] : Posibnyk dlia vchyteliv. Kyiv, Osvita [in Ukrainian].
2. Horbach, M. S. (2019). *Formuvannia znan pro heometrychni poniattia* [Formation of knowledge about geometric concepts]. *Pochatkova shkola – Elementary School, 4, 27-29* [in Ukrainian].
3. Pavliukova, A. V. (2017). *Formuvannia pervynnykh poniat pro heometrychni velychyny* [Formation of primary concepts about geometric quantities]. Kyiv, Forum [in Ukrainian].
4. Sariienko, V. K., & Chaichenko, V. F. (2018). *Velychyny u pochatkovii shkoli* [Values in primary school]. *Navchalno-metodychnyi posibnyk*. Sloviansk [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.21
UDC 159.938:616-072.8]:37.091.2

**USE OF ELEMENTS OF
NEURODIAGNOSTICS
AND
PATHOPSYCHOLOGICAL
EXAMINATION BY
TEACHERS DURING
PEDAGOGICAL
ACTIVITY**

Vladyslava Shvets

*Candidate of Psychological Sciences,
Doctoral student of higher education,
Pavlo Tychyna Uman State
Pedagogical University,
28 Sadovaya str., Uman, Ukraine
<http://orcid.org/0000-0001-7384-2039>
e-mail: vlada90@meta.ua*

Abstract. *The article deals with the importance of interaction between subject teachers in order to qualitatively examine the mental state of young people and identify mental illnesses that are in the latent phase.*

The purpose of the article is to actualize the need to use interactive integrative forms of work in the classroom as a comprehensive diagnosis of the psycho-emotional state of youth. Since the number of young people with signs of developmental trauma, PTSD, depressive disorders in martial law is rapidly increasing and the level of obsession is decreasing, there is a need to adapt the approach to the implementation of the educational program and reduce the level of youth disability. To achieve this goal, a number of tasks were identified: to theoretically study and summarize the leading scientific experience on the peculiarities of conducting a comprehensive examination of an education applicant; to determine the basic requirements for the personality of a teacher and his/her professional training in the context of diagnostic work; to propose directions for improving the professional training of teachers in conducting the main stages of pathopsychological examination adapted to the educational process; to argue the importance of complex interaction between parental and pedagogical. The study was conducted using the methods of theoretical, empirical research and general methods of scientific research.

The conclusions summarize the consideration of the necessary pedagogical skills of interaction of an individual in society, forms of establishing contact, the level of empathy skills and the development of the cultural spectrum, which helps to determine the causes of possible disorders, accentuations, and the ability to correct the behavior of young people.

The novelty of the study is to plan a model of integrated interaction of teachers in order to identify and minimize the impact of emotionally unstable disorders of young people, to create an integrated approach to restore the psycho-emotional well-being of youth students.

Key words: *pedagogical continuum, pathopsychological examination, youth, developmental trauma, educational process, diagnostics.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.21
УДК 159.938:616-072.8]:37.091.2

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГАМИ ЕЛЕМЕНТІВ НЕЙРОДІАГНОСТИКИ ТА ПАТОПСИХОЛОГІЧНОГО ОБСТЕЖЕННЯ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Швец В. В.

кандидат психологічних наук,
здобувач вищої освіти ступеня доктора наук,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
вул. Садова, 28, Умань, Україна
<http://orcid.org/0000-0001-7384-2039>
e-mail: vlada90@meta.ua

Анотація. У статті розглянуто питання важливості взаємодії педагогів-предметників з метою якісного обстеження психічного стану молоді та виявлення психічних захворювань, які перебувають у латентній фазі.

Метою статті є актуалізація необхідності використання інтерактивних інтегративних форм роботи на уроках у якості комплексної діагностики психоемоційного стану молоді. Оскільки чисельність молоді з ознаками травм розвитку, ПТСР, депресивних розладів в умовах воєнного стану стрімко збільшується, а рівень навченості знижується, то виникає потреба у адаптації підходу до впровадження освітньої програми та зниження рівня інвалідації молоді. Для досягнення поставленої мети було визначено ряд завдань: теоретично дослідити та узагальнити провідний науковий досвід щодо особливостей проведення комплексного обстеження здобувача освіти; визначити основні вимоги до особистості педагога та його професійної підготовки у розрізі діагностичної роботи; запропонувати напрямки удосконалення професійної підготовки педагогів з проведення основних етапів патопсихологічного обстеження, адаптованих до освітнього процесу; аргументувати важливість комплексної взаємодії батьківсько-педагогічного колективу у питаннях збереження ментального здоров'я молоді. Дослідження було проведено з використанням методів теоретичного, емпіричного дослідження та загальних методів наукового дослідження.

У висновках узагальнено врахування необхідних педагогічних навиків взаємодії індивіда в соціумі, форм встановлення контакту, рівня навиків емпатії та розвитку культурного спектру, що сприяє визначенню причин можливих розладів, акцентуацій, здатності до корекції поведінки молоді.

Новизна дослідження полягає у плануванні моделі комплексної взаємодії педагогів з метою виявлення та мінімізації впливу емоційно-нестійких розладів молоді, створення комплексного підходу з відновлення психо-емоційного благополуччя здобувачів освіти з числа молоді.

Ключові слова: педагогічний континуум, патопсихологічне обстеження, молодь, травма розвитку, освітній процес, діагностика.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Збільшення чисельності розладів у здобувачів освіти молодого віку є свідченням розірваності процесу отримання діагностичних даних та аналізу психопатологічних проявів психічних захворювань. Згідно даних Міністра охорони здоров'я **Віктора Ляшка** «з початку війни до психологів та психіатрів у системі охорони здоров'я звернулися 650 тисяч людей» [5], тоді як за прогнозами ще близько 14 млн. українців потребують фахової підтримки з питань відновлення ментального здоров'я. «Згідно даних прес-служби Міністерства охорони здоров'я України 70% населення України переживали стрес або сильну знервованість, понад 90% мали симптоми тривожного розладу, 57% перебувають у зоні ризику розвитку ментальних порушень» [5]. В силу різноманітності методів та підходів у сфері психологічних послуг, браку кваліфікованих кадрів у віддалених містечках та селах, питання діагностики психоемоційного стану лишається поза увагою до потреби купіювання симптомів фізичних розладів та захворювань. Першими, хто відчуває зміну у психічному стані молоді є педагоги, які фіксують зниження рівня навченості (проблеми з механічним запам'ятовуванням), атипії психічного розвитку (як обдарованість, так і порушення); нейропсихологічні та неврологічні захворювання.

Згідно даних ГО «Інститут молоді» «станом на 1 січня 2022 року в Україні проживало 9 969 315 молодих осіб віком від 14 до 35 років, що складало 24,3% від загальної чисельності постійного населення України. Порівняно з 2021 роком чисельність молоді в Україні зменшилася на 293,6 тис. осіб (2,9%). Молоді хлопці становили 51,3% (5112,3 тис. осіб), молоді дівчата – 48,7% (4857,0 тис. осіб). Розподіл молоді за віком становить: 14-19 років – 24,3% (2420,9 тис. осіб); 20-24 роки – 19,2% (1912,3 тис. осіб); 25-29 років – 24,5% (2443,9 тис. осіб); 30-34 роки – 32,0% (3192,2 тис. осіб)» [6]. Військовий стан, вимушена міграція вплинула на розподіл чисельності молоді по регіонах та змінила показник залучення молоді до якісної освіти. За даними національних показників становища молоді в Україні станом на 2020 рік 60% молоді від 14 до 34 років була залучена до неформальної освіти, 70% (24-34 роки) має вищу освіту, 70% (14-34 роки) задоволена рівнем освіти, 30% (24-34) здобула професійно-технічну освіту. Серед молоді, яка здобула базовий рівень освіти 5% (16-34 роки) молоді займається підприємницькою діяльністю, 10% (14-34 роки) обрали професію під впливом соціальних чинників, 50% молоді (14-34 роки) займається діяльністю, яка відповідає рівню освіти [6, с. 4]. Тоді як 35% молоді є економічно неактивною, має неформальну зайнятість. Рівень безробіття серед молоді становить 10%, тоді як суб'єктивна оцінка молоді себе як «бідної категорії» становить 40% [6, с. 5].

Згідно даних НБУ у 2022 році «рівень безробіття становив 21%» [4], тоді як у 2023 році чисельність самозайнятого населення стрімко збільшилася у Львівській області (7624 осіб), Київській (15836 осіб), Києві (7374 осіб), Харківській (7259 осіб), Дніпропетровській (9036 осіб). Збільшення зайнятого населення є нерівномірним, що зумовлено умовами перебування внутрішньо переміщених осіб в нових умовах проживання. Варто зазначити, що готовність до власної активності та самозайнятості в стресових умовах є своєрідним індикатором впливу стресу на організм людини, що впливає на патерн поведінки. Разом з тим, для значної частини молоді, військові дії сформували травму розвитку та вплинули на якість навченості, адаптивну здатність, рівень комунікації тощо.

Саме в умовах воєнних дій освітній процес перебуває на етапі становлення нової парадигми. Система освіти має актуалізувати сили на перспективний план розвитку, тобто на вчасне виявлення способів розвитку індивіда з метою його оптимальної активності та соціалізації в майбутньому. Дані незалежних громадських

організацій та міжнародних структур демонструють прогалини між витраченим інтелектуальним та трудовим ресурсом та якістю економічного розвитку держави, рівнем креативності серед молоді та свідомої громадської активності.

Мета і завдання дослідження полягають в актуалізації використання інтерактивних інтегративних форм роботи на уроках у якості комплексної діагностики психоемоційного стану молоді. Для досягнення поставленої мети було визначено ряд **завдань**: теоретично дослідити та узагальнити провідний науковий досвід щодо особливостей проведення комплексного обстеження здобувача освіти; визначити основні вимоги до особистості педагога та його професійної підготовки у розрізі діагностичної роботи; запропонувати напрямки удосконалення професійної підготовки педагогів з проведення основних етапів патопсихологічного обстеження, адаптованих до освітнього процесу; аргументувати важливість комплексної взаємодії батьківсько-педагогічного колективу у питаннях збереження ментального здоров'я молоді.

Методи дослідження. Дослідження було проведено з використанням методів теоретичного, емпіричного дослідження та загальних методів наукового пізнання для ґрунтового аналізу, накопичення, систематизації та прогнозування динамічних змін означених процесів, що вивчаються.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціологічні виклики сучасного суспільства формують концептуально-методологічні підходи до постановки питання балансу між навченістю молоді та збереженням ментального здоров'я. Адаптація освітнього процесу має здійснюватися з урахуванням розвитку психічних захворювань, які перебувають у латентній фазі; викликів суспільства, можливостю закладів освіти; індивідуальною готовністю педагогів до роботи в стресових та екстремальних умовах праці. В умовах інноваційного розвитку освітній процес має стати майданчиком для систематичної експрес-діагностики психічного стану здобувачів освіти.

Внутрішня міграція посилила навантаження на педагогічні колективи закладів освіти, практичних психологів, які мають якісно надати психологічну допомогу кожному учаснику освітнього процесу. Зміна реалій проведення уроків та відчутні впливи зовнішнього середовища впливають на якість опанування новими знаннями та навичками. Педагоги все частіше відмічають у здобувачів освіти такі порушення як порушення у часі, зміна в орієнтуванні (розгубленість, відсутність реакції, конфабуляції), зміна у критичному ставленні до себе, до поведінки, до діяльності чи реакцій інших людей. Важливим аспектом стають зміни молоді в емоційній сфері (байдужість, тривога, страхи, депресія, ейфорія, емоційна лабільність, негативізм, інертність, викривлення емоцій, неадекватність). Збільшується частка молоді з ознаками підліткової депресії, що знаходить прояв у «відчутті смутку або безнадійності; драгівливості, гнівові, ворожості; сенситивності; униканні спілкування; втраті інтересу до повсякденної діяльності; відсутності отримання задоволення від раніше приємних занять і подій; зниження успішності у школі; розладах харчового спектру; появи шкідливих звичок, зловживанні алкоголем або психоактивними речовинами; почутті нікчемності та власної провини; браку ентузіазму та мотивації; постійній втомі або нестачі енергії; наявності труднощів у разі зосередження та виконанні розумових завдань (навіть легкої складності); болях неясної етіології; думках про смерть або самогубство» [3]. Самогубство є другою за «значущістю причиною смертності серед людей віком 15-29 років. Щороку фіксується близько 800 тис. смертей внаслідок самогубства. Як свідчить статистика, серед 100 молодих людей віком від 12 до 24 років 51% задумувались про самогубство, а 30 % – намагалися хоча б раз за своє життя заподіяти собі шкоди (Vorschmann et al.) [3]. Згідно даних 2016 року, зібраних ЮНІСЕФ

U-Report/SRSG-VAC (інтерактивний інструмент роботи з великою когортою молодих людей), «100 тис. осіб у 18 країнах повідомили, що 25% учасників стали об'єктами знущання через їхній фізичний вигляд, 25 % – через їхню стать або сексуальну орієнтацію, ще 25% – через їхню етнічну чи національну приналежність. До того ж статистика свідчить, що кожні 10 хвилин у світі помирає внаслідок насильства одна дівчина-підліток (дані Об'єднаного народного дитячого фонду), а один із п'яти молодих людей страждає на психічні захворювання (20% нашого населення)» [3]. Саме 20% осіб, які мають психічні порушення, втрачають можливість вчасної діагностики та втрачають 12 років терапії, що призводить до погіршення статистики у різних аспектах розвитку країни (економічній, демографічній, соціальній, науковій). Саме тому в даних умовах кооперація педагогів з метою налагодження педагогічного континууму є незамінним елементом освітнього процесу. Важливим індикатором у даному процесі стає якісне дослідження стану психіки здобувача освіти інструментами, які є у арсеналі кожного педагога. Дослідження психічних дефектів можна структурувати за кількома напрямками, зокрема:

– *Експериментально-психологічні дослідження характеру психічних дефектів, ступеня вираження, зворотності є необхідною умовою для реалізації психіатричної експертизи, зокрема трудової.* Саме трудова активність молоді є необхідною умовою для подальшої розбудови країни та відновлення внутрішнього ресурсу кожного учасника освітнього процесу.

– *Дослідження глибини інтелектуальних розладів та особливостей особистісних змін здобувача освіти внаслідок екзогенних факторів є необхідною умовою не лише для відбору профілю навчання, а й для підготовки педагогів до умов роботи з учнями з психічними порушеннями.*

– *Порівняльний аналіз результатів успішності здобувачів освіти, індикаторів виконання завдань дозволяють сформулювати умови для диференційної діагностики та експертизи не лише окремих елементів освітнього процесу, а для всього колективу загалом.* Така діяльність актуалізує питання адаптації методик у роботі вчителів-предметників та формує динамічний принцип навчання та розвитку, тобто враховує динаміку психопатологічних симптомоутворень, пов'язаних із процесом протікання захворювань. Одним із важливих індикаторів якісного обстеження є колективна взаємодія педагогів та інших учасників освітнього процесу. Розглянемо дане питання поетапно.

Основною задачею нейродіагностичного обстеження є вивчення стану клієнта, оцінка латеральної організації функції (мануальна асиметрія; визначення якою рукою пише/малює/грає в теніс/ріже/причісується/тримає ложку/ виконує інші активності клієнт); проведення Луріївських проб (копіювання вправ на сплетіння рук, закладання рук за спину, та інші тілесні вправи на координацію та регуляцію); визначення міри вираженості типу мануальної асиметрії за допомогою опитувальника М. Озьяс (закрити кришки на пляшках, запалити сірник, нарізати папір ножицями, нанизати гудзики, почистити взуття щіткою, намотати нитки на котушку, перелити воду з посудини, розкласти картки, стерти гумкою намальовані зображення, закрити застібку на одязі); дослідження уваги (визначення мимовільної уваги, характеристика довільної уваги, предметний гнозис; впізнавання облич, кольоровий гнозис, об'єм зорового сприймання, зорово-просторовий гнозис, буквенний гнозис, цифровий гнозис, розгляд фігур та складних зображень); дослідження соматогенного гнозису (використання простих інструкцій правою та лівою рукою, праксис пози кисті, просторовий праксис, конструктивний праксис, предметні дії, виконання рухових програм, реципрокна

координація). Більшість із заданих проб є елементами шкільної програми та щоденно використовуються вчителями-предметниками (запам'ятовування та відтворення слів іноземної мови, копіювання геометричних фігур, виокремлення зайвого, виконання за зразком, створення об'ємних геометричних фігур, виконання завдань за інструкцією, наслідування, копіювання). Письмо (автоматизоване мовлення, письмо літер, слів, фраз), якість читання (читання букв, не-слів, ідеографічне читання, складних та рідкісних слів); дослідження пам'яті (запам'ятовування цифр, серії слів, двох груп елементів, двох смислових рядів, груп картинок, двох розповідей); дослідження системи рахунку (читання простих і складних чисел, використання операцій підрахунку, виконання потрійного рахунку, виконання серійного рахунку); дослідження інтелектуальних процесів (розуміння розповідей, вирішення задач, закінчення фраз, заповнення пропущених слів у фразі, підбір протилежностей, підбір аналогій, виключення зайвого) є об'єктом вивчення при нейрологічному обстеженні. Щоденно ці дії здобувачі освіти мають повторювати в повному обсязі, тоді як прогалини у роботі головного мозку сприймаються за ліню, невідповідальність, опозицію. Саме при численних повтореннях помилок за певним типом є потреба у додатковому комплексному обстеженні особистості та підборі оптимальних форм освіти, за якої її індивідуальні особливості будуть враховані. Якщо порівняти вимоги до оцінювання учнів 1-4 класів [2] та підходи до кількісної оцінки в нейропсихологічній оцінці, то можна відмітити, що збільшення кількості помилок при виконанні завдань є свідченням наявності цілісного синдрому порушень одного чи декількох мозкових чинників, особливостей енергетичних, операціональних та регуляторних складових психічних процесів, домінуючу латералізацію патологічного процесу, пошкоджені/збережені ланки психічних функцій, різні порушення психічної функції при ураженні різних ділянок мозку.

Вимоги до оцінювання грамоти дітей демонструємо на рисунку.

Рівень навчальних досягнень учня/учениці	Бали	БУЛО Кількість помилок	СТАЛО Кількість помилок
Початковий	1	9 і більше	17 і більше
	2	8 помилок	14-16 помилок
	3	7 помилок	11-13 помилок
Середній	4	6 помилок	8-10 помилок
	5	5 помилок	5-7 помилок
Достатній	7	3 помилки	2 негрубі та 2 грубі помилки, або 3 грубі
	8	2 помилки	2 негрубі та 1 груба або 1 негруба та 2 грубі помилки
	9	1 помилка	1 негруба та 1 груба помилки
Високий	10	1 негруба помилка або 2-3 виправлення	2 негрубі помилки
	11	1 виправлення	1 негруба помилка

Рис. 1. Вимоги до оцінювання грамотності [2]

Систему штрафних балів при здійсненні нейропсихологічної діагностики (за Л. Цветкової та А. Семеновою) розміщено в таблиці для порівняння:

Таблиця

**Порівняльна таблиця системи штрафних балів
при нейропсихологічній діагностиці**

Система штрафних балів за Л. Цветковою		Система штрафних балів за А. Семеновою	
0 балів	Безпомилкове	0 балів	Безпомилкове виконання
1 бал	25% помилок	1 бал	Поодинокі помилки, що самостійно корегуються дитиною
2 бали	50 % помилок	2 бали	Завдання є частково допустимим для надання допомоги
3 бали	100 % помилок	3 бали	Завдання є недопустиме до виконання

Саме засобами педагогічного впливу, при змістовному комплексному підході можна вчасно виявити розлади пам'яті, порушення уваги, порушення письмової мови, розлади читання, зниження рівня абстрагувань та узагальнень, що може бути наслідком впливу як ендогенних факторів, так і екзогенних чинників.

Патопсихологічне дослідження можна розділити на декілька етапів: *формування клінічної задачі, вивчення історії хвороби, клінічна бесіда, патопсихологічне обстеження, формування протоколів дослідження, заповнення журналів, консультація з лікарем з метою встановлення діагнозу.*

Формування клінічної задачі у освітньому середовищі є власне формуванням основного завдання навчального процесу. На даному етапі педагог має чітко усвідомлювати яку перед ним ставлять задачу та які навички, вміння та знання учні мають мати після завершення курсу. Якщо узагальнити дане питання, то педагогічний колектив має сформувати уявний образ здобувача освіти, якому властиві певні інтелектуальні, фізичні та психічні якості, і який має відповідати поставленим критеріям. За такого підходу кожен вчитель, відповідно до власного профілю, має розвивати певні якості учня, посилюючи його індивідуальні можливості.

Вивчення історії хвороби у педагогічному колективі подібне до вивчення особою справи. На даному етапі класний керівник має дослідити особливості здобувача освіти, сформувати його психологічний портрет, або, на основі висновків лікарів, створити умови для розвитку та дотримання рекомендацій медичних працівників. На цьому етапі важливим є співпраця з педагогічним колективом, аби сформувати оптимальні методики та підібрати технології, які матимуть найбільшу ефективність у процесі здобуття освіти.

Клінічна бесіда в освітньому середовищі тотожна із виховними годинами, творчими зустрічами чи іншими формами взаємодії об'єктів освітньої взаємодії, під час яких стає можливим усвідомлення самими здобувачами освіти власних систем цінностей, актуальних потреб, страхів, зон розвитку та сильних сторін. Таке дослідження є важливими не лише для учнів, а й для педагогів, які на даному етапі взаємодії можуть чітко сформувати зони для посиленої активності чи адаптації освітнього процесу. На даному етапі важливим є письмова фіксація висновків, отриманих під час зустрічі. Фіксація даних на початок взаємодії дозволить визначи-

ти динаміку розвитку, відслідкувати етапи ремісії чи реактивні стани, усвідомити причину, яка запускає погіршення стану індивіда та вчасно здійснити заходи щодо оптимізації психо-емоційного та фізичного стану здобувача освіти.

Патопсихологічне обстеження у контексті освітнього простору власне включає актуалізацію діяльності педагога. Використання завдань на вивчення рівня пам'яті, уваги, мислення (творчі завдання, літературні/математичні/граматичні диктанти, вправи на швидкість, вправи на запам'ятовування, пошук помилок та інші) є не чим іншим як інтегрованими формами патопсихологічного обстеження. Особливо чітко можемо прослідкувати їхню присутність у контексті НУШ та в початкових класах, де діти мають на швидкість встановити відповідності, виокремити ціле від числа, знайти закономірності та інші вправи на мислення, логіку, увагу, пам'ять.

Формування протоколів дослідження є не чим іншим як заповненням індивідуальних карток, зошитів. На даному етапі важливим є встановлення прогресу у конкретної особи, а не узагальнення чи порівняння з іншими здобувачами освіти. Аналіз якості виконання завдань, рівень каліграфії, та інші індикатори дозволяють порівняти отримані дані: дослідити змінну психічних функцій. Проведення інтегративних методик на уроках без змістовного аналізу даних призводить до помилкових висновків, а відтак знижує мотивацію до навчання, змінює індикатори вербальної та невербальної активності, формує умовність у дослідженні психічних функцій.

Заповнення журналів педагогічним працівником, яке нині має частково технічний характер, має формувати диференційний підхід до оцінювання активності здобувачів освіти. При встановленні, що певні методики дають низький індикатор розвитку, необхідно здійснити корегування підходів та вправ, які мають на меті актуалізацію індивідуального розвитку особистості та зможуть показати динаміку в освітньому процесі. Варто наголосити, що однією із ключових завдань освіти є підготовка дитини до самостійного активного дорослого життя. Саме тому необхідно вчасно проводити диференційну діагностику, аби вчасно виявити можливі психічні дефекти та впровадити ефективну терапевтичну діяльність.

Консультація з лікарем з метою встановлення діагнозу у практиці педагогів є однією із ключових форм взаємодії. На даному етапі важливими є саме додаткова консультація з психологом закладу освіти, класним керівником, батьками та сімейним лікарем. Індивідуальні висновки педагогів щодо умов розвитку особистості здобувача освіти, якості взаємодії з оточенням, кількісного показника успішності є необхідною умовою для клінічної кваліфікації та створення загальної картини розвитку особистості за участю всіх висновків педагогів. Таким чином, можливо створити загальну картину даних щодо темпу, ритму, об'єму та здатності до переключення психічних процесів. Такий підхід дозволить виявити можливу психологічну структуру порушень (нозологію).

Окремі педагогічні методики чи елементи дослідження не дають можливості сформувати загальної картини розвитку індивіда, тоді як порівняльна характеристика дає змістовну картину психічного стану здобувача освіти. Порівняльний аналіз та актуалізація важливих проблемних питань дозволяють вивести на перший план активність батьків та лікарів. Така взаємодія сприяє зменшенню витраченого часу на додаткове обстеження. Педагоги, які вчасно проводять засобами власних навчальних предметів патопсихологічне обстеження, мінімізують процес необоротності розвитку психічних захворювань, актуалізують вчасну медикаментозну підтримку індивіда, збільшують вірогідність адаптації особистості до подальшої трудової активності. Такий підхід зменшує навантаження на систему охорони здо-

ров'я та структури соціального захисту, оскільки вчасне попередження мінімізує високий рівень інвалідності та збільшення рівня безробіття на фоні психічних розладів. Виявлення порушень у системі мислення (*порушення операційної структури мислення: недостатній рівень узагальнень, викривлення у процесі узагальнень; порушення динаміки мислинневої діяльності: лабільність ідей, інертність, непослідовність суджень; порушення мотиваційного компоненту мислення: резонанс; порушення критичності мислення*) дозволяє:

- актуалізувати і інші відхилення, які проявляються у мотиваційній та поведінковій сферах взаємодії;
- доповнити характеристику психічного статусу,
- сформулювати підґрунтя для посиленого клінічного аналізу;
- мінімізувати витрату часу на встановлення діагнозу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Залежно від поставленої перед педагогами задачі, вміння працювати в команді та вчасно проводити якісну діагностику, порівнювати отримані дані з результатами висновків колег, вчасній взаємодії з батьками та лікарями заклад загальної середньої освіти здатний не лише сформулювати сприятливі умови для розвитку та адаптації індивіда до самостійного життя, а й вчасно виявити можливі психічні відхилення (олігофренія, шизофренія, соціопатія, ПТСР, депресивний епізод, РХП) чи наявні інтелектуальні відхилення від норми. Врахування педагогами навиків взаємодії індивіда в соціумі, форми встановлення контакту, рівня навиків емпатії та розвитку культурного спектру сприяє визначенню причин можливих розладів, акцентуацій, здатності до корекції поведінки. Актуалізація педагогічної майстерності стає незамінною умовою для відновлення конкурентоспроможності педагогічної діяльності в умовах зміни актуальних цінностей та норм праці. Педагогічна діяльність має бути флагманом у питаннях адаптації та структурної взаємодії різних напрямків та секторів з метою акумулювання прихованого ресурсу індивіда та народу України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ :

1. Блашкова О. Нейродіагностика як передумова повноцінного розвитку дитини. *Актуальні проблеми науки та освіти* : зб. мат. XXV підсумк. наук.-практ. конф. викл. МДУ. Київ : МДУ, 2023. С. 223-226.
2. Вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів 1-4 класів : веб сайт. URL: <http://surl.li/mnhjg>.
3. Мороз О. Молодь і психічне здоров'я у світі, що змінюється : веб сайт. URL: <http://surl.li/mnhje>.
4. Рівень безробіття в Україні торік становив 21,1%. Укрінформ : веб сайт. URL: <http://surl.li/mnhjb>.
5. Циба Т. Психологічна допомога : настав час ввести правила гри. Укрінформ : веб сайт. URL: <http://surl.li/mnhjy>.
6. Чисельність дітей та молоді в Україні. Громадська організація «Інституту молоді» : веб сайт. URL: <http://surl.li/iozdv>.

REFERENCES:

1. Blashkova, O. (2023). Neurodiahnostyka yak peredumova povnotsinnoho rozvytku dytyny [Neurodiahnostyka as a peredumova povnotsinnoho rozvytku dytyny]. *Aktualni problemy nauky ta osvity – Actual problems of science and education* : zb. mat. XXV pidsumk. nauk.-prakt. konf. vykl. MDU. Kyiv : MDU, 223-226 [in Ukrainian].
2. Vymohy do otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv 1-4 klasiv [Requirements for assessing the learning achievements of students in grades 1-4] : website. (2023). Retrieved from: <http://surl.li/mnhjg> [in Ukrainian].
3. Moroz, O. (2023). Molod i psykhychno zdorovia u sviti, shcho zminiuietsia [Youth and mental health in a changing world] : website. Retrieved from: <http://surl.li/mnhje> [in Ukrainian].
4. Riven bezrobittia v Ukraini torik stanovyv 21,1%. [The unemployment rate in Ukraine last year was 21.1%]. (2023). Ukrinform: website. Retrieved from: <http://surl.li/mnhjb> [in Ukrainian].
5. Tsyba, T. (2023). Psykholohichna dopomoha : nastav chas vvesty pravyla hry [Psychological assistance: it's time to introduce the rules of the game]. Ukrinform: website. Retrieved from: <http://surl.li/mnhij> [in Ukrainian].
6. Chyselnist ditei ta molodi v Ukraini. [The number of children and youth in Ukraine]. (2023). Hromadska orhanizatsiia «Instytu molodi» : website. Retrieved from: <http://surl.li/iozdvd> [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.22
UDC 373.2.016:7(075.8)

**FORMATION OF THE
FUNDAMENTALS OF
ART AND DESIGN
SKILLS IN CHILDREN
OF OLDER PRESCHOOL
AGE USING
LANDSCAPE DESIGN:
CLUSTER ANALYSIS**

Halyna Shelepko

*Assistant of the Department of Preschool
Education, PhD student of specialty
011 «Educational and pedagogical sciences»
(preschool pedagogy),
Dragomanov Ukrainian State University,
Pyrohova Str., 9, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-0063-8632>
e-mail: h.v.otchenko@npu.edu.ua*

Abstract. *The article presents the results of a cluster analysis using the method of testing teachers of the private preschool institution «Wonderland» in Google Form, according to which the majority of respondents defined the concept of «artistic construction (design) skills of older preschool children» as an ability based on already formed artistic knowledge and ideas to design the structure of the object, create an artistic image and model the subject environment beautifully and harmoniously.*

The most characteristic design skills in the opinion of educators were followed. It has been determined what methods and techniques are used to form the foundations of art and design skills in preschool children in a preschool education institution. A comparative analysis of the components of the formation of the foundations of artistic and constructive skills of older preschool children was carried out: emotional-sensual, value-cognitive creative-practical components with orientational, creative-transformative personal-creative components. Methodical directions of the formation of components of artistic and design skills by means of landscape design are proposed for educators, namely: emotional-sensual, value-cognitive creative-practical components. It has been found that it is possible to stimulate the emotional and sensory sphere of a child of older preschool age thanks to a deep immersion in the art of landscape design by selecting visual examples of small architectural forms, geoplastics, means of decorative landscaping, visual communication and decorative covering and the possibilities of their combination with vegetation, terrain relief, water. It was found that the emotional aesthetic knowledge of nature causes a value-cognitive attitude towards the environment, an understanding of its beauty, harmony, and oneself in nature as an important part of the child's world. It has been confirmed that the creative-practical component stimulates young researchers to artistic and constructive activities for designing landscape compositions combining natural and artificial elements.

Key words: *formation of the foundations of artistic and design skills, older preschool children, landscape design, methodical recommendations, future educators*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.22
УДК 373.2.016:7(075.8)

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ХУДОЖНЬО- КОНСТРУКТОРСЬКИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ЛАНДШАФТНОГО ДИЗАЙНУ: КЛАСТЕРНИЙ АНАЛІЗ

Шелепко Г. В.

асистент кафедри дошкільної освіти,
аспірантка спеціальності
011 «Освітні, педагогічні науки»
(дошкільна педагогіка),
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-0063-8632>
e-mail: h.v.otchenko@npu.edu.ua

Анотація. У статті наведено результати кластерного аналізу за допомогою методу – тестування вихователів приватного закладу дошкільної освіти «Wonderland» у Google Формі, за яким більшістю опитуваних визначено поняття «художньо-конструкторські (дизайнерські) уміння дітей старшого дошкільного віку» як здатності на основі вже сформованих художніх знань та уявлень здійснювати проектування структури об'єкта, створювати художній образ та моделювати предметне середовище красиво та гармонійно. Прослідковано найбільш характерні дизайнерські уміння на думку вихователів. Встановлено якими методами та прийомами формують у закладі дошкільної освіти основи художньо-конструкторських умінь у дітей дошкільного віку. Здійснено порівняльний аналіз формування компонентів основ дизайнерських умінь старших дошкільників: емоційно-чуттєвого, ціннісно-пізнавального творчо-практичного компонентів з орієнтаційним, творчо-перетворювальним, особистісно-креативним компонентами. Запропоновано для вихователів методичні напрями щодо формування компонентів художньо-конструкторських умінь засобом ландшафтного дизайну, зокрема: емоційно-чуттєвого, ціннісно-пізнавального, творчо-практичного компонентів. З'ясовано, що стимулювати емоційно-чуттєву сферу дитини старшого дошкільного віку можна завдяки глибокому зануренню у мистецтво ландшафтного дизайну добором наочних прикладів малих архітектурних форм, геопластики, засобів декоративного озеленення, візуальної комунікації та декоративного покриття й можливостями їх поєднання з рослинністю, рельєфом місцевості, водою. Виявлено, що емоційне естетичне пізнання природи викликає у дитини старшого дошкільного віку ціннісно-пізнавальне ставлення до навколишнього середовища, розуміння його краси, гармонії, та себе в природі як вагомої частини її світу. Підтверджено, що творчо-практичний компонент стимулює маленьких дослідників до художньо-конструкторської діяльності для проєтування ландшафтних композицій у поєднанні природніх та штучних елементів.

Ключові слова: формування основ художньо-конструкторських умінь, діти старшого дошкільного віку, ландшафтний дизайн, методичні аспекти, кластерний аналіз, вихователі.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Трансформація сучасної української педагогічної науки спрямовується на формування творчої особистості з наявними художньо-конструкторськими вміннями задля здатності до власної естетично перетворювальної дійсності. Старший дошкільний вік є сенситивним для формування основ художньо-конструкторських умінь, оскільки у цьому віці, на основі добре розвинених емоцій та почуттів до мистецтва та природи, дитина практично реалізовує свої художні можливості задля отримання результату бажаної творчої дизайнерської діяльності. Ключове поняття «основи художньо-конструкторських умінь», розглядаємо на науковому підґрунті психолого-педагогічних досліджень Н. Голоти, О. Дронової, С. Матвієнко, І. Мельничук, Г. Сухорукової, І. Цюпак, Л. Янцур «як здатність на основі сформованих художніх знань та уявлень у дітей передшкільного віку проєктувати структуру об'єкта, творити художній образ та моделювати предметне середовище красиво та гармонійно» [5, с. 195].

Визначальними для нашого дослідження є такі наукові результати, отримані вітчизняними дослідниками, як-то: розроблення проблеми особистісного становлення дошкільника (Л. Божович, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонт'єв). Ці дослідники з'ясували, що в передумові розвитку особистості криється предметно-перетворювальна діяльність [6].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних джерел дозволив переконатися, що проблема формування основ дизайнерських умінь у дітей шести (семи) років засобом ландшафтного дизайну недостатньо вивчена, що склало підґрунтя для здійснення власне кластерного аналізу.

Мета і завдання дослідження. Мета статті – здійснити статистичну процедуру збору даних, що містять інформацію про наявність у вихователів закладу дошкільної освіти розуміння важливості формування основ художньо-конструкторських (дизайнерських) умінь у дітей старшого дошкільного віку засобом ландшафтного дизайну та упорядкувати об'єкти в порівняного однорідні групи кластери (власне кластерний аналіз).

Завдання дослідження: знаходження груп схожих суб'єктів у вибірці – вихователів приватного закладу дошкільної освіти «Wonderland»; здійснення тестування педагогів у Google Формі та аналіз, узагальнення отриманих результатів; наукова інтерпретація отриманих даних кластеризація.

Методи дослідження. Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань, у статті використано сукупність взаємопов'язаних наукових методів дослідження: причинно-наслідковий аналіз психологічних та педагогічних джерел з метою виявлення структури та змісту формування основ художньо-конструкторських (дизайнерських) умінь у дітей шести (семи) років; кластерний аналіз, тести, обробка результатів експерименту, моделювання отриманої інформації у вигляді рисунків та прогнозування перспективи подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для виявлення наявності у вихователів розуміння актуальності формування основ дизайнерських умінь у дітей передшкільного віку засобом ландшафтного дизайну здійснено тестування у Google Формі [1].

Зібраний і проаналізований фактичний матеріал дозволяє проілюструвати результати певних спостережень для обрахування яких було використано математичну операцію округлення чисел до найближчого цілого. З-поміж запропонованих визначень 58% респондентів знайшли правильне трактування поняття «художньо-конструкторські (дизайнерські) вміння дітей старшого дошкільного віку» як

здатності на основі сформованих художніх знань та уявлень у дітей передшкільного віку проектувати структуру об'єкта, творити художній образ та моделювати предметне середовище красиво й гармонійно. Графічне представлення даних подано на рис.1.



Рис.1. Результати відповідей на запитання: Позначте найбільш вдале визначення поняття «художньо-конструкторські (дизайнерські) уміння дітей старшого дошкільного віку»

До основ художньо-конструкторських умінь дітей старшого дошкільного віку переважна більшість голосів респондентів надали: умінню створювати художній образ внаслідок художнього конструювання, моделювання, проектування та декорування (70%); здатності отримувати насолоду від дизайнерського процесу та результату нового художньо-конструкторського об'єкту (61%); нестандартно та креативно мислити та генерувати нові дизайнерські ідеї (42%); уміння незвичайно презентувати свій ландшафтний дизайн у результаті чотирьохсторонньої взаємодії малюка з природним світом, мистецтвом та соціумом, тобто залучення старшого дошкільника в середовище художнього конструювання внаслідок засвоєння досвіду дизайнерської діяльності (42%) [7, с. 837].

Серед методів, прийомів та засобів, якими можливо сформувати художньо-конструкторські уміння у дітей старшого дошкільного віку вихователі виокремили: виконання конструктивних, технічно-творчих, завдань з моделювання (73%); художньо-продуктивну діяльність (70%); заохоченню до дизайнерської діяльності (61%); демонстрацію моделей природних та мистецьких об'єктів (68%).

Також ми запропонували відповісти на запитання як саме педагоги формують основи художньо-конструкторських умінь у дітей дошкільного віку. На що деякі респонденти відповіли, що вони забезпечують для дітей доступ до різноманітних матеріалів та інструментів для творчості, таких як малювання, моделювання, конструювання; заохочують художньо-продуктивну діяльність у природних куточках; проводяться різноманітні заняття, драматизації, розваги; організовують гурток квілінгу; мотивують усіх учасників до нових більш творчих та складних завдань; дають дітям повну свободу у їх діях стосовно вибору конструкторських матеріалів.

Найефективнішим засобом формування основ дизайнерських умінь у дітей старшого дошкільного віку вихователі вважають художньо-продуктивну діяльність – ма-

лювання, ліплення, аплікація (70%). При цьому ландшафтний дизайн педагоги не визначили як засіб для формування цих умінь, а ідентифікували як творчу діяльність, спрямовану на формування предметного просторового довілля елементами (формами, засобами, прийомами) ландшафтно-архітектури, та декорування деталей культурного ландшафту, що визначає розташування середовища дитини дошкільного віку, синтез природних елементів, художніх форм і деталей благоустрою [5, с. 194]. Виявлено, що лише 31% опитуваних респондентів підтвердили наявність реально створеного ландшафтного дизайну в їхньому закладі дошкільної освіти.

На підставі причинно-наслідкового аналізу психологічних та педагогічних джерел вдалося зафіксувати структурні компоненти формування основ художньо-конструкторських (дизайнерських) умінь у дітей шести років засобом ландшафтного дизайну (див. рис.2), а саме:



Рис. 2. Компоненти формування основ художньо-конструкторських (дизайнерських) умінь у дітей старшого дошкільного віку засобом ландшафтного дизайну

Головним чином визначені компоненти складають базис формування основ дизайнерських умінь у дітей старшого дошкільного віку з використанням ландшафтного дизайну, який залежить від особистості вихователя, його педагогічної креативності, організаторських здібностей, наявності дизайнерського та продуктивного мислення, що сприяє зародженню нових ідей, створенню індивідуальних бачень і стилів.

Цьому є підтвердження, а саме, здійснений педагогічний аналіз дисертаційного дослідження Г. Борин у якому обґрунтований позитивний особистісно-діяльнісний підхід до взаємодії вихователя з дітьми дошкільного віку з формування художньо-конструктивної діяльності; незвичайний, емоційно-активний та неординарний зміст; врахування індивідуальних та вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку; особистість педагога в організації художньо-конструктивної діяльності. Авторка у дисертації пропонує складники творчого компонента художньо-конструктивної діяльності дітей старшого дошкільного віку, зокрема: орієнтаційний; творчо-перетворювальний та особистісно-креативний [2, с. 2-3]. Схематично порівнюємо ці компоненти у табл. 1.

Відповідно до компонентів, зазначених у таблиці 1, перш за все, вихователю необхідно звертати увагу (стимулювати) на емоційно-чуттєву сферу дитини, занурюючись у мистецтво ландшафтного дизайну; залучаючи до співтворчості; надаючи їй можливості висловити свої емоції та переживання; стимулюючи уміння розпізнавати та розуміти свої емоції та емоції інших дітей; забезпечуючи дозовану підтримку, співпереживання від спілкування з природою; викликаючи атмосферу довіри.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця компонентів формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку

Компоненти формування основ дизайнерських умінь у дітей старшого дошкільного віку	Характерні аспекти творчого компонента художньо-конструктивної діяльності дошкільників (за Г. Борин)
<i>емоційно-чуттєвий компонент</i> передбачає сприйняття природи як мистецтва, її оцінку і вираз емоцій (радості, захвату, подиву), уміння до розпізнання та прояву емоцій	<i>орієнтаційний компонент</i> наполягає на налаштуванні таких умов, за яких дитина старшого дошкільного віку розкриває свої ще невідкриті творчі таланти [2]
<i>ціннісно-пізнавальний компонент</i> з'являється після позитивного емоційного переживання від споглядання природи і може стимулювати мисленнєву активність у вигляді розуміння її краси, гармонії та себе як вагової частини її світу	<i>творчо-перетворювальний компонент</i> потребує реалізації діяльнісного підходу до організації творчої праці [2]
<i>творчо-практичний компонент</i> активізує власне художньо-конструкторську діяльність засобом ландшафтного дизайну	<i>особистісно-креативний компонент</i> передбачає внутрішню потребу у реалізації творчого свого потенціалу дитини передшкільного віку в художньо-конструктивній діяльності [2]

Формуванню у старших дошкільників самовпевненості, активного пізнавального ставлення до природи, розвитку творчої фантазії та уяви сприяють позитивні емоції. Пережити позитивні емоції дітям старшого дошкільного віку під час споглядання природи допоможуть оригінальний зміст мистецької ландшафтної діяльності з іграми; казковий сюжет спостереження; відбір дитячого, відповідного віку, контенту; добір наочних прикладів малих архітектурних форм, геопластики, засобів декоративного озеленення, візуальної комунікації та декоративного покриття й можливостями їх поєднання з рослинністю, рельєфом місцевості, водою; змотивований педагог з привітним настроєм. При цьому вихователь цікавиться почуттями дітей у даний момент, стимулює до обміну щойно отриманими враженнями.

Завдяки навідним запитанням, коментуванням сюжету та можливих персонажів, розмірковування про їхні дії та наслідки педагог залучає маленьких ландшафтних дизайнерів до поєднання реальності з фантазією з розкриттям у них критичного мислення та здатності аналізувати те, що спостерігають. Уявні яскраві персонажі можуть стимулювати радість, задоволення, впевненість та ентузіазм у малюків.

Емоційне естетичне пізнання природи викликає у дитини старшого дошкільного віку ціннісно-пізнавальний ставлення до навколишнього середовища, розуміння його краси, гармонії, та себе в природі як вагової частини її світу. Цінність як духовне формоутворення проявляється за допомогою моральної та естетичної потреби пізнання ландшафтотворчої діяльності. На цьому етапі з'являється творчо-практичний компонент, що стимулює маленьких дослідників до художньо-конструкторської діяльності для проєтування ландшафтних композицій у поєднанні природних та штучних елементів.

Дизайнерська діяльність дітей старшого дошкільного віку характеризується розвитком самооцінки, художнім конструюванням, декоративним оздобленням та відповідальним ставленням до природи.

Матеріали здійсненого кластерного аналізу дозволяють запропонувати вихователям закладів дошкільної освіти методичні напрями для продуктивного формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку саме з використанням проєктування ландшафтного дизайну та органічного поєднання архітектури із природними елементами.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, здійснивши тестування вихователів у Google Формі, з'ясовано, що педагоги правильно розуміють поняття «художньо-конструкторські уміння» як здатності на основі сформованих художніх знань та уявлень у дітей передшкільного віку проєктувати структуру об'єкта, творити художній образ та моделювати предметне середовище красиво й гармонійно. З-поміж запропонованих основ сформованих художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку респонденти надали перевагу умінню створювати художній образ внаслідок художнього конструювання, проєктування, моделювання та декорування. Вихователями надано цікаві форми, методи прийоми, завдяки яким вони формують дизайнерські уміння у малюків. Для продуктивного формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку, саме засобом ландшафтного дизайну з органічним поєднанням архітектури із природними елементами варто скористатися змістовим наповненням компонентів: емоційно-чуттєвого ціннісно-пізнавального та творчо-практичного.

Встановлено, що особистість педагога, його креативні організаторських здібності, наявність дизайнерського та продуктивного мислення зумовлять зародженню нових ідей, створенню індивідуальних бачень і стилів у самих вихователів та інтенсивному формуванню художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Наступні наукові пошуки в рамках здійсненого дослідження можуть бути спрямовані на реалізацію напрямів з формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку засобом ландшафтного дизайну.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Анкета для вихователів закладів дошкільної освіти. 2023. URL: <https://docs.google.com/forms/d/145-CubZ5R3EHgorba93-soF1rdknhU7GMXyZRo0uIxx/edit>
2. Борин Г. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування художньо-конструктивної діяльності дітей дошкільного віку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2023. 540 с.
3. Кохан Н. М. Ленд-арт у контексті сучасного ландшафтного дизайну : дис....канд. мистецтвознавства (доктора філософії) : 17.00.07. Харків, 2019. 342 с.
4. Кротенко В. І., Савош І. В. Вплив мультиплікаційних фільмів на розвиток психіки дитини. *Науковий часопис. Спеціальна психологія*. 2020. Випуск 43. С. 115-123.
5. Отченко Г. В., Довбня С. О. Ландшафтний дизайн як засіб формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку. *Тенденції розвитку дошкільної освіти : молодь і наука* : зб. тез доп. II Всеук. наук.-практ. конф. здобувачів вищої освіти, аспірантів, молодих вчених (м. Київ, 16 квітня 2021 р.). Київ, 2021. С. 193-195.
6. Рейпольська О. Д., Гудим І. М., Луценко І. В., Луценко В. О., Цветкова Г. Г. Розвиток старшого дошкільника в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти : методичні рекомендації / за заг. ред. О. Д. Рейпольської. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 178 с.
7. Шелепко Г. В. Педагогічні умови формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами ландшафтного дизайну. *Вісник науки та освіти. Педагогіка*. Видавнича група «Наукові перспективи», 2023. Випуск 5(11). С.831-845.

REFERENCES:

1. Anketa dlia vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Questionnaire for teachers of preschool education institutions]. (2023). Retrieved from: <https://docs.google.com/forms/d/145-CubZ5R3EHgorba93-soF1rdknhU7GMXyZRo0uIxx/edit> [in Ukrainian].
2. Boryn, H. V. (2023). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do formuvannia khudozhno-konstruktivnoi diialnosti ditei doshkilnogo viku [Preparation of future educators for the formation of artistic and constructive activities of preschool children]. *Doctor's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].
3. Kokhan, N. M. (2019). Lend-art u konteksti suchasnoho landshaftnoho dyzainu [Land art in the context of modern landscape design]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
4. Krotenko, V. I., Savosh, I. V. (2020). Vplyv multiplykatsiinykh filmiv na rozvytok psykhyky dytyny [The influence of animated films on the development of a child's psyche]. *Naukovyi chasopys. Spetsialna psykholohiia – Scientific journal. Special psychology*. Vyp. 43, 115-123 [in Ukrainian].
5. Otchenko, H. V., Dovbnia, S. O. (2021). Landshaftnyi dyzain yak zasib formuvannia osnov khudozhno-konstruktorskykh umin u ditei starshoho doshkilnogo viku [Landscape design as a means of forming the foundations of artistic and design skills in children of older preschool age]. *Tendentsii rozvytku doshkilnoi osvity : molod i nauka – Trends in the development of preschool education: youth and science : proceedings of the Scientific and Practical Conference*. Kyiv, 193-195 [in Ukrainian].
6. Reipolska, O. D., Hudym, I. M., Lutsenko, I. V., Lutsenko, V. O., Tsvietkova, H. H. (2021). Rozvytok starshoho doshkilnyka v osvitnomu seredovyshchi zakladu doshkilnoi osvity [Development of an older preschooler in the educational environment of a preschool education institution: methodical recommendations] : metodychni rekomendatsii. O. D. Reipolskoi (Ed.). *Kropyvnytskyi : Imeks-LTD* [in Ukrainian].
7. Shelepko, H. V. (2023). Pedahohichni umovy formuvannia osnov khudozhno-konstruktorskykh umin u ditei starshoho doshkilnogo viku zasobamy landshaftnoho dyzainu [Pedagogical conditions for the formation of the foundations of artistic and design skills in children of older preschool age by means of landscape design]. *Visnyk nauky ta osvity. Pedahohika – Herald of science and education. Pedagogy*. Vydavnycha hrupa «Naukovi perspektyvy». Vyp. 5(11), 831-845 [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.23
UDC 373.2.06:316.614]:355.01

**FEATURES OF
SOCIALIZATION OF
PRESCHOOL CHILDREN
IN THE ENVIRONMENT
OF PEERS IN THE
CONDITIONS
OF MILITARY
AGGRESSION:
ANALYSIS OF
PEDAGOGICAL AND
PSYCHOSOCIAL
FACTORS**

Raisa Shulyhina

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5857-351X>
e-mail: shulyhina@gmail.com*

Sofiya Koval

*Student of the Second (Master's)
Degree of Higher Education,
Department of Preschool Education,
Drahomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0005-7261-142X>
e-mail: kostopil.koval.ua@gmail.com*

Abstract. *The article reveals the views of scientists on the peculiarities of the socialization of preschool children in the environment of peers in the conditions of military aggression. Based on domestic and international documents on human and child rights, official data on the number of children injured as a result of active hostilities on the territory of Ukraine are given. An analysis of today's pedagogical and psychosocial challenges, which are associated with unforeseen consequences for the health and life of preschool children: post-traumatic stress disorders, acute reactions to stress, maladaptation, loss of communication skills with peers, phobias, etc., was carried out. Several types of behavior of preschool children who have experienced psychotraumatic situations are singled out: internalized behavior of children is directly directed «inside» the child's personality; externalized behavior of children, which is directed at other people, and psychotraumatic events experienced by preschool children during military aggression are also characterized.*

The importance of concentrating the efforts of all educational institutes to take an active position in the pedagogy of the society surrounding the child, the implementation of pedagogical correction of dangerous factors regarding the effects on the successful socialization of the child in the conditions of military aggression, is emphasized. The results of a survey of parents of preschool children and members of their families regarding the understanding of the need to provide access to important information related to the socialization of preschool children in the peer environment are presented, and a number of recommendations are highlighted for joining the efforts of all participants in the educational process to successfully solve urgent issues. In particular, various thematic forms of self-education of teachers-educators and parents: forums, scientific and practical conferences, «round tables», flash lectures, flash seminars, seminars, webinars, online courses, etc. Within the framework of the National Program of Mental Health and Psychosocial Support, advice on interaction with different age groups of children during military aggression is presented.

Key words: *preschool children, peer environment, socialization, military aggression, pedagogical and psychosocial factors, psychotrauma, participants in the educational process, social institutions.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.23

УДК 373.2.06:316.614]:355.01

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СЕРЕДОВИЩІ ОДНОЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОЇ АГРЕСІЇ: АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ПСИХОСОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ ВПЛИВУ

Шулигіна Р. А.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-5857-351X>
e-mail: shulyhina@gmail.com

Коваль С. С.

здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти
спеціальності 012 Дошкільна освіта,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0005-7261-142X>
e-mail: kostopil.koval.ua@gmail.com

Анотація. В статті розкриваються погляди вчених на особливості соціалізації дітей дошкільного віку в середовищі однолітків в умовах воєнної агресії. На підставі вітчизняних і міжнародних документів про права людини та дитини, наведені офіційні дані про кількість постраждалих дітей в результаті активних бойових дій на території України. Здійснено аналіз педагогічних та психосоціальних викликів сьогодення, які пов'язані з непередбачуваними наслідками для здоров'я і життя дітей дошкільного віку: посттравматичними стресовими розладами, гострими реакціями на стрес, дезадаптацією, втратою комунікативних навичок з однолітками, фобіями тощо. Виокремлено декілька типів поведінки дітей дошкільного віку, які пережили ситуації психотравмуючого характеру: інтерналізована поведінка дітей безпосередньо спрямовується в «всередину» особистості дитини; екстерналізована поведінка дітей, яка спрямовується на інших людей а, також схарактеризовано психотравматичні події, які діти дошкільного віку зазнали під час воєнної агресії.

Наголошено на важливості зосередження зусиль усіх інститутів виховання зайняти активну позицію у педагогізації оточуючого дитину соціуму, здійснення педагогічної корекції небезпечних чинників щодо впливів на успішну соціалізацію дитини в умовах воєнної агресії. Подано результати опитування батьків дітей дошкільного віку та членів їх родин щодо розуміння необхідності надання доступу до важливої інформації, яка стосується соціалізації дітей дошкільного віку в середовищі однолітків та висвітлено низку рекомендацій для об'єднання зусиль усіх учасників освітнього процесу навколо успішного розв'язання нагальних питань, зокрема різноматичні форми самоосвіти педагогів-вихователів і батьків: форуми, науково-практичні конференції, «круглі столи», флеш-лекції, флеш-семінари, семінари, вебінари, онлайн-курси тощо. В межах Національної програми психічного здоров'я та психосоціальної підтримки представлено поради щодо взаємодії з різними віковими групами дітей під час воєнної агресії.

Ключові слова: діти дошкільного віку, середовище однолітків, соціалізація, воєнна агресія, педагогічні та психосоціальні чинники, психотравма, учасники освітнього процесу, суспільні інститути.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Сучасному суспільству притаманний досить бурхливий темп змін, які зумовлюють низку проблемних питань, що стосуються успішної соціалізації дітей дошкільного віку, особливо під час воєнних дій, протидії реалізації агресивних намірів, соціально-економічної нестабільності тощо. Саме в період дошкільного дитинства коли формуються певні уявлення про оточуючий світ, взаємовідносини між людьми, явищами соціального життя тощо, з початком розв'язання широкомасштабної війни на території України, набули особливої актуальності.

За офіційними даними на початок 2023 року внаслідок війни постраждала значна кількість дітей, понад 1399 дітей, з яких 464 дитини загинули, а 935 одержали поранення різного ступеня. Наведені дані не є на сьогодні остаточними, оскільки у невизначеній ситуації сьогодення неможливо оперувати точною кількісною інформацією щодо постраждалих дітей. Ці дані оновлюються щоденно на Державному порталі розшуку дітей «Діти війни» [3]. Постійна представниця Великої Британії при Організації Об'єднаних Націй (далі ООН) Барбара Вудворд оприлюднила дані ООН про кількість постраждалих від нападницької війни дітей та наголосила, що це є лише вершиною айсберга, оскільки саме діти залишаються найбільш вразливими до її наслідків. Обговорення на болючі для всіх теми про дітей в умовах збройних конфліктів йшлося у штаб-квартирі ООН у Нью-Йорку [14].

Щодо того, який вік найбільш вразливий до подій війни, педагоги і психологи майже одноставно зазначають, що для дітей будь-якого віку війна залишає руйнівні, іноді непоправні наслідки. Діти дошкільного віку можуть здригатися й нервувати від гучних звуків, потужних вибухів, мати посилення симптомів енурезу, нічних страхів тощо [17]. За результатами дослідження в умовах війни все більш нестабільними стають психічне, фізичне, ментальне здоров'я та соціалізація дітей дошкільного віку. Досить часто спостерігаються такі стани як: посттравматичний стресовий розлад, гостра реакція на стрес, закритість відносно рідних і друзів, психосоціальні захворювання, розлади адаптації, зниження соціальної активності, втрачаються звичні засоби комунікації, з'являються фобічні утворення тощо [4]. Лише за дотримання гуманістичної парадигми у ставленні до дитинства, можна зберегти його особливості, неповторність й вагомість для суспільства. Важлива роль у цьому процесі відводиться взаємовідносинам дорослих з дитьми, сприянню побудові позитивних міжособистісних стосунків дітей з однолітками, їх безпосередньої взаємодії тощо.

Питаннями успішної соціалізації дітей дошкільного віку в середовищі однолітків в умовах воєнної агресії на сьогодні займаються багато вчених, зокрема психологічні проблеми та їх наслідки для зростаючої особистості розкривають у своїх доробках І. Бех, П. Волошин, Г. Кукуруза, С. Максименко, Н. Марута, Л. Мельник, Ю. Пилипас, Т. Пироженко, Т. Проскуріна, Л. Шестопалова та інші. Питання інформаційного впливу на дітей в сучасних умовах досліджують вітчизняні вчені та професіонали мас-медіа: О. Джолос, Г. Почепцов, В. Хорошко, О. Устинов та ін. Розв'язанням психолого-педагогічних проблем дітей в сучасному інформаційному суспільстві займаються В. Медведєва, О. Петрунько, М. Пірен, Т. Прохоренко та ін. Крім цього, багато дослідників різних галузей наук вивчають вплив негативних чинників на дитину в соціальному просторі в умовах воєнної агресії. Однак, ще досить багато аспектів потребують додаткової уваги вчених і залишаються до сьогодні актуальними.

Метою дослідження є здійснення аналізу педагогічних та психосоціальних викликів, що впливають на перебіг успішної соціалізації дітей дошкільного віку в середовищі однолітків в умовах воєнної агресії.

Завдання дослідження – окреслити шляхи і механізми активізації взаємодії учасників освітнього процесу задля успішної соціалізації дітей дошкільного віку; мінімізації негативного впливу на дітей педагогічних та психосоціальних наслідків воєнної агресії.

Методи дослідження. Під час розробки окресленої теми було використано сукупність теоретичних методів дослідження, зокрема аналіз, синтез, узагальнення для вивчення основних викликів сьогодення, перебігу процесів що досліджуються та їх обґрунтування. Емпіричні методи, такі як спостереження, опитування, бесіда для безпосередньої вербальної комунікації та взаємодії з учасниками освітнього процесу (батьками дитини, родиною, однолітками) задля більш глибокого пізнання проблемних питань дослідження. Методи статистичного значення і фіксації дозволили обрахувати отримані результати та підтвердити їх достовірність.

Виклад основного матеріалу дослідження. Внаслідок війни, яка відбувається на території України, склалася негативна ситуація за якої на лініях розмежування, тимчасово окупованих та на інших територіях країни, куди переміщуються сім'ї з дітьми прямо порушуються закріплені у вітчизняних та міжнародних документах права людини та дитини, зокрема: Загальна декларація прав людини, Декларація прав дитини, Європейська Конвенція про захист прав людини й основних свобод, Закон України «Про охорону дитинства», Міжнародний пакт про громадянські та політичні права, Конвенція ООН про права дитини, Конституція України та інші.

У зв'язку з цим на законодавчому рівні введено таке поняття як «дитина, яка постраждала внаслідок воєнних дій та збройних конфліктів», що зафіксовано в Законі України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо посилення соціального захисту дітей та підтримки сімей з дітьми» [6]. Відповідно до цього Закону наведене поняття включає в себе визначення «дитина, що постраждала внаслідок війни лише в разі одержання контузії, поранення, каліцтво або дитина, яка зазнала психологічного, фізичного або сексуального насильства, була незаконно вивезена або викрадена за територію України». Крім цього, до таких дітей відносять тих, що залучалися до безпосередньої участі у військових формуваннях або утримувалася у полоні. Це поняття не включає дітей, які психологічно страждають від війни, переживаючи практично щодня нічні тривоги, атаки безпілотників та ракет, від того, що в багатьох дітей немає поруч батьків, які беруть участь у бойових діях або загинули. Закріплення більш ширшого поняття впливатиме на процес формування методичних й психолого-педагогічних підходів щодо адаптації таких дітей до умов закладу дошкільної освіти, їх соціалізації в середовищі однолітків.

Керуючись словником-довідником з соціальної педагогіки поняття «соціалізація» ми розуміємо як процес і результат входження індивіда в соціальне середовище, активного засвоєння і творчого відтворення ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в певному суспільстві» [15, с. 419]. Тому важливе завдання науковців, психологів та практиків знайти оптимальні шляхи соціалізації дітей у середовищі однолітків в умовах воєнної агресії, особливо дітей дошкільного віку. При цьому, психологам, педагогам та фахівцям соціально-педагогічного фронту варто враховувати психологію дітей, їх не стійку психіку, спостерігати за емоціями, ступенем агресії, за тим, як діти спілкуються у середовищі однолітків з метою їх реінтеграції не лише в освітній, а й культурний простір для їх подальшої соціалізації та загального розвитку. Виконанню цієї місії можуть прислужитися різноматематичні форми самоосвітньої діяльності, як педагогів-вихователів, так і батьків, зокрема форуми, науково-практичні конференції, «круглі столи», флеш-семінари, вебінари, онлайн-курси тощо (таблиця 1).

Таблиця 1

**Форми самоосвітньої діяльності учасників освітнього процесу
щодо соціалізації дітей дошкільного віку в середовищі однолітків
в умовах воєнної агресії**

Форма самоосвітньої діяльності	Тема	Джерело
<i>онлайн-курси</i>	«Як справлятися зі змінами у житті: соціально-емоційне навчання через гру»	https://www.futurelearn.com/microcredentials/learning-through-play (2023)
	«Соціальне навчання та взаємодія в закладі освіти: навчання через гру для успішного майбутнього»	https://www.futurelearn.com/courses/post-traumatic-stress-disorder-ptsd-in-the-global-context (2023)
<i>цикл тематичних вебінарів</i>	«Духовна та психологічна безпека дитини в умовах воєнного стану»	https://www.youtube.com/watch?v=QOBYE72sxWc (2022)
	«Як правильно розмовляти з дитиною у складних умовах: зрозуміти, прийняти, підтримати»	https://www.youtube.com/watch?v=RnfrNWjZzpw (2023)
	«Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку в умовах війни»	https://www.youtube.com/watch?v=a9wggKw_zy8 (2023)
	«Особливості соціалізації дитини в умовах воєнного часу»	https://www.youtube.com/watch?v=m2Mxyh5qFlg (2023)
<i>вебінари</i>	«Сучасні підходи до соціалізації дошкільника»	https://vseosvita.ua/webinar/454/cabinet (2021)
<i>матеріали на допомогу батькам і вихователям</i>	Казковий контент для дітей дошкільного віку (3-6 років) з ресурсним забезпеченням (у т. ч. терапевтичні казки)	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1KZB19cBfk7CRBUMjnsKB004YsH8V5hN/edit#gid=878135066 (2022; 2023)
Державної наукової установи Інститут модернізації змісту освіти [https://imzo.gov.ua/]		

Аналіз вітчизняних та міжнародних законодавчих документів, доробків науковців, напрацювань фахівців-практиків дає можливість констатувати, що однозначного комплексного підходу до оцінки чітких психолого-педагогічних особливостей в контексті психосоціальних викликів та критеріїв моніторингу перебігу процесу соціалізації дітей дошкільного віку внаслідок воєнної агресії наразі немає.

Ми погоджуємося з твердженням Л. Романовської, яка основним змістом та метою соціалізації вважає організовані й цілеспрямовані зусилля всіх інститутів виховання, які беруть активну участь у педагогізації оточуючого дитину соціуму, здійснює педагогічну корекцію неконтрольованих чинників соціалізації [13, с. 170-173]. Проте фахівці в цій сфері вважають, що це залежить від низки конкретних чинників, зокрема:

- від характеру та глибини подій, які мали травматичний вплив на дітей дошкільного віку під час війни;
- від емоційного та психологічного стану кожної окремої дитини та психологічної атмосфери у сім'ї, в якій вона проживає;
- від зовнішнього прояву поведінки дітей дошкільного віку, що зумовлюється травматичними подіями, які були пережиті дитиною та негативно вплинули на її подальший розвиток та соціалізацію, як особистості на когнітивному, морально-вольовому, мотиваційному, творчому, міжособистісному рівнях.

На думку більшості дослідників (Л. Волинець, П. Волошин, В. Климчук, К. Левченко, Н. Ляшенко, Н. Марута, Л. Мельник, Г. Остапчук, В. Панок, Ю. Пилипас, І. Семенко, А. Тінякова, Л. Шестопалова та ін.), які вивчають цю проблематику в розрізі психолого-педагогічних та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку, що впливають на процес їх соціалізації, формуються у першу чергу в залежності від ступеня жахливості та характеру тих подій, які дитина пережила [2, с. 58-61; 8].

Спираючись на основні дослідження у цій сфері можемо виокремити наступні травматичні події, які діти дошкільного віку зазнали під час воєнної агресії, коли: діти були вимушені покинути власне місто або селище; люди зі зброєю насильно проникли в помешкання; дім, в якому проживали діти обстрілювали; відбулося руйнування сім'ї внаслідок війни через переїзд до іншого регіону або країни, втрати одного із батьків, розлучення батьків; один член родини перебуває в ув'язненні; один із батьків або членів родини воює; член родини мав поранення або загинув при виконанні бойових дій; відбулася стрілянина на короткій відстані; дитина довго була в підвалі під час обстрілу; відчувала сильний холод або голод; бачила поранених та убитих; допомагала нести мертві або поранені тіла; бачила жертв згвалтування, сексуального насильства або закатованого; отримала поранення, або ж була живим щитом для солдатів, можливо зазнала психологічного тиску та думала, що загине.

В залежності від ступеня жахливості подій під час війни тих дітей, які пережили травму вони можуть перебувати в різних емоційно-психологічних станах. Л. Мельник та Ю. Пилипас узагальнили перелік емоційно-психологічних станів дошкільників, які мали травматичний досвід під час воєнних дій. Так, до проявів цих станів дослідники відносять наступні: дратливість, страхи, хвилювання, тривогу, усамітнення, депресію, плаксивість, небажання гратися, неспокій, нестійкість уваги, порушення сну, страхи, воєнна тематика в іграх, страх за членів родини, втрату інтересу до повсякденної діяльності, швидку зміну настрою, образливість, сором за вчинки, низьку самооцінку, почуття провини, незахищеності, страх за майбутнє, гнів тощо» [8]. Саме емоційно-психологічний стан має прямий вплив на специфіку поведінки дітей дошкільного віку, які пережили негативні події в складних ситуаціях, які вплинули на їх відношення з оточуючими людьми. Так, у своїй праці «Посттравматичні стресові розлади та розлади адаптації в постраждалих унаслідок військового конфлікту» колектив авторів виокремлює декілька типів поведінки дітей дошкільного віку, які пережили ситуацію психотравмуючого характеру [2, с. 58-61]:

1. Інтерналізована поведінка дітей безпосередньо *спрямовується в «всередину» особистості дитини* та може проявлятися в таких ознаках:

- певна закритість та уникнення контактів з іншими дітьми, які є однолітками, тобто дитина «присутня, але не включається»;
- спостерігаються ознаки поганого настрою до депресії;
- недостатньо цікавиться ігровою діяльністю та спонтанна в діях;
- досить легко піддається впливу та слухняна;
- лякається звичних подій та має надмірну пильність;
- присутні фобічні реакції на подразники, які є нетиповими;
- досить часто супроводжують болі в животі та головні болі;
- порушується харчовий цикл;
- багато дітей мають схильність до адиктивної поведінки;
- досить часто думає про самогубство та має страх смерті;
- схильна до розладів дисоціативного характеру;
- наносить пошкоджень, зокрема нарізані рани та припікання, які є спробою з метою набуття контакту з реальністю, виходом із стану депресії та дисоціації [2, с. 59-60].

Біль, який виникає при цих подіях являє собою своєрідну копінгову реакцію, яка є адаптаційною реакцією людини на життєві обставини. У разі неприпинення такої поведінки вона може закріпитися як копінгова реакція та зберегтися протягом дорослого життя.

2. Екстерналізована поведінка дітей дошкільного віку в основному *спрямовується на інших людей*, в основному такі діти спрямовують власні почуття та емоції на інших дітей, на предмети та на дорослих. Вони в більшості випадках приносять проблеми людям, які їх оточують, тому такі порушення легко розпізнати. Для таких дітей характерні наступні види поведінки:

- досить часто проявляють агресію, можуть бути деструктивними та ворожими;
- поводять себе зухвало та часто провокують інших дітей або нападають на інших;
- знущаються над тваринами, можуть навіть їх вбити;
- схильні до відхилень у поведінці та діях (псування майна, неадекватні реакції у суспільному просторі тощо);
- поведінка може мати ознаки сексуального забарвлення [5; 7].

Зауважимо, що соціально-психологічні особливості поведінки дітей дошкільного віку проявляються як в їх реакції на екстремальну ситуацію, так й прояву стратегій опанування та захисних механізмів до інших дітей, які є однолітками. Зазначимо, що до типових захисних реакцій вчені можуть відносити імітацію, емансипацію, відмову, регресію, опозицію, зміщення та компенсацію. З врахування такої поведінки дітей дошкільного віку та їх емоційно-психологічних станів є важливим завданням під час планування та здійсненні вихователями взаємодії з дітьми, які зазнали травм під час війни для їх успішної соціалізації, спілкування з іншими однолітками та самореалізації. Така робота має формуватися на основі таких підходів: «аксіологічного, особистісно зорієнтованого, комплексного, міждисциплінарного, культурологічного, компетентнісного, ресурсного, інституціонального, технологічного, а також принципів клієнтоцентризму, конфіденційності, гуманності та толерантності» [2].

В колективній монографічній праці Р. Шулигіної та І. Бондар «Психолого-педагогічний ландшафт проблеми формування ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку в умовах освітніх змін» [16] зазначається, що «група однолітків для дитини дошкільного віку є першою інстанцією, яка дозволяє їй формувати власні

погляди поза сферою контролю дорослих і зіставляти соціальні орієнтири дорослих та однолітків. Це форма ігрової взаємодії, де дитина набуває форм солідарності та зразків партнерської взаємодії. Груповий вплив є одним із найперспективніших сфер впливу на соціальне становлення дитини, її соціальну поведінку, вміння відгукуватися на потреби інших людей» [12, с. 187; 16, с. 168].

Отже, окреслені в контексті педагогічних та психосоціальних викликів соціально-психологічні особливості дітей дошкільного віку, які мають прояв внаслідок травматичних подій, отриманих через війну та характеристика їх поведінки і станів, може стати базою для розробки технології та змісту комплексної педагогічної, психологічної та соціальної роботи з такими дітьми в межах взаємодії різних суспільних інститутів.

Для того, щоб успішно соціалізувати дітей дошкільного віку в середовищі однолітків в умовах воєнної агресії, варто прикласти значні зусилля не лише педагогам-вихователям, психологам, а й батькам, зокрема:

1. Активно співпрацювати з фахівцями закладу дошкільної освіти відносно ефективної організації освітнього процесу в умовах воєнної агресії.

2. Підтримувати зв'язок з вихователями, психологами, соціальними педагогами відносно стану здоров'я дитини.

3. Вчасно відстежувати наслідки негативного характеру та пережитих дитиною подій під час воєнних дій. Варто зауважити, що вони можуть проявлятися з часом, тому батьки, вихователі та дорослі мають постійно стежити за емоційним станом дітей, їх самопочуттям, вчасно виявляти тривоги, помічати стан неспокою та хвилювання. Крім цього, необхідно звертати увагу на прояви дитиною агресивності, збудливості чи навпаки замкненості, відстежувати частоту вередування, зміни у настрої, апетиті, сну, наріканнями на головний біль, погане самопочуття тощо. Ці показники є об'єктивними показниками страхів, втоми, хвилювання, неспокою, перевантаження та проявів психотравматичних ситуацій. Батькам варто щоденно спілкуватися та спільно проводити вільний час з дітьми, що є запорукою їх успішного розвитку. Діти мають відчувати позитивні емоції батьків, членів родини, їх постійну емоційну присутність у своєму житті, розуміння та підтримку [10; 11].

Створення Національної програми психічного здоров'я та психосоціальної підтримки (за ініціативи першої леді О. Зеленської), до якої було залучено експертів каналу «Підтримай дитину» (<https://t.me/pidtrumaiduntuny>), дало можливість ознайомити широкий загал громадськості з порадами щодо взаємодії з різними віковими групами дітей під час воєнної агресії [9].

В пропонованих матеріалах зазначається, що процес формування дитини дошкільного віку призводить до вагомих змін у розумінні національної ідентичності, усвідомленні себе в суспільстві, формуванні смаків, уподобань тощо, тому особливо необхідно надавати цьому увагу в умовах воєнної агресії. Від перших кроків до першого дня школи важливо, щоб зміни, які дитина відчуває в собі та в оточенні, закріплювалися через гру. Ось варіанти щодо того, що очікувати на кожному етапі розвитку, а також пропозиції занять, які можуть сподобатися вашій дитині. З пропонованими матеріалами можна ознайомитись на сайті Міністерства освіти і науки України – <https://mon.gov.ua/ua/news/pidtrimaj-ditinu-vzayemodiya-z-riznimi-vikovimi-grupami-ditej-pid-chasvijni>) та сайтах інклюзивно-ресурсних центрів різних районів міста Києва: <https://golosiiv.irc.org.ua/news/15-12-50-22-08-2022> (Голосіївський р-н); <https://kyiv7.irc.org.ua/news/13-12-29-22-08-2022/> (Подільський р-н) та інші.

Враховуючи актуальність порушеного питання, нами було організоване і проведене опитування батьків дітей дошкільного віку та членів їх родин, загальною кількістю 70 осіб сприяло розумінню про необхідність посилення взаємодії з ними та надання доступу до важливої інформації, яка стосується даного питання. Так, більшість опитаних респондентів – 55 (78,5%) зазначили, що мають потребу в додатковій інформації, яка стосується питань успішної соціалізації дітей, їх прав, організації діяльності, особливостей фізичного, психоемоційного розвитку тощо. Лише 6 (8,6%) осіб не відчують потреби в допомозі з боку фахівців у зазначених питаннях, а 9 (12,9%) респондентів відповіли, що їх дії залежать від складності кожної конкретної ситуації, в якій опиняється дитина. Більшу кількість батьків (78,5%) турбували актуальні питання, які вони ставили вихователям і психологам найчастіше. Наведемо окремі з них: «Як заспокоїти дитину під час активних, гучних обстрілів?», «В які види діяльності (активності) можна включати дітей, щоб відволікти від думок про небезпеку та заохотити до взаємодії з однолітками?», «Як заслужити довіру малечі під час спілкування про війну?», «Як спілкуватися з вихователями (керівником) закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО) про успіхи чи не успіхи дитини та залишатися емоційно стабільними?» та інші. Звичайно, однозначних відповідей батькам на запитання, що виникають постійно не може бути, тому ми пропонуємо проводити в умовах ЗДО різні форми педагогічної взаємодії з батьками на актуальні теми, зокрема про:

1. Важливість підтримки дитини дошкільного віку в її вільній (ігровій) діяльності та взаємодії з однолітками.
2. Основні проблеми дорослішання дитини-дошкільника.
3. Головні аспекти захисту прав дитини: право на життя, свободу та індивідуальність. Чому це важливо знати?
4. Булінг і не тільки в середовищі однолітків: механізми виявлення та реагування.
5. Умови, від яких залежить психічний, емоційний, інтелектуальний і фізичний розвиток дитини (у тому числі дитини, що перебуває у небезпечних умовах) та інші.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, спираючись на викладені вище результати наукового пошуку, можна переконатися у важливості й актуальності порушеної проблеми, що стосується соціалізації дітей дошкільного віку в середовищі однолітків в умовах воєнної агресії. У дітей дошкільного віку можуть формуватися деформоване у часі світосприйняття (вчора, сьогодні, завтра), що дає усвідомлення невизначеності, непередбаченості та невпевненості у завтрашньому дні; відбуватись руйнування побудованої раніше системи взаємодії з однолітками, дорослими; з'являтися стани тривоги, неспокою, психосоматичних розладів, фобій тощо. Через складну ситуацію воєнної агресії і не менш складні соціально-економічні умови сьогодення, особливо важливими є спільно організовані й цілеспрямовані зусилля всіх інститутів виховання на активну участь в педагогізації оточуючого дитину соціуму, здійснення відповідної педагогічної корекції неконтрольованих впливів на процес соціалізації дітей дошкільного віку та моніторингу його перебігу.

Для подальших пошуків вбачаємо важливим зосередити свою увагу на питаннях вивчення відмінностей в індивідуальних потребах дитини, підтримувальних взаємовідносин з однолітками та доборі технологій, методів і форм взаємодії, які допоможуть у відновленні соціальної активності дітей дошкільного віку та сприятимуть успішному подоланню педагогічних та психосоціальних впливів сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вихователі задля допомоги дітям. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/vihovатели-dnipropetrovshini-obyednalisyа-zadlya-dopomogi-vnutrishnoperemishenim-dityam>.
2. Волошин П. В., Марута Н. О., Шестопадова Л. Ф., Кукурудза Г. В., Проскуріна Т. Ю. Посттравматичні стресові розлади та розлади адаптації в постраждалих унаслідок військового конфлікту. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту : навчально-методичний посібник. Київ : Агентство «Україна». 2015. 424 с.
3. Державний портал розшуку дітей «Діти війни». 2022. URL: <https://childrenofwar.gov.ua/about-us>
4. Діти війни (дослідження проблем дитинства в Україні за умов військової агресії). Київ : Український інститут дослідження екстремізму, 2015. URL: <http://uire.org.ua/doslidzhennya/1738/>.
5. Діти та війна : навчання технік зцілення : посібник. Інститут соціальної та політичної психології. Інститут психічного здоров'я Українського католицького університету. Видавнича серія «Психологія. Психіатрія. Психотерапія». Київ : Міжнародний благодійний фонд «Карітас України», 2016. 96 с.
6. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо посилення соціального захисту дітей та підтримки сімей з дітьми». 26.01.2016 № 936-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/936-19#Text>.
7. Матеріали для педагогів та батьків «Сучасне дошкілля під крилами захисту». 2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/materiali-dlya-pedagogiv-i-batkiv-suchasne-doshkillya-pid-krilami-zahistu>
8. Мельник Л. А., Остапчук Г. В., Пилипас Ю. В., Семенко І. М. та ін. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України / Л. С. Волинець (Ред.). Київ : ТОВ Видавничий дім «Калита» 2015. 37 с.
9. Підтримай дитину : взаємодія з різними віковими групами дітей під час війни. 22 серпня 2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/pidtrimaj-ditinu-vzayemodiya-z-riznimi-vikovimi-grupami-ditej-pid-chas-vijni>; <https://golosiiv.irc.org.ua/news/15-12-50-22-08-2022/>; <https://kyiv7.irc.org.ua/news/13-12-29-22-08-2022/>
10. Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку в умовах війни» : вебінар. Лабораторія дошкільної освіти і виховання Центру раннього розвитку дитини та дошкільної освіти Інституту проблем виховання НАПН України. 2022. URL: https://www.youtube.com/watch?v=a9wggKw_zy8.
11. Рекомендації для батьків щодо підтримки дітей, які втратили здоров'я та зазнали ушкоджень унаслідок війни. Всеукраїнський громадський центр «Волонтер». 2022. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/media/20721/file/children%20who%20lost%20health%20during%20the%20war.pdf>.
12. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві : сутність, специфіка, супровід : монографія. Київ : Міленіум, 2008. 400 с.
13. Романовська Л. І. Концептуальний аналіз проблеми соціалізації підростаючого покоління у теорії соціальної педагогіки. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І. В. Козубовська. Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. Вип. 34. С. 170-173
14. Соломко І. Голос Америки. 05 липня 2023. URL: <https://www.holosameryky.com/a/dani-oon-pro-postrazhdalyyh-ukrajinskyh-ditej-ce-lyshe-vershyna-ajsberha/7168409.html>
15. Соціальна педагогіка : словник-довідник / За заг. ред. Т. Ф. Алексєнко. Вінниця : Планер, 2009. 542 с.
16. Шулигіна Р. А., Бондар І. О. Психолого-педагогічний ландшафт проблеми формування ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку в умовах освітніх змін. *Педагогіка і психологія постмодернізму : цінності, компетентності, діджиталізація* : колек-

тивна монографія / за наук. ред. проф. Цветкової Ганни. Aerzen : Heilberg IT Solutions UG (haftungsbeschränkt) InterGING Verlag, 2021. С. 155-175. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/37733/Tytul_2021.pdf?sequence=2

17. Як війна впливає на дитячу психіку і як це відобразиться в подальшому на покоління. Українські національні новини : інформ. агенція (UNN). 9 серпня 2022. URL: <https://www.unn.com.ua/uk/news/1989298-psikholog-rozprovila-yak-viyna-vplivaye-na-dityachu-psikhiku-i-yak-tse-vidobrazitsya-v-podalshomu-na-pokolinni>

REFERENCES:

1. Vykhovateli zadlia dopomohy ditiam [Educators to help children]. (2022). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/vihovateli-dnipropetrovshini-obyednalisya-zadlya-dopomogi-vnutrishnoperemishenim-dityam>.

2. Voloshyn, P. V., Maruta, N. O., Shestopalova, L. F., Kukurudza, H. V., Proskurina, T. Iu. (2015). Posttravmatychni stresovi rozlady ta rozlady adaptatsii v postrazhdalykh unaslidok viiskovoho konfliktu. Sotsialno-pedahohichna ta psykholohichna dopomoha simiam z ditmy v period viiskovoho konfliktu [Post-traumatic stress disorders and adaptation disorders in victims of military conflict] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv : Ahentstvo «Ukraina» [in Ukrainian].

3. Derzhavnyi portal rozshuku ditei «Dity viiny» [Children of war state portal for searching for children] (2022). Retrieved from: <https://childrenofwar.gov.ua/about-us> [in Ukrainian].

4. Dity viiny (doslidzhennia problem dytynstva v Ukraini za umov viiskovoi ahresii) [Children of war (study of childhood problems in Ukraine under conditions of military aggression)] (2015). Kyiv : Ukrainskyi instytut doslidzhennia ekstremizmu. Retrieved from: <http://uire.org.ua/doslidzhennya/1738/> [in Ukrainian].

5. Dity ta viina : navchannia tekhnik ztsilennia [Children and war: teaching healing techniques: a guide. Institute of Social and Political Psychology] : posibnyk. (2016). Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. Instytut psykhichnoho zdorovia Ukrainskoho katolytskoho universytetu. *Vydavnycha seriia «Psykhologhiia. Psykhiatriia. Psykhoterapiia» – Publishing series «Psychology. Psychiatry». Psychotherapy.* Kyiv : Mizhnarodnyi blahodiinyi fond «Karitas Ukrainy» [in Ukrainian].

6. Zakon Ukrainy «Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo posylennia sotsialnoho zakhystu ditei ta pidtrymky simei z ditmy» [On making changes to some legislative acts of Ukraine regarding the strengthening of social protection for children and support for families with children]. (2016). № 936-VIII. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/936-19#Text>. [in Ukrainian].

7. Materialy dlia pedahohiv ta batkiv «Suchasne doshkillia pid krylamy zakhystu» [Materials for teachers and parents «Modern preschool under the wings of protection»]. (2022). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/materiali-dlya-pedagogiv-i-batkiv-suchasne-doshkillia-pid-krylami-zahystu> [in Ukrainian].

8. Melnyk, L. A., Ostapchuk, H. V., Pylypas, Yu. V. et al. (2015). Psykhosotsialna dopomoha vnutrishno peremishchenym ditiam, yikhnim batkam ta simiam z ditmy zi Skhodu Ukrainy [Psychosocial assistance to internally displaced children, their parents and families with children from Eastern Ukraine]. L. S. Volynets (Ed.). Kyiv : TOV Vydavnychiy dim «Kalyta» [in Ukrainian].

9. Pidtrymai dytynu : vzaiemodiia z riznymy vikovymy hrupamy ditei pid chas viiny [Support a child : interaction with different age groups of children during the war]. (2022). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/pidtrimaj-ditynu-vzayemodiya-z-riznimi-vikovimi-grupami-ditej-pid-chas-vijni> [in Ukrainian].

10. Psykholoho-pedahohichniy suprovid vykhovannia i rozvytku ditei doshkilnoho viku v umovakh viiny» [Psychological and pedagogical support for education and development of preschool children in war conditions] : vebinar. (2022). Laboratoriia doshkilnoi osvity i vykhovannia

Tsentru rannoho rozvytku dytyny ta doshkilnoi osvity Instytutu problem vykhovannia NAPN Ukrainy. Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=a9wggKw_zy8 [in Ukrainian].

11. Rekomendatsii dlia batkiv shchodo pidtrymky ditei, yaki vtratyly zdorovia ta zaznaly ushkozhen unaslidok viiny [Recommendations for parents to support children who have lost health and suffered injuries as a result of the war]. (2022). Vseukrainskyi hromadskyi tsentr «Volonter». Retrieved from: <https://www.unicef.org/ukraine/media/20721/file/children%20who%20lost%20health%20during%20the%20war.pdf>. [in Ukrainian].

12. Rohalska, I. P. (2008). Sotsializatsiia osobystosti u doshkilnomu dytynstvi : sutnist, spetsyfika, suprovid [Socialization of personality in preschool childhood : essence, specificity, support]. Kyiv : Milenium [in Ukrainian].

13. Romanovska, L. I. (2014). Kontseptualnyi analiz problemy sotsializatsii pidrostaiuchoho pokolinnia u teorii sotsialnoi pedahohiky [Conceptual analysis of the problem of socialization of the younger generation in the theory of social pedagogy]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya : Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific bulletin of the Uzhhorod National University. Series : Pedagogy. Social work.* I. V. Kozubovska (Ed). Uzhhorod : Vydavnytstvo UzhNU «Hoverla», 34. 170-173 [in Ukrainian].

14. Solomko, I. (2023). Holos Ameryky [Voice of America]. Retrieved from: <https://www.holosameryky.com/a/dani-oon-pro-postrazhdalyh-ukrajinskyh-ditej-ce-lyshe-vershyna-ajsberha/7168409.html> [in Ukrainian].

15. Sotsialna pedahohika [Social pedagogy] : slovnyk-dovidnyk (2009). Za zah. red. T. F. Aliksieienko. Vinnytsia : Planer [in Ukrainian].

16. Shulyhina, R. A., Bondar, I. O. (2021). Psykholoho-pedahohichniy landshaft problemy formuvannia rovesnytskykh stosunkiv ditei doshkilnoho viku v umovakh osvitnikh zmin [The psychological and pedagogical landscape of the problem of the formation of peer relationships of preschool children in the conditions of educational changes]. *Pedahohika i psykholohiia postmodernizmu : tsinnosti, kompetentnosti, didzhitalizatsiia.* Tsvietkova H. (Ed.). Aerzen : Heilberg IT Solutions UG (haftungsbeschränkt) InterGING Verlag. Retrieved from: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/37733/Tytul_2021.pdf?sequence=2 [in Ukrainian].

17. Iak viina vplyvaie na dytiachu psykhyku i yak tse vidobrazytsia v podalshomu na pokolinni. Ukrainski natsionalni novyny [How war affects children's psyche and how it will be reflected in the future generation]. (2022). Informatsiina ahentsiia (UNN). Retrieved from: <https://www.unn.com.ua/uk/news/1989298-psikholog-rozpovila-yak-viyna-vplyvaye-na-dityachu-psikhiku-i-yak-tse-vidobrazitsya-v-podalshomu-na-pokolinni> [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.24

UDC 373.2.015.31:37.033

FORMATION OF VALUE ATTITUDE TO NATURE IN CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE COURSE OF ECOLOGIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Raisa Shulyhina

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5857-351X>
e-mail: shulyhina@gmail.com

Anastasiia Kovalova

Student of the Second (Master's) Degree
of Higher Education,
Department of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0000-8867-0356>
e-mail: anastasia.kovalova90@gmail.com

Abstract. *The article reveals the essence of the problem of formation of valuable attitude towards nature of older preschoolers. Based on the analysis of various scientific approaches of the interpretation of concepts “formation”, “value”, “attitude”, “valuable attitude”, the definition of the concept “valuable attitude towards nature of an older preschooler” is formulated and presented as a complex multi-faceted individual and psychological characteristic of an older preschooler, which consists in the integration of set of theoretical knowledge, valuable orientations, individual and personal qualities, practical abilities and skills of a child in the field of ecology and assumes the presence of internal beliefs about the importance of preserving nature, conscious aspirations for the economical use of its resources, emotional and positive perception of nature by the child, its beauty, wealth and understanding of the role of nature in human life.*

Guided by the provisions of normative and legal documents in the field of preschool education and having studied modern scientific sources and concepts of Ukrainian and foreign scientists, a structural and functional model of the process of formation of a valuable attitude towards nature of older preschoolers has been defined and characterized, which includes emotional and valuable, cognitive and activity-practical components. It is proposed to consider nature as a universal human value.

The peculiarities of the formation of a valuable attitude towards nature of older preschoolers as an integral component of their natural and ecological competence have been determined. Based on the analysis of psychological, pedagogical and methodical literature, it was established that the process of formation of a valuable attitude towards nature of an older preschooler is determined by the formation process of the structural components of his personality (needs, emotional readiness, motives and personal experience of the child). The key pedagogical conditions for the effective formation of a valuable attitude towards nature of older preschoolers in the conditions of the preschool education institutions' functioning are characterized, among which environmentalization of the educational environment plays a special role.

Prospects for conducting the further scientific researches on the raised problem are outlined.

Key words: formation, nature, value, attitude, valuable attitude towards nature, older preschooler, natural and ecological competence, ecological education.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.24
УДК 373.2.015.31:37.033

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РУСЛІ ЕКОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Шулигіна Р. А.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-5857-351X>
e-mail: shulyhina@gmail.com

Ковальова А. П.

здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти
спеціальності 012 Дошкільна освіта,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0000-8867-0356>
e-mail: anastasia.kovalova90@gmail.com

Анотація. У статті розкрито сутність проблеми формування ціннісного ставлення до природи дітей старшого дошкільного віку. На основі проведеного аналізу різних підходів учених до тлумачення концептів «формування», «цінність», «ставлення», «ціннісне ставлення» сформульовано та представлено дефініцію поняттю «ціннісне ставлення до природи дитини старшого дошкільного віку» як складної багатоаспектної індивідуально-психологічної характеристики дитини старшого дошкільного віку, що полягає в інтеграції сукупності теоретичних знань, ціннісних орієнтацій, індивідуально-особистісних якостей, практичних умінь та навичок дитини у сфері екології та передбачає наявність внутрішніх переконань щодо важливості збереження природи, усвідомлених прагнень ощадливого використання її ресурсів, емоційно-позитивного сприйняття дитиною природи, її краси, багатств та розуміння ролі природи в житті людини.

Керуючись положеннями нормативно-правових документів у галузі дошкільної освіти та вивчивши сучасні наукові джерела та концепції українських та зарубіжних учених, визначено та схарактеризовано структурно-функціональну модель процесу формування ціннісного ставлення до природи у дитини старшого дошкільного віку, що включає в себе емоційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісно-практичний компоненти. Запропоновано розглядати природу як загальнолюдську цінність.

Визначено особливості формування ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку як невід'ємної компоненти їх природничо-екологічної компетентності. На аналізі психолого-педагогічної та методичної літератури встановлено, що процес формування ціннісного ставлення до природи дитини старшого дошкільного віку обумовлюється процесом

формування структурних компонентів її особистості (потреби, емоційна готовність, мотиви та особистий досвід дитини). Схарактеризовано основні педагогічні умови ефективного формування ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку в умовах функціонування закладів дошкільної освіти, серед яких особлива роль належить екологізації освітнього середовища.

Окреслено перспективи проведення подальших наукових розвідок з порушеної проблеми.

Ключові слова: формування, природа, цінність, ставлення, ціннісне ставлення до природи, дитина старшого дошкільного віку, природничо-екологічна компетентність, екологічне виховання.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. На сьогодні в умовах стрімкого та неспинного розвитку науково-технічного прогресу, а також посилення перегонів за сучасними розробками у сфері інноваційної діяльності, спостерігається низка тенденцій: *по-перше*, загострення глобальної екологічної кризи; *по-друге*, переусвідомлення суспільством значення природи в житті людства та розробка міжнародним співтовариством масштабних екологічних програм і проєктів, спрямованих на зменшення негативного впливу життєдіяльності людини на природне довкілля; *по-третьє*, посилення пріоритетності питання інтелектуального розвитку молодих поколінь та розширення їх світогляду.

Сучасний стан процесу взаємодії людини та природи, стійке загострення екологічних проблем актуалізують питання необхідності формування природничо-екологічної компетентності наймолодших представників суспільства – дітей дошкільного віку, які б змалку були підготовлені до свідомого та розумного співіснування з природою, усвідомлювали роль природи в житті кожного мешканця планети Земля з метою формування екологічної культури та свідомості, бережливого та відповідального ставлення до природи та її багатств, подальшої мінімізації шкідливого впливу на природу майбутніх поколінь. Все це безпосередньо пов'язане із формуванням емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей дошкільного віку як провідної умови регулювання та гармонізації взаємовідносин молодших поколінь та природи, оскільки саме дошкільний вік є сензитивним періодом для вирішення цього стратегічного завдання.

Спілкування дітей старшого дошкільного віку з природою має колосальний потенціал. Так, систематично організоване спілкування дітей старшого дошкільного віку з природою сприяє розвитку в них пізнавального інтересу до об'єктів природи, навчає відповідальному ставленню до рослин та тварин, забезпечує формування потреби у проявах турботи до світу живої природи. Важливо, що саме у старшому дошкільному віці у дітей закладається фундамент з реалістичних знань про навколишнє середовище, що ґрунтуються на особистісному чуттєвому досвіді, тому цей період дошкільного дитинства є сприятливим для виховання правильного та турботливого ставлення до природи.

Проблематика екологічного виховання дітей дошкільного віку розглядається у наукових дослідженнях багатьох українських та зарубіжних учених та педагогів-практиків. Так, вивченню питання цінностей, ціннісних орієнтацій та ціннісного ставлення присвятили свої роботи такі українські педагоги і психологи, як І. Бех, Л. Баліка, А. Богущ, Р. Вдовиченко, Н. Гавриш, Г. Костюк, І. Кузницька, Т. Піроженко, І. Поніманська, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Окремі аспекти формування природничо-екологічної компетентності у дітей дошкільного віку розкриваються у наукових розробках О. Волинець, А. Данієляна,

С. Довбні, В. Дудіна, Л. Живіріхіної, Т. Науменко, О. Половіної, Л. Присяжнюк, Р. Романчук, Н. Яришевої та ін. Особливості формування ціннісного ставлення до природи у дітей дошкільного віку представлені у дослідженнях Г. Беленької, К. Васильєвої, Л. Лабайчук, В. Маршицької, О. Онопрієнко, В. Пісної, З. Плохій, Н. Пустовіт, В. Реус, Т. Туркот, К. Федіної та ін.

Деякі питання впливу довкілля на прояв дітьми дошкільного віку емпатії, антиципації до краси природи, різноманітних емоційних реакцій на безпосередні враження від перебування на природі або взаємодії з нею репрезентовані у наукових працях А. Богуш, О. Кононко, В. Котирло, Т. Поніманської, М. Титаренко та ін.

Водночас, попри значну кількість наукових розробок, спрямованих на розкриття освітніх аспектів екологічної роботи з молодим поколінням, процес формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного ставлення до природи як особистісного утворення є недостатньо дослідженим, адже усвідомлення природи як цінності, активне ставлення до проблем природокористування та охорони довкілля, на жаль, практично не включено до системи особистісних ціннісних орієнтацій людини та не є частиною її моральних переконань. Серед основних причин цього негативно-го явища можна назвати недостатність методологічної грамотності сучасних педагогів-вихователів щодо організації екологічної роботи з дітьми дошкільного віку. У цьому контексті питання механізму пізнання цінності природи у всіх її проявах та особливостей формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного ставлення до природи залишаються відкритими, зазначена проблематика є дискусійною, зберігає свою актуальність та потребує подальшої теоретичної та практичної розробки.

Мета і завдання дослідження. Мета статті полягає у висвітленні сучасних психолого-педагогічних аспектів до формування ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку; обґрунтуванні та доведенні важливості окресленої якості в екологічному вихованні молодого покоління.

Відповідно до мети сформульовано такі **завдання**: схарактеризувати сутність та зміст основних понять поставленої проблеми – «формування», «ставлення», «цінність», «ціннісне ставлення», «ціннісне ставлення до природи»; проаналізувати зміст та структуру формування ціннісного ставлення до природи у дитини старшого дошкільного віку; визначити особливості та умови формування ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку як складової компоненти їх природничо-екологічної компетентності.

Методи дослідження. Формулювання ключових теоретичних положень з проблематики формування ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку було здійснене за допомогою таких методів наукового пізнання, як синтез, аналіз сучасної психолого-педагогічної та методичної літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Визнання людини особистістю здійснюється через систему її взаємовідносин з навколишнім світом. Так, суспільним замовленням у XXI столітті є екологічно культурна та екологічно свідома особистість зі сформованим ціннісним ставленням до природи, яка усвідомлює природу як загальнолюдську цінність, бережно та ошадливо ставиться до природних багатств та ресурсів.

У сучасній сфері освіти проблема формування ціннісного ставлення до природи є одним із пріоритетних та стратегічних завдань екологічної освіти молодого покоління, виступаючи стрижневим напрямком у гармонізації відносин людини, суспільства та природи. Тому важливість формування ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку знаходить своє закріплення у положеннях Дер-

жавного стандарту дошкільної освіти (БКДО, 2021) як «здатність дитини до доцільної поведінки в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та формується у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності» [8] та виступає складовим компонентом природничо-екологічної компетентності дитини дошкільного віку.

Перш ніж розкрити сутність специфіки формування ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку, доцільно визначити зміст таких вихідних категорій, як «формування», «цінність», «ставлення».

Звертаючись до філософських основ педагогічної антропології, можна стверджувати про те, що у сучасній науці прийнято розмежовувати поняття «формування» та «розвиток», які мають загальнонауковий характер. У своїй праці «Людина як предмет виховання» видатний український педагог К. Ушинський зазначав, що концепт «формування» у педагогічному аспекті характеризує кінцевий результат, який має місце в процесі змін, що відбуваються з особистістю людини в період її життєвого становлення, а поняття «розвиток», навпаки, не має кінцевого результату, оскільки цей процес здійснюється безперервно впродовж онтогенезу, але також характеризується змінами особистості в ході різних обставин та подій [12, с. 278-283].

У широкому розумінні термін «формування» (від лат. – *forma*) прийнято розуміти як породження та надання певної форми, довершеності будь-чому [13]. Український психолог І. Бех зазначає, що «формування особистості» є процесом становлення людини як соціальної істоти, що обумовлюється впливом середовища та виховання на внутрішні сили розвитку людини та відбувається у процесі становлення її потреб та інтересів [2, с. 76]. У Дефектологічному словнику за редакцією В. Бондаря та В. Синьова «формування» визначається як результат розвитку особистості, що означає її становлення, набуття сукупності стійких властивостей та якостей [4].

Таким чином, під поняттям «формування» в контексті нашого дослідження пропонується розуміти цілеспрямовану трансформацію особистості у цілому або певних її сторін, якостей, характеристик, що здійснюється під цілеспрямованим впливом на неї виховання та навчання.

У сучасному науковому дискурсі підкреслюється міждисциплінарний характер поняття «цінності» (англ. *value*) як універсальної, загальнонаукової категорії, дослідженню якої присвячено наукові праці філософів, антропологів, культурологів, соціологів, педагогів та психологів. Тому на сьогодні нараховується велика кількість підходів до тлумачення зазначеної категорії.

У класичному розумінні «цінність» являє собою сукупність абстрактних ідеалів, уявлень, явищ навколишньої дійсності, що включають в себе суспільні ідеали та прийняті як еталони належного; якості та характеристики особистості, які повинні бути досягнуті в результаті її навчання [10, с. 94].

Проте, серед науковців «цінність» тлумачиться по-різному, а саме, як:

- суб'єктно-об'єктні відносини (А. Ручка);
- норма, спрямованість якої є регулювання та контроль поведінки особистості (В. Тугаринов);
- соціальне явище (М. Каган);
- духовне формоутворення, що знаходить своє втілення у морально-естетичних категоріях (О. Кононко);
- значущість для індивіда об'єктів та явищ навколишньої дійсності (О. Волинець) [5, с. 3] тощо.

Вважаємо, що особистісної значимості цінність набуває у тому випадку, коли людина стає суб'єктом активності, спрямованої на реалізацію певної цінності в житті, тим самим транслюючи її з класу декларованих цінностей у клас цінностей актуальних, що регламентують життя людини в реальній дійсності.

Важливе значення у питанні формування ціннісного ставлення до природи належить концепту «ставлення» (англ. – *attitude*), яке також характеризується значною варіативністю тлумачень з позиції різних наук.

У філософії «ставлення» розглядається, як: 1) взаємозв'язок між речами; 2) окремий випадок відносин; 3) одна з форм відображення людиною навколишньої дійсності [11, с. 67].

У психологічній науці «ставлення» являє собою практичну дію по відношенню до об'єкта [1, с. 21]; цілісну систему індивідуальних, вибіркового, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності [4]; потенціал, що знаходить своє втілення у «свідомій активній вибірковості переживань та вчинків людини, заснованій на її індивідуальному, соціальному досвіді» [5]. При цьому, як зазначають Н. Притулик та В. Реус, ключовою характерною рисою «ставлення» є особистісний сенс, який набуває певний об'єкт для людини [9, с. 17].

Українська дослідниця В. Реус зазначає, що ціннісне ставлення до природи є стійким особистісним прийняттям природи як суб'єкта непрагматичної взаємодії, що полягає у позитивному відношенні індивіда до природних об'єктів та явищ [9, с. 14].

У світосприйнятті американського дослідника С. Martin поняття «ціннісне ставлення» (англ. *valuable attitude*) доцільно ототожнювати зі зв'язком людини та певного природного об'єкта, у тому числі знань про цей об'єкт і вмінь сприймати, оцінювати та використовувати його в життєдіяльності [14, с. 3-4].

За М. Рогановою, ціннісне ставлення людини до природи є універсальним регулятором, що визначає способи впливу людини на природне довкілля, вибором засобів впливу та результатом діяльності, а відповідно й процесу становлення системи «природа – суспільство» [10, с. 95].

На думку деяких дослідників (Г. Беленької, К. Власенко, В. Гапченко, В. Маршицької, А. Правдивої та ін.), під ціннісним ставленням слід розуміти систему потреб, особистісних прагнень та переконань, що мають у свідомості дитини ідеальний, значущий характер, відіграють важливу роль та мають певну цінність, стаючи основою для розвитку нових якостей, сприяючи формуванню спрямованості особистості дитини, набуваючи статусу своєрідного регулятора її поведінки [3; 5; 7].

С. Martin зазначає, що «ціннісне ставлення до природи» є одним із ключових компонентів екологічної вихованості дитини та єдністю її екологічних уявлень та вмінь [14, с. 10].

Відтак, емоційно-ціннісне ставлення дитини дошкільного віку до природи є комплексним поняттям, цілісним утворенням, заснованим на досвіді, здобутому в процесі діяльності дитини та з урахуванням набутих цінностей суспільної свідомості.

Узагальнюючи сучасні наукові підходи до розуміння сутності понять «цінність», «ставлення» та «ціннісне ставлення до природи», можна запропонувати таку дефініцію поняттю «ціннісне ставлення до природи дитини старшого дошкільного віку» (англ. – *preschooler's valuable attitude to nature*): це сукупність сформованих у дитини старшого дошкільного віку екологічних уявлень та знань про живу та неживу природу, наявних прагнень до її збереження та примноження її багатств,

сформованих умінь та навичок діяльності у природі, виховання любові до природи та її багатств.

Варто наголосити на тому, що процес формування ціннісного ставлення до природи дитини старшого дошкільного віку обумовлюється процесом формування структурних компонентів її особистості. Серед них можна виділити такі: 1) потреби, зумовлені функціями природного довкілля; 2) емоційну готовність старшого дошкільника до усвідомлення цінності природи; 3) мотиви взаємодії дитини з природою відповідно до усвідомлених нею цінностей природи; 4) особистий досвід ціннісного ставлення дитини до природи [7, с. 65-66].

Аналіз наукових праць сучасних дослідників дошкільної педагогіки (Г. Беленька, К. Власенко, О. Волинець, В. Маршицька, Т. Піроженко, З. Плохій та ін.) дає змогу окреслити структурно-функціональну модель формування ціннісного ставлення до природи дітей старшого дошкільного віку, що включає в себе три взаємопов'язаних та взаємообумовлених компоненти:

– *емоційно-ціннісний компонент* – пов'язаний, головним чином, із сукупністю особливостей емоційного сприйняття дитиною старшого дошкільного віку знань про природу. Для дітей старшого дошкільного віку емоції, пов'язані з об'єктом – «природою», знаходять своє відображення в особливому способі засвоєння емоційно-ціннісного ставлення до світу – в почуттях та співпереживаннях дитини живій та неживій природі, в проявах незалежності та свідомості в екологічних судженнях [5]. Цей компонент покликаний виконувати функцію «емоційного підкріплення»;

– *когнітивний компонент* – полягає в засвоєнні особистістю системи екологічних знань, що покладені в основу ціннісного ставлення до природи, та передбачає фіксацію в свідомості дитини результатів оволодіння нею знаннями про цінність природи [10, с. 97-98]. Основою цього компонента є сукупність знань дитини 5-го року життя про природу рідного краю, про особливості функціонування екосистеми та її базові принципи (наприклад, важливість використання сонячної енергії в життєдіяльності людини, оскільки вона не забруднює природне довкілля; роль води для живої природи тощо), а також здатність дитини старшого дошкільного віку встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Цей компонент виконує інформаційну функцію;

– *діяльнісно-практичний компонент* – передбачає наявність зв'язку певного суб'єкта відносин із природним довкіллям та іншими людьми. У процесі формування ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку цей компонент покликаний виконувати перетворюючу функцію та може бути репрезентований через такі категорії, як: «вчинок», «поведінка», «звичка» [7, с. 146-149]. У практичному аспекті реалізація діяльнісно-практичного компонента знаходить своє втілення у звичці дітей старшого дошкільного віку дотримуватись екологічних норм поведінки та проявляти екологічну ініціативу (наприклад, не смітити на вулиці; прибирати/збирати сміття на природі; висаджувати рослини тощо), а також вмінні дитини уникати будь-яких проявів екологічного вандалізму та засуджувати їх.

Вивчення наукових досліджень К. Волинець та Ю. Волинець, присвячених вивченню питання системної роботи з формування ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку, дає підстави для визначення таких взаємопов'язаних напрямків аналізованого процесу [5]:

– по-перше, формування цінностей у ході розвитку емоційно-чуттєвого досвіду дітей старшого дошкільного віку (полягає у формуванні почуттів та емоцій під

час перебування на природі, споглядання живої та неживої природи; у розвитку емпатії по відношенню до об'єктів та явищ природи);

– по-друге, еколого-орієнтована діяльність дітей старшого дошкільного віку (полягає у охороні дітьми природного довкілля, дотримання екологічної поведінки на природі тощо);

– по-третє, пізнання дітьми старшого дошкільного віку світу природи (полягає у формуванні в дітей компонентів природничо-екологічної компетентності).

Українські педагоги В. Артемчук, В. Дажук та Н. Карпенко справедливо підкреслюють, що формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного ставлення до природи здійснюється за умов екологізації освіти, де основна роль покладена саме на вихователів та педагогів закладів дошкільної освіти (ЗДО) [1, с. 87]. Це зумовлює доцільність створення цілісного механізму з метою розвитку у дітей старшого дошкільного віку естетичних почуттів до природи та подальшої їх участі у практичній екологічній діяльності.

З цього випливає, що формування ціннісного ставлення до природи дитини старшого дошкільного віку в закладі дошкільної освіти (далі – ЗДО) безпосередньо пов'язане з пошуком спеціальних педагогічних умов та прийомів, що викликають у дітей особистісні переживання. Так, до основних педагогічних умов ефективного формування ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку в ЗДО можна віднести такі:

1) проведення комплексної роботи педагогів з батьками вихованців щодо виховання екологічної культури та свідомого ставлення на засадах педагогічного партнерства ЗДО та сім'ї;

2) використання педагогом варіативного та диференційованого педагогічного інструментарію (форм, методів, прийомів), спрямованого на активізацію пізнавального інтересу до природи у дітей старшого дошкільного віку та сприяння усвідомленню ними ролі природи в житті людства;

3) створення позитивної емоційно-забарвленої атмосфери під час ознайомлення дітей з природним довкіллям, його багатством, як чинника розвитку емпатії, синтонії та антиципаційних здібностей.

Вважаємо, що екологічне середовище та умови формування ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку передбачають існування таких елементів, які б сприяли поясненню, розширенню та конкретизації екологічного сприйняття дітей, забезпечували їх екологічне просвітництво про важливість усвідомлення природи як загальнолюдської цінності, про необхідність ціннісного ставлення до об'єктів природи, а також формували бажання дбати про них та відповідати за життя рослинного й тваринного світу та їхній повсякденний статус.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У сучасному світі однією з головних умов регуляції та гармонізації взаємовідносин між людством та природою виступає ціннісне ставлення до природи. Це важливий елемент екологічної культури та свідомості особистості, який, з одного боку, виконує роль своєрідного синтезу закріпленого життєвого досвіду людини, її переживань та емоцій, а з іншого, – уособлює любов та повагу до природи, усвідомлення важливості збереження її первозданного вигляду, багатств та потенціалу.

На основі узагальнення різних наукових підходів до розуміння сутності понять «ставлення», «цінність», «ціннісне ставлення» було запропоновано та сформульовано дефініцію поняттю «ціннісне ставлення до природи дитини старшого дошкільного віку» – це складна багатоаспектна індивідуально-психологічна характеристика

дитини старшого дошкільного віку, що полягає в інтеграції сукупності теоретичних знань, ціннісних орієнтацій, індивідуально-особистісних якостей, практичних умінь та навичок у сфері екології та передбачає наявність внутрішніх переконань щодо важливості збереження природи, усвідомлених прагнень ощадливого використання її ресурсів, емоційно-позитивного сприйняття дитиною природи, її краси, багатств та розуміння ролі природи в житті людини.

Перспективи подальших наукових розвідок у питанні формування ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку вбачаємо в удосконаленні накопиченого теоретичного та практичного досвіду шляхом застосування сучасних інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на формування природничо-екологічної компетентності дітей 5-6-го року життя, екологічної свідомості та культури, зокрема використання засобу арт-проекту на засадах особистісно орієнтованого, інтегрованого та компетентнісного підходів, а також принципу педагогіки партнерства. Це зумовлено тим, що використання арт-проектної діяльності передбачає тісну творчу співпрацю закладу дошкільної освіти та сім'ї у питаннях природокористування, природозбереження та природотворення через засоби художньо-творчої діяльності як одного з ключових аспектів у формуванні ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Артемчук В. Ф., Дажук В. С., Карпенко Н. В. Естетико-екологічне виховання в дошкільному закладі : Навчально-методичний посібник. Вінниця : КЗ «ДНЗ № 71 ВМР», 2017. 189 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Книга 1. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
3. Беленька Г. В., Гапченко В. А. Формування емоційно-ціннісного ставлення до природи дітей п'ятого року життя засобом художнього слова. *Молодий вчений*, 2018. № 8.1 (60.1). С. 7-11.
4. Дефектологічний словник : навчальний посібник / В. І. Бондар, В. М. Синьов. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
5. Волинець К. І., Волинець Ю. О., Правдива А. П. Сучасні підходи до формування ціннісного ставлення до природи в дітей старшого дошкільного віку. *Народна освіта*. 2020. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/31527/1/Volynets_Y_Volynets_K_Pravduva_A_SPdFCSdPvDSDV_2020.pdf
6. Діра Н. О. Поняття «ціннісне ставлення особистості до живої природи» у психолого-педагогічній літературі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2017. № 277. С. 70-77.
7. Маршицька В. В. Теоретичні основи виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку. Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах : *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2000. Книга 1. 340 с.
8. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція : Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2021 р. № 33. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>
9. Реус В. О., Притулик Н. В. Формування емоційно-ціннісного ставлення до природно-довкілля у старших дошкільників : навчальний посібник. Чернігів, 2016. 64 с.
10. Роганова М. В. Від ціннісного ставлення до природи до духовного розвитку дитини дошкільного віку. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2018. № 44. С. 93-109.

11. Сучасна філософія : основні розділи, поняття, проблеми, ідеї : навчальний посібник / за ред. О. В. Кулешова. Черкаси : ФОП Гордієнко Є. І., 2017. 154 с.
12. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. Твори в 6 томах. Том 4. Київ : Державне учбово-педагогічне видавництво, 1954. 518 с.
13. Cambridge dictionary online. 2023. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/formation>
14. Martin C. Three Attitudes Toward Nature. *The Hegel Bulletin*. 2021. 43/1. P. 1-25.

REFERENCES:

1. Artemchuk, V. F., Dazhuk, V. S., Karpenko, N. V. (2017). Estetyko-ekolohichne vykhovannia v doshkilnomu zakladi [Aesthetic and ecological education in a preschool institution] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Vinnytsia : KZ «DNZ №71 VMR» [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D. (2003). Vykhovannia osobystosti. Osobystisno-oriientovanyi pidkhid : teoretyko-tekhnologichni zasady [Education of personality. Person-oriented approach : theoretical and technological foundations]. Knyha 1. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
3. Bieliienka, H. V., Napchenko, V. A. (2018). Formuvannia emotsiino-tsinnisnoho stavlennia do pryrody ditei piatoho roku zhyttia zasobom khudozhnoho slova [Formation of emotional-value attitude to nature of children of the five year of life by the means of artistic word]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 8.1 (60.1), 7-11 [in Ukrainian].
4. Bondar, V. I., Synov, V. M. (2011). Defektolohichni slovnyk : navchalnyi posibnyk [Defectology dictionary : study guide]. Kyiv : «MP Lesia» [in Ukrainian].
5. Volynets, K. I., Volynets, Yu. O., Pravdyva, A. P. (2020). Suchasni pidkhody do formuvannia tsinnisnoho stavlennia do pryrody v ditei starshoho doshkilnoho viku [Modern approaches to the formation of a valuable attitude towards nature of children of older preschool age]. *Narodna osvita – Public education*. Retrieved from: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/31527/1/Volynets_Y_Volynets_K_Pravduva_A_SPdFCSdPvDSDV_2020.pdf [in Ukrainian].
6. Dira, N. O. (2017). Poniattia «tsinnisne stavlennia osobystosti do zhyvoi pryrody» u psykhologo-pedahohichnii literaturi [The concept of «value attitude of the individual to wildlife» in the psychological and pedagogical literature]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Serii : Pedahohika, psykhohiia, filosofiia – Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series : Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 277, 70-77 [in Ukrainian].
7. Marshytska, V. V. (2000). Teoretychni osnovy vykhovannia emotsiino-tsinnisnoho stavlennia do pryrody u ditei starshoho doshkilnoho viku [Theoretical foundations of education of emotional and valuable attitude towards nature of children of older preschool age]. *Moralno-dukhovnyi rozvytok osobystosti v suchasnykh umova : Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of education of children and school youth* : zb. nauk. prats. Kyiv : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
8. Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) new edition] : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12 sichnia 2021 r. № 33. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> [in Ukrainian].
9. Reus, V. O., Prytulyk, N. V. (2016). Formuvannia emotsiino-tsinnisnoho stavlennia do pryrodnoho dokillia u starshykh doshkilnykiv [The formation of an emotional and valuable attitude to the natural environment in older preschoolers] : navchalnyi posibnyk. Chernihiv [in Ukrainian].
10. Rohanova, M. V. (2018). Vid tsinnisnoho stavlennia do pryrody do dukhovnoho rozvytku dytyny doshkilnoho viku [From a valuable attitude to nature to the spiritual development of a

preschool child]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and methods of teaching and education*, 44, 93-109 [in Ukrainian].

11. Kulieshova, O. V. (2017). *Suchasna filosofia : osnovni rozdily, poniattia, problemy, idei* [Modern philosophy : main sections, concepts, problems, ideas] : navchalnyi posibnyk. Cherkasy : FOP Hordienko Ye. I. [in Ukrainian].

12. Ushynskiy, K. D. (1954). *Liudyna yak predmet vykhovannia. Sproba pedahohichnoi antropologii* [Man as a subject of education. An attempt at the pedagogical anthropology]. *Tvory v 6 tomakh. Tom 4*. Kyiv : Derzhavne uchbovo-pedahohichne vydavnytstvo [in Ukrainian].

13. Cambridge dictionary online. (2023). Retrieved from: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/formation> [in English].

14. Martin, C. (2021). Three Attitudes Toward Nature. *The Hegel Bulletin*, 43/1, 1-2 [in English].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- АГЛІЯР ТУКЛЕР**
Вікторія
Вільямівна кандидат педагогічних наук, викладач кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: v.v.ahiliar-tukler@npu.edu.ua
orcid.org/0009-0000-5548-1938
- АНДРУЩЕНКО**
Наталія
Вікторівна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: nataliandrushchenko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4667-8824
- АРТИМОНОВА**
Тетяна
Петрівна кандидат філософських наук, старший викладач кафедри логопедії та логопсихології,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: t.p.artimonova@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-6073-6963
- БАРАНОВСЬКА**
Лілія
Володимирівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: liliya03.05@ukr.net
orcid.org/0000-0002-3437-7995
- БОНДАР**
Ірина
Олегівна аспірантка кафедри дошкільної освіти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» (дошкільна педагогіка),
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: i.bondar@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-5220-8178
- БОРИСЬОНОК**
Максим
Олегович аспірант кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: b.maksim.ol.nik@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8058-6678
- ВАСЮТИНА**
Тетяна
Миколаївна доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: t.m.vasyutina@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-0253-1932

- ВЕДМЕДЕНКО
Наталія
Олексіївна** аспірантка кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: n.o.vedmedenko@npu.edu.ua
orcid.org/0009-0001-9332-2118
- ДОВБНЯ
Софія
Олегівна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: s.o.dovbnya@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-2882-4680
- КОВАЛЬ
Вікторія
Олександрівна** кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (Чернігів, Україна)
e-mail: kovalchernigov@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3673-2583
- КОВАЛЬ
Софія
Сергіївна** здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: kostopil.koval.ua@gmail.com
orcid.org/0009-0005-7261-142X
- КОВАЛЬОВА
Анастасія
Павлівна** здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: anastasia.kovalova90@gmail.com
orcid.org/0009-0000-8867-0356
- КОМОГОРОВА
Марина
Іванівна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української й іноземних мов та методик викладання в початковій і дошкільній освіті,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: mkomogorova@ukr.net
orcid.org/0000-0002-6829-811X
- КОНОВАЛОВА
Надія
Олександрівна** аспірантка кафедри дошкільної освіти спеціальності «011 Освітні, педагогічні науки»,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: zarubanadiia@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0813-368X

- КОПИЛ-ФІЛАТОВА** здобувач,
Тетяна Український державний університет імені Михайла Драгоманова
Василівна (Київ, Україна)
e-mail: kopyl-filatova@ukr.net
orcid.org/0009-0001-6819-5487
- КОРХ** кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри
Віра дошкільної освіти,
Михайлівна Український державний університет імені Михайла
Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: vera.korh18@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9686-0803
- КУШНІРУК** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
Світлана педагогіки,
Анатоліївна Український державний університет імені Михайла
Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: s.a.kushniruk@udu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7833-8923
- ЛЕЙБА** здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Аня спеціальності 012 Дошкільна освіта,
Анатоліївна Український державний університет імені Михайла
Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: annaleyba15@gmail.com
orcid.org/0009-0000-1487-5447
- ЛУК'ЯНЧУК** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
Світлана української й іноземних мов та методик викладання
Федорівна в початковій і дошкільній освіті,
Український державний університет імені Михайла
Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: svtlanalukianchuk@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6799-3666
- ЛЯШОВА** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії
Надія і практики початкової освіти, ДВНЗ «Донбаський державний
Миколаївна педагогічний університет» (Слов'янськ, Україна)
e-mail: nadinika2017@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8087-6621
- МАТВІЄНКО** аспірантка кафедри початкової освіти та інноваційної
Ірина педагогіки,
Андріївна Український державний університет імені Михайла
Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: i.a.matviienko@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-0905-078X

- МАТВІЄНКО
Олена
Валеріївна** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: lmatvienko70@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5746-4864
- МИТНИК
Олександр
Якович** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: mytnyk1969@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2916-7344
- ОЛЕФІРЕНКО
Тарас
Олексійович** кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри технологічної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, (Київ, Україна)
e-mail: to@udu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3278-8125
- СТЕПАНЕНКО
Юлія
Святославівна** здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: 22pf.ju.stepanenko@std.npu.edu.ua
orcid.org/0009-0000-5828-7751
- СТУПАК
Оксана
Юріївна** доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: stupak.oksana.ua@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6732-4569
- ТАРАСОВА
Ірина
Олександрівна** аспірантка 2-го курсу кафедри практичної психології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: valuearhiv@gmail.com
orcid.org/0009-0004-9266-7853
- ТАРНАВСЬКА
Тетяна
Вердіївна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов математичних факультетів, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)
e-mail: tarnavskaya@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7397-6181

- ТКАЧЕНКО Катерина Вячеславівна** аспірантка кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Черкаси, Україна)
e-mail: katerinatkachenko1809@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4689-6167
- ТОВКАЧ Ірина Євгенівна** кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: i.y.tovkach@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-9398-6398
- ЦВЕТКОВА Ганна Георгіївна** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: tsvetkova1271@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1556-4856
- ЧАЙЧЕНКО Валентина Федорівна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: chaychenko@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1046-5018
- ШВЕЦЬ Владислава Володимирівна** кандидат психологічних наук, здобувач вищої освіти ступеня доктора наук,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Умань, Україна)
e-mail: vlada90@meta.ua
orcid.org/0000-0001-7384-2039
- ШЕЛЕПКО Галина Володимирівна** асистент кафедри дошкільної освіти, аспірантка спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» (дошкільна педагогіка),
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: h.v.otchenko@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-0063-8632
- ШУЛИГІНА Раїса Андріївна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: shulyhina@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5857-351X

AUTORS

**Viktoriya
AGILIAR TUKLER**

Candidate of Pedagogical Sciences, teacher at the Department of
Preschool Education, Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: v.v.ahiliar-tukler@npu.edu.ua
orcid.org/0009-0000-5548-1938

**Natalia
ANDRUSHCHENKO**

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the
Department of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: nataliandrushchenko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4667-8824

**Tetiana
ARTIMONOVA**

Candidate of Philosophical Sciences (PhD), Senior Lecturer at the
Department of Speech Therapy and Speech Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: t.p.artimonova@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-6073-6963

**Liliya
BARANOVSKA**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the
Department of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: liliya03.05@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2514-3644

**Iryna
BONDAR**

PhD student of the Department of preschool Education of the
majoring in 011 «Educational, pedagogical science»
(preschool pedagogy),
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: i.bondar@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-5220-8178

**Maksym
BORYSONOK**

Graduate Student Department of Primary Education and Innovative
Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: b.maksim.ol.nik@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8058-6678

**Tetiana
VASIUTINA**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the
Department of Primary Education,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: t.m.vasyutina@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-0253-1932

- Nataliia
VEDMEDEKO** Aspirant of the Department of Primary Education
and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: n.o.vedmedenko@npu.edu.ua
orcid.org/0009-0001-9332-2118
- Sofia
DOVBNIYA** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate
Professor of the Department of Preschool Education,
Drahomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: s.o.dovbnya@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-2882-4680
- Victoriia
KOVAL** Candidate of Biology Sciences (PhD), Associate Professor, Associate
Professor of the Department of Preschool and Primary Education,
T. H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”
(Chernihiv, Ukraine)
e-mail: kovalchernigov@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3673-2583
- Sofiya
KOVAL** Student of the Second (Master’s) Degree of Higher Education,
Department of Preschool Education,
Drahomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: kostopil.koval.ua@gmail.com
orcid.org/0009-0005-7261-142X
- Anastasiia
KOVALOVA** Student of the Second (Master’s) Degree of Higher Education,
Department of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: anastasia.kovalova90@gmail.com
orcid.org/0009-0000-8867-0356
- Maryna
KOMOGOROVA** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate
Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Languages
and Teaching Methods in Primary and Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: mkomogorova@ukr.net
orcid.org/0000-0002-6829-811X
- Nadiia
KONOVALOVA** Graduate Student of the Department of Preschool Education of the
majoring in 011 «Educational, pedagogical science» ,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: zarubanadiia@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0813-368X

**Tetyana
KOPYL-FILATOVA**

Applicant,
Dragomanov Ukrainian State University, (Kyiv, Ukraine)
e-mail: kopyl-filatova@ukr.net
orcid.org/0009-0001-6819-5487

**Vira
KORKH**

Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer at the
Department of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: vera.korh18@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9686-0803

**Svitlana
KUSHNIRUK**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: s.a.kushniruk@udu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7833-8923

**Anna
LEYBA**

Student of the Second (Master's) Degree of Higher Education,
Department of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: annaleyba15@gmail.com
orcid.org/0009-0000-1487-5447

**Svitlana
LUKIANCHUK**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate
Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Languages
and Teaching Methods in Primary and Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: svitlanalukianchuk@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6799-3666

**Nadiya
LYASHOVA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate
Professor of Primary Education Theory and Practice Department
SHEI «Donbas State Pedagogical University» (Slovyansk, Ukraine)
e-mail: nadinika2017@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8087-6621

**Iryna
MATVIENKO**

PhD student of the Department of Primary Education
and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: i.a.matviienko@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-0905-078X

- Olena
MATVIHENKO** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-5746-4864
- Oleksandr
MYTNYK** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Practical Psychology, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: mytnyk1969@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2916-7344
- Taras
OLEFIRENKO** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Technological Education, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: to@udu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3278-8125
- Yuliia
STEPANENKO** Student of the Second (Master's) Degree of Higher Education, Department of Preschool Education, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: 22pf.ju.stepanenko@std.npu.edu.ua
orcid.org/0009-0000-5828-7751
- Oksana
STUPAK** Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Education, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: stupak.oksana.ua@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6732-4569
- Iryna
TARASOVA** 2nd year postgraduate student of the Department of Practical Psychology, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: valuearhiv@gmail.com
orcid.org/0009-0004-9266-7853
- Tetyana
TARNAVSKA** PhD in Pedagogy, Docent, Associate Professor Shevchenko National University of Kyiv, Department of Foreign Languages for Mathematical Faculties (Kyiv, Ukraine)
e-mail: tarnavskaya@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7397-6181

**Kateryna
TKACHENKO**

Post-graduate student of the Department of Psychology,
in-depth correction and rehabilitation,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
(Cherkassy, Ukraine)
e-mail: katerinatkachenko1809@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4689-6167

**Iryna
TOVKACH**

Candidate of Psychological sciences head teacher at the Department
of Preschool education,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: i.y.tovkach@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-9398-6398

**Hanna
TSVIETKOVA**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department
of Pre-school Education,
Drahomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: tsvetkova1271@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1556-4856

**Valentyna
CHAYCHENKO**

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Primary Education and
Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: chaychenko@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1046-5018

**Vladyslava
SHVETS**

Candidate of Psychological Sciences,
Doctoral student of higher education,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)
e-mail: vlada90@meta.ua
orcid.org/0000-0001-7384-2039

**Halyna
SHELEPKO**

Assistant of the Department of Preschool Education, PhD student
of specialty 011 «Educational and pedagogical sciences»
(preschool pedagogy),
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: h.v.otchenko@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-0063-8632

**Raisa
SHULYHINA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate
Professor of the Department of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: shulyhina@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5857-351X



ШАНОВНІ АВТОРИ!

Запрошуємо Вас до публікації матеріалів
у науковому журналі

«ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР»
«EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE»

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія KB 24701-14641 P від 16.02.2021 року*

- Журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (**категорія «Б»**) у галузі **педагогічних** наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями) на підставі наказу МОН №778 від 20.06.2023 р. та галузі **психологічних** наук (053 – Психологія) на підставі наказу МОН №1035 від 23.08.2023 р.

Видання **індексується** у міжнародних та національних наукометричних базах:
Google Scholar (2023 р.): <http://bit.ly/3l1DntM>;

Open Ukrainian Citation Index (2023 р.): <https://ouci.dntb.gov.ua/?journal=освітньо-науковий+простір>;

«Наукова періодика України» в Національній бібліотеці України імені В. І. Вернадського НАН України (2023 р.): <http://nbuv.gov.ua/j-tit/educsc>;

Національний репозитарій академічних текстів (електронна версія видання розміщується в репозитарії УДУ імені Михайла Драгоманова) (2022 р.): <http://enpuir.npu.edu.ua>

- Редакція здійснює присвоєння міжнародного цифрового ідентифікатора DOI (Digital Object Identifier) кожному опублікованому матеріалу, що дає змогу авторам знайти свою наукову працю на сайті Open Ukrainian Citation Index (OUCI).

Періодичність виходу журналу: **2 рази** на рік. Прийом рукописів здійснюється на постійній основі до 25 квітня та 25 жовтня щорічно.

Тематична спрямованість:

- 011 – Освітні, педагогічні науки,
- 012 – Дошкільна освіта,
- 013 – Початкова освіта,
- 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями),
- 053 – Психологія

Засновником наукового видання є УДУ імені Михайла Драгоманова та співзасновником ГО «Українська асоціація педагогів і психологів дошкільної, початкової та позашкільної освіти».

Цільовою аудиторією Журналу є: доктори та кандидати наук, молоді науковці (докторанти, аспіранти, здобувачі, магістранти), фахівці-практики, які активно займаються науковими дослідженнями в галузі освіти.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ РУКОПISУ

До друку приймаються статті, що мають наукову і практичну цінність та не опубліковані раніше в інших наукових виданнях. Автор / співавтор(-и) несуть персональну відповідальність за оригінальність тексту статті, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних та географічних назв, та інших відомостей, а також за якість і зміст англійського блоку й за відсутність в матеріалах даних, які не підлягають відкритій публікації.

Мова рукопису: українська, англійська.

Забороняється використання джерел інформації держави-окупанта або держави-агресора у науковій та науково-технічній діяльності: цитування в тексті, внесення до бібліографічних списків тих джерел, які опубліковані російською мовою в інших країнах та джерел іншими мовами, якщо вони опубліковані на території Росії та Білорусі.

ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ

- ✓ електронний варіант рукопису статті зберігати у форматі ***.RTF**, підготовлений у текстовому редакторі **Microsoft Word**;
- ✓ обсяг статті – **12 сторінок**;
- ✓ формат аркуша – **A4 (210x297)**, орієнтація сторінки – **«книжна»**;
- ✓ шрифт **Times New Roman**, кегль **14**;
- ✓ інтервал між рядками – **1,5 пт.**, відступ першого рядка (абзац) – **1,25 см.**;
- ✓ параметри сторінки: ліве, праве – **2,5 см.**, верхнє, нижнє – **2 см.**;
- ✓ у тексті не допускається вирівнювання **пропусками**;
- ✓ у тексті використовується **дефіс «-»**, який не відділяється пропусками та **тире «-»**;
- ✓ лапки « »». Якщо є цитата в цитаті або в цитаті міститься слово в лапках, то зовнішні лапки – « »», а внутрішні – “ ””.
- ✓ ініціали відділяються від прізвищ **нерозривним пробілом** (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл);
- ✓ графіки, рисунки, фотографії слід вставляти в текст статті у відповідному масштабі **як об'єкт**. Положення об'єкта – **«в тексті»**;
- ✓ рисунки, створені у вбудованому у Microsoft Word редакторі рисунків, слід подавати як **згруповані об'єкти**.

СТРУКТУРА СТАТТІ:

рядок 1 – індекс УДК (Times New Roman, вирівнювання за лівим краєм);

рядок 2 – пустий рядок;

рядок 3 – назва статті (вирівнювання за центром, напівжирний шрифт, великі літери) може містити **до 10 слів** без скорочень, має розкривати сутність проблеми та бути цікавою широкому загалу науковців;

рядок 4 – прізвище, ініціали автора (-ів) статті (не більше трьох осіб); науковий ступінь, вчене звання (за наявності), посада із зазначенням кафедри / лабораторії / відділення (вирівнювання за центром);

рядок 5 – місце роботи / навчання, адреса роботи / навчання, ORCID-код, електронна адреса автора (вирівнювання за центром); якщо автор не має ORCID-коду, його можна отримати за покликанням <https://orcid.org/>;

рядок 6 – пустий рядок;

абзац 1 – розширена анотація українською мовою курсивом (не менше 1800 знаків без пробілів, міжрядковий інтервал – 1 см., абзацний виступ – 1,25 см.), ключові слова (мінімум 5);

пустий рядок;

абзац 2 – інформація про авторів та статтю **англійською мовою**: назва статті (вирівнювання за центром, напівжирний шрифт, усі літери великі), прізвище, ініціали автора, науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри, місце роботи / навчання, адреса роботи / навчання, ORCID-код, електронна адреса автора;

пустий рядок;

абзац 3 – розширена анотація англійською мовою курсивом (не менше 1800 знаків без пробілів) та ключові слова (5-10 слів). Переклад англійською мовою повинен бути достовірним.

Редакційна колегія журналу «ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР» звертає особливу увагу авторів рукописів до написання анотації / Abstract. Резюме повинно бути «мініатюрою» рукопису автора і коротко охарактеризувати актуальність, мету, методи та результати дослідження. Рекомендовано уникати речень типу: «Було проаналізовано проблему», «Було розглянуто...», «Було розкрито сутність».

Рекомендовано будувати більшість речень за зразком: «Виявлено ...», «З'ясовано ...», «Встановлено ...», «Здійснено...», «Підтверджено» тощо.

У випадку, якщо стаття **англійською мовою**, вся інформація про авторів та анотація подається двома мовами англійською та українською: назва статті (напівжирний шрифт, усі літери великі), прізвище, ініціали автора / авторів, науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри / лабораторії, місце роботи / навчання) адреса роботи / навчання, ORCID-код, електронна адреса автора, розширена анотація (не менше 1800 знаків без пробілів) та ключові слова (5 – 10 слів).

Структурні елементи тексту статті (з обов'язковим зазначенням в тексті):

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження / Introduction and current state of the research problem.

Важливо у вступній частині чітко сформулювати понятійний апарат, щоб уникнути його неоднозначного трактування. У вступі також викладаються особливості сучасного стану дослідження проблеми.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, де указати започаткування розв'язання цієї проблеми, на які опирається автор, а також обов'язкове виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, яким присвячено статтю.

Мета і завдання дослідження / The purpose and objectives of the study.

Мета статті має чітко показувати предмет дослідження та бути конкретною (мета має бути одна!); далі – завдання (мінімум – 2-3).

Висловлюється головна ідея публікації, яка суттєво відрізняється від сучасних уявлень про проблему, доповнює або поглиблює уже відомі підходи; звертається увага на введення до наукового обігу нових фактів, висновків, рекомендацій, закономірностей або уточнення відомих раніше, але недостатньо вивчених.

Методи дослідження / Research methods (можуть бути викладені у результатах дослідження).

Методи дослідження передбачають опис їх основного змісту, характеристик і показників, які вони фіксують, та одиниць вимірювання.

Виклад основного матеріалу дослідження / The statement of the main material research (може мати як теоретичну, так й емпіричну частини) здійснюється відповідно до завдань із повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Висновки і перспективи подальших досліджень / Conclusions and perspectives of further researches у цьому напрямі.

Текст статті має бути уважно **вчитаний і перевірений**. Статті друкуються в авторській редакції, тому відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ ОПИС ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

Список використаних джерел / References розміщується після тексту статті в алфавітному порядку; друкується через 1,5 інтервал, 14 кеглем, шрифтом Times New Roman і оформляється згідно з вимогами державного стандарту ДСТУ 8302:2015. «Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання».

References оформлюється за міжнародним бібліографічним стандартом **APA (American Psychological Association (APA) Style)**.

Транслітерація здійснюється незалежно від мови оригіналу відповідно Постанови кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. № 55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» (для української мови). Для автоматизації процесу транслітерації та складання бібліографічних посилань рекомендується використовувати online-сервіси:

для україномовних джерел – <http://ukrlit.org/transliteratsiia#source=0JrQuNGX0LI=>;
словник – <https://slovnuk.ua/index.php>;

– для інших мов застосовуються регіональні сервіси;

– для англійськомовних джерел транслітерація не застосовується

для складання бібліографічних посилань <https://www.citethisforme.com>;

<https://vak.in.ua>

Посилання на джерела в тексті подаються в квадратних дужках [2, с. 25; 5, с. 33-34], у яких перша цифра вказує порядковий номер джерела в списку літератури, а друга – відповідну сторінку в цьому джерелі; одне джерело (без сторінок) відокремлюється від іншого крапкою з комою або дефісом [3; 4; 6; 8-10]).

ПОРЯДОК ПОДАННЯ МАТЕРІАЛІВ:

Для розгляду опублікування статті автору необхідно надіслати на електронну адресу редакції ESS.journal.21@gmail.com наступні матеріали:

– **наукову статтю**, оформлену відповідно вказаним вимогам у форматі *.RTF.,

– **інформаційну довідку** про автора / співавтора(-ів).

З прикладами оформлення статті можна ознайомитися в додатку 1 до інфо-буклету або на офіційному сайті видання за покликанням: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/autor>; та інформаційної довідки про автора / співавтора(-ів) у додатку 2, а також через заповнену Google Form за покликанням: <https://forms.gle/Ws8iYbYiEjMnLSMPA> або QR-кодом.



Приклад підпису файлів: **Попова_стаття, Попова_довідка.**

Статті **аспірантів, магістрантів, педагогів-практиків** подаються з **рецензією** наукового керівника, науковця відповідної галузі або **витягом** з протоколу засідання кафедри / лабораторії з рекомендацією статті до друку, оформленою й затвердженою відповідним чином.

Приклад підпису файла: **Попова_рецензія.**

Важливо! Редакційна колегія Журналу здійснює перевірку надісланих матеріалів на унікальність, з використанням відповідного програмного забезпечення та рецензування.

Редакція залишає за собою право на редагування текстів, зберігаючи при тому головні висновки та авторську стилістику.

УМОВИ ОПЛАТИ:

Публікація статей у науковому журналі здійснюється за рахунок фізичних і юридичних осіб. У разі позитивного рішення, авторам впродовж 3-х робочих днів адресується повідомлення про **прийняття статті** до друку та **реквізити для оплати** публікаційного внеску. В іншому випадку – повідомлення про необхідність доопрацювання або відхилення рукопису.

Після підтвердження про прийняття статті автор надсилає на електронну адресу редакції ESS.journal.21@gmail.com відскановану квитанцію про сплату публікаційного внеску.

Приклад підпису файлу: **Попова_квитанція.**

Вартість публікації становить **800** грн. за **12** сторінок тексту включно з анотацією, списком використаних джерел та references. Кожна додаткова сторінка сплачується окремо у розмірі **35** грн. Публікаційний внесок покриває витрати, пов'язані з рецензуванням, коректурою і редагуванням статей, макетуванням журналу та розміщенням його електронної версії у відкритому доступі на сайті видання.

За бажанням автори статей можуть замовити друкований примірник журналу, вартість якого – **600** гривень, які необхідно сплатити додатково до публікаційного внеску. Авторські замовлення на друковані версії журналу будуть направлені адресатам після розміщення поточного випуску на сайті.

Рукописи, що не відповідають зазначеним вимогам, розглядатися не будуть.

КОНТАКТНА ІНФОРМАЦІЯ

Редакція наукового журналу «Освітньо-науковий простір»: вул. Олександра Косицького, 8/14, УДУ імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна, 01054

Графік роботи: Пн.-Пт. 9.00 – 17.00 (крім святкових днів)

Контактний телефон: +38 (050)-698-01-84

E-mail: ESS.journal.21@gmail.com

Web: <https://ess.npu.edu.ua/>

ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

УДК 373.3:37.015.31:57.081.1

УЧАСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРИРОДООХОРОННІЙ РОБОТІ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Попова Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0931-1947-1074>
e-mail: turbar@gmail.com

© Попова Т. В., 2023

Анотація. Мовою статті (зі збереженням всіх структурних елементів тексту статті).

Обсяг: 1800 знаків без пробілів (250-300 слів).

Ключові слова: 5-10 ключових слів чи словосполучень.

PARTICIPATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN ENVIRONMENTAL WORK AS IMPORTANT CONDITIONS FOR FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE

Tetiana Popova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Primary Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
Pyrohova Str., 9, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0931-1947-1074>
e-mail: turbar@gmail.com

© Popova T., 2023

Abstract. Англійською мовою (зі збереженням всіх структурних елементів тексту статті).

Обсяг: 1800 знаків без пробілів (250-300 слів).

Key words: 5-10 ключових слів чи словосполучень.

Текст статті: Наявність екологічної кризи, яка охопила всю планету, свідчить про те, що сучасне суспільство характеризується недосконалістю сформованості у людей екологічної компетентності. Для вирішення цієї проблеми...

Список використаних джерел:

1. Ванцовська О. А. Формування екологічної компетентності дітей в умовах дошкільного навчального закладу. *Таврійський вісник освіти*. 2011. № 1. С. 47-54.
2. Закон України «Про освіту». Законодавство України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380). Редакція від 06.04.2022, підстава – 1986-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

3. Червінська І. М. Музейна педагогіка як інструмент взаємодії закладів освіти і музеїв у сучасному соціокультурному просторі. *Освітні обрії*. 2019. № 49(2). С. 48-54. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/2327/2812>

References¹:

1. Vantsovska, O. A. (2011). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti ditei v umovakh doshkilnoho navchalnoho zakladu [Formation of ecological competence of children in the conditions of preschool educational institution]. *Tavriiskyi visnyk osvity – Taurian Bulletin of Education*, 1, 47-54 [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [The Law of Ukraine «On Higher Education»] (2014). Zakonodavstvo Ukrainy (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2014, № 37-38, st. 2004). Redaktsiia vid 12.05.2022, pidstava – 2003-IX. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

3. Chervinska, I. M. (2019). Muzeina pedahohika yak instrument vzaiemodii zakladiv osvity i muzeiv u suchasnomu sotsiokulturnomu prostori [Museum pedagogy as a tool for interaction between educational institutions and museums in the modern socio-cultural space]. *Osvitni obrii – Educational horizons*, 49(2), 48-54. Retrieved from: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/2327/2812> [in Ukrainian].

¹ Оформлення **References** здійснюється за міжнародним бібліографічним стандартом **APA (American Psychological Association) Style**

Додаток 2

Інформаційна довідка про автора / співавтора(-ів)

Інформація про автора / авторів	Українською мовою	Англійською мовою²
Прізвище, ім'я, по батькові (повністю)		
Науковий ступінь		
Учене звання		
Посада		
Кафедра / лабораторія (без скорочень)		
Місце роботи або навчання, місто: заклад вищої освіти або наукової установи (без скорочень)		
Друкований примірник журналу, який оплачується додатково до редакційного внеску, за бажанням автора (так / ні).		
Адреса надсилання видання у разі його замовлення за рахунок відправника (відділення «Нової пошти»)		
Електронна адреса		
Номер контактного телефону		
ORCID (http://orcid.org/...) (вказати обов'язково)		
Назва (тема) статті		
Назва тематичної спрямованості журналу		

² Обов'язково для заповнення

Наукове видання / Scientific publication

ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР
EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE

Науковий журнал / Scientific Journal

Випуск 5 (2 – 2023) / Issue 5 (2 – 2023)

Засновник і видавець / Founder and publisher:

Український державний університет імені Михайла Драгоманова /
Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine)

Співзасновник / Co-founder:

ГО «Українська асоціація педагогів і психологів дошкільної,
початкової та позашкільної освіти» /
NGO «Ukrainian Association of Teachers and Psychologists of Preschool,
Primary and Extracurricular Education»

Виходить з 2021 р.

Періодичність / Frequency:

2 рази на рік / 2 times a year

Адреса редакції / Editorial office address:

01054, вул. Олександра Кониського, 8/14, педагогічний факультет,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ (Україна) /
01054, 8/14 Oleksandr Konyskyi str., Pedagogical Faculty,
Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)

Контакти / Contacts:

тел./tel.: +38 (50) 698-01-84

e-mail: ESS.journal.21@gmail.com; web: <https://ess.npu.edu.ua/>

Редагування та коректура / Literary editor

Бібліографічне редагування / Bibliographic editor

Раїса Шулигіна / Raisa Shulyhina

Комп'ютерний дизайн / Computer design

Олена Щербина / Olena Shcherbyna

Підписано до друку 30.11.2023. Формат 60x84 $\frac{1}{8}$.
Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура PT Serif.
Умовн. друк. аркушів – 31.15. Обл.-вид. аркушів – 28,64.
Тираж 300 прим.

Видавець і виготовлювач: ТОВ «Видавництво Ліра-К»
Свідоцтво № 3981, серія ДК.
03142, м. Київ, вул. В. Стуса, 22/1
тел./факс (044) 247-93-37; (050) 462-95-48
Сайт: lira-k.com.ua, редакція: zv_lira@ukr.net