



**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF POSTMODERNISM:
VALUES, COMPETENCE, DIGITALIZATION**

**ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ПОСТМОДЕРНІЗМУ:
ЦІННОСТІ, КОМПЕТЕНТНОСТІ, ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ**

Edited by prof. Tsvietkova Hanna

За наук. ред. проф. Ганни Цветкової

Inter
GING

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available on the Internet at <http://dnb.dnb.de> .

Information bibliographique de la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek a répertorié cette publication dans la Deutsche Nationalbibliografie; les données bibliographiques détaillées peuvent être consultées sur Internet à l'adresse <http://dnb.dnb.de> .

Informazione bibliografica della Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek registra questa pubblicazione nella Deutsche Nationalbibliografie; dettagliati dati bibliografici sono disponibili in internet in <http://dnb.dnb.de> .

Библиографическая информация Немецкой Национальной Библиотеки

Немецкая Национальная Библиотека вносит эту публикацию в Немецкую национальную библиографию; подробные библиографические данные можно найти в интернете на странице: <http://dnb.dnb.de> .

Información bibliográfica de la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek recoge esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie. Los datos bibliográficos están disponibles en la dirección de Internet <http://dnb.dnb.de> .

**ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ
ПОСТМОДЕРНІЗМУ: ЦІННОСТІ,
КОМПЕТЕНТНОСТІ, ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ**

За науковою редакцією професора Ганни Цвєткової

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF
POSTMODERNISM: VALUES, COMPETENCE,
DIGITALIZATION**

**According to the scientific edition of Professor Anna
Tsvetkova**

Collective Monograph

Aerzen 2021

ISBN 978-3-946407-10-2

(e-book)

<https://doi.org/10.192219/978-3-946407-10-2/>

DDC/УДК 37+159.9]:141.78:37.011:[17.022.1+005.336+004]

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ПОСТМОДЕРНІЗМУ: ЦІННОСТІ, КОМПЕТЕНТНОСТІ, ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ: колективна монографія / за наук. ред. проф. Цветкової Ганни – Aerzen : Heilberg IT Solutions UG (haftungsbeschränkt) InterGING Verlag, 2021. – 504 с.

Науковий редактор – Цветкова Ганна – доктор педагогічних наук, професор (НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна).

Рецензенти:

Бех Іван Дмитрович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, директор інституту проблем виховання НАПН України;

Світлана Сисоєва, академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, Київ, Україна;

Набока Ольга Георгіївна – доктор педагогічних наук, професор, перший проректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Презентована монографія охоплює актуальні питання сучасної психолого-педагогічної освіти: порівняльні аспекти формування національно-культурної ідентичності особистості; інноваційні проекти науковців; тенденції розвитку дошкільної та початкової освіти в епоху постмодернізму; актуальні питання підготовки компетентнісного майбутнього професійного педагога; проблеми постмодерної діджиталізації освіти в практичних розробках; навчання дорослих в умовах неформальної освіти.

Видання адресоване вченим-дослідникам, вихователям, учителям-практикам, науковцям-початківцям і всім небайдужим до проблем дитинства, виховання, формування національно-культурної ідентичності, розвитку освіти України у столітті цифровізації та глобальних, пандемічних викликів.

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF POSTMODERNISM: VALUES, COMPETENCE, DIGITALIZATION: Collective Monograph

According to the scientific edition of Professor Anna Tsvietkova – Aerzen : Heilberg IT Solutions UG (haftungsbeschränkt) InterGING Verlag, 2021. – 504 с.

Editor in chief – Hanna Tsvietkova – DSc in Pedagogics (Doctor of Pedagogical Sciences), Professor (National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine).

Reviewers:

Bekh Ivan Dmytrovych – DSc in Pedagogics (Doctor of Pedagogical Sciences), Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Director of the Institute of Problems of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine;

Svetlana Sysoeva, academician-Secretary of the Department of General Pedagogy and Philosophy of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor

of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Naboka Olga Georgiivna – DSc in Pedagogics (Doctor of Pedagogical Sciences), Professor, First Vice-Rector of Donbass State Pedagogical University

The presented monograph deals with topical issues of modern psychological and pedagogical education: comparative aspects of the formation of the national and cultural identity of the individual; innovative projects of scientists; trends in the development of preschool and primary education in the era of postmodernism; topical issues of training a competent future professional teacher; problems of postmodern digitalization of education in practical constructions; adult learning in non-formal education.

The publication is addressed to research scientists, educators, teachers-practitioners, new scientists and all those who are not indifferent to the problems of childhood, education, formation of the national and cultural identity, development of education in Ukraine in the age of digitalization and global pandemic challenges.

Co-authors: Svetlana Sysoieva, Tamara Pirozhenko, Taras Olefirenko, Hanna Tsvietkova, Olena Matviienko, Ellina Panasenko, Natalia Gavrish, Olga Reipolska, Nataliia Melnyk, Olena Semenog, Myroslava Vovk, Silenko Nadiya, Sopiia Dovbnia, Raisa Shulihina, Victoriia Khodunova, Olena Khartman, Iryna Soroka, Olga Bezsonova, Svitlana Vasilieva, Kateryna Shcherbakova, Lilia Makarenko, Yuliia Volynets, Nadiia Stadnik, Irina Tovt, Iryna Bondar, Halyna Shelepko, Iryna Tovkach, Iryna Kuzmenko, Irina Voityuk, Tatyana Snyatkova, Halyna Savluk, Olga Funtikova, Svitlana Makarenko, Victoria Galchenko, Liudmyla Semencha, Sofiia Berezka, Andrey Makarenko, Oksana Kovalova, Maryna Boichenko, Iryna Chystiakova, Olha Pasko, Roman Gurevych, Liudmyla Gabriichuk, Liudmyla Ibrahimova, Natalia Kostenko, Nadiia Opushko, Oksana Stupak, Valentyna Bilyk, Olga Tsurul, Yurii Lynnyk, Lesia Volnova, Oksana Sukhomlyn

Veröffentlicht im Heilberg IT Solutions UG (haftungsbeschränkt)

InterGING Verlag, Deutschland, Dezember 2021

Umschlagbild: <https://pixabay.com>

Umschlaggestaltung: M.Heilberg

Published in Germany

© Copyright © 2021 by Prof., PhD. Hanna Tsvietkova December, 2021. This book is an open access publication. Open Access This book is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits use, sharing, adaptation, transformation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license and indicate if changes were made. The images or other third party material in this book are included in the book's Creative Commons license, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the book's Creative Commons license and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder. The use of general descriptive names, registered names, trademarks, service marks, etc. in this publication does not imply, even in the absence of a specific statement, that such names are exempt from the relevant protective laws and regulations and therefore free for general use. The publisher, the authors and the editors are safe to assume that the advice and information in this book are believed to be true and accurate at the date of publication. Neither the publisher nor the authors or the editors give a warranty, express or implied, with respect to the material contained herein or for any errors or omissions that may have been made. The publisher remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Copyright © 2021 by Heilberg IT Solutions UG (haftungsbeschränkt)

InterGING Verlag

Wiesenwinkel 2, Aerzen, Germany

www.intergingpublishing.wordpress.com

INTRODUCTION

The society of postmodernism, the society of the XXI century differs in that it strives for «mutually prosperous globalization» (Lee Byng-Jin, 2003), where humanity interacts and thrives in cooperation and unity, where life and education with equal rights and privileges are a reality.

Mutual prosperity of mankind, «mutual prosperous globalization»–the main focus of the future of psychological and pedagogical education; it is an opportunity to cooperate, revealing their talents and abilities, a bright opportunity for self-affirmation and self-actualization. It is «symbiotic globalization» that must be created and begin to operate during our century, influencing and transforming not only social, political, economic relations, but also education that supports the child, the individual reveals his potential, aspirations, talents, creating a new educational system. themselves, transforming human existence. Education that cultivates the values of achieving cooperation, harmony, a combination of multicultural aspects, competent attitude to pedagogical reality; influences the formation of a community of like-minded people; which uses the enormous potential of digitalization, belongs to the future. It is based on postmodern pedagogy and psychology that a new generation of the XXI century can be formed, the main value of which will be respect for other peoples, mutual understanding with other national and cultural identities, understanding the importance of preschool childhood. The main mission of postmodernism education is to help individuals to realize their identity, to educate future generations to respect other peoples, to form a tolerant attitude to various mentalities; mutually enriching coexistence based on partnership and exchange of values according to ecological, environmental, competence approaches.

The presented monograph covers topical issues of modern psychological and pedagogical education: comparative aspects of the formation of the national and cultural identity of the individual; innovative projects of scientists; trends in the development of preschool and primary education in the era of postmodernism; topical issues of training a competent future professional teacher; problems of postmodern digitalization of education in practical constructions; adult learning in non-formal education.

The scientific research of the proposed monograph is a response to the challenges facing Ukrainian education in the XXI century, education that influences modern educational policy, contributes to the formation of the world educational space and provides a dialogue of cultures.

The publication is addressed to research scientists, educators, teachers-practitioners, novice scientists and all those who are not indifferent to the problems of childhood, education, formation of national and cultural identity, development of education in Ukraine in the age of digitalization and global pandemic challenges.

ПЕРЕДМОВА

Суспільство постмодернізму, суспільство XXI століття відрізняється тим, що прагне до «взаємної процвітаючої глобалізації» (*Lee Byung-Jin, 2003*), де людство взаємодіє та процвітає у співпраці та єдності, де життя та освіта з рівними правами та привілеями – реальність.

Взаємне процвітанню людства, «взаємна процвітаюча глобалізація» – головний акцент майбутнього психолого-педагогічної освіти; це можливість взаємно співпрацювати, розкриваючи свої таланти та здібності, яскраво самостверджуватися та самоактуалізуватися. Саме «симбіотична глобалізація» має створитися та почати діяти впродовж нашого століття, впливаючи та перетворюючи не тільки суспільні, політичні, економічні відносини, але й освіту, яка підтримує дитину, особистість, розкриває її потенційні можливості, прагнення, таланти, створюючи нову освітню систему, у такий спосіб перетворюючи людське існування. Освіті, яка культивує цінності досягнення співпраці, гармонії, поєднання полікультурних аспектів, компетентного ставлення до педагогічної дійсності; впливає на формування спільноти однодумців; яка використовує величезні можливості діджиталізації, належить майбутнє. Саме на ґрунті постмодерної педагогіки та психології можна сформувати нове покоління XXI століття, основною цінністю якого буде повага до інших народів, взаєморозуміння з іншими національно-культурними ідентичностями, розуміння важливості дошкільного дитинства. Основна місія освіти постмодернізму – допомога особистості в усвідомленні своєї ідентичності, виховання майбутніх поколінь у повазі до інших народів, формування толерантного ставлення до різноманітних ментальностей; взаємозбагачувальне співіснування на основі партнерської взаємодії та обміну цінностями на ґрунті екологічного, середовищного, компетентнісного підходів.

Презентована монографія охоплює актуальні питання сучасної психолого-педагогічної освіти: порівняльні аспекти формування національно-культурної ідентичності особистості; інноваційні проєкти науковців; тенденції розвитку дошкільної та початкової освіти в епоху постмодернізму; актуальні питання підготовки компетентнісного майбутнього професійного педагога; проблеми постмодерної діджиталізації освіти в практичних розробках; навчання дорослих в умовах неформальної освіти.

Наукові розвідки запропонованої монографії є відповіддю на виклики, що стоять перед українською освітою XXI століття, освітою, яка впливає на сучасну освітню політику, сприяє формуванню світового освітнього простору, забезпечує діалог культур.

Видання адресоване вченим-дослідникам, вихователям, учителям-практикам, науковцям-початківцям і всім небайдужим до проблем дитинства, виховання, формування національно-культурної ідентичності, розвитку освіти України у столітті цифровізації та глобальних, пандемічних викликів.

**РОЗДІЛ І. ПЕДАГОГІКА ПОСТМОДЕРНУ: ЗАРУБІЖНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД, НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНА
ІДЕНТИЧНІСТЬ, МЕТОДОЛОГІЯ ІНТЕГРАЦІЇ**

DDC УДК 378.016

**NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY : EXPERIENCE OF FOREIGN
COUNTRIES**

Taras Olefirenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
National Pedagogical Dragomanov University,
Kyiv, Ukraine,

ORCID ID 0000-0002-3278-8125,

to@npu.edu.ua

Hanna Tsvietkova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and
Psychology of Pre-school Education,
National Pedagogical Dragomanov University,
Kyiv, Ukraine,

ORCID ID 0000-0003-1556-4856,

tsvetkova1271@gmail.com

Olena Matviienko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy and Methodology of Primary
Education,

National Pedagogical University named after M. Dragomanov,

Kyiv, Ukraine,

ORCID ID 0000-0002-57,

lmatvienko70@gmail.com

Abstract. *This study considers our understanding of national-cultural identity as a reflection of the sense of identity to a certain sociocultural group, and at the same time, the self-awareness of this particular group; it is an internal, subjective state of personality, self-identity, pride of belonging. National and cultural identity is considered based on a symbiotic principle such as harmonious, respectable coexistence between man, nature, and other peoples, which helps to expand human consciousness, enrich various national and cultural identities and reveals valuable opportunities for modern education and the formation of personality in the postmodern era. It is proved that based on comparative pedagogy it is possible to form a new generation of the 21st century, the primary value is mutual understanding with other national and cultural identities. There is established that the mission of comparative education is to help to recognize the identity, educating future generations in respect to other nations, forming a tolerant attitude to various mentalities; mutually balancing coexistence on the basis of partnership and exchange of values on the basis of an environmental approach.*

Key words: *national and cultural identity; mutual prosperous globalization; methodology of*

integration; harmonious coexistence on the basis of symbiotic principle; folk culture; environmental approach.

НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ: ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Тарас Олефіренко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-3278-8125,
to@npu.edu.ua

Ганна Цвєткова,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології
дошкільної освіти,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0003-1556-4856,
tsvetkova1271@gmail.com

Олена Матвієнко,

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики
початкового навчання,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
ORCID ID 0000-0002-57
lmatvienko70@gmail.com

Анотація. У статті наголошено на тому, що національно-культурна ідентичність є відображенням почуття приналежності до певної соціально-культурної групи, і в той же час, самосвідомості цієї конкретної групи; це внутрішній, суб'єктивний стан особистості, самототожність, гордість за свою приналежність. Національно-культурну ідентичність розглянуто на основі симбіотичного принципу (гармонійне, поважливе співіснування між людиною, природою, іншими народами), що допомагає розширити людську свідомість, збагатити різні національно-культурні ідентичності та розкриває величезні можливості для сучасної освіти та формування особистості в епоху постмодернізму. Доведено, що на ґрунті порівняльної педагогіки можна сформувати нове покоління XXI століття, основною цінністю якого буде повага до інших народів, взаєморозуміння з іншими національно-культурними ідентичностями. Встановлено, що місія порівняльної освіти – допомога особистості в усвідомленні своєї ідентичності, виховання майбутніх поколінь в повазі до інших народів, формування толерантного ставлення до різноманітних ментальностей; взаємозбагачуюче співіснування на основі партнерської взаємодії та обміну цінностями на ґрунті екологічного підходу.

Ключові слова: національно-культурна ідентичність; взаємна процвітаюча глобалізація; методологія інтеграції; гармонійне співіснування на основі симбіотичного принципу; народна культура; екологічний підхід.

Relevance of the study. The society of postmodernism, the society of the 21st

century, is distinguished by its desire for «mutual prosperous globalization» (*Lee Byng-Jin, 2003*), where humanity interacts and thrives in cooperation and unity, is a life and education with equal rights and privileges.

Due to this context, a number of questions arise: how to preserve heritage, traditions of different nations? How to combine globalization and mentality of different peoples? How to enrich education systems and not lose national dignity, identity? These questions arise not only in front of Ukrainian education, they have a global nature. Nowadays the comparative characteristic of the experience of preserving national identity in other countries is not only relevant and in demand, but can also influence the current educational policy of countries, contributes to the formation of the world educational space, providing a dialogue of cultures and the existence of «symbiotic globalization».

The opinion of L. Wachowski, who states that «There are significant methodological transformations in post-Soviet pedagogy» is important for our study of national and cultural identity and analysis of the experience of other countries. The orientation of methodological changes, in our opinion, can be conventionally designated as a transition from «borrowing methodology» to «methodology of integration». «The methodology of borrowing» involves the study of pedagogical ideas and educational experience, more often, of one country with the further formation of some recommendations for their use. «Integration Methodology» focuses not on individual countries, but on the study of general trends in order to help a particular country find its place in the global educational space» (*Wachowski, 2015*).

Studying the experience of preserving the national and cultural identity of other countries, its analysis on the basis of the «methodology of integration», will significantly expand the range of Ukrainian comparative studies and create preconditions for the emergence of innovative programs for the formation of national and cultural identity on the Ukrainian soil.

Analysis of recent research and publications. According to researchers (*Gamsakhurdia, 2017; Valsiner, 2012; Wagoner, Jensen, & Oldmeadow, 2012*) national cultural identity has not disappeared, and despite globalization, it is becoming increasingly important (*Eller, 2009*). Ethnicity helps to define yourself (*Stefanenko, 2009; Greig, 2003*), or «I am in the center of the world», is the desire to see the world with yourself in the center – is human instinct (*LEE BYNG*).

National-cultural identity as a phenomenon was the object of attention in the second half of the nineteenth century (*Lindholm, 2007; Wundt, 2007*). *Hutchinson & Smith, 1996; Jenkins, 2008*).

Modern studies of national and cultural identity, contrary to the original views and mainly related to socially oriented approaches (*Anderson, 2006; Barth, 1969; Brubaker, 2006; Haan, 2011; Horowitz, 2001; Wetherell, 2009*). The emergence of socially oriented studies of ethnicity is associated with Fredrik Barth (*Hutchinson & Smith, 1996; Jenkins (2008)*) and Rogers Brubaker (*Brubaker, 2006*).

A research is interested in Intelligence M. Weber (*Weber, 1978*), K. Girtz (*Hutchinson & Smith, 1996*), B. Anderson, A. Smith (*Anderson, 2006; Smith, 1991*), E. Hobsbaum's theory of invented traditions reinforces the latter statement

(*Hobsbawm & Ranger, 1983*).

Modern research by V. Gamsakhurdia and L. Gamsakhurdia, A. Scherer, J. Rainer. Separately focus on research on the national identity of children in the multicultural classes of A. Solano-Campos, determining the cultural identity of the child K. Stavrow. At the same time, all the researches of scientists on the presented issue lie mainly in social, psychological, philosophical trends. Formation and formation of national and cultural identity from pedagogical positions did not receive necessary attention.

Purpose formulation of the article. Analyze scientific theories on national and cultural identity from the standpoint of «methodology of integration»; clarify the concept of national and cultural identity on the basis of an ecological approach and symbiotic principle; to distinguish the main valuable aspects of understanding the essence of national and cultural identity for modern comparative viewpoint from an ecological approach.

Results of the study. Analysis of theoretical approaches to national and cultural identity leads to the conclusion that the latter has not disappeared (as scholars of various sciences feared), moreover, despite globalization, it is becoming increasingly important (*Eller, 2009*); belonging to the nation, ethnos helps to define themselves (*Stefanenko, 2009; Greig, 2003*).

According to scholars, ethnic identity is an important part of the personality that defines and symbolizes the social boundaries of any group (*Eller, 2009: 314-336*).

The second half of the XIX century (*Lindholm, 2007; Wundt, 2007*) was marked by the first attempts to define the essence of national and cultural identity, which did not experience much support and popularity in the scientific world. The search for universal cultural elements and typologies (*Stefanenko, 2009*) was emphasized later in European science.

The first half of the twentieth century: scientific research was based on the belief in the stability of ethnos, certain traits, ethnicities and cultures were regarded as unchanging single entities (*Hutchinson & Smith, 1996; Jenkins, 2008*). Moreover, such definitions as race, ethnicity and culture were considered virtually synonymous. Researchers emphasized that ethnicity is passed from generation to generation and such relationships were called ancient (*Bock, 1999*). This changed after World War II, when the Nazi discourse was rejected.

The current state of the study of the problem of the formation of national and cultural identity indicates that, despite the long history of research, the national cultural identity was studied by each science separately, without proper integration and systematization, according to V. Gamsakhurdia and L. Gamsakhurdia... «This area of research was divided and scattered in different disciplines (social/cultural anthropology, sociology and psychology) to the present. Each ethnicity theory emphasizes and gives domination to only one element of the personal or socio-cultural world and excludes other, less visited aspects» (*Gamsakhurdia, 2017*).

In general, modern psychological research «A dependency need» is considered as a fundamental motivation. Psychologists believe that a sense of unity and belonging to the group contributes to psychological comfort and mental health in

general (*Baumeister & Leary, 1995*). Researchers (*Cameron, 2004; Roccas & Brewer, 2002*) see ethnic identity as a form of social/collective identity and this in turn reveals new horizons for pedagogical science, for finding methods, forms, means of forming national and cultural identity from childhood.

Socially constructivist ideas of the last decades stand for the irrelevant nature of ethnic identity (*Barth, 1969; Jenkins, 2008*). For example, Tajfel & Turner (*Tajfel & Turner, 1979*) believes that a sense of group identity and social/collective identity appears even after a mechanical and meaningless distribution of people across different groups.

The formation, establishment and socialization of the personality cannot be successfully without a sense of belonging to a certain group. For example, Marilyn B. Brewer and Wendy Gardner define collective identity as one of the aspects of self and consider it more «impersonal... social category» (*Brewer & Gardner, 1996*). Triandis distinguishes three aspects of self: «personal», «social» and «collective» (*Triandis, 1989*). Consequently, the sense of belonging is an integral part of the self and plays an important role in the formation of the individual. National-cultural identity, according to these theories, can be interpreted as a collective identity that is less subjective. But which has a big impact on the personal growth of the child, his feelings, thinking, mental health and behavior in general. «Collective identity is an integral part of itself» (*Gamsakhurdia, 2017*).

Roccas & Brewer researchers have found that people can belong to a variety of ethnic, religious, professional and other identity types in our rapidly developing world (*Roccas & Brewer, 2002*). Thus, modern man reconciles several types of identity.

All this diversity of theories, which is presented here in a certain unity, affect the social processes of each country, the nation on the development of psychological and pedagogical science. We find it appropriate to quote in this article A. Sherra, who believes that... «socio-scientific theories, concepts and research are not neutral descriptions of reality without any consequence. Instead, they should be considered involved in the process of building a national identity. They serve either to justify or to doubt the validity of certain social views, which in turn contributes to the formation of a national identity, and contributes to either confirming specific descriptions of social reality, or criticizing them as problematic elements of production and reproduction of power, domination and inequality. Therefore, the fundamental requirement for critical social studies is not to work within the differences and categories that are common in society, but instead to think critically about these differences and categories and take into account their possible prerequisites and consequences» (*Scherr, 2013*).

There is the fundamental assumption that led modern researchers Max Weber (1922) (*Scherr, 2000*) to review the scientific viability of the concept of ethnic groups. In evidence of this, the views of Benedict Anderson (2006), Eric Hobsbaum (1990), Ernest Gelner (1983) similarly state that the concept of nation and national identity is part of the processes of national-created activity, which includes establishing external boundaries, as well as internal exclusion from social life, establishing boundaries in obtaining quality education. The latter thesis is relevant in

connection with the question of who should be considered legitimate and equal citizens of a certain nation.

There is an interesting opinion of Albert Scherrer that... «in modern societies, nationalism is an important cause of discrimination and is often combined with racism or cultural racism and the construction of ethnic groups. More notably, nationalism can be seen as an ideology closely related to the political and legal structures of societies framing a nation-state». In conditions and trends, the role of pedagogy as a science is growing, which develops and justifies the concepts of the formation and development of the child's personality, which can face discrimination and violence, which will destructively affect the child's further life. An example might be the German educational system, which has a strictly regulated structure, which increases the social inequality of children of immigrants, who make up a large part of schoolchildren in Germany and have low chances of entering German vocational schools and have no chance of attending universities. As the researchers emphasize, even today the ineffective policies and imperfections of social structures that have led to the positioning of immigrants in lower social classes in Germany, since the 1980s, have been treated (especially by educational sciences) as an inevitable consequence of predictable ethnocultural differences (*Scherr, 2013*). Several German researchers in the field of pedagogy and psychology (*Scherr, 2000; Brubaker, 2007*) opposed the ethnic view of issues for immigrant subgroups. However, in the field of education in Germany it is still considered legal and normal to «understand» the consequences of social inequality due to ethnic and cultural data. In German, there is even a category of «migration background», which democratically minded German researchers consider a political and social expression of nationalism aimed at denying immigrants equal status, equal rights and a chance to be perceived by equal members of society.

At the same time, the mutual prosperity of mankind, «mutual prosperous globalization» – is the main emphasis of future education in the twenty-first century; it is an opportunity where everyone cooperates and thrives mutually to live with equal rights and privileges (*Lee Byng-Jin, 2003*). Recently, scientists are talking about the so-called «symbiotic globalization» that must be created and begin to act during the twenty-first century, influencing and transforming not only social, political, economic relations, but also education that supports the child, reveals its potential opportunities, aspirations, talents, creating a new educational system thereby transforming human existence.

Education is impossible without understanding and awareness of the child, the person of his national identity. «Identity – the desire to look at the world with yourself in the center – is a human instinct. The human instinct extending beyond the individual to a country or people or group, changing to the identity of a country or people. Human nature wants to have an identity not only for the individual but also for the group», says the researcher (*Lee Byng-Jin, 2003*). At the same time, the scientist emphasizes that every person has a strong need to put himself at the center of the universe and there are peoples who, in their pursuit of national identity based on national determination, want to put themselves in the center of the world in order to put themselves above any other people. It is a collective instinct inherent in almost

every country or individual person (*Lee Byng-Jin, 2003*). The history of human civilization is the history of the struggle between individuality and plurality, it is the history of defending its identity of small peoples against larger national and cultural identities. Therefore, those who have more advantages in quantity, the development of socio-economic structures, continue to expand, including the weaker as part of their own identity and thus create unity, and those who are weaker struggle to establish their identity, opposing the expansion and inclusion of those who are stronger, and finally defend their own individuality. We see numerous examples today. The postmodern century is characterized by the fact that the need for many people to determine their identity is actualized. Moreover, researchers emphasize that never have individual representatives of national cultural identities tried so actively to put themselves and their social groups in the center of the world. And this is understandable, at the turn of the centuries, the social community needs a new order different from the last century.

Analyzing recent research in cultural anthropology can distinguish two (radical) directions on issues of ethnicity: the first is focused on the social aspect of ethnic identity and does not take into account cultural traditions of ethnicity; the second emphasizes the role of culture and collective memory. But it can be argued that these radical views do not consider the personality, its needs, intentions, psychological and pedagogical aspects, features of the formation of education and development in conditions of different national and cultural identities. We stand in positions that personal, social and cultural elements are inseparable.

Joining the perspective (*Gamsakhurdia, 2017*) we believe that ethnic identity determines the social boundaries and place of a person in the world. This is a kind of code, a signal to the person to whom it belongs. Signs denoting her own group inform her of how she can distinguish compatriots from «others». However, the social community does not exist without cultural material that fills it with meaning.

Cultural material may include common legends, ideas of common origin, stories about the past of the group, rituals and lifestyles, etc. The study and knowledge of national folklore gives a person, a child a sense of continuity and makes the complex world more understandable. In general, folk culture is defined as a set of features that, together with elements that constitute a national culture, determine the identity of the people. Folk culture is a privileged element that is not limited to the geographical boundaries of the state, but is identifiable among related groups that can be separated by large distances (*Stavrow, 2015*). This illustrates the role of folk culture as an agent of historical continuity and makes sense of the need to preserve identity. Identity – through tradition – includes a unique design created in time and is an inexhaustible source of historical events, poetry, art and fiction. The main components of the creation of the cultural identity of people include: the dominant national group, social structures, history, culture, language, religion, political and legal system, economic development, education and media (*Pares and Mikas, 1997*). The child grows and assimilates elements of culture from his mental heritage, that is, the «culture» and wisdom of the people to which it belongs. The development of the cultural identity of the child is also directly influenced by the process of socialization of the child within the social group in which he lives. Thus,

the formation of the national and cultural identity of the child depends on the group with which the child interacts at present, since folk culture – and culture in general – is the identity that is formed as a result of the structural inclusion of cultural influences of other people, thereby foreseeing new prospects (*Stavrow, 2012*).

In many countries (Ukraine is not an exception) there is a subconscious «anxiety for development» (*Lee Byng-Jin, 2003*). The development is manifested in the desire to develop countermeasures so as not to «lag behind» the developed countries of the world. But blindly copying the achievements of other national identities without taking into account their mentality and spiritual and cultural heritage can lead, as Lee Byng-Jin emphasizes, to the destruction of entire generations, human crises and the destruction of their national identity.

In this respect, education comes first, crucially, that cultivates the values of achieving cooperation, harmony, combining polycultural aspects, forming a community of like-minded people, rather than competition. It is on the basis of comparative pedagogy that a new generation of the 21st century can be formed, the main value of which will be respect for other nations, understanding with other national and cultural identities.

What is the significance of national identity for education and upbringing of future generations? Different nations, cultures have different mentalities and spiritual possessions. Despite this, the main goal of education is to homogenize the members who make up the nation or country and thus form the identity of the nation. Thus, during the general compulsory education, the formation of the individual as a representative of the nation takes place, which forms the individual national identity of each person.

Let's try to understand on the basis of theoretical analysis of the works of well-known researchers of the presented problem: what is national cultural identity?

Table 1.1.

Researcher	The essence of national and cultural
Ignatiev 1994	The unit that provides the highest sense of belonging
Bech, 2013	The identity is an internal, subjective state of the individual, which expresses the awareness of itself as a kind of perseverance of the individual, as self-identity, the experience of an ever-present self, its preservation.
Kozlovets M., 2009	National identity of a person belonging to a «people» and «nation», which has the following aspects: human beliefs (perception by members of each other's nation as compatriots); a common historical past, modern and the idea of a common modern and future; joint actions, permanent residence in one country and a common national character.
Hayes 1933	The combination of patriotism and the nation's consciousness, is an attachment to the hometown and its specific living space and, as it expands across the country, turns into nationalism or national identity.
Kon (1965)	Bright and positive common will as an important element together with general genealogy, language, territory, political formation, customs, traditions and religion as elements that make up the nation. It makes the nation in the modern era, ideological power. The nation is based on genealogical and racial blood, and more than anything else, the national spirit and soul of the nation is the essence that binds people together as a nation.
Gellner (1983)	Associated the perception of nationalism and national identity with modernization. Industrial society, replacing the order of medieval times, which was supported by a closed nature of feudal society, power delegated to the nobility and the Church, created a new centralized power based on nations,

	especially national states, with achieved economic growth through industrial development as its basis. Through education, fragmented and distributed in areas that were then merged into nation-states. Such a centralized political community gave rise to new economic and cultural communities and nationalism, and a national identity was formed in the modern sense of the word.
Lee Byng-Jin	A sense of belonging to modern nation states, and it can be defined as a concept of one's own country or nation, formed at the beginning of the modern age, and a sense of belonging to it.
Brubaker, Cohen	A tool for mobilising groups by elites.
Bart	Ethnicity determines the place of a person in the social world in which different groups live. Cultural elements are not fundamental factors for the functioning of ethnic identity. Main feature: dynamics of ethnicity.
Brewer & Gardner	Collective identity as one of the aspects of self and consider it more «impersonal... social category».
Smith, A. D.	A special kind of collective identity, which is characterized by the following features: historical territory, or native land; common myths and historical memory; common mass, public culture; uniform legal rights and obligations for all members; common economy with the ability to move within the national territory provided that the nation is considered as a collection of people with its own name, its historical territory, common myths and historical memory, common mass, public culture, common economy and common legal rights and obligations for all members
Shkilna I.	Subjective experience of belonging to the Ukrainian people, the nation, conscious acceptance of its moral values, characterized by the identification and formation of the corresponding national self-concept, which is manifested in self-esteem, national dignity, the ability to exercise rights and freedoms, justice, responsibility, love for Ukraine and the desire to associate their fate with the fate of Ukraine.

Analyzing the views above, outline some important points:

- the concept of national and cultural identity was formed against the background of the modern era, when national states were created. Accordingly, interest in national identity has gained full development in the modern era, and modern thought has influenced the way individuals or groups understand and accept this concept;

- concepts of national identity is a combined concept of nation and country since the beginning of modernity. According to Lee Byng-Jin, understanding national identity before and after our era requires studying other concepts related to nations. In other words, the concept of a nation meant a tribe before the Common Era, and since modern times, this concept has meant a country and the concept of group and consciousness of a group or national identity, creating a delicate divergence in understanding national identity before and after the modern era. If a tribe is defined as a hereditary group, the country can be defined as an artificial group. If the tribe is based on genealogical blood, the country must be based on blood collateral. Accordingly, the nation was called a tribe BC, and from the modern age the nation spread and expanded to a unit consisting of the country. Modern nation-states add the identity of the nation and even imperialist coloration in the country (*Lee Byng-Jin, 2003*).

- national identity refers to the sense of belonging that its members feel to the group, and at the same time, the self-awareness of this particular group. Identity is an instinctive phenomenon that people pursue, and it's a concept that involves similarity and subjectivity. A sense of resemblance to the members of the group and the pride of the group which the members of this group feel is expressed as identity.

Considering national identity in terms of similarity and subjectivity, researchers distinguish two approaches: to try to understand the personality of one's own people compared to other peoples; understanding and accepting the identity of other folks by recognizing the values of folks in themselves. At the same time, this understanding should be based on the adoption of the mentality of other folks, ensuring harmonious coexistence on the planet Earth.

Revealing the essence and content of national and cultural identity, one cannot help but focus on two existing approaches to this issue: Western tradition, and Eastern tradition. Let us elaborate on them.

Thus, Western tradition reflects a rational national identity, putting on the first place human intelligence, which can minimize the possibility of mistakes, while eliminating superstition and self-centrism, and aimed at solving complex issues. Rationalism has spread to all spheres of the modern age, and provides authentic knowledge for man and society. Thus, many scholars perceive rationalism as a paradigm of modernity. It should be emphasized that rationalism, based on human rationality, created a huge material culture for the present and in many ways influenced the formation of human society. Rationalism has become a universal method of reasoning for people living in the modern era.

The national identity in the Western rationalist tradition was formed on the basis of a rationale-oriented human, Western material culture. But, this led to the fact that Western countries, still called «advanced countries with a strong national identity», began to fulfill the mission of the so-called «enlightenment» in relation to other countries. From the perspective of Western society, countries that did not belong to the Western rationalist tradition became places of superstition and ignorance, and the task of such «advanced countries» was to awake other societies to enlighten them, ensuring their further integration into Western civilization. This led Western countries to view undeveloped countries or developing countries as needing to dismantle their traditional identity and further build a rational identity. This consciousness helped most Western countries follow the imperialist line of thought and justified the expansion of Western national identity, which often led to a distorted sense of nationalism. For example, Lee Byng-Jin argues that the example of such imperialist ambitions was the colonization of Western Asian countries and the mistreatment of Jews from the beginning of the modern era. As a result, the concept of national identity, based on rationalism, gave stronger countries a sense of superiority and caused serious identity problems in weaker countries, due to fragmentation and violence, and from Western countries.

Human civilization is constantly evolving, revising the realities of the present and the regularities of the development of society, from the standpoint of postmodernism the emphasis is on the identity of individuals, countries or nations as separate entities.

The Eastern tradition of understanding the essence of national and cultural identity is based on an ecological world perception. Eastern tradition, according to researchers, is more mysterious than rationalism from the Western point of view. The harmony of Yin and Yang is very important in life. Ecological attitude to their national and cultural identity – synthesis of views on the human formation, his

understanding and his attitude to the ecosystem. Thus, the ecosystem and human are viewed in the unity of their existence.

First, all independent entities appear to be independent and monadic entities, they exist in symbiotic relationships and are all interconnected. Ecology begins with the acceptance of the existence of others. Every element is important in a system, everything exists in a general relationship.

Secondly, ecology becomes important for understanding individual relationships to the whole. This is called dialectical reasoning (*Bookchin, 1999*). Therefore, this approach considers a human in the context of the environment, which is part of the ecosystem and nature.

Thirdly, full development, personal education is achieved through tolerant coexistence and harmony. Subject to the destruction of such relations, the whole system of education and development is destroyed, such an imbalance threatens harmony as a reflection of the system of tolerant coexistence.

The Eastern view of national and cultural identity is interesting in terms of the fact that in the ecological sense there are no higher and lower nations. Researchers emphasize that to distinguish more developed countries can only be in economic indicators, and the sense of value of a nation, their identity or difference can not be the cause of superior attitude to other national and cultural identities.

Of course, this environmental approach does not contain universal options for the coexistence of humanity, different nations and the environment, but requires to think and set priorities: only through tolerant, respectful sincere attitude to another national and cultural identity provides a peaceful, harmonious coexistence. «This attitude begins with a firm belief in the new world, which significantly goes beyond the perception of people. National identity is formed on the basis of ecology and helps establish the relationship of cooperation and equality, rather than advantages or inferiority compared to other countries, and allows to focus on mutual understanding and respect» (*Lee Byng-Jin, 2003*).

The national identity of many European countries (including Ukraine) arose with the onset of the modern era and was formed among the rationalist paradigms of the West is an important point for comparative pedagogy. Thus, the nations established their national-cultural identity on the basis of rationalism. Against this background, representatives of these countries formed a sense of individuality, subjectivity and preference, while other countries failed in the aforementioned process and felt a sense of inferiority due to a confusing identity. In this sense, the history of humanity is a history of fighting against the will of establishing identity in the face of greater opposition. Stronger nations continued to expand and unite, and in the process created unity and identity, while weaker ones resisted the expansion and unity of their stronger colleagues and passed the history of establishing their identity. All these processes can be observed by the example of modern relations between Russia and Ukraine.

The issue of human rights is becoming increasingly acute, full-fledged political and economic relations between countries. According to scientists (*Lee Byng-Jin, 2003*) who adhere to the Eastern point of view, rationalist globalization, based on information and communication technologies, looks like a new campaign of

Westernization in the twenty-first century. If the confrontation between the Western and Eastern paradigms continues, but is not resolved, it will lead to more aggressive hostility between the two societies.

The understanding and perception of another national-cultural identity on the basis of a symbiotic principle (harmonious, respectable coexistence between human, nature, and other peoples) that will help to expand human consciousness, enrich various national-cultural identities and reveal huge opportunities for the formation of personality in the postmodernist era.

The values of harmonious coexistence broadcast through modern education, enriching, expanding the boundaries of the child's consciousness, through an educational community that will help establish relations with many other countries of the world.

The main valuable aspects of understanding the essence of national and cultural identity for modern comparative studies from an ecological point of view should be:

- comparative education should be aimed at understanding other countries through their education, rather than trying to import the benefits of higher education to achieve the development of education in their own country;

- through the understanding and acceptance of the values of other countries, the educational community opens a new experience, but also becomes the basis for the interaction of these countries with the world, thereby improving the prospects and potential opportunities for harmony, mutually enriching their education system;

- acceptance, respect, understanding of the characteristics of other national and cultural identities – signs of harmonious coexistence on the basis of a symbiotic principle. This in the end is a belief in a new world in which relations between nations will be precisely on this basis; this is an opportunity to understand the mentality of another people, their individual representative in terms of cooperation and equality, and not in terms of preference or inferiority;

- the mission of comparative education is assistance to the individual in awareness of their identity, education of future generations in respect of other peoples, tolerant attitude to various mentalities; mutually enriching coexistence on the basis of partnership interaction and exchange of values on the basis of an environmental approach.

Findings of the research and prospects for further exploration in this area.

As a result of the analysis of scientific approaches to national and cultural identity from the standpoint of the «methodology of integration», it is found that the concept of national and cultural identity was formed against the background of the modern era, when national states were created. The interest to national identity has gained full development in the modern era, and modern thought has influenced the way individuals or groups understand and accept this concept; the concept of national identity is a combined concept of nation and country since the beginning of modernity. Therefore, national-cultural identity is a reflection of the sense of belonging to a certain socio-cultural group, and at the same time, the self-awareness of this particular group; it is an internal, subjective state of personality, self-identity, pride in belonging. Understanding and perception of another national and cultural

identity on the basis of a symbiotic principle (harmonious, respectable coexistence between man, nature, and other peoples) helps to expand human consciousness, enrich various national and cultural identities and reveals huge opportunities for modern education and the formation of personality in the postmodern era.

Considering national identity in terms of similarity and subjectivity, two approaches are distinguished: understanding one's own people compared to other peoples; understanding and accepting the identity of other peoples by recognizing the values of these peoples in themselves. At the same time, this understanding should be based on the adoption of the mentality of other peoples, ensuring harmonious coexistence on the planet Earth.

The mutual prosperity of mankind, «mutual prosperous globalization» is the main emphasis of future education in the twenty-first century; it is an opportunity where everyone cooperates and thrives mutually, living with equal rights and privileges. It is «the symbiotic globalization» that must be created and begin to act during the twenty-first century, influencing and transforming not only social, political, economic relations, but also education that supports the child, reveals its potential opportunities, aspirations, talents, creating a new educational system thereby transforming human existence. Education, which cultivates the values of achieving cooperation, harmony, the combination of poly-cultural aspects, building a community of like-minded people, belongs to the future.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Ідентифікація у вихованні та розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 2013. № 4 (81). С. 42–49.
2. Ваховський Л.Ц. Предисловие к русскоязычному изданию. *Исследование по сравнительному образованию: подходы и методы*/ ред. М. Брейя, Б. Адамсона, М. Мейсона. Луганск: издательство «ФП Сабов А.М.», 2015. С.5-6
3. Козловець М. А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації: моногр. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 558 с.
4. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: Учебник. 5-е изд. М.: Аспект Пресс, 2014. 352 с
5. Шкільна І. М. Теоретичний аспект формування національно-культурної ідентичності у старших підлітків. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2017. Вип. 21(2). С. 345-357. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2017_21%282%29_33
6. Шерр А. «Міграційний фон» як політична та наукова категорія. Робочий документ RCIS 2 вересня 2013 року URL: <https://u.to/SZi9Gw>
7. Anderson B. (2006) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso, 240 pp. [in Great Britain].
8. Barth, F. (1969) *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget [in Norway].
9. Bauer, M. *The narrative interview: comments on a technique for qualitative data collection*. Department of Methodology, London School of Economics and Political Science. Retrieved from <http://www.lse.ac.uk/methodology/pdf/QualPapers/Bauer-NARRAT1SS.pdf> [in Great Britain].
10. Baumeister, R. F., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, Vol. 117, No. 3, P. 497-529 [in America].

11. Bookchin, M. (1999) *The Politics of Social Ecology: libertarian municipalism*. Montreal: Black Rose [in Great Britain].
12. Bock, P. (1999) *Rethinking psychological anthropology: Continuity and change in the study of human action*. Prospect Heights: Waveland Pr Inc. [in America].
13. Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who is this "We"? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, Vol. 71, No. 1, P. 83-93. [in America].
14. Brubaker, R. (2006). *Ethnicity without groups*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [in America].
15. Cameron, J. E. (2001). A three-factor model of social identity. *Self and Identity*, *British Journal of Social Psychology* No 3, P.59–77. [in Great Britain]
16. Eller, J. D. (2009). *Cultural anthropology global forces local lives*. New York, NY: Routledge [in America].
17. Gamsakhurdia V. (2017) Quest for ethnic identity in the modern world—The Georgian case. *Cogent Social Sci.* Vol, 3. No 1/ URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311886.2017.1309735>
18. Hutchinson, J., & Smith, A. D. (1996). *Ethnicity*. New York, NY: Oxford University Press [in America].
19. Hobsbawm, E. J., & Ranger, T. (1983). *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press [in Great Britain].
20. Jenkins, R. (2008). *Rethinking ethnicity*. London: SAGE Publications Ltd. URL: <http://surl.li/aqyh> [in Great Britain].
21. LEE BYUNG-JIN Education and National Identity *Policy Futures in Education*, Volume 1, Number 2, 2003 P. 332-341 [in Republic of Korea].
22. Lucas, D. (1957). *Modern Greek folklore texts*. [in Greek], Athens.
23. Stavrou E. P. (2015) Determining the Cultural Identity of a Child through Folk Literature Vol. 3, No4, P. 527-534 [in Greek].
24. Triandis, H. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review* Copyright Vol. 96, No. 3, P.506-520 [in America].
25. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). The social identity theory of intergroup behaviour, 5-24. Retrieved from URL: <https://u.to/hqC9Gw>
26. Wundt, W. (2007). *Elements of folk psychology - outline of a psychological history of the development of mankind*. London: Blakiston Press [in Great Britain].
27. Weber, M. (1978). *Economy and society, an outline of interpretive sociology*. Berkley: University of California Press. 1469 p. [in America].

REFERENCES

1. Bekh I. D. (2013) Identyfikatsiia u vykhovanni ta rozvytku osobystosti. *Pedahohika i psykholohiia*. № 4 (81), 42–49. [in Ukrainian].
2. Vakhovskyi L.Ts. (2015) Predyslovye k russkoiazychnomu yzdanyiu. *Yssledovanye po sravnytelnomu obrazovaniyu: podkhody u metody/ red. M. Breiia, B. Adamsona, M. Meisona*. Luhansk: yzdatelstvo «FP Sabov A.M.», 5-6 [in Ukrainian].
3. Kozlovets M. A. (2009). Fenomen natsionalnoi identychnosti: vyklyky hlobalizatsii: monohr. *Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka*. 558. [in Ukrainian].
4. Stefanenko T. H. (2014) *Этнопсихология: Учебник*. 5-е изд. М.: Аспект Пресс. 352 [in Russian].
5. Shkilna I. M. (2017) Teoretychnyi aspekt formuvannia natsionalno-kulturnoi identychnosti u starshykh pidlitkiv. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. 2017. Vyp. 21(2), 345-357. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2017_21%282%29_33 [in Ukrainian].
6. Sherr A. (2013) «Mihratsiinyi fon» yak politychna ta naukova katehoriia. *Robochyi dokument RCIS 2 veresnia 2013 roku* URL: <https://u.to/SZi9Gw>

7. Anderson B. (2006) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso, 240. [in Great Britain].
8. Barth, F. (1969) *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget [in Norway].
9. Bauer, M. The narrative interview: comments on a technique for qualitative data collection. Department of Methodology, London School of Economics and Political Science. Retrieved from <http://www.lse.ac.uk/methodology/pdf/QualPapers/Bauer-NARRAT1SS.pdf> [in Great Britain].
10. Baumeister, R. F., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, Vol. 117, No. 3, 497-529 [in America].
11. Bookchin, M. (1999) *The Politics of Social Ecology: libertarian municipalism*. Montreal: Black Rose [in Great Britain].
12. Bock, P.(1999)*Rethinking psychological anthropology: Continuity and change in the study of human action*. Prospect Heights: Waveland Pr Inc. [in America].
13. Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who is this “We”? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, Vol. 71, No. 1, 83-93.[in America].
14. Brubaker, R. (2006). *Ethnicity without groups*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [in America].
15. Cameron, J. E. (2001). A three-factor model of social identity. *Self and Identity*, *British Journal of Social Psychology* No 3, 59–77. [in Great Britain]
16. Eller, J. D. (2009). *Cultural anthropology global forces local lives*. New York, NY: Routledge [in America].
17. Gamsakhurdia V. (2017) Quest for ethnic identity in the modern world—The Georgian case. *Cogent Social Sci.* Vol, 3. No 1/ URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311886.2017.1309735>
18. Hutchinson, J., & Smith, A. D. (1996). *Ethnicity*. New York, NY: Oxford University Press [in America].
19. Hobsbawm, E. J., & Ranger, T. (1983). *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press [in Great Britain].
20. Jenkins, R. (2008). *Rethinking ethnicity*. London: SAGE Publications Ltd. URL: <http://surl.li/aqyh> [in Great Britain].
21. LEE BYUNG-JIN Education and National Identity *Policy Futures in Education*, Volume 1, Number 2, 2003, 332-341 [in Republic of Korea],
22. Lucas, D. (1957). *Modern Greek folklore texts* [in Greek].
23. Stavrou E. P. (2015) Determining the Cultural Identity of a Child through Folk Literature Vol. 3, No4, P. 527-534 [in Greek].
24. Triandis, H. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review* *Psychological Review* Copyright Vol. 96, No. 3, 506-520 [in America].
25. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). The social identity theory of intergroup behaviour, 5-24. URL: <https://u.to/hqC9Gw>
26. Wundt, W. (2007). *Elements of folk psychology - outline of a psychological history of the development of mankind*. London: Blakiston Press [in Great Britain].
27. Weber, M. (1978). *Economy and society, an outline of interpretive sociology*. Berkley: University of California Press, 1469. [in America].

DDC УДК 373.3.15.316.42:172.15]:[37.091.33-024.71:81-028.31]

**CURRICULAR ETHNOGRAPHIC WORK ON THE DEVELOPMENT OF
SPEECH OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN AS A CONDITION FOR THE
FORMATION OF NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY**

Olena Matviienko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy and Methodology of Primary
Education National Pedagogical University named after M. Drahomanov,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-57,
lmatvienko70@gmail.com

Silenko Nadiya,

Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Methods of Primary
Education, National Pedagogical University named after MP Dragomanova,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0003-1556-4856,
nadlen7@ukr.net

Abstract. *The study reveals the peculiarities of the formation of national and cultural identity of primary school children in the process of organizing extracurricular ethnographic work on speech development. The analysis of scientific and methodical works showed that they do not sufficiently cover the problem of effective use of ethnographic material in the process of extracurricular activities in order to develop the speech of primary school children. The proposed study follows the definition of extracurricular activities as educational work carried out in extracurricular activities, deepens and complements the knowledge gained in the classroom, performs important functions of teaching and education. It is advisable to use such a concept as extracurricular speech activities of primary school children, because in the process of extracurricular activities, speech activity is the basis of all other activities. Provided that there is a close relationship with the lesson material and a communicative approach, extracurricular speech activity becomes a special form of teaching the Ukrainian language and contributes to the formation of national and cultural identity of the Ukrainian nation.*

Key words: *national-cultural identity, primary school students, extracurricular activities, ethnographic work, speech development.*

**ПОЗАКЛАСНА НАРОДОЗНАВЧА РОБОТА З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ
НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ**

Олена Матвієнко,

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики
початкового навчання Національний педагогічний університет імені М. П.
Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-57,
lmatvienko70@gmail.com
Силенко Надія,

аспірант кафедри педагогіки і методики початкової освіти ,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0003-1556-4856,
nadlen7@ukr.net

Анотація. У дослідженні розкрито особливості формування національно-культурної ідентичності дітей молодшого шкільного віку у процесі організації позакласної народознавчої роботи з розвитку мовлення. Аналіз наукових та методичних праць засвідчив, що в них недостатньо висвітлена проблема ефективного використання народознавчого матеріалу в процесі позакласної роботи з метою розвитку мовлення молодших школярів. У запропонованому дослідженні дотримано визначення позакласної роботи як навчально-виховної роботи, що здійснюється в позаурочний час, поглиблює і доповнює знання, здобуті на уроках, виконує важливі функції навчання та виховання. Доцільним є використання і такого поняття як позакласна мовленнєва діяльність молодших школярів, адже в процесі позакласної роботи мовленнєва діяльність лежить в основі всіх інших видів діяльності. За умови дотримання тісного взаємозв'язку з навчальним матеріалом уроку та комунікативного підходу, позакласна мовленнєва діяльність стає особливою формою навчання української мови та сприяє формуванню національно-культурної ідентичності української нації.

Ключові слова: національно-культурна ідентичність, учні молодшого шкільного віку, позакласна робота, народознавча робота, розвиток мовлення.

Relevance of research. The language issue in our state needs special attention. It is language that distinguishes us from others, it is language that unites us, it is language that is the «symbolic key to national culture». The considered problem belongs to the sphere of the most difficult questions. The formation of a people is closely connected with the formation of its language. No society, no matter what level it is, can exist without language. This applies to all peoples, all strata and strata of society and each individual. Since language is a social phenomenon, not only the destruction of society leads to the disappearance of language, but also the death of language causes the disappearance of a nation that has not preserved its language.

Analysis of recent research and publications. The general understanding of the concept of language situation was studied by such linguists as: P. Kononenko, L. Skuratovsky, G. Shevkhova, L. Masenko, V. Rusanivsky, O. Melnychuk, I. Bilodid, O. Taranenko, I. Usachenko, M. Stepanenko, O. Tkachenko and others. They considered the whole complex of features of language and various aspects of the spiritual culture of the nation, language policy in the historical aspect of the development of Ukrainian society, language as a sign of statehood; the specifics of the relationship of cultural components with language, their levels; prospects for the development and functioning of the Ukrainian language in Ukraine, which is evidence of human development. L. Kovach, V. Otreshko, and I. Isachenko worked on the study of language policy on the importance of cultural and linguistic factors for the preservation of national identity. Ways to improve the state language policy were considered by G. Yevseieva. O. Bondar, V. Ivanyshyna, Y. Kovaliv,

G.Kovalchuk and many other researchers have studied bilingual communicativeness as a linguistic-ecological problem.

According to scientists, the essence of the theory of speech activity is that any speech act is defined as a specific type of activity (communicative), which begins with a motive and ends with a result, the achievement of the goal. Of particular importance are the studies of speech activity of I. Sinitsa, which reveal the patterns of speech communication, the content and objectives of vocabulary work. Pedagogical and methodical bases of work on enrichment and development of vocabulary, increase of culture of speech of students were developed by J. Comenius, K.Ushinskyi, F. Buslaev, I. Sreznevskyi. S. Chavdarov, V. Sukhomlynskyi, M.Stelmakhovych, and others who attached great importance to the work on the word. At the same time, no perfect universal theories have been created to date, which could be used as a basis for considering the correlation of language to a phenomenon, the genetic code, and the determining factor of the Ukrainian nation's identity. This is the relevance of the study.

Formulation of the purpose of the article. The purpose of this investigation is to try to show the language as the main sign of the identity of the Ukrainian nation with its problems and prospects for development; to highlight the role of language as a source of spiritual life of the people, a determining factor in the identity of the Ukrainian nation; outline the features of the organization of extracurricular ethnographic work on the development of speech of primary school children as a condition for the formation of national and cultural identity of the Ukrainian nation.

Theoretical foundations of the study. Today, when in socio-political life there is a reassessment of moral and ethical values, the national self-consciousness of the people is revived, knowledge of the native language acquires special significance. All spheres of public life are covered with language. Education, science, art, theater, everyday culture is related to language education, language policy. The native language is one of the most important means of forming patriotic feelings, pride in one's people, it is a manifestation of national culture. Caring for the native language, love and respect for it should be the focus of every nation.

The Ukrainian language is not the language of the common people, but the language of the whole nation, whose place for the right to independent development in a number of civilized nations has already been won and cannot be occupied by anyone else.

The language palette is considered as the activity of people who communicate with each other and thus bring into the lexical composition of the elements due to the needs of their production and spiritual activities. The language is considered as a creative practice of individuals who communicate with each other, develop their gene pool, focusing on their own heritage and foreign language borrowings, preserve the culture of previous generations and make their own in accordance with the development of civilization (*Zhmud, 2005*).

During the years of independence there have been changes in the spheres of functioning of the Ukrainian language in education, in the language of public events, office work. Recently, the prestige of the Ukrainian language is growing, the national consciousness of the Ukrainian people is strengthening, because the language is a

kind of genetic, determining factor in the identification of the Ukrainian nation, and not just a means of communication. Nowadays, Ukrainian culture is quite developed. To ensure the development of the Ukrainian language, it has created a huge amount of scientific, political, artistic literature, which acquaints us with our history, philosophical thought, Ukrainian traditions and customs. To date, the most outstanding works of world literature have been translated into Ukrainian. Language in its literary form has acquired a high level of development. It has a well-developed grammar, well-formed scientific and technical terminology, a developed stylistic system capable of providing communication and understanding in all spheres of public life. Its cognitive, expressive and communicative potential is extremely powerful (*Zhmud, 2005*). Language is a form of our life, cultural and national life; it is the soul of every nationality, its holiness, its most precious treasure. In language, our ancient and new culture can be regarded as a sign of our national recognition. Language is not only a simple symbol of understanding, because it is created in a certain culture, in certain traditions. And as long as the language lives, so will the people do. We cannot be indifferent to how we use language, how we express our thoughts, how we value our native language. Therefore, each of us must take care of the «language of the community», our national language as a means of creating national spirituality and national culture, because language ensures the eternity of culture. It connects the culture of an ethnos into one continuous process: from the past through the present to the future. The stronger the position of language in society, the more reliable are the prospects for culture.

Therefore, defending the identity of the native language, we thus preserve the identity of our own national culture and spirituality. Without their language, their history, Ukrainians will cease to be Ukrainians. Giving the Ukrainian language the status of the state language contributes to the comprehensive development of the national culture of the Ukrainian people, and thus to the realization of the highest humanistic universal ideals. The state status of the Ukrainian language belongs to those non-linguistic factors that recognize the national language policy in the field of education in general, the status of the language in the media.

Research results. In addition to learning, extracurricular activities in their free time play a significant role in the speech development of junior schoolchildren. Modern pedagogical science and school practice have developed optimal, bright forms, methods and techniques of educational work that encourage children to active creative and speech development. Extracurricular activities are easier to organize taking into account the interests of students, giving them the opportunity to choose a case for the soul, the opportunity to communicate with peers, senior students, adults.

Extracurricular activities are a broad and multifaceted concept, which means classes that are diverse in content, purpose and method of management. There are various definitions of extracurricular activities in the scientific literature. It is also called «extracurricular», «extracurricular educational work», «extracurricular activities».

The analysis of the scientific literature allows us to conclude that the word «activity» is the most suitable for the definition of extracurricular activities, because it is interpreted as a way of human existence in the world, its ability to make changes

in various forms of extracurricular activities. The researcher argues that properly organized extracurricular activities of primary school children are the key to the formation of communication skills, the leading of which for this age are: listening to a partner, developing communication tactics, using nonverbal communication and speech etiquette.

The generalization of methodical developments allowed us to define the main advantages of extracurricular speech activity with younger schoolboys: informal atmosphere of communication; indirect influence of the teacher on the student, which contributes to the activation of all types of student activities; more opportunities for students to express themselves freely, assert themselves, express themselves in recitation, songs, dances, games, reveal the diversity of character, meet needs, develop inclinations, abilities; the possibility of reincarnation during theatrical performances, which is especially to the liking of younger students; lack of evaluation; favorable emotional atmosphere without comments, excessive moralizing; constant change of types of activity, among which preference is given to game types, which strengthens the motivation of younger students to learn new knowledge and communication; voluntary participation of children, the ability to choose different activities. Provided that the close connection with the educational material of the lesson and the communicative approach are observed, extracurricular speech activity becomes a special form of teaching the Ukrainian language.

Analysis of the research provides grounds for concluding that the success of extracurricular activities is determined by the unity of content, forms and methods of its implementation. Since the tasks of extracurricular activities are multifaceted and cover both the educational and upbringing aspects of the pedagogical process in their inseparable unity, the content, methods and forms of extracurricular activities should reflect this unity and diversity.

In our study, we use the definition, in which the methods of extracurricular activities should be understood as ways of action of the teacher and his students, through which the teacher, based on the initiative of students, equips them with knowledge, skills and abilities, educates their interests and tastes. worldview, develops physical, mental strength and creativity.

All the main didactic methods are used by teachers in extracurricular activities, but compared to the work done in the classroom, here students are given much more independence, they can more widely express their own creativity and initiative.

In the pedagogical literature, mainly the following methods are called: story, explanation, lecture, conversation, work with a textbook, book, illustration, demonstration, laboratory work, graphic work, self-observation; work on the site, in the workshop; exercises, problem solving, practical work, excursions, student reports, research work, etc.

In the pedagogical literature, mainly the following methods are called: story, explanation, lecture, conversation, work with a textbook, book, illustration, demonstration, laboratory work, graphic work, self-observation; work on the site, in the workshop; exercises, problem solving, practical work, excursions, student reports, research work, etc. According to another classification: explanatory-illustrative, heuristic, problem methods, etc.

Forms and types of extracurricular activities are clearly divided by theorists and practitioners into educational and training. Each form of extracurricular activities is multifunctional, it simultaneously affects the formation of different aspects of personality, so the division of tasks into educational and upbringing is quite conditional.

In the practice of schools in Ukraine, the forms of organization of extracurricular activities are clearly defined, which differ in the number of students – individual, group or group and mass, which in some studies is called frontal.

I. Lopushinsky presents a classification of forms and types of extracurricular work in the Ukrainian language, which contribute, first of all, to the speech development of schoolchildren. Thus, in addition to the three traditional forms of individual, group, mass (according to students), the scientist identifies systematic forms (frequency) – group work, club, creating radio programs, design wall hangings, corners-and episodic-evenings, mornings, days, weeks, decades of the Ukrainian language, training contents, conferences, competitions, festivals, excursions, etc. According to the method of transmission of language material distinguishes between oral forms of extracurricular activities (all types of oral) and written – wall hangings, bulletins, stands, handwritten magazines, albums and reports. It is known that oral forms predominate over written ones, which is explained by the practical orientation of the Ukrainian language learning process in extracurricular activities, but in practice all these forms intersect and combine, because they are all interconnected and form a common system of extracurricular Ukrainian language classes (*Lopushynskyi, 2006*).

In modern methodological science, work has been done on the use of ethnographic tools in the practice of extracurricular educational work (T. Demianiuk, S. Dombrovskyi, Z. Sergiichuk, R. Skulskyi, etc.).

The analysis of scientific and methodical works showed that they do not sufficiently cover the problem of effective use of ethnographic material in the process of extracurricular activities in order to develop the speech of primary school children.

Based on the understanding of the unity of the educational process and given that the formation of national speech personality is a complex task, we use the term «extracurricular ethnographic work on speech development», which combines extracurricular educational work on the Ukrainian language and extracurricular educational work with younger students. Taking into account the ethnographic approach to the development of their speech. Within the initiated research, the concept of «ethnographic approach» is used as a way of teaching native language and speech development in extracurricular activities, which provides support for the achievements of folk pedagogy and didactics, as the folk system of education and upbringing best corresponds to the genetic nature of personality. in mastering the native language and forming the speech of schoolchildren.

In the selection of basic principles, means, methods and techniques, forms and types of extracurricular ethnographic work for the development of speech of primary school children and the formation of national speech personality in primary education should be based on both is the result of the embodiment of the previous ones.

Thus, the analysis of pedagogical and linguodidactic works (M. Vashulenko, V. Melnychaiko, M. Pentyliuk, G. Peredrii, L. Rozhylo, etc.) shows that scientific

general didactic principles are based on folk didactic principles, which arose from the conditions of life itself, «empirically on the basis of generalization of folk teaching practice and the discovery of its most typical objective laws» (*Stelmakhovych, 1997: 171*). Among the principles of folk didactics M. Stelmakhovich called those that are identical to science: reliability and scientificity, consciousness and activity, systematicity and consistency, taking into account individual characteristics, strength, accessibility, clarity, connection of learning with life, educational learning, humanism (*Stelmakhovych, 1997: 11-14*).

In addition, the researcher identified a system of ethnolinguistic didactic principles, which allows to master the language accompanied by knowledge about culture, nature, history of the Fatherland and the people, its character and psychology, values, ideals, traditions, customs (*Stelmakhovych, 1997: 20-23*).

Since these principles have become fundamental for the organization of work on the development of speech in the process of extracurricular work in ethnography, their essence needs to be disclosed.

The principle of nationality is the widespread use of all types and genres of folk art (fairy tales, legends, stories, songs, proverbs, sayings, riddles, colloquialisms, jokes, etc.), fiction, fine arts, music, folk culture, folk customs, rites, assimilation of folk speech etiquette, involvement in the collection of treasures of folk wisdom, etc. All this ethnographic material is designed to cultivate the features of speech personality, to form speech skills and abilities, as well as to teach to know your people on the best examples of culture and art. Defending the importance of this principle, K. Ushinskyi was convinced that «a people outside the nation, a body without a soul» (*Piskunova, 2007*).

The principle of naturalness is one of the oldest in the system of folk didactics and has found a place in the pedagogical heritage of J. Comenius (*Piskunova, 2007*), G. Skovoroda (*Piskunova, 2007*), V. Sukhomlinskyi (*Sukhomlynskyi, 1976; Sukhomlynskyi, 1977*) and others.

In extracurricular ethnographic work there are the widest opportunities to implement the principle of naturalness, because in practice it is known that nature trips, walks, observations based on the folk calendar, folk predictions, signs, etc. are one of the most popular and common forms of work with younger students. Active communication with nature forms the ability to observe, compare, generalize, reflect the environment by means of the native language, develops speech abilities.

The principle of cultural conformity is the need to master the language in the broad context of ethnic culture. I. Ogienko attached special importance to cultural conformity in the process of learning the native language (*Istoriia pedahohiky ta osvity, 2007*). Different peoples reflect the world differently, which affects the specificity of language and is embodied in the originality of speech. Therefore, adopting the cultural heritage of the native people, the student acquires a high culture of personal speech on the basis of acquaintance with Ukrainian traditions, customs of communication and personal experience.

According to the conclusions of leading scientists (S. Yermolenko, L. Matsko) the principle of cultural conformity provides the culture of oral and written speech, forms in students the aesthetics and ethics of communication (*Matsko et al., 2003*).

The principle of emotionality is based on the fact that folk didactics is naturally a figurative-emotional sign-symbolic system of education. K. Ushinsky argued that the image is deeply ingrained in the memory, if the feeling is aroused in this way, no matter what kind of feeling it was: fear, love, anger, shame or surprise (*Istoriia pedahohiky ta osvity, 2007*).

V. Sukhomlynsky based his theory on the principle of emotionality. According to him, language should not only be studied by students as a sign system, but also to arouse feelings and emotions (*Sukhomlynskyi, 1976*).

The principle of ethnic socialization is to understand and study the Ukrainian people as a separate nation, which has its own territory, history, language, unique traditions and customs, laws of existence and development. According to M. Stelmakhovych, the formation of the student's personality as a socio-national individual, native speaker and guardian of the native language, self-awareness of their involvement in the native people, conscious participation in language formation is the main task of this principle (*Stelmakhovych, 1997: 22*).

While studying in primary school in the atmosphere of the native language environment, the student adopts the norms, values, interests, ideals of the people, acquires ethnic experience, in addition, he is actively involved in the process of language formation and language preservation.

The principle of historicism, in the words of M. Stelmakhovych, «helps to cultivate historical memory» (*Stelmakhovych, 1997: 22*). K. Ushynskyi emphasized the special significance of historicism in the process of teaching and educating young people: «Great people and great events of its history can rightly be called ... educators of the people» (*Piskunova, 2007*). According to him, historical information should be the basis for learning the native language and learning grammar, because they reveal the ways of origin and development of the language itself, the people. G. Vashchenko, V. Sukhomlynskyi, and others also adhered to this principle.

In primary school, in particular, extracurricular activities, the use of information on the history of Ukraine is through folk tales, legends, illustrative and chronicle material about prominent historical events and figures in the history of Ukraine and more.

The principle of Europeanism, according to M. Stelmakhovych, is to represent the Ukrainian language among other languages of the world, as well as «the formation of students' speech perfection of a high European level» (*Stelmakhovych: 20*). The main ideas of the principle are realized through the mastery of the expressive possibilities of the Ukrainian language by younger students and its application in all spheres of modern life, awareness of the richness of speech, its beauty and melodiousness.

Since ethnographic tools are a source of ethnography and exemplary material in shaping the speech behavior of students, adherence to the principle of Europeanism in primary school, in particular in the organization of extracurricular ethnographic work on speech development, will help, in our opinion, to form beliefs in Ukrainian language. Unfortunately, the current problem of modern youth is the perception of the Ukrainian language as unprestigious, «unfashionable», «rural», etc.

The principle of unity, continuity and succession of generations is to study language as an ingenious achievement of the ethnos, created over the centuries. It is based, as noted by M. Stelmakhovych, on the active use in speech of traditional, time-tested language units, assimilation by students of the best examples of the Ukrainian language, prevention and elimination of Surzhik elements, stamps, preservation of purity and development of language traditions (*Stelmakhovych, 1997: 20*).

Traditional rules of communication, means of speech are preserved in folk didactics, and therefore the use of this principle is by understanding the traditional features of speech, which ensures the heredity of ethnolinguistic unity.

The principle of taking into account the regional, local and home (family) language environment is based on the characteristics of the language environment of the student. It determines the involvement of local lore material based on dialect elements. I. Ogienko once adhered to this principle. The scholar claimed that it is thanks to dialects that the Ukrainian language acquires richness and color (*Piskunova, 2007*).

The use of local lore material involves acquaintance with dialectal vocabulary. This will help to understand dialectisms as special, specific words that are used in the speech of people of a certain region and allow to diversify and enrich the Ukrainian language.

The spiritual and material culture of Ukrainians has its own specifics in each ethnic region of our country. Thus, A. Bogush recommends a regional approach to the selection and presentation of ethnographic material in combination with generally accepted traditions, customs, rites, talismans, symbols (*Bohush, 2016: 2-5*). Therefore, it is important in the organization of extracurricular ethnographic work to take into account the principle of local lore and the principle of regional approach to acquaintance with ethnographic material.

For the organization of work on speech development of junior schoolchildren in the process of extracurricular ethnographic work we consider expedient to use the general didactic principle of interdisciplinary connections (O. Bilyaev, I. Bugayov, L. Varzatska, S. Goncharenko, V. Melnychayko, M. Pentyliuk, G. Peredriy, L. Rozhylo and others). It is known that interdisciplinary links are present in almost all subjects of primary school and extracurricular educational activities.

These folk didactic and ethnolinguistic didactic principles must be combined in extracurricular ethnographic work, taking into account the age, psychophysical characteristics of children of primary school age; accompanied by game methods, which is especially important in elementary school; in connection with the lessons of the Ukrainian language, taking into account the communicative orientation of the educational process, which ensures the implementation of the tasks of primary language education; with the opportunity for students to independently choose the type of extracurricular activities, determining their role in it according to preferences and inclinations.

That is, it is necessary to take into account the specific principles of extracurricular activities in the Ukrainian language: initiative and initiative; connection with Ukrainian language lessons; consciousness; communicative

orientation; differentiation and individualization; entertainment; combination of different forms of work; accessibility; voluntariness and; accessibility; voluntariness.

An important feature of extracurricular ethnographic work with younger students is the fact that the teacher involves in its various forms of his former students who study in middle and high school. They become assistants to their first teacher and direct extracurricular activities. In this way, the class teacher practically carries out continuity in teaching and education and ensures it during his pedagogical activity at school, observing the development and improvement of speech of his former students.

The diversity of the content of extracurricular ethnographic work, which follows from the purpose and objectives of speech development of primary school children, naturally requires a variety of its methods, techniques and forms.

Ways of realization of tasks of speech development of junior schoolchildren in the process of extracurricular ethnographic work, as mentioned earlier, are methods of speech activity – imitative, communicative and constructive and ethnographic (folk didactic methods) – verbal, practical, game, visual.

The specificity of verbal teaching methods is that the source of knowledge and the formation of speech skills is a living word, visual methods are observation, where special importance is given to the folk calendar as an important ethnopedagogical tool. M. Stelmakhovych notes that «in everyday life a child from an early age observes the work of adults, changes in plant life, inanimate nature, animal habits, human actions, life» (*Stelmakhovych, 1997: 174*).

As noted by M. Stelmakhovych, Ukrainian folk pedagogy uses three forms of education: individual, group and frontal (or mass) (*Stelmakhovych, 1997: 225*). Forms of organization of public education and forms of organization of extracurricular activities are identical, which leads to the broad involvement of educational experience of folk pedagogy in conducting extracurricular work in ethnography.

Based on the generalization of methodical literature and scientific research (I. Bezrukova, T. Demyanyuk, S. Dombrovsky, I. Lopushinsky, L. Polevikova, Z. Sergiychuk, R. Skulsky, K. Slesyk, V. Strashny, V. Strelchuk, T. Chernihiv, G. Shah, etc.) and practical experience of extracurricular activities of primary school, we conclude that the types of individual forms of extracurricular ethnographic work on speech development of primary school children can be individual lessons with individual students to practice pronunciation, articulation, development phonemic hearing; individual assignments to students in the preparation of mass extracurricular activities; registration of invitations, greetings; feasible ethnographic research work are recording lullabies, toys from grandmothers, conducting available small linguistic research, etc.

It is determined that among the types of group form integrated extracurricular ethnographic classes in the Ukrainian language and Ukrainian ethnographic circles are especially effective.

Among the types of mass form common in the practice of extracurricular activities are ethnographic holidays, calendar ceremonies, family meetings, literary and musical compositions, mornings, language competitions, tours, etc.

In accordance with the criteria for the content and forms of organization of ethnographic work in school and the model of school ethnography, based on elaborated ethnographic, methodological sources, conclusions of research on the importance of using ethnographic tools in educational work with students, identified the main areas of extracurricular ethnographic work, the implementation of which should ensure the speech development of primary school children. Such areas were: education of love for the native language on folk traditions, customs, rites, holidays; development of speech and culture of communication of junior schoolchildren in the process of acquaintance with national labor traditions; mastering the actual Ukrainian vocabulary in the process of acquainting students with the history, artistic heritage, crafts and trades of Ukrainians; acquaintance with dialects and mastering of toponyms of the native land on the basis of use of literary and local lore material; formation of speech skills of junior schoolchildren by means of the national calendar; expression of speech of junior schoolchildren by means of Ukrainian folk art, children's folklore; enrichment of vocabulary of junior schoolchildren through folk games; development of students' figurative speech in the process of deepening their knowledge of Ukrainian folk symbols; education of household and speech culture of junior schoolchildren on the examples of the use of family traditions and talismans.

These areas are indicative and dynamic, can be expanded, supplemented by the teacher in accordance with the goal.

Conclusions from the study and prospects for further research in this direction. Extracurricular ethnographic work on speech development in primary school – is a diverse, flexible, multifaceted educational activities of teachers and students, which takes place in free time in various forms using ethnographic material; based on the principles of folk didactics; designed to promote the speech development of primary school children, the systematic enrichment of their language and speech and socio-cultural experience with ethnographic vocabulary and ethnographic knowledge; takes into account the needs of students and is carried out under the conditions of their voluntary participation, which provides high motivation for learning; related to the educational material of the Ukrainian language lessons; contains various types of speech activity.

In addition, extracurricular ethnographic work becomes integrated, as it is associated not only with Ukrainian language lessons, but also with other subjects of primary education. Scientists have determined that educational ethnographic activities are regarded as means of improving the content of school education, especially language, because they create an environment for the implementation of the tasks of speech development of students.

At the same time, in the practice of extracurricular work with primary school students, the lack of integrity and systematics in the use of ethnographic tools for the purpose of speech development is clearly defined. This indicates the need to create educational and methodological support for the process of speech development of primary school children in extracurricular work of ethnographic direction for its implementation in the practice of secondary school.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Патріотизм має бути дієвим. Сучасний підхід до патріотичного виховання. *Дошкільне виховання*. 2016. № 8. С.2-3.
2. Богуш А. Національно-патріотичне виховання в українському дитячому садку. Концепція Софії Русової та сьогодення. *Дошкільне виховання*. 2016. № 2. С.2-5.
3. Духнович О. Народна педагогія. Вибрані твори / під ред. Д.М. Федак. Ужгород: Закарпаття, 2003. 566 с.
4. Жмуд Н.В. Народна педагогіка як етноформуєчий чинник: автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.05. НАН України. Ін-т мистецтвознав., фольклористики та етнології ім. М. Рильського. Київ, 2005. 20 с.
5. Історія педагогіки та освіти. Від зародження виховання в первісному суспільстві до кінця ХХ століття: навчальний посібник для педагогічних навчальних закладів / За заг. ред. акад. А. І. Піскунова. 3-е вид.: ТЦ Сфера, 2007. 496 с.
6. Лопушинський І. Формування національного менталітету - нагальне завдання сучасної Української держави. *Вісник Національної академії державного управління при Президенті України*. 2006. № 3. С. 207-213.
7. Мацько Л.І., Сидоренко О.М, Мацько О.М. Стилїстика української мови: Підручник. Київ: Вища школа, 2003. 462с.
8. Про національно-патріотичне виховання у закладах освіти у 2019/2020 навчальному році. Лист МОН № 1/9-523 від 16.08.19 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/65422/
9. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: Навчально-методичний посібник. Київ: Віпол, 1997. 232 с. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/library/stelmahovych_narped.pdf
10. Сухомлинський В.О. Як учити своїх вихованців виховувати самих себе. Вибрані твори . Київ: Радянська школа, 1977. Т. 4. 145с.
11. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. Сто порад учителів. Вибрані твори в 5 томах. К.: Радянська школа, 1976. Т. 2. 630 с.
12. Українські приказки, прислів'я і таке інше / уклад М. Номис. К.: Либідь, 1993. 612 с.
13. Ушинський К.Д. Народність у громадському вихованні. Вибрані педагогічні твори. У 2-х т. / За ред. О.І. Піскунова та ін. Т. 1. Київ: Радянська школа, 1983. С. 43 – 103.
14. Чепіль М.М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина ХІХ – перша третина ХХ ст.): монографія. Дрогобич: Відродження, 2001. 503 с.
15. Matvienko O.V. Theoretical bases of teacher's professional formation. Economics, manejeмент, law: socio-economic aspects of development: Collection of scientific articles. Vol 2. Edizioni magi, Roma, Italy, 2016. P. 237–239.
16. Matviienko O. Theoretical Basics of Preparation of Teachers to Pedagogical Interaction with Children of Various Age. Intellectual Archive. 2014. Volume 5. – No. 5 (September). Toronto: Shiny Word Corp., Canada. PP. 105–117.
17. Matviienko Olena. Pedagogical situations and tasks as means of training for professional activity. Economics, management, law: challenges and prospects: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. Discovery Publishing House Pvt. Ltd., New Delhi, India. 2016. P. 204–208.

REFERENCES

1. Bekh, I. (2016). Patriotyzm maie buty diievym. Suchasnyi pidkhid do patriotychnoho vykhovannia. *Doshkilne vykhovannia*, 8, 2-3 [in Ukrainian].
2. Bohush, A. (2016). Natsionalno-patriotychnе vykhovannia v ukrainskomu dytiachomu sadku. *Kontsepsiia Sofii Rusovoi ta sohodennia. Doshkilne vykhovannia*, 2, 2-5 [in Ukrainian].

3. Dukhnovych, O. (2003). Narodna pedahohiia. Vybrani tvory / pid red. D.M. Fedak. Uzhhorod: Zakarpattia, 566 [in Ukrainian].
4. Zhmud, N.V. (2005). Narodna pedahohika yak etnoformuiuchy chynnyk: Avtoref. dys... kand. ist. nauk: 07.00.05. NAN Ukrainy. In-t mystetstvoznnav., folklorystyky ta etnologii im. M. Rylskoho. Kyiv, 20 [in Ukrainian].
5. Istoriiia pedahohiky ta osvity. Vid zarodzhennia vykhovannia v pervisnomu suspilstvi do kintsia XX stolittia: navchalnyi posibnyk dlia pedahohichnykh navchalnykh zakladiv / Za zah. Red. Akad. A. I. Piskunova. (3): TTs Sfera, 2007, 496 [in Ukrainian].
6. Lopushynskyi I., (2006). Formuvannia natsionalnogo mentalitetu - nahalne zavdannia suchasnoi Ukrainskoi derzhavy. Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy, 3, 207-213 [in Ukrainian].
7. Matsko, L.I., Sydorenko, O.M, Matsko, O.M. (2003). Stylistyka ukrainskoi movy: Pidruchnyk. Kyiv: Vyshcha shkola, 462 [in Ukrainian].
8. Pro natsionalno-patriotychne vykhovannia u zakladakh osvity u 2019/2020 navchalnomu rotsi. Lyst MON № 1/9-523 vid 16.08.19 roku. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/65422/ [in Ukrainian]
9. Stelmakhovych, M.H. (1997). Ukrainaska narodna pedahohika: Navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: Vipol, 232. URL: http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/library/stelmahovych_narped.pdf [in Ukrainian]
10. Sukhomlynskyi, V.O. (1977). Yak uchyty svoikh vykhovantsiv vykhovuvaty samykh sebe. Vybrani tvory . K.: Radianska shkola, (4), 145 [in Ukrainian].
11. Sukhomlynskyi, V.O. (1976). Yak vykhovaty spravzhniu liudynu. Sto porad uchytylevi. Vybrani tvory v 5 tomakh. K.: Radianska shkola, (2), 630 [in Ukrainian].
12. Ukrainski prykazky, prysliv'ia i take inshe / uklav M. Nomys. Kyiv: Lybid, 1993, 612 [in Ukrainian].
13. Ushynskyi, K.D. Narodnist u hromadskomu vykhovanni. Vybrani pedahohichni tvory. U 2-kh t. / Za red. O.I. Pyskunova ta in. T. 1. K.: Radianska shkola, 1983, 43 – 103 [in Ukrainian].
14. Chepil, M.M. Teoriiia i praktyka formuvannia natsionalnoi svidomosti ditei ta molodi Halychyny (druha polovyna KhIKh – persha tretyna KhKh st.): monohrafiia. Drohobych: Vidrodzhennia, 2001, 503 [in Ukrainian].
15. Matvienko, O.V. (2016). Theoretical bases of teacher's professional formation. Economics, manejement, law: socio-economic aspects of development: Collection of scientific articles. Vol 2. Edizioni magi, Roma, Italy, 237–239.
16. Matviienko, O. (2014). Theoretical Basics of Preparation of Teachers to Pedagogical Interaction with Children of Various Age. Intellectual Archive. Volume 5. – No. 5 (September). Toronto: Shiny Word Corp., Canada. 105–117.
17. Matviienko Olena (2016). Pedagogical situations and tasks as means of training for professional activity. Economics, management, law: challenges and prospects: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. Discovery Publishing House Pvt. Ltd., New Delhi, India. 204–208.

DDC УДК 373.2.091.33: 796.11 (477: 73)

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN PLAY
ACTIVITY DEVELOPMENT IN UKRAINE AND
THE UNITED STATES**

Nataliia Melnyk,

Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate professor
of The Faculty of Linguistics and Social Communications
National Aviation University,

Kyiv, Ukraine,

ORCID ID 0000-0002-6641-0649,

loroknataliia@gmail.com

Sopfiia Dovbnia,

Ph.D (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education,
National Pedagogical Dragomanov University,

Kyiv, Ukraine,

ORCID ID 0000-0002-2882-4680,

s.o.dovbnia@npu.edu.ua

Raisa Shulihina,

Ph.D (Candidate of Sciences (Pedagogy)), Associate professor of The
Department of Education and Psychology of Pre-school Education and Children's
Creativity National Pedagogical Dragomanov University,

Kyiv, Ukraine,

ORCID ID 0000-0002-5857-351X,

shulyhina@gmail.com

Abstract. *The research is dedicated to the substantiation of theoretical and methodological support of play activity of preschool children. A systematic and comprehensive analysis of the problem allowed to characterize the key concepts of the study: «play activity», «game». We consider the notion «play activity» as a kind of active activity of preschool children, which is the main content of their life and is a leading activity closely related to further education and work. The terminological phrase “play activity” is ancestral to the concept of game. The playing is a specific manifestation of individual and collective play activity of the child, which is of concrete historical, multi-species, creative and multifunctional character. The essence of the phenomenon «methodical support of play activity» is defined – as a system of diagnostics of experience of playing activity of children of preschool age, the account of its results in interaction with children in the game, the presence of game partnership that combines direct and indirect methods of subject–subject interaction of the teacher and children. It is revealed that the introduction into practice of modern preschool education components of methodological support of play activities of preschool children contributes to the formation of personal play competence of a preschool child, which consists in its ability to organize different types of games (creative and rules-based games, etc.) according to their structure (imagination) game situation, role play, game rules); to realize their own game plans; adhere to the game partnership and role-playing behaviors, norms and etiquette of communication during the game, etc. It is established that these bases of realization of methodical support of play activity of children of preschool age in pedagogical practice are directed on formation of professional and pedagogical culture of teachers, production of modern pedagogical*

ideas, technologies, as well as interests of the teacher in constant increase of professional level in accordance with market conditions. can meet the needs of Ukraine's education development in highly qualified competitive professionals.

The peculiarities of pedagogical support of preschool children play activity in USA preschool institutions are characterized; the description of the program content of preschool children play activity in different blocks of educational process is presented. The authors distinguished out that, play is an effective means of preschool children developmental education and upbringing in the context of the national system of preschool education and in the American as well. It is determined, that play activities are a way to achieve the goal of educational process through targeted application of pedagogical techniques.

Key words: *pedagogical support, play activity, play, creative and stuck to the rules games, preschool children, game partnerships, own play ideas, direct and indirect methods of subject–subject interaction between teacher and children.*

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УКРАЇНІ ТА СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ

Наталія Мельник,

доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології
факультету лінгвістики та соціальних комунікацій

Національний авіаційний університет,

м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0002-6641-0649,

loroknataliia@gmail.com

Софія Довбня,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і
психології дошкільної освіти,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,

м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0002-2882-4680,

s.o.dovbnya@npu.edu.ua

Раїса Шулигіна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і
психології дошкільної освіти

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,

м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0002-5857-351X,

shulyhina@gmail.com

Анотація. *Дослідження присвячене обґрунтуванню педагогічного супроводу розвитку ігрової діяльності дітей дошкільного віку в Україні та Сполучених штатів (надалі США) – як системи діагностики досвіду ігрової діяльності дітей дошкільного віку, облік її результатів у взаємодії з дітьми в грі, наявність ігрового партнерства, що поєднує прями та опосередковані методи суб'єкт – суб'єктної взаємодії педагога і дітей. Системний і комплексний аналіз проблеми дав змогу схарактеризувати ключові поняття дослідження: «ігрова діяльність», «гра». «Ігрову діяльність» розглядаємо як різновид активної діяльності дітей дошкільного віку, що становить основний зміст їхнього життя та є провідною*

діяльністю, тісно пов'язаною з подальшим навчаннями і працею. Термінологічне словосполучення ігрова діяльність є родовим щодо поняття гра. Гра – це конкретний прояв індивідуальної і колективної ігрової діяльності дитини, яка носить конкретно-історичний, багатovidовий, креативний та багатофункціональний характер. Виявлено, що впровадження в практику сучасних закладів дошкільної освіти компонентів педагогічного супроводу ігрової діяльності дітей дошкільного віку сприяє формуванню особистісної ігрової компетентності дитини дошкільного віку, що полягає у здатності дитини до розвитку особистісного потенціалу (фізичного, психічного, соціального, духовного), наявності творчих здібностей, самостійності, ініціативності, організованості, сформованість стійкого інтересу до пізнання довкілля і реалізації себе.

Розкрито особливості педагогічного супроводу ігрової діяльності дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти США, представлено опис програмового змісту ігрової діяльності дітей у різних блоках освітньої діяльності. Встановлено, що гра є ефективним засобом розвиваючого навчання і виховання дітей дошкільного віку як у контексті національної системи дошкільної освіти, так і в американському, визначено, що ігрова діяльність є способом досягнення мети навчально-виховного процесу шляхом цілеспрямованого застосування педагогічних прийомів.

Ключові слова: педагогічний супровід, ігрова діяльність, гра, творчі та ігри за правилами, діти дошкільного віку, ігрове партнерства, власні ігрові задуми, прямі та опосередковані методи суб'єкт – суб'єктної взаємодії педагога і дітей.

Relevance of research. The leading directions of development of the modern system of preschool education in Ukraine are declared in the national normative documents: Laws of Ukraine «On Education» (2017), «On Preschool Education (2017), Basic component of preschool education (2021).

The content of modern preschool education is largely determined by changes in the theoretical and methodological support of play activities of preschool children, which is created on the basis of scientific and methodological developments of leading scientists of the past and present. In view of this, the study of theoretical and methodological support of play activities of preschool children reveals both its achievements and shortcomings, the understanding of which contributes to positive changes in modern theory and practice of preschool education, including play activities – leading for preschool children.

Analysis of recent research and publications. Theoretical and methodological principles of research in domestic science are represented by the works of many scientists: the study of the essence of the game, its psychological and pedagogical mechanism and classification of games (D. Elkonin, O.Zaporozhets, O.Leontiev, G. Lublinskaya, E. Manuylenko, etc.); pedagogical study of children's play (L. Artemova, T. Gubenko, V. Zalogina, V. Zakharchenko, R. Ibragimova, N.Kudykina, T. Markova, O. Usova, I. Shkolna, O. Yankivska, etc.); disclosure of the method of game management (R. Zhukovskaya, D. Mendzheritskaya, R. Rimbug, P.Samorukova, etc.).

The outlined problem is to some extent defined in the works of modern Ukrainian scientists, namely: the formation of relationships of preschoolers in a joint game (K. Shcherbakova); pedagogical support of children's play activities (N. Kudykina); social adaptation of senior preschoolers by means of play activities (N. Zakharova); formation of primary economic experience of senior preschoolers by

means of game (A. Sazanova); features of the development of plot–role play of senior preschoolers (S. Ladyvir); development of communicative functions of preschoolers in the process of creative games (K. Karaseva); game in the educational space of a preschool educational institution (N. Gavrish).

The analysis of the advanced pedagogical experience, covered in professional periodicals («Preschool education», «Kindergarten», «Kindergarten teacher's library»), made it possible to find out the peculiarities of the organization of play activities of preschool children in the educational process of preschool institutions.

Disclosure of theoretical principles and practical aspects of the organization of play activities of preschool children in the United States of America were aimed at research (B. Beatty, E. Dale–Ross, L. James, E. Kahan, M. Stephen, B. Spodek), to study historical prerequisites for the formation of the system of preschool education (B. Beatty, M. Vinovskis, S. Barnet), to prepare preschool teachers to work in American preschools (M. Whitebook, A. Eichberg, K. Zeicher, D. Ott, G. Price, D. Hughes). Peculiarities of preschool education development in the context of globalization processes in the world were studied by S. Barnet, E. Zilger, B. Leibovich, R. Myers; the works of J. Dewey, L. Kohlberg, L. Morrow, F. Power, B. Spock, E. Higgins and others contributed to the definition of the basic conceptual foundations of children's education (*Melnik, 2012: 330*).

The purpose of the article is a systematic and comprehensive analysis of key research concepts and justification of pedagogical support for the development of play activities of preschool children in Ukraine and the United States (hereinafter USA) as the dominant formation of play competence of preschool children in preschool education.

Understanding the essence of the development of play activities in preschool children presupposed reliance on the scientific works of Soviet psychologists of the 50–60s of the twentieth century, which were devoted to the psychological principles of the game (L. Vygotsky (1950); O. Leontiev (1948); D. Elkonin (1957), G. Lublinska (1959); O. Zaporozhets (1961) and others).

In particular, according to the concept of L. Vygotsky, play is a way for a child to actively learn human culture. A significant achievement of the scientist is the development of the leading role of play as a main activity that is closely related to the development of the personality of the preschool child and causes important changes in its mental processes, as well as acts as a «source of development (*Vygotsky, 1991*).

The ideas of the outstanding domestic scientist O. Leontiev, covered in the work «Psychological development of a child in preschool age» (1948), the content of which is devoted to the importance of play for a child of preschool age, are of significant interest. The author thoroughly proves that the child masters a wider, directly inaccessible to her range of reality only in the game. For children, play is a sphere of social and intellectual creativity, a testing ground for social and creative self-expression. The axiom was Leontiev's statement that the game, acquiring meaning and saturation, is a way to find a child in a team of friends, in society, the universe, provides access to social experience, culture of past, present and future; repetition of social practice accessible to understanding (*Leontiev, 1959*).

O. Leontiev for the first time substantiates the essence, content and

characteristics of the leading activity introduced by his predecessor L. Vygotsky. Leading activity «we call such activity, in connection with the development of which there are major changes in the child's psyche and in the middle of which develops mental processes that prepare the child's transition to a new higher stage of its development» (Leontiev, 1948: 384). In his publication «Problems of mental development» (1959) O. Leontiev emphasizes that the development of the child does not depend on activities in general, but on the leading activities that cause major changes in mental processes and psychological characteristics of the child at this stage of its development (Leontiev, 1948 : 385). The author proposes the general structure of play activities as a psychological mechanism, the transformation of which changes the nature of the activity and its developmental impact on the child. O. Leontiev became the founder of another important idea, which is that in the depths of the game as a leading activity of preschool age, new motives are formed – motives of educational and cognitive activities, drivers of personality development of preschool children. O. Leontiev defined in general terms the leading pattern of development of play activity, which is transformed from creative games to games according to ready-made rules. This pattern was later chosen as the theoretical basis for the classification of children's games (Leontiev, 1948: 385).

Domestic pedagogue, doctor, academician of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, author of works on preschool education («Conversations on education», «Child in preschool years», «Parents on education», etc.) E. Arkin noted that a child is a very active creature, and it is in play that the child's activity is most naturally and freely expressed, for both in structure, and in content, and in performance, the play corresponds most closely to the whole psychophysical organization, to all the content which fills the life of the preschool child (Arkin, 1948). According to E. Arkin, the game gives the child the fullness of life that he aspires to, it follows that the game should be the lever of preschool education.

Important for the development of children's play were studies on child psychology of the famous Soviet psychologist, head of the laboratory of psychology of six-year-old Research Institute of Psychology of the RSFSR D. Elkonin, which concerned the definition of specifics and analysis of historical and genetic development of children's play. to the life of adults and understanding the role of play in the mental development of the child.

Scientists have proved that play activities in its role form – «social in nature and in its origin, that is, arises from the living conditions of the child in society» (Elkonin, 78: 31). He emphasized that the game was gradually transformed from a purely utilitarian orientation to its modern significance as an activity that promotes the child's assimilation of social experience and, most importantly, orientation in human relations and motives of human activity. «The special sensitivity of the game to the sphere of human activity and to the relationship between people shows that for all the variety of plots behind them lies basically the same meaning – human activity and human relations in society... Game plots... reflect specific living conditions. They change depending on these conditions, on the child's entry into a much wider circle of life, along with the expansion of his horizons» (Elkonin, 1978:31). The author was convinced that, having a social origin and meaning, the game performs

the function of socialization of the individual.

According to D. Elkonin, role play is a form of modeling the social attitudes of adults by a child, ie reproducing them in a kind of material form and thus awareness. Play is an important source of formation of the child's social consciousness. «Role play also fulfills its developmental function due to the fact that the team of children who implements the game is always a real team, in which its participants enter into real relationships rather than imaginary ones» (*Elkonin, 1978: 32*). Role play was considered by scientists as a real form of a child's life; the game creates a children's society that lives as an independent, amateur team. D. Elkonin emphasized that the real relations of children in the game should be taken into account more during the pedagogical organization of play activities. It is extremely important to fully use the game in its specific direction – the socialization of the individual: «The possibilities of role play as a powerful educational tool can be fully used only when role play becomes a form of children's life, and children's play team – an amateur team» (*Elkonin, 78, 32*).

D. Elkonin on the basis of research in the works «Psychological issues of preschool play» (1948) and «Psychology of play» (1978) (*Elkonin, 1978*) came to the conclusion that the central importance in preschool age are creative games in which the child performs role. In his opinion, the role becomes unattractive if it does not have enough meaningful action. He noted the need to include in the game «those plots that have the greatest educational value.» Thus, D. Elkonin proved that role play as a form of play in preschool age becomes the leading activity of the child in life and socialization, changes with the growth of the child and changes in its social position (*Elkonin, 1964*).

Well-known psychologist G. Lublinsky in the monograph «Essays on the mental development of the child» (1959), identifies three main factors of personality development: 1) biological, 2) social, 3) the activity of the child, which often manifests itself in the form of play. G. Lublinska's research substantiates the idea that it is not only possible, but also necessary to control a child's games. Forming the necessary knowledge for further activities, ways of action, interests, the preschool teacher should encourage children's activity in the process of play (*Lublin, 1959*).

Common to the above works was that they combined the views of scientists on the cultural and historical approach to the origin of the game, understanding of its social essence and the psychological mechanism of system-activity nature. The main statements of scientists were the position that the child's development depends on the leading activity (game), which causes the most important changes in mental processes and psychological characteristics of the child at this stage of its development (O. Leontiev) (*Leontiev, 1948*); that play activity becomes more complicated and develops, evidence of this is the change of its forms and types, and new forms of play activity are better assimilated by children under the guidance of a teacher (D. Elkonin) (*Elkonin, 1978*).

Extremely important for defining the essence of play activities of preschool children 60–70–ies of the twentieth century. is the theoretical heritage of O.Zaporozhets. In *The Game and Child Development* (1966), the scientist emphasized the connection between children's age and play as a practical activity that

contributes to the improvement of mental processes, mastering new ways and forms of activity, forming an intellectual and motivational sphere, providing emotional communication with others. With the accumulation in the process of play and other practical activities of knowledge and skills, experience of communication with people, the child becomes available new activities and new, more complex forms of social interaction. In the process of playing the child acquires knowledge about the world around him, social reality in its effective form, which determines the transition to qualitatively new stages of intellectual, social and physical development (*Zaporozhets, 1966*).

During the 70–80s of the twentieth century. Soviet psychologists took an active part in the study of the peculiarities of children's play activities. A number of works reflect the results of research by scientists on games and play activities as a form of creativity that realizes the abilities and needs of man, closely related to the development of basic personality (V. Mukhina, N. Nepomnyashcha, etc.); N. Nepomnyashcha, 1978 – italics of authors, etc.).

Summarizing the above, we get reason to believe that in the scientific achievements of the 50–80s of the twentieth century. some aspects of the problem are highlighted, which distinguish the game as a kind of cognitive activity of the child of socio–cultural nature, which allows him to appropriate the socio–cultural experience of the native people and humanity as a whole; game as a form of life of the child, the objective properties of which are equivalent to the realization and actualization of the essential needs and capabilities of the individual; a game that has a multi–vector effect on the child, which is associated with physical development, improvement of the mental sphere, education and training, preparation of the younger generation for future employment, etc.; game, the universality and comprehensiveness of which contributes to the harmonious development of the child (*Kudykina: 17*).

In modern psychological and pedagogical research has repeatedly noted that children's play activities are characterized by the fact that children's games are based on monotonous plots, that children do not know how to obey the rules, the game is no longer creative (K. Karaseva, S. Ladyvir, T. Pirozhenko, etc..) (*Karaseva, 2008; Ladyvir, 2006; Pirozhenko, 2006, etc.*).

Psychologists' observations of children's free activities have shown that a significant proportion of preschool children (approximately 60%) do not play. They demonstrate individual subject actions (driving cars, throwing a ball), looking at books, drawing, and so on. Only 40% of preschoolers demonstrate those forms of story-based role-playing. The most popular among preschoolers were traditional household plots: feeding, sleeping, walking, bathing daughter, etc. (such games were observed in 30% of cases). These include versions of the game «Mother's Daughter» and a modern version of this game «Barbie Doll Family». Boys often play plots related to defense and attack: «Cops and thieves», «Bandits and ours», «Ghostbusters». In games, children use both real toys and their substitutes. Many children name roles, try to perform exactly those actions that are characteristic of their chosen role (daughter or mother). 20% of children identify a rule that needs to be followed, but most of them cannot follow the rules that limit spontaneous activity, ie they do what cannot be done according to the role. At the same time, not all

children know how to use role language, to carry out role dialogue. The play of modern children is characterized by monotony. These are mostly repetitions of the same operations that are characteristic of the procedural play of young children. Observations have shown that children can not elementary develop the plot, are not able to get used to the accepted role and build their relationships with others, based on the role position (*Karaseva, 2008: 158–159; Ladyvir, 2006: 7–9; Pirozhenko, 2006: 17*).

The results of research show that the popularity of story-based role-playing games is almost twice as far behind other activities. At the same time, the plots of children's games are quite monotonous and mostly limited to family themes; «Professional plots» (ie games of a cook, driver, doctor, astronaut, etc.), which were very popular 10 – 20 years ago, are virtually absent. Characteristic of modern preschoolers is the widespread use in their games of plots from television movies and the reproduction of the roles of exotic television characters (Spider–Man, Ghost, etc.)

According to psychologists (K. Karaseva, S. Ladyvir, T. Pirozhenko), the weak display of modern story-role games and their detachment from the social life of close adults may indicate that social life and entering the world of adults cease to be the content of children's games. , as provided by the classical psychological concept of children's play (*Karaseva, 2008: 158-159; Ladyvir, 2006: 7–9; Pirozhenko, 2006: 17*).

The reduction of play in preschool age affects the general mental and personal development of children (*Ladyvir, 2006*). The advantage of playing over any other children's activity is that the game, while remaining as free and attractive as possible for the child, becomes a school of arbitrary behavior, teaches the child to achieve goals, to overcome their impulsive desires. This is practically the only area in which a preschooler can show his initiative and creative activity. It is in the game that children learn to control and evaluate themselves, understand what they are doing, and, most importantly, strive to follow the rules. In a developed form of play activities, children want to act independently in accordance with accepted rules. Avoiding the rules of the game may indicate that in modern children the game ceases to be a «school of arbitrary behavior», and no other activity of a child 3 – 6 years can not perform this function. After all, arbitrariness is not only action according to the rules, it is awareness, independence, responsibility, self-control, initiative and inner freedom. Having lost the game, children will not be able to form these qualities. As a result, their behavior will remain situational, involuntary, dependent on the surrounding adults.

The results of research prove that modern preschool children, left without adult guidance, are not able to organize independent activities, fill it with content: they wander, push, sort and scatter toys and more. In most of them the imagination is not developed, there is no creative initiative and independence of thinking. Poverty and primitive content of the game also affects the communicative development of children. Preschoolers who do not know how to play, are not able to communicate meaningfully, engage in independent joint activities, do not know how to productively resolve conflicts that arise. As a result, manifestations of aggression, alienation, hostility towards peers increase (*Pirozhenko, 2006*).

Analysis of the content of play activities of modern children allows us to conclude that it is necessary to create conditions that will gradually restore the development of story-role play, which is an indispensable school of communication, thinking and shaping the arbitrary behavior of preschool children. In modern preschool institutions, in connection with the changing trends in attitudes towards childhood and the child, an extremely important factor should be the psychologization of pedagogical staff of preschool educational institutions, the organization of psychological and pedagogical support of the child in the process of play, ie attitude to it not only as an object of acquisition of knowledge and skills, but also as a subject of communication, cooperation, friendly life, which will expand the degree of its freedom, the right to choose. Knowledge, skills and abilities are recognized by psychologists not only as indicators of personality development, but also as the initial qualities of personal growth. Age and individual features are considered as the degree of realization of the natural potential of the individual, in particular social, cognitive, artistic, creative (*Karaseva, 2008*).

In the context of these provisions, modern psychologists (K. Karaseva, S.Ladyvir, T. Pirozhenko, etc.) note that the issue of leadership of children's play needs a radical revision. In particular, scientists propose to replace the stereotypical attitude to the terminology used in preschool education, and focus on the position that the leading factor in the introduction of a system of methodological support is a change in established views on the personality of preschoolers (*Karaseva, 2008; Ladyvir, 2006; Pirozhenko, 2006*).

The system of pedagogical support is provided by teachers, parents and other adults involved in the development, upbringing and education of the child. Support is a system of professional activity of a psychologist, which provides the creation of socio-psychological conditions for successful learning and mental development of the child in situations of preschool interaction. Regarding the game, pedagogical support is provided by teachers through interaction with children who are partners of the adult in the development of support strategy. Parents are also the subjects of the game, because they participate in this process on the basis of partnership, personal and family responsibility (*Karaseva, 2008: 158–159; Ladyvir, 2006: 7–9; Pirozhenko, 2006 : 17*).

Results of the analysis of scientific researches of L. Vygotsky; O. Leontiev; D.Elkonin, G. Lublinska; O. Zaporozhets; K. Karaseva, S. Ladyvir, T. Pirozhenko, we are convinced that play as a kind of active activity of preschool children is the main content of their lives and is a leading activity closely related to further study and work. The terminological phrase play activity is generic to the concept of game. We understand the game as a specific manifestation of the child's play activities in situations aimed at the reproduction and assimilation of children's social experience, in which self-management of behavior is possible.

Given the important pedagogical achievements of research (D. Mendzheritskaya, E. Manuylenko; T. Gubenko; P. Samorukova; R. Ibragimova; R. Rimburg; L. Artemova; R. Zhukovskaya) play activity (games), scientists since 1990-x years and to the present (O. Boginich, N. Avrysh, G. Grigorenko, N.Zakharova, N. Kudykina, O. Telcharova, A. Sazonova, K. Shcherbakova, etc.),

explore the problem of forming the social orientation of the preschool child in the game, the development of moral relations in creative games and physical development in games with rules, etc. According to scientists, the game contains more opportunities for the formation of the personality of the preschooler than any other activity, because its motives are highly motivating and children understand the relationship between motive and purpose of the game (*Kudykina, 2010*).

Thus, modern research by N. Kudykina, N. Zakharova, N. Lutsan, G. Grigorenko, A. Sazonova, N. Gavrish reflects the play activities of preschool children as an important factor in the methodological support of play activities, which will be carried out taking into account the specifics games and through productive pedagogical support of play activities, based on the current needs of preschool children.

Systematic and comprehensive analysis of the problem of theoretical and methodological support of play activities of preschool children made it possible to characterize the key concepts of the study: «play activities», «methodological support».

Fundamentally important for solving the problem are the potential possibilities of studying the definitions of «gaming activity». The psychological dictionary defines play activity as «a form of activity in conditional situations aimed at reproduction and assimilation of social experience, fixed in specially fixed ways of carrying out objective actions, in subjects of science and culture» (*Karpenko, 1998*).

Consonant with this definition is the opinion of S. Goncharenko, who believes that play is a kind of active activity of people, in the process of which they master social functions, relationships and native language as a means of communication between people (*Goncharenko, 1997: 139*).

Confirmation of the priority of play activities among other activities can be found in the «Encyclopedia of Education», which defines play activities of preschool children as a type of active activity of preschool children, which is the main content of their lives and is a leading activity closely related to further education and work. The combination of the subjective value of play for the child and its objective developmental value make play the most effective form of preschooler's life (*Kremen, 2008: 327*).

The terminological phrase play activity is generic to the concept of game. Play is a concrete manifestation of individual and collective play activity of a child, which has a concrete–historical, multi–species, creative and multifunctional character (*Kremen, 2008: 328*). Play activity is a multifunctional pedagogical method. Under the conditions of pedagogical support play activity is realized as a method. Pedagogical support of play activities is a way to achieve the goal of the educational process by purposeful application of a system of pedagogical techniques, adequate to the specifics of a particular game and aimed at harmonizing interaction in the preschool teacher–child system by meeting the child's needs and realizing his personal potential (*Kremen, 2008: 328*).

The problem of the development of play activities in preschool children is reflected in the system of preschool education in the United States. Pedagogical

support of play activities of preschool children, including planning (curriculum), content, course and outcome of the educational process (Ryan, 2004).

Курікулум (лат. curriculum) дошкільної освіти (*preschool curriculum*) включає мету, завдання, особливості організації педагогічного процесу в дошкільній установі, окреслення інформації щодо основних знань дітей про предмети та явища навколишнього середовища та взаємозв'язки між ними (*Historical Overview, 184*).

The development of the US preschool curriculum has been the subject of research by many American researchers: Diane Trister Dodge and Laura J. Colker (2002), Derry G. Kolarek (*Koralek, 2004*), and Anne Estein (2007).) and Michael Hohmann (2008), D. Weikart (2004), Carolyn Edwards (*Edwards, 2002*) and others.

Preschool education curriculum in the United States is the content and structure of the educational process covered in the programs of educational institutions, which includes daily activities, step-by-step planning of the pedagogical process that contribute to the child's socialization, physical, social, emotional and intellectual development. when building programs based on a multi-purpose curriculum.

The experience of the American state preschool «L'Anse Creuse Kindergarten» in Harrison and the public preschool «St. Joseph»(St. Lorenz Lutheran) in Frankenmus, Michigan, working on the state program «Head Start», adapted to the specifics of the institutions.

Lance Cruise Preschool (Harrison) operates the Creative Curriculum, which is built in accordance with the state headline bill for preschool education, Head Start. The curriculum has the following structure (the structure is given in the original language and with translation):

Part 1: The Curriculum Framework.

Part 1 of *The Creative Curriculum for Preschool* presents the five components of the curriculum and gives you all the information you need to set up your program.

How children develop and learn – the section outlines the components of the curriculum, describes the age characteristics of children of each age, features that make the child unique, purpose and pedagogical tools necessary for children's development.

Excerpt from Chapter 1: «How Children Develop and Learn» describes how children develop across the core domains, what makes each child unique, and the goals and objectives you can use to observe and assess their development.

The section is divided into three sections:

I. Characteristics of features of preschool children-socio-emotional, cognitive, physical, language development, qualitative neoplasms that are formed in children aged 3 to 5 years. Socio-emotional development according to the Creative Curriculum should be characterized by the following competencies: 1. Self-identification – understanding one's difference from others, the ability to establish relationships with peers and adults; 2. A sense of responsibility for themselves and others – compliance with the rules established by society, family, preschool, respect for others, initiative; 3. Behavior in society – a positive attitude towards others: to miss someone out of turn, to help someone on the street and so on. Physical development involves the formation of the following aspects of child development: 1.

Mastering the general motility of the body – the development of motor activity of arms and legs, the formation of the ability to make clear movements – balance, jump, roll, throw, catch; 2. Mastering fine motor skills – the development of fine motor skills – the ability to hold objects, the ability to design, basic writing skills. Cognitive development includes: 1. Ability to learn and solve problems and tasks – to be able to use previously provided information to achieve goals, the ability to set tasks to solve them through questions to adults and the ability to consult with others, the ability to make judgments; 2. Logical thinking – the ability to compare, compare, state, sort, calculate, calculate boundaries, find similarities and differences between objects surrounding the child; 3. Use of objects for functional purposes and imitation manipulation of objects (use of a broom to simulate riding a horse, use of a stick instead of a spoon). Language development: 1. Listening and speaking – the ability to use language as a means of communicating with others, understanding oral, written and printed language, participating in conversations and solving problems by communicating with others, the ability to listen to others, control their statements about a particular subject. project, situation and person; 2. Reading and writing – understanding the sign structure of language (printed and written text), understanding the functions and purpose of graphic language, knowledge of the alphabet, the ability to write and distinguish letters and words.

II. Individual features – Description of the following aspects: 1. Characteristics of gender differences and features of development (creating conditions for comfortable stay of children in the group regardless of gender, the formation of knowledge in children about the behavior of women and men); 2. Temperament (level of activity, biological rhythms, the child's desire for activity, adaptation, physical condition of the child and well-being in the group, intensity of reactions to activities, mood of the child, concentration and attention, persistence of the child in achieving the goal); 3. Interests (knowledge of the teacher, the general interests of children, the individual interests of each of the pupils and each group as a whole in accordance with age); 4. Description of learning styles of children in accordance with the peculiarities of perception of the material – audio learning (it is better to give children learning material orally), visual learning (material is visualized) and kinesthetic learning (learning in the physical activities of children – work, physical education, moving games, design games, etc.); 5. Life experience of children and their subculture (substantiates the need for knowledge of the teacher about the composition and origin of the family, the date of birth of the child, features of mental and physical development of the child, his health, language used in the family, culture and religion) belonging to a certain commune, profession of the child's parents, age of the parents, economic well-being of the family, living conditions, education of the parents, work and business trips related to it, family status – complete, incomplete), characteristics of gifted children and children with special needs, children learning two languages (English as a non-native language and other languages as a second language); means of development – a description of pedagogical tools for the implementation of tasks of preschool children education.

Learning environment – a description and recommendations for the arrangement of the group room and the developmental environment, an approximate schedule of regime processes and activities of children during the day.

Excerpt from Chapter 2: «The Learning Environment» shows you how to set up and maintain interest areas in the classroom, establish schedules and routines, organize your days, and create a classroom community where children learn how to get along with others and solve problems peacefully.

What children learn – the section outlines the knowledge of skills and abilities of preschool children, lists the competencies that should be formed in the child in the fields of literature, language, mathematics, social sciences, art, technology to perform a particular job.

Excerpt from Chapter 3: «What Children Learn» identifies the knowledge, skills, and concepts that preschool children need to acquire along with the process skills they will use to learn content in the core areas of literacy, mathematics, science, social studies, the arts, and technology.

Sphere «Literature». Formation of the child's active and passive vocabulary, understanding of the phonological composition of language, letters, words, printed language, fiction, etc.

Sphere «Mathematics». The child's knowledge of number, shape, volume, geometric shapes, quantities, calendar, organization of time, repetition and regularity of certain processes and phenomena.

Sphere of «Science». The child's knowledge of the properties of objects, animate and inanimate nature, the planet.

Sphere of «Social learning». The child's knowledge of the peculiarities of people's lives, professions, features of communication and interaction, body structure, etc.

Sphere «Art». Dancing, music, drama, drawing with pencils, paints, improvements from natural and artificial materials.

Sphere «Technology». The child's knowledge of tools and their functional purpose, the ability to use them.

Sphere «Procedural skills» (psychological processes). Ability to observe, analyze, communicate, make decisions, organize and organize, communicate and present information.

The role of the teacher – in the section methodical recommendations on ways of interaction with children, pedagogical support of their activity, motivation of activity of children and planning are developed. Excerpt from Chapter 4: «The Teacher's Role» explains how careful observations of children lead to a variety of intentional instructional strategies to motivate and guide children's learning and suggests an approach to assessment that facilitates planning.

The role of the preschool teacher is to observe the development of children (description of how? What? And when? To observe), pedagogical support of pupils' development (use of pedagogical approach to each child and group as a whole and recommendations for achieving a whole of 11 spheres of development according to the Creative Curriculum). Assessment of children's development (developed three steps for objective assessment – fact – finding, analysis and evaluation of facts,

development of a strategic development plan for each child and the group as a whole).

The role of the family – an analysis of the need and importance of family involvement in the upbringing and education of children, recommendations for pedagogical education of parents and ways to communicate with them. Excerpt from Chapter 5: «The Family's Role» explores the benefits of involving families in their children's learning and shares strategies for effective communication.

The task of the teacher in the Creative Curriculum is: acquaintance with the family, creating a parent's corner (a room where parents can get acquainted with the peculiarities of the preschool, with the program – a sample room for parents is given in Fig. C.1), communication with seven (conditions of cooperation with the family), partnership cooperation (ways in which the family can help), cooperation with the family under special conditions (solving stressful situations for the child, cooperation in force majeure situations, etc.)

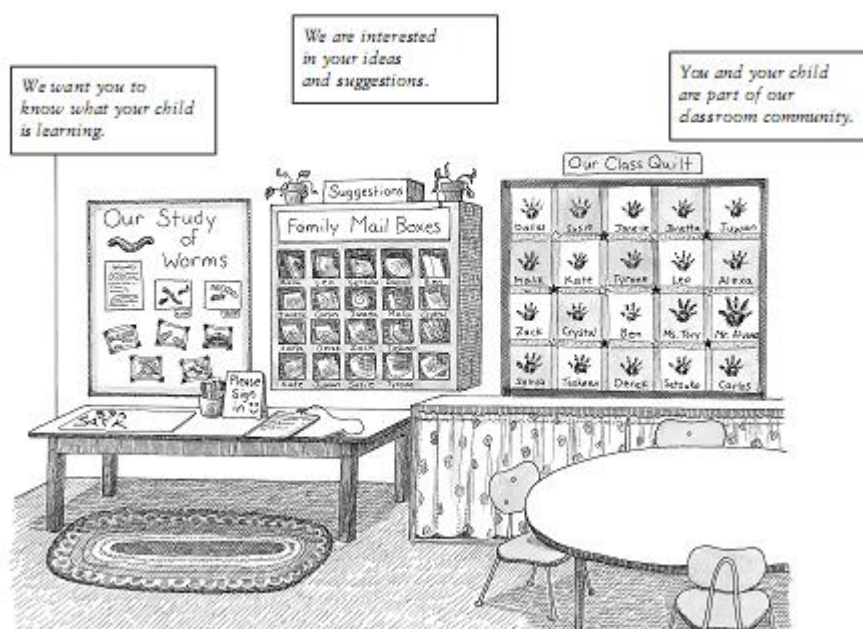


Fig.C.1. Room for parents at Lance Cruise Preschool, Harrison, USA.

Part 2: Interest Areas

The second part of *The Creative Curriculum for Preschool* applies the five components of the curriculum to the 11 interest areas. Each chapter describes materials that enhance young children's learning in each interest area and offers guidance for guiding and assessing children's development.

Excerpt from Chapter 6: «Blocks» – a block used to form knowledge of mathematics: children build what they see: houses, cars, animals.

Excerpt from Chapter 7: «Dramatic Play» – role-playing games aimed at creating and reproducing certain life situations: in a shop, in transport, in a restaurant, in a cinema, theater, etc., children are involved in dramatization-games.

Toys and Games Excerpt from Chapter 8: «Toys and Games» – these games are aimed at developing children's mathematical knowledge, development of fine and gross motor skills, development of skills to observe, analyze, compare.

Art Excerpt from Chapter 9: «Art» – development of children by means of art through listening to music, singing, dancing, artistic activity – drawing with pencils, felt-tip pens, markers, sculpting from plasticine, clay, making plaster figures, etc.

Library Excerpt from Chapter 10: «Library» – development of literary skills: comprehension of printed text, reading, writing, listening to works of art; formation of love for literature.

Research Excerpt from Chapter 11: «Discovery» is a field in which children learn to study the properties of objects and phenomena (manipulation and games with natural materials, research of the properties of water, soil, clay).

Sand and Water Excerpt from Chapter 12: «Sand and Water» is a field of activity aimed at calming children's activity (inflating soap bubbles, pouring water from various vessels, pouring sand).

Music and motor activity Excerpt from Chapter 13: «Music and Movement» – teaching children the elements of different types of dance, forming in the child the ability to coordinate movements in accordance with the beat of music or the team of the preschool teacher.

Cooking Excerpt from Chapter 14: «Cooking» – during the study of recipes children develop knowledge of mathematics, develop language, communicate with others, form knowledge about food, children as researchers create dishes, ie search skills and desire for knowledge are formed (What will I do if?).

Computers Excerpt from Chapter 15: «Computers» are an integral part of modern society, so according to the Creative Curriculum, a child should know how and how much to use them. Children are offered educational and educational computer games, which they can play both individually and in subgroups.

Excerpt from Chapter 16: «Outdoors» – includes outdoor games (football, basketball); labor activity (gardening, cleaning, etc.).

Each of the areas of development has four functions: socio-emotional, physical, cognitive and language development. We offer a description of each of them.

Blocks Excerpt from Chapter 6: «Blocks». Functions: socio-emotional, physical, cognitive, language development. Levels of mastery of blocks:

The ability to hold blocks and perform basic manipulations with them – the first level is typical for children who previously had no experience of playing with blocks: children determine their weight, shape, sets them on others.

Assembling blocks and building paths – children continue to learn the features of playing with blocks and build towers from them, stacking them on top of each

other. Children build from both flat blocks and cubic shape (Fig. C.3).

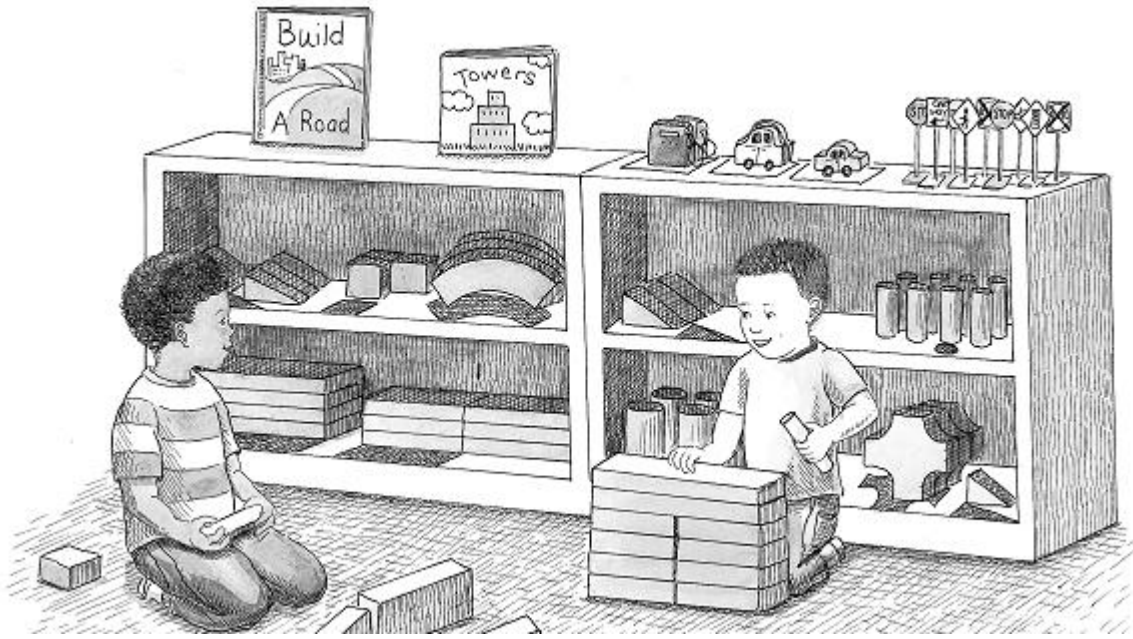
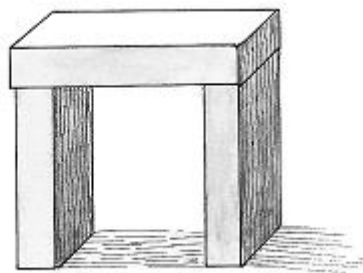


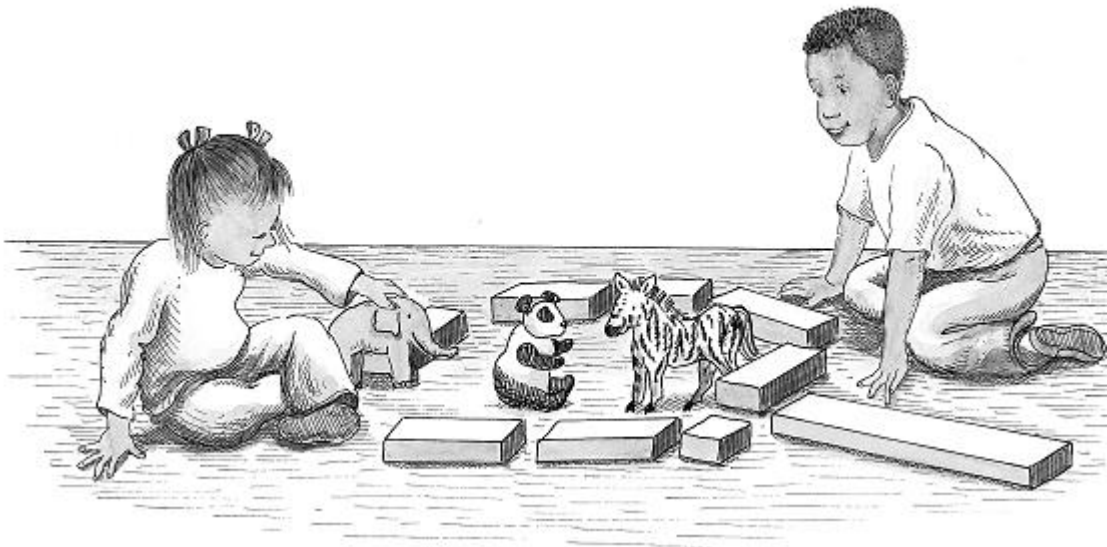
Fig.S.3. The second level of manipulation with blocks

Combination of blocks to create a structural building: a bridge (due to an imaginary obstacle); fences or conditional territory (park, zoo, pond, river, etc.), construction of protective walls, towers, fortresses; construction of toy carousels; construction of many structural buildings (Fig. C.4).

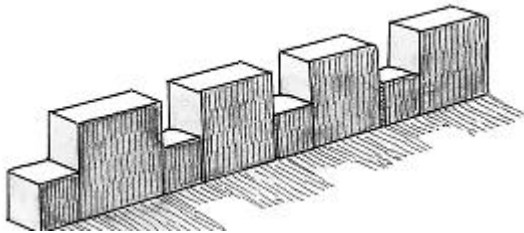
Bridge



Zoo



Protective wall



Multistructured buildings

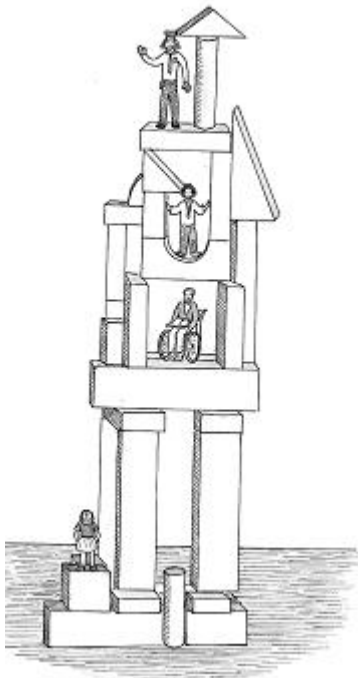


Fig.S.4. The fourth level of ownership of the blocks

The interaction of the preschool teacher in the activities of «Blocks» is that he helps children to compare, compare blocks, encourages numbers, to create new structures, provides ideas for group play with blocks, etc. Phrases for interaction that can be used by the preschool teacher: 1. Choice: «You have determined that these 2 short blocks form one long one»; 2. The concept of the whole: «You used 4 blocks to build one structure»; 3. Number: «You used more than 10 blocks to build a road»; 4. Similarity: «All the blocks that make up your road – the same shape and size»; Conclusions and encouragement: «You see, you have built a long road, try to build something else, and then you will show me.»

Excerpt from Chapter 7: Dramatic Play. Functions: socio-emotional, physical, cognitive, language development.

Creating a play environment is the selection of play material that corresponds to the age characteristics of children: the group room can be divided into thematic play areas – kitchen for girls and toy equipment in it, a ship for boys and toy equipment on it (Fig. C.5).

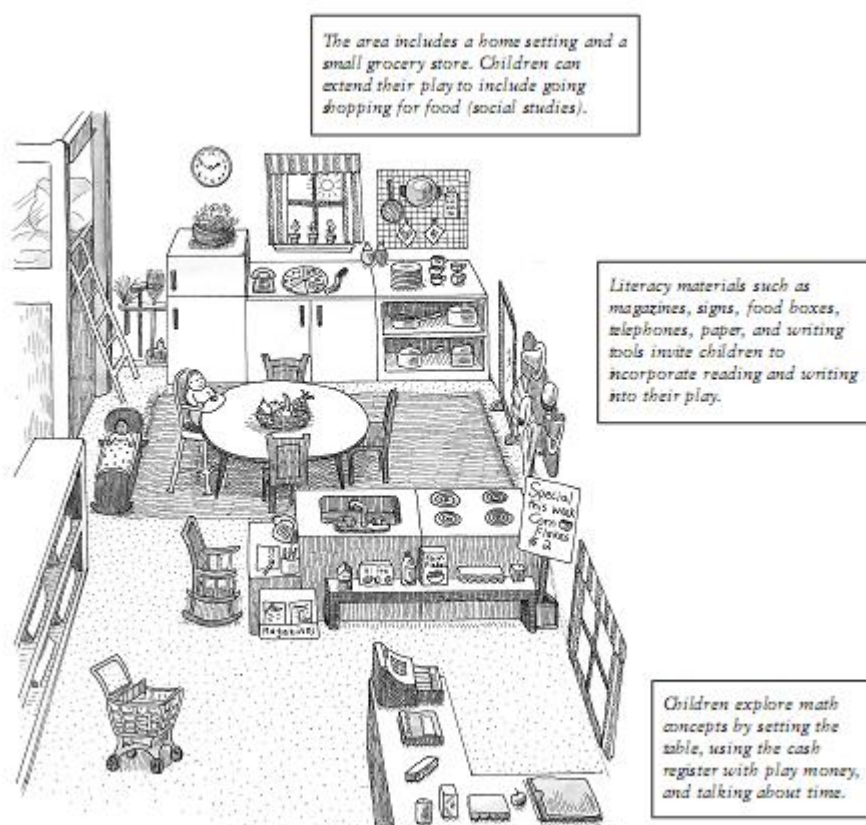


Fig.C.5. Play corners for children in the group room

Toys and Games Excerpt from Chapter 8: «**Toys and Games**». Functions: socio-emotional, physical, cognitive, language development.

Types of toys according to the Creative Curriculum: 1. Toys for assembly – puzzles (made of wood, cardboard, constructors); frames (laces, card-fasteners, cards with inserts and bushings), round and cylindrical toys, boxes, sticks, geometric shapes, mosaics; 2. Open toys – flat table, constructors, embroidery kits, kitchen sets,

wooden geometric shapes, logic cubes, mathematical and letter sets, cubes; 3. Toys from improvised material – plastic bottles, boxes, keys, buttons, paper coffee cups, clipboards (clamps), etc.; 4. Collective games – dominoes, games for concentration, mathematical sets, playing cards and paraphernalia, games on a magnetic board.

According to the purpose of the game in the Creative Curriculum are divided into: 1. Functional – games aimed at exploring the object and are based on solving such problems what object, what it looks like, what to touch, what texture, heavy–light, what color ?; 2. Constructive games – what can be done with a toy, can it be used in any other way, can a toy be made into a structure, how can a toy be used for design ?; 3. Role and drama games; 4. Games with rules.

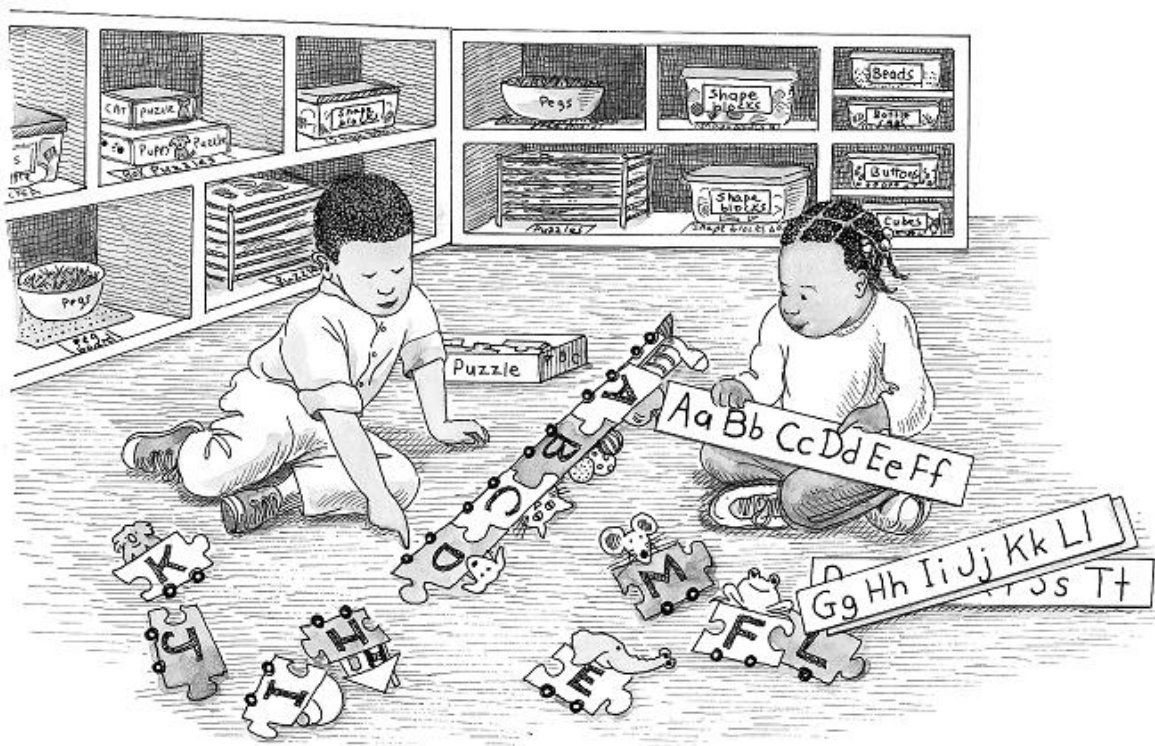


Fig.S.6. An example of a collective developmental game

Thus, the main form of organization of the educational process of ZDO in the United States is educational and cognitive activities – cognitive and developmental game. Educational and cognitive activities in pre-school education institutions usually include: children’s educational and play activities based on the creation of a certain image, for example, a fairy-tale hero (Bunny Rabbit, Mickey Mouse), who teaches children; educational and cognitive play activity (writing, number, reading); play activity (social role-playing games); developmental activity (study of certain thematic blocks – colors, shape, patterns, volume, quantity, properties of objects); cultural and developmental activities (singing, dancing, artistic work, laboratory experiments), etc. (Historical Overview).

Conclusions from the study and prospects for further exploration in this direction. Summarizing the results of the analysis of scientific achievements of Ukraine and the United States, we have reason to say that play is an effective means

of developing education and upbringing of preschool children, a way to achieve the goal of the educational process by targeted application of pedagogical techniques. Child-teacher through the satisfaction of current needs of the child and the realization of his personal potential.

It was also found that the introduction into the practice of modern preschool education components of pedagogical support of play activities of preschool children contributes to the formation of personal play competence of preschool children, which is its ability to organize different types of games (creative and rules, etc.) according to their structure (imagined game situation, game role, game rules); to realize own game plans; adhere to the game partnership and role behaviors, norms and etiquette of communication during the game, etc.

The study outlines the basics of methodological support of play activities of preschool children in pedagogical practice aimed at forming professional and pedagogical culture of teachers, production of modern pedagogical ideas, technologies, as well as the interests of teachers in constantly improving the professional level in accordance with the market of pedagogical work. can meet the needs of the development of education in Ukraine in highly qualified competitive professionals.

The study does not cover all aspects of this problem. The following topical issues can serve as directions of further scientific research: reflection of the gender approach in the content of play activities of preschool children; research of pedagogical support of play activity in foreign educational systems; sources of the national component of gaming activity and their influence on the formation of the national consciousness of the individual, etc.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аркин Е. А. Дошкольный возраст. Изд. 5–е, доп. и перераб. Москва : Учпедгиз, 1948. 334 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: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 22.08.2021).
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 479 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / голов. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
5. Довбня С. О. Гра як історико–педагогічний феномен. *Педагогічна освіта: теорія і практика : zbirnyk naukovykh prats*. Кам'янець–Подільський, 2011. Вип. 9. С. 245–250.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головн. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Запорожец А. В. Игра и развитие ребенка. *Психология и педагогика игры дошкольника* / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. Москва : Просвещение, 1966. 99 с.
8. Карасьова К. В. Розвиток комунікативних функцій дошкільників у процесі творчих ігор : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України, 2008. 188 с.
9. Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь ; под ред. А. В. Петровского, М. П. Ярошевского. Ростов–на Дону : Феникс, 1998. 512 с.

10. Кудикіна Н. В. Теоретико–методичні засади організації ігрової діяльності. *Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної і початкової освіти : навчально–методичний посібник* / за ред. Г. С. Тарасенко. Київ : ВД «Слово», 2010. 320 с.
11. Ладивір С. О. Педпроцес потребує радикальних змін. Київ : *Дошкільне виховання*. 2006. № 11. С. 7–9.
12. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва : Изд–во АПН РСФСР, 1959. 584 с.
13. Леонтьев А. Н. Психологическое развитие ребенка в дошкольном возрасте. *Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста*. Москва ; Ленинград, 1948. С. 4–15.
14. Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка. Москва : Изд–во АПН РСФСР, 1959. 539 с.
15. Мухина В. С. Психология дошкольника. Москва : Просвещение, 1975. 239 с.
16. Навчально–виховна діяльність у дошкільному закладі: проблеми, пошуки, знахідки : [монографія] / Гайдаржийська Л. П., Гуренко О. І., Зайцева Л. І. та ін. ; за ред. І. Г. Улюкаєвої. Донецк : Юго–Восток, 2009. 325 с.
17. Непомнящая Н. И. Игра как специфическое условие развития абстрактных уровней психических процессов. *Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста* / АПН СССР и НИИ общей педагогики. Москва, 1978. С. 32–37.
18. Піроженко Т. О. Ігрова діяльність дошкільника : старший дошкільний вік : навчально–методичний посібник Київ : Генеза, 2014. 95 с.
19. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва : Педагогика, 1978. 301 с.
20. Эльконин Д. В. Проблемы психологии детской игры. Москва : Дошк. воспитание. 1964. № 4. С. 64–65.
21. Ryan S. Creating a Qualified Preschool Teaching Workforce Part I: Getting Qualified: A Report on the Efforts of Preschool Teachers in New Jersey's. National Institute for Early Education Research Rutgers. The State University of New Jersey. 2004. P. 1–3.
22. Historical Overview: Promoting excellence in early childhood education [Електронний ресурс]: National Association for the Education of Young Children. Режим доступу: <http://www.naeyc.org/about/history>.
23. Dodge D. T. The creative curriculum for preschool. Diane Trister Dodge, Laura Jean Colker, Cate Heroman. 4th edition. Teaching Strategies, 2002. 540 p.
24. Koralek D.G. Caring for Preschool Children / Derry Gosselin Koralek, Diane Trister Dodge, Peter J. Pizzolongo. [3 edition]. *Teaching Strategies*, 2004 366 p.
25. Epstein A. S. Essentials of Active Learning in Preschool: Getting to Know the High/Scope Curriculum. Ann S. Epstein. *High/Scope Press. A division of the High/Scope Educational Research Foundation*, 2007. 243 p.
26. Hohmann M. Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs. M. Hohmann, D. Weikart, A. Epstein. 3rd Ed. *High/Scope Press*, 2008. 546 p.
27. Weikart D. How High/Scope Grew: A Memoir / David P. Weikart. *High/Scope Press publications*, 2004. 1228 p.
28. Pope C. Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia / Carolyn Pope Edwards. *Early Childhood Research & Practice*. 2002. Vol. 4. № 1. P. 7–14.

REFERENCES

1. Arkin, E. A. (1948). *Doshkolnyiyy vozrast [Preschool age]*. Moskva: Uchpedgiz [in Russian].
2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia (2021). Zatverdzheno nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.01.2021. № 33 (data zvernennia: 22.08.2021) [in Ukrainian].

3. Vyigotskiy, L. S. (1991). *Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
4. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
5. Dovbnia, S. O. (2011). Hra yak istoryko–pedahohichnyi fenomen [Game as a historical and pedagogical phenomenon.]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Teacher education: theory and practice: a collection of scientific works*, 9, 245–250 [in Ukrainian].
6. Kremen, V. H. (Eds.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
7. Zaporozhets, A. V. (1966). Igra i razvitie rebenka [Child's play and development]. *Psihologiya i pedagogika igryi doshkolnika*. A. V. Zaporozhets, A. P. Usova (Eds.). Moskva: Prosveschenie [in Russian].
8. Karasova, K. V. (2008). Rozvytok komunikatyvnykh funktsii doshkilnykiv u protsesi tvorchykh ihor [Development of communicative functions of preschoolers in the process of creative games] *Candidate's thesis*. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka APN Ukrainy [in Ukrainian].
9. Karpenko, L. A. (1998). *Kratkiy psihologicheskii slovar* [Brief psychological dictionary] A. V. Petrovskiy, M. P. Yaroshevskiy (Eds.). Rostov–na Donu: Feniks [in Russian].
10. Kudykina, N. V. (2010). Teoretyko–metodychni zasady orhanizatsii ihrovoi diialnosti [Theoretical and methodological principles of game organization activity]. *Orhanizatsiia dytiachoi ihrovoi diialnosti v konteksti nastupnosti doshkilnoi i pochatkovoї osvity*. H. S. Tarasenko (Ed.). Kyiv: VD «Slovo» [in Ukrainian].
11. Ladyvir, S. O. (2006). Pedprotses potrebuie radikalnykh zmin [The process needs to be radically changed]. *Doshkilne vykhovannia*, 11, 7–9 [in Ukrainian]
12. Leontev, A. N. (1959). *Problemyi razvitiya psihiki* [Problems of development of the psyche]. Moskva: Izd–vo APN RSFSR [in Russian].
13. Leontev, A. N. (1948). Psihologicheskoe razvitie rebenka v doshkolnom vozdaste [The psychological development of preschool child]. *Voprosyi psihologii rebenka doshkolnogo vozrasta – Psychology issues of a preschool child*, 4–15 [in Russian].
14. Lyublinskaya, A. A. (1959) *Ocherki psihicheskogo razvitiya rebenka* [Essays on the mental development of the child]. Moskva: Izd–vo APN RSFSR [in Russian].
15. Muhina, V. S. (1975). *Psihologiya doshkolnika* [Psychology of a pre-schooler]. Moskva: Prosveschenie [in Russian].
16. Haidarzhyska, L. P., Hurenko, O. I., Zaitseva, L. I. ta in. (2009). *Navchalno–vykhovna diialnist u doshkilnomu zakladi: problemy, poshuky, znakhidky* [Educational activity in a preschool institution: problems, searches, findings]. I. H. Uliukaieva (Ed.). Donetsk : Yuho–Vostok [in Ukrainian].
17. Nepomnyaschaya, N. I. (1978) Igra kak spetsificheskoe uslovie razvitiya abstraktnyih urovney psihicheskikh protsessov [Game as a specific condition for the development of abstract levels of mental processes]. *Igra i ee rol v razvittii rebenka doshkolnogo vozrasta – The game and its role in the development of a preschool child*, (pp. 32–37). Moskva: APN SSSR i NII obschey pedagogiki [in Russian].
18. Pirozhenko, T. O. (2014). *Ihrova diialnist doshkilnyka: starshyi doshkilnyi vik* [Playing activities of a preschooler: senior preschool age]. Kyiv: Geneza [in Ukrainian].
19. Elkonin, D. B. (1978). *Psihologiya igryi* [Game psychology]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
20. Elkonin, D. V. (1964). Problemyi psihologii detskoy igryi [Problems of the children's games psychology]. *Doshkolnoe vospitanie – Preschool education*, 4, 64–65 [in Russian].
21. Ryan S. Creating a Qualified Preschool Teaching Workforce Part I: Getting Qualified: A Report on the Efforts of Preschool Teachers in New Jersey's. National Institute for Early Education Research Rutgers. The State University of New Jersey. 2004. P. 1–3.

22. Historical Overview: Promoting excellence in early childhood education [Электронный ресурс]: National Association for the Education of Young Children. Режим доступа: <http://www.naeyc.org/about/history>.
23. Dodge D. T. The creative curriculum for preschool. Diane Trister Dodge, Laura Jean Colker, Cate Heroman. 4th edition. *Teaching Strategies*, 2002. 540 p.
24. Koralek D.G. Caring for Preschool Children / Derry Gosselin Koralek, Diane Trister Dodge, Peter J. Pizzolongo. [3 edition]. *Teaching Strategies*, 2004 366 p.
25. Epstein A. S. Essentials of Active Learning in Preschool: Getting to Know the High/Scope Curriculum. Ann S. Epstein. *High/Scope Press. A division of the High/Scope Educational Research Foundation*, 2007. 243 p.
26. Hohmann M. Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs. M. Hohmann, D. Weikart, A. Epstein. 3rd Ed. *High/Scope Press*, 2008. 546 p.
27. Weikart D. How High/Scope Grew: A Memoir / David P. Weikart. *High/Scope Press publications*, 2004. 1228 p.
28. Pope C. Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia / Carolyn Pope Edwards. *Early Childhood Research & Practice*. 2002. Vol. 4. № 1. P. 7–14.

DDC УДК 374.7- 022.332:342.477

ПРАВОВИЙ АНАЛІЗ НОРМАТИВНОГО РЕГУЛЮВАННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: МІЖНАРОДНИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

Вікторія Ходунова,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і
психології дошкільної освіти,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-2829-9847,
v.l.khodunova@gmail.com

Анотація. У статті здійснено аналіз нормативного регулювання неперервної освіти у міжнародному та вітчизняному освітньому просторі. Розглянуто нормативно-правова, законодавча бази, міжнародні документи із проблем неперервної освіти. Окреслено сутність поняття «неперервна освіта». Наголошено на тому, що неперервна освіта – це глобальна система, мета якої є створення підґрунтя для успішної адаптації до життя в суспільстві, що постійно змінюється. Встановлено, що спільна реалізація чисельних програм, ініційованих ЮНЕСКО, Радою Європи, Світовим Банком та іншими міжнародними організаціями, сприяла популяризації неперервної освіти в Україні.

Ключові слова: неперервна освіта; нормативно-правова база; міжнародні документи; педагогічні працівники.

LEGAL ANALYSIS OF NORMATIVE REGULATION OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION: INTERNATIONAL AND LOCAL EXPERIENCE

Victoriia Khodunova,

Ph.D (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education,
National Pedagogical Dragomanov University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-2829-9847,
v.l.khodunova@gmail.com

Abstract. The article analyzes the normative regulation of continuing education in the international and local educational space. The normative-legal, legislative base, international documents on the problems of continuous education are considered; The essence of the concept of "continuing education" is outlined. It is emphasized that continuing education is a global system whose goal is to create a foundation for successful adaptation to life in a constantly changing society. It was established that the popularization of this idea in Ukraine was facilitated by the joint implementation of numerous programs initiated by UNESCO, the Council of Europe, the World Bank and other international organizations.

Key words: *continuing education; normative-legal base; international documents; pedagogical employees.*

Актуальність дослідження. Актуальність проблеми неперервної педагогічної освіти дорослих зумовлюється низкою соціальних, економічних та культурних тенденцій сучасного суспільства. В умовах глобалізаційних процесів взаємопроникнення ринків праці та інтернаціоналізації національних економік, пов'язаною з цим інтенсивною міграцією робочої сили, неперервний професійний розвиток фахівців на особистісному рівні розглядається як одна з найголовніших умов індивідуального успіху, а на рівні суспільства – це рушійна сила науково-технічного прогресу, ефективний засіб боротьби з безробіттям, а також потужний фактор, що забезпечує економічне процвітання.

Як зазначено у Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI столітті № 347/2002 від 17. 04.2002, Законі України «Про освіту» № 2145-VIII від 02.10.2021, Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» №988-р від 14.12.2016, реалії сьогодення вимагають самореалізації кожної особистості, формування від педагога високого рівня професіоналізму, творчої соціально-професійної активності та здатності навчатися впродовж усього життя, «перетворення набуття освіти у процес, який триває упродовж усього життя людини».

Особливої гостроти набуває питання неперервної педагогічної освіти в сучасних умовах реформування освіти в Україні та безупинного якісного оновлення освітніх систем фахівців освітньої галузі, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти.

Суспільна значущість неперервної освіти педагогів дошкільної освіти обумовлюється щонайменше трьома чинниками. По-перше, багатовимірність взаємодії сучасної дитини з оточуючим світом та самою собою, актуалізує необхідність будувати педагогічну діяльність працівниками закладів дошкільної освіти відповідно до масштабності інноваційних процесів в освітньому просторі України. По-друге, багатотипність закладів дошкільної освіти, потребує педагога з поєднаними спеціальностями, формуючи різноманітність сучасної педагогічної реальності закладів дошкільної освіти.

По-третє, маємо визнати – у сучасному суспільстві професія вихователя з позиції своєї престижності посідає чи не найнижчу сходинку у рейтингу освітянських спеціальностей, що дещо нівелює конкуренцію в професійному середовищі й негативно відображається на мотивації фахівців даної галузі до безперервного професійного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Появою законодавчого забезпечення підтвердження результатів неперервної освіти педагогічних працівників значною мірою Україна завдячує науково-педагогічним дослідженням та їх результатам. Науковий інтерес для дослідження викликають праці вчених про філософію неперервної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В.Краєвський, В. Кремень, К. Левківський, Т. Левченко, Е. Лузік, В.Молодиченко, О. Новіков, Т. Троїцька та ін.); *неперервну освіту та*

підвищення кваліфікації (В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, А.Кузьмінський, Л. Лук'янова, В. Маслов, Н. Ничкало, В. Олійник, Н.Протасова, Л. Пуховська, В. Пуцов, Л. Сігаєва, Т. Сущенко, Т. Шамова); становлення і розвиток системи освіти дорослих в Україні (С. Болтівець, В.Даниленко, Р. Дронікова, Б. Матвієнко, Н. Ничкало, С. Саган, Л. Сігаєва, І.Цимбалюк та ін.); концептуальні засади неперервної освіти (С.Вершловський, В. Горшкова, Н. Литвинова, О. Марон, В. Онушкін, В.Подобєд та ін.); теоретичні, методологічні, методичні засади розвитку освіти різних категорій дорослих в умовах інтеграційних процесів (В.Андрущенко, П. Грицаєнко, О.Колесова, К. Корсак, В. Кремень, В. Кушнір, О. Мещанінов, О. Мудра, І.Нечитайло, А. Поляков, О. Плахотнік, Н. Семенюк, Г. Стасюк); наукове прогнозування і проектування розвитку освіти дорослих (В.Зінченко, А.Кузьмінський та ін.); психолого-педагогічні засади професійного розвитку і саморозвитку особистості у контексті освіти впродовж життя (Б. Ананьєв, О.Джура, О.Лук'янченко, Т. Колісник, Ю.Кулюткін, В. Рибалка та ін.); теоретичні засади неперервної освіти і навчання в контексті освіти впродовж життя (С. Архипова, С. Бабушко, С.Вершловський, О. Василенко, Л. Вовк, О.Волярська, А. Вихрущ, С.Гончаренко, П. Горностаєв, М. Громкова, О.Дубасенюк, Т. Десятов, С.Зінченко, С. Прийма, Л. Сігаєва, Н. Ничкало, О.Щербак та ін.); теорію і методику післядипломної освіти (В. Олійник, Н.Протасова, В.Пуцов, Т.Сорочан та ін.); зарубіжний досвід освіти дорослих (Н.Бідюк, Р. Беланова О.Жижко, О. Лещинський, О. Огієнко, Н. Пазюра, І.Сагун, С. Сисоєва, О.Сухомлинська, П. Чередниченко, І. Фольварочний та ін.); діяльність викладачів у галузі освіти дорослих (С. Змєйов, О. Чугай та ін.); форми неперервної освіти М. Нокс (США), Д. Кід (Канада), Ф. Джессап (F.Jessup) (Великобританія), П. Шукла (P. Shukla), Р. Дейв (R. Dave) (Індія), А.Кроплі (A.Cropley) (Австралія), Х. Фриз (H. Frese) (Голландія), М. Дюрко (Угорщина), А.Корреа (Бразилія), Ф. Пеггелер (Німеччина), Т. Александер (T.Aleksander), Л. Турос (L.Turos) (Польща).

Вищезазначені дослідження науковців дають нам підстави стверджувати про розмаїття напрямів здійснення науково-педагогічних досліджень та широту їхнього охоплення та повноважному входженню української освіти до європейського освітнього простору як високоякісної, фундаментальної, а відповідно й конкурентноздатної.

Метою статті є аналіз нормативного регулювання неперервної педагогічної освіти у міжнародному та національному освітньому просторі.

Зазначимо, що термін «неперервна освіта» вперше вживається у 1968 році в матеріалах генеральної конференції ЮНЕСКО, а після публікації доповіді комісії «Learning to be», яка працювала під керівництвом Е. Фора, поняття «неперервна освіта» з 1972 р. ввійшло до педагогічної термінології і стало основним принципом освітніх реформ, які вимагають нових ефективних методів навчання, інтерактивних технологій. При цьому неперервна освіта розглядалась як проблема інтегрального характеру, яка охоплює не тільки додаткову та компенсаторну освіту дорослих, але й усю систему освіти в цілому в умовах науково-технічного прогресу, яка змінює характер праці в

масштабах усього національного народного господарства. Мета її – створення підґрунтя для успішної адаптації до життя в суспільстві, що постійно змінюється. Натомість інша група вчених наголошували, що неперервна освіта – це глобальна система, яка містить сукупність програм, за якими відбувається розподіл освіти й підготовка на різних рівнях (початковому, середньому та вищому) (*Unesco, Paris, 1972*)

У документі Європейської Комісії («Меморандум з питань навчання впродовж життя», 2000 р.) термін «навчання впродовж життя» спершу визначається дещо звужено й спрямовується лише на сферу професійної діяльності: «усе цілеспрямоване навчання, здійснюване на постійній основі для вдосконалення знань, умінь і компетенцій...». Згодом дане трактування трансформується наступним чином: «Вся діяльність з навчання, здійснювана протягом життя, з метою вдосконалення знань, умінь і компетенцій як в інтересах особистісного, громадянського і соціального розвитку, а також/або для отримання роботи» («Перетворимо Європейський простір навчання впродовж життя в реальність», 2001 р.) Такий виклад поняття зосереджує увагу на кількох однаково важливих цілях навчання впродовж життя: формування активності громадян, здатність працевлаштуватися, спроможність самореалізуватися, унеможливлення соціального відчуження (*AMemorandum on Lifelong Learning. Brussels, 2000: 7-9.*)

Реалізація парадигми неперервності освіти на практиці вимагає насамперед з'ясування законодавчої бази.

Визначеність концепції неперервної педагогічної освіти надає нормативно-правова, законодавча бази, міжнародні документи із проблем розвитку освіти в умовах глобалізації та європейської інтеграції Рекомендації («Жити і навчатися заради благополуччя майбутнього: важливість навчання дорослих» CONFINTEA VI, 2009, Ічхонська декларація «Освіта– 2030» (World Education Forum, 2015), «Неперервна освіта для дорослих» (OECD, 2012), «Освіта впродовж життя. Політика і стратегії» (UNESCO, 2014), «Стратегія для розумного, сталого та всеохоплюючого зростання» (Європа – 2020, 2010), «Кваліфікована робоча сила – основа інтенсивного, стійкого та збалансованого зростання»(МОП, 2011), Педагогічна Конституція Європи, прийнята на II Форумі ректорів педагогічних університетів європейського простору (Франкфурт, 2013), Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006), «Інвестиції в людський капітал» (OECD, 1998), також загальнодержавних документів, Закони України «Про освіту» (2145-VIII від 02.10.2021), «Про повну загальну середню освіту» (463-IX від 02.10.2021), «Про вищу освіту» (1556-VII, від 02.10.2021), «Про дошкільну освіту» (№ 2628-III від 01.01.2021), «Про професійний розвиток працівників» (4312-VI від 27.12.2019), Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (344/2013 від 25.06.2013).

Погоджуємося з Н. Ничкало у тому, що багатоаспектний і глибокий комплекс актуальних, гострих, нерідко суперечливих і досить складних проблем неперервного професійного розвитку дорослих потребує реального

розв'язання передусім, на міжнародному рівні. Разом з тим, в освітній політиці більшості країн пріоритет надається формальним програмам освіти дорослих і результатам ринку праці, а не неформальним програмам, які складніше піддаються оцінці результативності, насамперед на рівні спільноти (*Ничкало, 2001: 9-12*).

Так, Інчхонська декларація ЮНЕСКО від 2015 р., яка була прийнята у рамках Світового освітнього форуму сфокусована на п'яти сферах: право на освіту (забезпечення справедливої і всеосяжної якості освіти впродовж всього життя для всіх до 2030 року); рівність в освіті (рівний доступ до навчання, особливо для дівчаток і жінок, повинні стояти в центрі після 2015 року порядку денного, щоб розкрити весь потенціал всіх людей); інклюзивна освіта (інклюзивна освіта не тільки реагує і пристосовується до потреб кожної дитини, а й впливає на ставлення до них суспільства – це гідний двосторонній процес); якість освіти (висока якість освіти, що надається навченими і підтримуваними педагогами, – це право всіх дітей, молоді та дорослих, а не привілей небагатих); неперервне навчання, або навчання протягом життя (кожна людина на кожному етапі свого життя повинна мати можливості для безперервного навчання з метою набуття знань і навичок, необхідних їй для реалізації своїх прагнень та внеску до життя своїх громад). Отже, проблематика навчання дорослих розглядається в Інчхонській декларації в рамках навчання протягом життя (*World Education Forum, Incheon, Korea R, 2015*).

«Порядок денний в галузі сталого розвитку до 2030» (Agenda for Sustainable Development), який містить 17 Цілей Сталого Розвитку (ЦСР), 169 завдань та низку індикаторів привертає увагу до питань, що стосуються проблематики навчання дорослих: упровадження концепції неперервної освіти вимагає збільшення участі населення (насамперед тих, хто починає входити або вже увійшли до зони соціальних ризиків) в освітніх програмах. Наразі рівень участі населення віком до 70 років у формальних та неформальних видах навчання та професійної підготовки становить близько 9% (*Нью-Йорк, 2015*).

Серед акцентів в освіті дорослих, яким державам-членам необхідно приділити окрему увагу, Гамбурзька декларація ЮНЕСКО називає, зокрема, наступні: грамотність дорослих яка має виступати каталізатором для участі у соціальній, культурній, політичній та економічній діяльності, а також для навчання протягом усього життя; розширення прав жінок та їх всебічна інтеграція до соціально-економічного життя, що передбачає неприйнятність будь-яких спроб обмежити право жінок на грамотність, освіту та навчання; трансформація економіки, яка охоплює глобалізацію, зміни у моделях виробництва, зростання безробіття та труднощі забезпечення надійних засобів до існування; доступ до інформації; розвиток нових інформаційно-комунікаційних технологій призводить до нових ризиків соціального та професійного вилучення для груп людей, які не можуть адаптуватися до цих змін. Тому одним з завдань освіти дорослих в майбутньому має стати мінімізація цих ризиків з тим, щоб інформаційне суспільство не втрачало увагу до людського виміру (*Гамбург, Германія, 1997*).

В рамках системи міжнародних відносин, слід виділити розроблення Модельного закону про освіту дорослих, яким ще у 1997 р. були узагальнені та запропоновані такі терміни у цій сфері як «доросла особа, що навчається», «освіта дорослих», «андрагогіка» тощо (*Модельний закон про освіту дорослих, 1999*).

Серед основних документів слід згадати про такі: 2006 р. – «Резолюція з навчання протягом життя» (*Resolution on Lifelong Learning*); 2006 – «Навчання дорослих: ніколи не пізно навчатися» (*Adult learning: It is never too late to learn*); 2007 р. – «Завжди є слухний час для навчання» (*It is always a good time to learn*). Він містив перший робочий план з навчання дорослих (*Action Plan on Adult Learning*), який визначав першочергові пріоритети у секторі навчання дорослих на період 2008 – 2010 рр.; 2016 – рекомендація Ради ЄС «Upskilling Pathways – Нові можливості для дорослих» (*New opportunities for adults*) та інш.

Надзвичайно важливим для нас є вивчення, узагальнення та систематизація міжнародного досвіду, його осмислення і пошук найбільш перспективних напрямів, які можуть бути адаптовані для правового поля України. Отже, здійснений нами з цією метою аналіз законодавчої бази Європейських країн та США й Канади у галузі освіти дорослих надав підстави для таких висновків.

По-перше. Закони, що діють у правовому полі освіти дорослих, можна умовно об'єднати у дві групи. Перша – це законодавства, засновані на цілісному й конкретизованому сприйнятті цієї освітньої сфери. Наприклад, «Закон про освіту дорослих», прийнятий у США в 1966 році, Естонії у 1993 році, (нова версія 2009), Норвегії у 2009 році; «Закон про освіту і навчання дорослих» (Республіка Косово, 2001); «Закон про подальшу освіту та навчання» (Велика Британія, 2007); Закон «Про сприяння освіті дорослих» (Австрія, 1979, із змінами у 1990 і 2003 роках) та ін. Друга група – це законодавства, в яких освітня практика, як предмет врегулювання, не підпадає у сферу застосування інших законів. Наприклад, «Закон про неформальну освіту дорослих» (1998), оновлений в 2010–2011 рр.; «Закон про вищі народні школи» у Данії; «Декрет про урядові субсидії освіти дорослих» (Швеція, 1991); Закон «Про фонд «Освіта дорослих» (Ліхтенштейн, 1998); «Закон про приватні заклади професійної підготовки», що регламентує освіту дорослих, який набув чинності у Канаді в 2003 році та ін. Водночас, слід зазначити, що в окремих країнах законодавство у сфері освіти дорослих є надзвичайно потужним, розгалуженим й поєднує обидві групи законів. Наприклад, у Фінляндії діють Закон і Указ про професійне навчання дорослих (1998 р.), Закон про неформальну освіту дорослих, що набув чинності у 1998 році та оновлений у 2010–2011 рр.; Закон і Указ про добровільну просвітницьку діяльність (1998 р.), а також Закон про матеріальну підтримку в системі навчання дорослих (2000 р.), Закон і Указ про професійну підготовку вчителів для дорослих (2003 р.). У Данії також система освіти дорослих регулюється сукупністю законодавчих актів. Так, у 1985 році набув чинності один з перших законів «Закон про освіту робітників», що врегульовує освіту дорослих у країні. Окрім цього, у країні діють «Закон про освіту для дорослих іммігрантів» (1986), «Закон про спеціальну освіту для

дорослих» (1991), Закон «Про оплачувану відпустку для навчання» (1992). У 1993 р. в країні було прийнято Закон «Про освіту для дорослих та подальше навчання». Декілька законів було розроблено урядом країни спеціально для матеріальної підтримки і заохочення дорослих до освіти і навчання, зокрема, «Закон про допомогу для освіти дорослих» (1989).

У свою чергу, огляд певних політичних стратегій, які зосереджують увагу на навчанні та орієнтації освіти дорослих подано в конкретних кейсах у шести країн: Бельгії (Фландрії), Чехії, Ісландії, Литви, Нідерландів, Словенії і надає проєкт «TANDEM: Flexible pathways connecting VET and higher education, taking into account the requirements of the labor market» (Берлін, 2017).

Основу програм неперервної освіти в її європейській та американській редакціях складає орієнтація на розвиток окремих людей та повсюдне забезпечення цього розвитку за рахунок зняття вікових, соціальних і організаційних обмежень. Метою визначено – надання кожному індивідові проблемну область та сферу діяльності, необхідну для розвитку його ініціативи та формування його самостійного судження.

Акцентуємо увагу на трьох пріоритетних напрямках розвитку неперервної освіти дорослих в Європі, обґрунтованих у 2013 році Європейською Асоціацією Освіти дорослих на Європейській Комісії (Statement by the European Association for the Education of Adults on the European Commission's Communication on Rethinking Education):

- зростання значення неформальної освіти дорослих. У документі наголошено на необхідності й доцільності збільшення інвестицій в неформальне навчання, а також важливості подальшого розвитку, удосконалення різних методів та організаційних форм навчання на робочому місці. На думку Асоціації, розвивати неформальне навчання в період кризи особливо важливо, оскільки це надає людям впевненості й стійкості в періоди економічної нестабільності.;

- визнання необхідності й подальше поширення неперервної освіти. Йдеться про важливість комплексного підходу в організації формального, неформального, інформального навчання дорослих, оскільки зосередження винятково на підвищенні кваліфікації працюючих фахівців, збільшенні робочих місць задля економічного зростання призведе до посилення нерівності в освіті;

- визнання громадянського суспільства основним партнером у розвитку освіти. Особлива увага акцентується на важливості роботи в цьому напрямі неурядових організацій та організацій громадянського суспільства, насамперед, європейських асоціацій і національних організацій з освіти дорослих (Регламент комісії ЄС, 2013).

Спільна реалізація чисельних програм, ініційованих ЮНЕСКО, Радою Європи, Світовим Банком та іншими міжнародними організаціями, сприяла популяризації ідеї неперервної освіти і в нашій країні. Для України актуальність даної ідеї обумовлена Національною доктриною розвитку освіти №347/2002 від 17 квітня 2002 року і Законом України «Про вищу освіту» №1556-VI від 02.10.2021, де окреслюються шляхи її реалізації: створення інтегрованих навчальних планів та програм; встановлення більш тісного зв'язку

між середньою загальноосвітньою, професійно-технічною, вищої школою та закладами післядипломної освіти; формування потреби і здатності до самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей особистості; оптимізація системи перепідготовки і підвищення кваліфікації. Національна доктрина розвитку освіти наголошує на тому, що: «глобалізація, зміна технологій, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації показником і основним важелем сучасного прогресу. В Україні має забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також повинні створюватися умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя» (*Національна доктрина розвитку освіти, 2002*).

Завдяки ухвалі Генеральною конференцією ЮНЕСКО резолюцій програм «Освіта для всіх протягом усього життя» та «Реформа і розвиток вищої освіти. Програмний документ» (1995), неперервна педагогічна освіта нині визначена пріоритетною, оскільки пов'язана з розвитком суспільства, становленням та розвитком напрямів науки: управління інноваціями в післядипломній педагогічній освіті; адаптивне управління соціально-педагогічними системами; запровадження дистанційного навчання; застосування антикризового менеджменту в керівництві закладами освіти; модернізація підготовки управлінських кадрів освіти (*Париж, 1998: 19-33*).

Останнім часом Україна здійснила важливі кроки щодо законодавчого забезпечення неперервної освіти дорослих. Так, Національною доповіддю «Цілі Сталого Розвитку: Україна» надано бачення орієнтирів досягнення Україною щодо цілей, планування розвитку України та моніторингу стану досягнення неперервної освіти (*ООН в Україні, 2016*).

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа на період до 2029 року» від 14 грудня 2016 р. № 988-р., затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України, визначила проведення докорінної та системної реформи освіти за напрямками, серед яких: запровадження нового принципу педагогіки партнерства, що потребує ґрунтовної підготовки педагогів за новими методиками і технологіями навчання, надання академічної свободи та стимулювання до професійного зростання тощо.

Законом України «Про освіту» №2145-VIII, від 02.10.2021 започатковано масштабні реформи у галузі освіти: унормовано освіту дорослих (стаття 18); у розділі «Освіта дорослих» зазначено, що освіта дорослих є складовою навчання впродовж життя, спрямованою на реалізацію права кожного громадянина України на неперервне навчання; органічно поєднується з усіма іншими ланками неперервної освіти з урахуванням пріоритетів суспільного розвитку, особистісних потреб та потреб економіки; введені нові поняття «академічна свобода», «індивідуальна освітня траєкторія», «компетентність», «якість освіти», «якість освітньої діяльності»; визначені нові види (формальна, неформальна та інформальна) та форми здобуття освіти, серед яких, крім інституційних – очної (денної, вечірньої), заочної, виділені дистанційна,

мережева та дуальна; у ст. 51 запроваджено добровільну сертифікацію педагогічних працівників (*Закон України «Про освіту», 2021*).

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993) визначає стратегію нинішнього розвитку освіти в Україні та плани на XXI століття через формування й забезпечення функціонування системи неперервного навчання, реалізацію синергетичних потенціалів особистості до самоусвідомлення, самовдосконалення й саморозвитку, її розумового й етико-естетичного наповнення. Серед основних шляхів реформування програма визначає підготовку нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня.

Значимим є те, що у 2019 році до Національного класифікатора професій введено професію андролог (*Наказ України від 28.07.2010 № 327*).

У 2020 р. Україна вперше брала участь у підготовці п'ятого Глобального звіту ЮНЕСКО з навчання і освіти дорослих (Global Report on Adult Learning and Education, GRALE). В Україні зростає кількість міст, які доєднуються до глобальної всесвітньої мережі міст, що навчаються (UNESCO Global Network of Learning Cities), наразі – це 7 міст України. Так, на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова успішно діє кафедра ЮНЕСКО; створена Українська асоціація освіти дорослих, що приєдналася до Європейської асоціації освіти дорослих (European Association for the Education of Adults, EAEA).

Надає надію на покращення стану організації неперервної освіти Концепція педагогічної освіти в Україні №776 від 16.07.2018, метою якої є вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності найкращих фахівців інших професій та забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів.

Аналіз змісту Дорожньої карти освітньої реформи (2015-2025), в основу якої покладено Концепцію розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. №776 від 16.07.2018, дозволяє виокремити певні засадові положення: освіта дорослих є цілісною системою, яка відтворює гарантії і права кожного громадянина країни на неперервну освіту впродовж життя; вона орієнтована на загальнолюдські цінності, ідеали гуманізму; на гармонізацію інтересів особистості й суспільства, а також забезпечення її доступності для всіх верств населення, створення об'єктивних умов для реалізації усіх особистісних потенційних можливостей, що сприятиме як успішній адаптації до мінливих соціально-економічних умов, так і соціальній захищеності дорослої людини.

У контексті нашого дослідження важливого значення набуває Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти №1176 від 14.08.2013, яка є стратегічним документом, що визначає основні напрями розвитку педагогічної освіти в Україні. Акцент у даному документі робиться на формуванні цілісної національної системи освіти дорослих, де ті, хто навчається, оволодіватимуть навичками та вміннями самостійно здобувати знання протягом усього життя та застосовувати ці знання в практичній діяльності. Основними принципами

розвитку неперервної педагогічної освіти в цьому документі визначено: неперервність; поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду; гнучкість у реагуванні на суспільні зміни і прогностичність; інноваційність.

Одним із ознак державності є стандартизація. В умовах жорсткої конкуренції обов'язковим стало впровадження в практику вітчизняної економіки міжнародних та європейських стандартів. Так, Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» №755-21 від 19.10.2021 містить умови та критерії для визначення відповідності професійної кваліфікації особи вимогам до роботи на посаді вихователя закладу дошкільної освіти, а також втілює сучасний підхід до визначення переліку трудових функцій та трудових дій/операцій, опису загальних і професійних компетентностей вихователя закладу дошкільної освіти. Актуальність даного документа у сфері дошкільної освіти засвідчують і принципи управління якістю: орієнтація на замовника; лідерство; задіяність персоналу; процесний підхід; поліпшення; прийняття рішень на підставі фактичних даних; керування взаємостосунками та взаємовідносинами (*Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», 2021*).

Вагомим здобутком української педагогічної думки є розроблення й імплементація Концепції освіти дорослих (автор Л. Лук'янова), у якій висвітлено основні поняття, мету, завдання, принципи освіти дорослих та напрями її реалізації в Україні.

Іншим важливим документом залишається Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, від 25 червня 2013 року №344/2013, у якій зазначено потребу у якісному поліпшенні освіти дорослих, діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, у вищих навчальних закладах, на базі яких здійснюються перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Серед стратегічних напрямів розвитку освіти визначено підвищення соціального статусу педагогічних працівників; забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя.

У зв'язку зі сповільненими процесами модернізації, намаганнями задовільняти потреби у кадрах (фахівців, випускників закладів вищої освіти) особливої ваги набуває «випереджувальний характер підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку».

У статусі законопроектів знаходяться Закон України «Про освіту дорослих («про освіту впродовж життя»), «Про післядипломну освіту».

Результати дослідження. Опрацьований міжнародний досвід нормативного регулювання неперервної освіти педагогічних працівників завсвідчує, що освіта має вийти за рамки, котрі вже існують у багатьох країнах, а саме: відкрити можливості для всіх, вдосконалити і розширити підготовку, безпосередньо пов'язаної з вимогами професійної діяльності, включаючи практичну підготовку. Систематизовані відомчі нормативно-регламентуючі документи: Закон України «Про освіту» №2145-VIII, від 02.10.2021; Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти №1176 від 14.08.2013;

Концепція педагогічної освіти в Україні №776 від 16.07.2018; Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» №755-21 від 19.10.2021; Підсумовано, що освітні системи мають пристосуватися до новітніх реалій, а неперервна освіта повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності і зайнятості.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Наведена аналітична інформація засвідчує поступову імплементацію національної системи неперервної педагогічної освіти до європейських аналогів через оновлення чинних нормативно-правових документів щодо вимог до освітнього процесу, що, у свою чергу, вимагає від педагогічних працівників безупинного професійного розвитку як складової неперервної освіти. Але, очікувані результати можуть бути реалізовані лише частково через відсутність Закону України «Про післядипломну педагогічну освіту», недостатнє державне забезпечення та фінансову підтримку асоціацій роботодавців, неналежний професіоналізм науково-педагогічних працівників закладів системи післядипломної освіти, відсутність постійного моніторингу якості розвитку неперервної педагогічної освіти. Проведене дослідження не вичерпує всіх актуальних і практично значущих завдань формування науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті. Подальшого вивчення потребують питання розвитку компетентності в умовах неперервної освіти педагогів дошкільної освіти упродовж життя, навчально - й науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації педагогів нової формації із широким застосуванням інформаційно-комунікаційних, цифрових технологій в системі неперервної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Edgar Faure and others. Learning to be. The world of education today and tomorrow. Unesco. Paris, 1972. URL: <https://en.unesco.org/themes/education/>
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») від 3 листопада 1993 р. № 896 URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 10.11.2021).
3. The Hamburg declaration. The agenda for the future. Hamburg., 1997. 30 p
4. A Memorandum on Lifelong Learning // Commission of the european communities. – Mode of access: URL: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (дата звернення 12.11.2021).
5. Ничкало Н. Г. (2012). Развитие человеческого капитала – стратегическое задание профессионального образования. Модернизация профессионального образования: теория, опыт, проблемы : коллективная монография / под. ред. Т.Ю. Ломакиной. Москва : ФГНУ ИТИП РАО. С. 201–220.
6. World Education Forum, Incheon, Korea R, 2015.
7. Модельний закон про освіту №13-8 від 03.04.1999 року: URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/997_997#Text (дата звернення 14.11.2021)
8. TANDEM; Flexible pathways connecting vocational education and training (VET) and higher education (HE), taking into account the requirements of the labour market. URL: www.tandemflexiblepathways.eu/documents/TANDEM_handbook.pdf.
9. «Цілі Сталого Розвитку: Україна»: Завдання та індикатори, 2016. ООН в Україні. URL: <https://ukraine.un.org/uk/sdgs> (дата звернення 11.11.2021)

10. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ (Париж, 1995). Высшее образование в XXI веке. Заключительный доклад. ЮНЕСКО Париж, 1998. 5–9 октября. С. 19–33.
11. Про затвердження Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176 / Міністерство освіти і науки України : Вища школа. 2013. (№ 9). С. 103–113
12. «Про освіту»: Закон України від 02.10.2021 №2145-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 15.11.2021)
13. «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»: Указ Президента України від 25.06.2013 №344/2013: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 15.11.2021)
14. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року від 14 грудня 2016 р. № 9. Київ, 2016. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 16.11.2021).
15. Концепція розвитку педагогічної освіти від 16 липня 2018 р. №776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 17.11.2021).
16. Національна доктрина розвитку освіти від 17 квітня 2002 року №347/2002. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 09.11.2021).
17. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25 червня 2013 року №344/2013. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 08.11.2021).
18. Національна рамка кваліфікацій від 23 листопада 2011 р. № 1341. Київ, 2011. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/-paran12#n12> (дата звернення: 10.11.2021).
19. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти». Наказ Міністерства економіки України №755 від 19.10.2021 <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/84885/>

REFERENCES

1. Edgar Faure and others.(1972). Learning to be. The world of education today and tomorrow. Unesco. Paris, URL: <https://en.unesco.org/themes/education/> [in English].
2. Derzhavna natsional'na prohrama «Osvita» («Україна XXI stolittya») vid 3 lystopada 1993 r. № 896 URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (data zvernennya: 10.11.2021) [in Ukrainian].
3. The Hamburg declaration.(1997) The agenda for the future. Hamburg.,30 [in English].
4. A Memorandum on Lifelong Learning // Commission of the european communities. – Mode of access: URL: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf [in English].
5. Nichkalo N. G. (2012). Razvitie chelovecheskogo kapitala – strategicheskoe zadanie professional'nogo obrazovaniya. Modernizacija professional'nogo obrazovaniya: teorija, opyt, problemy : kollektivnaja monografija / pod. red. T.Ju. Lomakinoj. Moskva : FGNU ITIP RAO, 201–220. [in Russian].
6. World Education Forum, Incheon, Korea R, 2015 [in English].
- 7.. Model'nyy zakon pro osvitu №13-8 vid 03.04.1999 roku: URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/997_997#Text (data zvernennya 14.11.2021) [in Ukrainian].
8. TANDEM; Flexible pathways connecting vocational education and training (VET) and higher education (HE), taking into account the requirements of the labour market. URL: www.tandemflexiblepathways.eu/documents/TANDEM_handbook.pdf [in Ukrainian].

9. Tsili Staloho Rozvytku: Ukrayina»: Zavdannya tv indykatory, 2016. OON v Ukrayini. URL: <https://ukraine.un.org/uk/sdgs> (data zvernennya 11.11.2021) [in Ukrainian].
10. Reforma i razvitie vysshego obrazovaniya. Programmnyj dokument (Parizh, 1995). Vysshe obrazovanie v XXI veke. Zakljuchitel'nyj doklad. JuNESKO Parizh, 1998. 5–9 oktjabrja. S. 19–33 [in Russian].
11. Pro zatverdzhennya Haluzevoyi kontseptsiyi rozvytku neperervnoyi pedahohichnoyi osvity : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 14.08.2013 r. № 1176 / Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny : Vyshcha shkola. 2013, № 9, 103–113 [in Ukrainian].
12. «Pro osvitu»: Zakon Ukrayiny vid 02.10.2021 № 2145-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennya: 15.11.2021) [in Ukrainian].
13. «Pro Natsional'nu stratehiyu rozvytku osvity v Ukrayini na period do 2021 roku»: Ukaz Prezydenta Ukrayiny vid 25.06.2013 № 344/2013: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (data zvernennya: 15.11.2021) [in Ukrainian].
14. Kontseptsiya realizatsii derzhavnoï polityky u sferi reformuvannya zahal'noï seredn'oi osvity «Nova ukraïns'ka shkola» na period do 2029 roku vid 14 hrudnya 2016 r. № 9. Kyïv, 2016. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (data zvernennya: 16.11.2021) [in Ukrainian].
15. Natsional'na doktryna rozvytku osvity vid 17 kvitnya 2002 roku № 347/2002. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (data zvernennya: 09.11.2021) [in Ukrainian].
16. Natsional'na stratehiya rozvytku osvity v Ukraïni na period do 2021 roku vid 25 chervnya 2013 roku URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (data zvernennya: 08.11.2021) [in Ukrainian].
17. Natsional'na ramka kvalifikatsiy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341. Kyïv, 2011. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/-paran12#n12> (data zvernennya: 10.11.2021) [in Ukrainian].
18. Profesiynny standart «Vykhovatel' zakladu doshkil'noyi osvity». Nakaz Ministerstva ekonomiky Ukrayiny № 755 vid 19.10.2021. URL: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/84885/> [in Ukrainian].

**РОЗДІЛ II. ДОШКІЛЬНА ОСВІТА: ЦІННОСТІ, ФІЛОСОФІЯ,
МЕТОДОЛОГІЯ, МОДЕРНІ ПРАКТИКИ**

DDC 378.091.3:373.2.011.3-051]: 373.2.02-047.74

**PREPARING EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION
INSTITUTIONS TO DESIGN AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR
CHILD DEVELOPMENT**

Olga Reipolska,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Institute of Problems of Education of the National Academy of Pedagogical
Sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine,

ORCID ID 0000-0002-5524-7110,

odrplsk@ukr.net

Svitlana Sysoieva,

Academician-Secretary of the Department of General Pedagogy and Philosophy of
Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the National

Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine,

ORCID ID 000-0003-2499-732X,

2099823@gmail.com

Abstract. *The article reveals the relevance of the study due to the contradictions between: the requirements of the state and society to the individual as a carrier of cultural values and how this social order is solved in the modern education system; psychological and pedagogical potential of a modern preschool institution as an environment of personal development of the child and «knowledge», «cognitive orientation» of the educational process, which prevails in most children.*

We characterize the main key concepts of the study: development, developmental environment, individual-typological differences, pedagogical design, developmental natural environment, developmental subject-game environment, developmental social-communicative environment.

The study identifies the pedagogical conditions for creating an educational environment as a factor in the development of senior preschoolers.

The structure of the educational environment has three main components related to a set of conditions that ensure the organization of life of older preschool children in preschool education, namely: spatial-subject, which determines: the formation of children's experience of interaction with the outside world; formation and development of motives for various activities; enrichment of children's subjective experience; social contact, which determines the effective, positive-emotional interaction between all participants in the educational process on the basis of participation (child and adult - equal partners in the interaction); content-activity, which determines the openness of the educational space, the possibility of free choice for the child, the creation of an activity environment that combines and uses the resources and capabilities of the previous components.

The structural-functional model of designing the educational environment as a factor of development of the senior preschooler is developed.

Keywords: *development; developmental environment; individual-typological differences; pedagogical design; developmental natural environment; developmental subject-game environment; developmental social-communicative environment.*

ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Ольга Рейпольська,

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторією дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України,

Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0002-5524-7110,

odrplsk@ukr.net

Світлана Сисоєва,

Академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України,

Київ, Україна,

ORCID ID 000-0003-2499-732X,

2099823@gmail.com

Анотація. У статті наголошено, що проектування освітнього середовища для розвитку дитини зумовлено спрямуванням на пошук нових резервів особистісного розвитку і можливостей оптимізації розвивального впливу такого соціального інституту, як заклад дошкільної освіти, оскільки ступінь самореалізації людини цілком залежить від того, як потенційні можливості її розвитку були розкриті у дошкільному віці.

Охарактеризовано основні ключові поняття дослідження: розвиток, розвивальне середовище, індивідуально-типологічні відмінності, педагогічне проектування, розвивальне природне середовище, розвивальне предметно-ігрове середовище, розвивальне соціально-комунікативне середовище.

У дослідженні визначено та методично описано педагогічні умови створення освітнього середовища як чинника розвитку старших дошкільників.

Наголошено, що структура освітнього середовища має основні компоненти, пов'язані із сукупністю умов, що забезпечують організацію життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку в закладі дошкільної освіти, а саме: просторово-предметний, що визначає: формування у дітей досвіду взаємодії з навколишнім світом; формування та розвиток мотивів різноманітної діяльності; збагачення суб'єктивного досвіду дітей; соціальний контакт, що визначає ефективну, позитивно-емоційну взаємодію між усіма учасниками освітньо-виховного процесу на основі участі (дитина і дорослий - рівноправні партнери у взаємодії); змістовно-діяльнісний, що визначає відкритість освітнього простору, можливість вільного вибору дитини, створення діяльнісного середовища, що поєднує та використовує ресурси та можливості попередніх компонентів.

Розроблено структурно-функціональну модель проектування освітнього середовища як чинника розвитку старшого дошкільника яка дозволить підготувати вихователів до його проектування в закладах дошкільної освіти.

Ключові слова: розвиток; розвивальне середовище; індивідуально-типологічні відмінності; педагогічне проектування; розвивальне природне середовище; розвивальне предметно-ігрове середовище; розвивальне соціально-комунікативне середовище.

Introduction. The relevance of applied research was due to the contradictions between: the requirements of the state and society to the individual as a carrier of cultural values and how this social order is solved in the modern education system; psychological and pedagogical potential of a modern preschool institution as an environment of personal development of the child and «cognitive», «cognitive orientation» of the educational process, which prevails in most preschool institutions. In addition, the analysis of the practice of preschool education shows that in their activities there is a contradiction between the need of teaching staff to search for new non-standard solutions to emerging problems and the insufficient level of development of methodological culture in the field of pedagogical design.

In the current socio-cultural situation, increasing importance in the development of society, improving the quality of life is given to education. Education today is a special value in the world community. Most modern preschool education institutions in Ukraine meet the requirements of the state and society for development, education and upbringing and take into account the characteristics and needs of the older preschool child. This understanding of the uniqueness of the socio-cultural situation of modern child's development in the preschool institution has determined for us the need for theoretical justification of the phenomenon of designing an educational environment for child development.

The purpose and task is to reveal the features of designing the educational environment of preschool education.

Among the tasks were: 1) to identify the main components that are related to the set of conditions that ensure the organization of life of older preschool children in preschool education; 2) substantiate the pedagogical conditions for creating an educational environment as a factor in the development of senior preschoolers.

Research methods: *theoretical*– study, analysis and generalization of philosophical, pedagogical and psychological literature on the research problem in order to determine the theoretical foundations of the chosen topic, development of scientific approaches to development and substantiation of technologies for modeling the developmental environment in ZDO as a means of personal development; systematization and classification of empirical information; methods of comparative analysis; methods of comparative analysis, interpretation and generalization of facts; modeling; *empirical* – study, analysis and generalization of pedagogical experience of educators of ZDO and preparation of future educators for modeling of developmental environment; ascertaining, formative and control stages of pedagogical experiment; statistical – methods of mathematical statistics and processing of research results; monitoring the implementation of GDR results.

Research results. Under the developmental educational environment we understand specially modeled conditions that provide a variety of options for choosing the path of development and maturation of the individual. Creating an

educational environment allows the child to realize their own potential, show initiative and fully realize themselves.

Pedagogical design is motivated on the basis of professional and personal values, purposeful activity of a collective subject on change of pedagogical reality, which includes actualization and theoretical elaboration of educational initiatives, conceptualization of project idea, programming of design subjects activity on its realization.

The regularities of pedagogical design of *educational space* are connected with the understanding of it as an innovative process that goes through stages of local, modular and systemic changes taking into account external (social) and internal (actually pedagogical) conditions.

The principles of designing an educational space include: the development of the preschooler in the context of a personality-oriented approach, taking into account sensitive periods, leading activities, as well as the creative development of the child as a subject of his life; taking into account the socio-cultural context of design, its culture of conformity and dialogicity; amplification (enrichment) of development conditions from a monomodel of the environment to the environment of open type; integration of communication, cognitive, transformative, evaluation and control and other activities of the child; interaction of sociocultural experience, professional, personal experience of the teacher and personal experience of the child; co-creation and cooperation of all subjects of educational space.

The design of educational space is a complex multilevel process that implements in the relationship of diagnostic, design and regulatory, prognostic, organizational and coordination, corrective, analytical and informational pedagogical activities.

The objects of designing the educational space are: education and training of children, professional competence and skill of the teacher, the processes of pedagogical activity; activity (creative, labor, professional).

The educational environment of preschool education refers to complex, multifaceted pedagogical phenomena, which are characterized not so much by quantitative as qualitative indicators. A necessary condition for designing the educational environment of preschool education is to determine the aspect of perception of this special pedagogical phenomenon. The selected aspect refers to a number of essential characteristics of the educational environment of the preschool institution is a system-forming factor (*Gavriš and Reipolska, 2020*).

In our opinion, such a characteristic is pedagogical culture. The educational environment of a preschool institution is a set of local educational environments that are in interaction («built-in») with each other. In the structure of the educational environment we can distinguish two main levels of local educational environments: at the level of the educational institution – the cultural pedagogical environment of the preschool institution; at the level of individual activity of the teacher - the environment of professional functioning of the teacher.

Teaching teachers the technique of pedagogical design is one of the essential conditions for the development of the educational environment of preschool education, and the creation of local pedagogical projects by teachers – one of the

indicators of productivity of preschool education. pedagogical objects that belong to the objects of direct functional responsibility of the teacher, a combination of personally significant and professionally significant (*Reipolska, 2020*).

Thus, pedagogical design is considered as a phenomenon that arose as a result of the interaction of the latest trends in the development of pedagogical theory and innovative pedagogical practice, as well as an essential component of the process of solving pedagogical problems.

The study of approaches to the problem of designing educational space, the essence of pedagogical design, the role of modeling in the process of pedagogical design allowed us to identify the main approaches to developing a model of designing the educational environment of preschool education:

- the educational environment of the preschool institution refers to complex, multifaceted pedagogical phenomena, which are characterized not so much by quantitative as by qualitative features;
- can be described in the form of different models;
- in the process of designing models can change, this is due to the enrichment of designers' ideas about the essence of the projected object, which is formed under the influence of pedagogical science, best pedagogical practice and those situations that arise in a particular preschool in the process of pedagogical design;
- the process of designing the educational environment of the preschool institution should be based on the value-semantic coordination of the positions of all subjects of the educational process, as well as be accompanied by training of teachers of pedagogical design techniques.

By *pedagogical design* we mean the professional activity of a teacher, initiated by a problem that covers a strictly ordered sequence of actions that lead to innovation in practice. The technology of pedagogical design assumes purposeful creation of new, expedient forms of activity at first by means of advanced representations, and then by realization of the corresponding project. With this approach, it is necessary not just to describe what has already appeared in reality, but to create on the basis of a theoretical vision of what did not exist before the project work (*Reipolska, 2020*).

The need for pedagogical design arises when there is an awareness of the need to move from the existing to the prognostic model of the educational system, as a result – there is a problem of project development.

Design today is the most important factor in the development of preschool education, but it is impossible to cover all the existing options, but there is something in common that distinguishes two areas: 1) design and creation of projects in intensive forms (organizational, innovative, productive games, design meetings, etc.); 2) step-by-step joint design of the educational process by all its participants, where the design process itself is considered as one of the factors in the formation of a preschool institution of humanistic orientation.

The specificity of project activities in the context of project culture is that it contains the principle of self-development: the solution of some tasks and problems leads to new tasks and problems that stimulate the development of new forms of design

Designing in primary schools is a specific individual-creative process that requires original new solutions from everyone, and at the same time this process is a process of collective creativity. In this regard, we can talk about the quality of preschool education. By acquiring the skills to work in a group of creative work (without the skills of social and intellectual action can not do) intensively developing design skills, which primarily involves the ability to reflect, choose adequate solutions, and, of course, the ability to build a whole.

Thus, design in secondary schools can be a means of social and intellectual creative self-development of all subjects of preschool education (both children and educators), and in a narrower sense – a means of developing the design abilities of the teacher.

In this process, the important role of the head, methodologist as organizers of innovation in preschool education. Undoubtedly–the necessary ability to see the problem, the ability to think conceptually, to predict the outcome. When designing the educational environment of a preschool institution, the following requirements must be taken into account: 1) reflection from the creative position of the subjects who interact in the design process. This sign is expressed. first, in criticism of one's own and others' experience; secondly, that the goal of each participant, adult and child; 2) the process of joint search, where everyone takes a co-creative position and acts as a basis for development for the other. The interaction of the subjects of co-creation is connected not so much with the mutual exchange of experience (in children it is often small), but with the mutual transformation and completion of each other as whole persons. Each participant becomes a catalyst for the development of the other; 3) for the subjects of development in the design activities of the preschool institution, every discovery, every case of discovering a new one is only a motive, an exit to another knowledge, but not a rule, not the final truth.

Designing in preschool education can be a material for adults and children to discover their own creative uniqueness as subjects of educational development.

During the research work it was determined that the pedagogical content of the educational environment of the preschool institution can be determined by the following key aspects: *development* (realization of the potential of both the child and the teacher); *security* (creation of favorable conditions for subjects); *facilitative interaction* (coordination of interests and values of subjects); *activity* (development of cognitive skills in preschool children); *preservation of psychological health* (providing conditions for harmonious personal development, successful adaptation of the child in society); *education* (creation of conditions for systematic and organized interaction of the educator and the pupil, in the process of which the formation of personality takes place).

The structure of the educational environment has three main components related to a set of conditions that ensure the organization of life of older preschool children in preschool education, namely: spatial-subject, which determines: the formation of children's experience of interaction with the outside world; formation and development of motives for various activities; enrichment of children's subjective experience; social-contact, which determines the effective, positive-emotional interaction between all participants in the educational process on the basis

of participation (child and adult - equal partners in the interaction); content-activity, which determines the openness of the educational space, the possibility of free choice for the child, the creation of an activity environment that combines and uses the resources and capabilities of the previous components (*Gavriš and Reipolska, 2020*).

The structural-functional model of designing the educational environment as a factor of development of the senior preschooler is developed – it contains a number of components: target, typological, methodological, conceptual, component of subjects of creation of the educational environment, component of pedagogical conditions, semantic-procedural-methodical, criterion-diagnostic, effective. The set of pedagogical conditions is substantiated, the peculiarities of educational environments of different types are determined (*Reipolska, 2020*).

The study found that the strengthening of the subjectivity of the senior preschooler in his personal development contributes to the pedagogical support of activities and communication of preschoolers in the educational environment on the basis of subject-subject interaction of teacher and child. Pedagogical support of activities and communication of senior preschoolers is a multicomponent construct, a holistic, structurally complex formation, which reflects the determinants of any of its activities, components and their relationships. It is provided that the effectiveness of the development of senior preschoolers in the educational environment in the context of different activities is ensured by implementing a universal model taking into account the specific for each structural component of the methods. Their implementation is aimed at filling the content of motivational, target, cognitive (semantic), procedural-operational, emotional, volitional, control-evaluation and productive components that are important for the development of the senior preschooler's personality.

The study identifies the pedagogical conditions for creating an educational environment as a factor in the development of senior preschoolers. It is reasonably proved that the leading condition is the readiness of the teacher to design the educational environment. Such readiness directly depends on the preparation of teachers to carry out this activity and involves the formation of the teacher's professional knowledge, skills, abilities, personal qualities in order to apply them in the process of creating an educational environment for the development of the student's personality. The teacher in his pursuit of professionalism is characterized by such characteristics as activity, ability to self-determination, self-development, self-regulation, self-affirmation and self-improvement.

The purposeful organization of the spatial-subject field of the educational environment for the development of the senior preschooler is substantiated as a pedagogical condition.

It is established that an essential pedagogical condition for creating an educational environment is its activity-communicative content. It is proved that in the educational environment it is expedient to involve senior preschoolers in various kinds of activity (cognitive, game, social-communicative, subject-transforming, art-aesthetic, physical culture-improving, ecological, project and others). Each of them is

a priority at a certain stage of ontogenetic development of the child and specifically affects its development (*Gavriš and Reipolska, 2020*).

The establishment of a pedagogical partnership with parents by a preschool educational institution is also recognized as a pedagogically expedient condition for the creation of an educational environment. Pedagogical partnership is considered as a separate form of social interaction of the educational institution with the family and is developed on the basis of the defining role of the educational institution in the implementation of its personal and developmental functions.

It is substantiated that the pedagogical conditions of creating an educational environment include taking into account the typical uniqueness of the educational environment (natural, subject-game, social-communicative, compensatory) for the development of the senior preschooler.

A methodical system of pedagogical partnership organization has been developed as an ordered set of interconnected and interdependent goals, content, forms and methods of implementation and control, analysis, adjustment of the pedagogical partnership process aimed at improving the educational environment of senior preschoolers. The content of the pedagogical partnership is determined by its purpose and objectives, implemented through the conclusion of an agreement and the development of a program of action of the subjects of the partnership and adjusted by educators depending on the specific conditions of the program (*Reipolska, 2020*).

Discussion. Design activities in the institution of preschool education cover the processes of problematization, goal setting, positional analysis of reflection, group creativity. These should include the strategy of the actual design activities, when the movement goes from defining the goal to finding ways to achieve results and possible consequences in the project.

The technology of pedagogical design in preschool education institutions as a basis for managing the development of preschool education can be represented in the form of the following stages (according to O. Lomakina):

The first stage is initiating: analysis, diagnostics, assessment of the current state of the design object (pedagogical system, pedagogical process, pedagogical situation), identification of existing shortcomings and contradictions; analysis of the design object involves consideration of its structure, identification of weaknesses and shortcomings, analysis of research, theoretical justification of the problem; resource provision of the designer of definition of space-time indicators – spatial support means preparation of an optimum place for project realization; temporary support is the ratio of the project with time in terms of its volume, pace of implementation, rhythm, sequence, speed; material and technical support – thinking of the necessary means for the implementation of pedagogical design, legal support of pedagogical design - is the consideration of the legal basis for the design of pedagogical reality.

The result of this stage is a justification of the need for design, creation of the best possible conditions and information and material resources.

Stage II - conceptual: finding out the design goal, forecasting options and the probability of achieving the goal, setting design boundaries; conceptualization of the project pedagogical plan; registration of the integral design program; planning; definition of current control procedures.

The result is the creation of a project presented in a special document (concept, model, program, plan).

Stage III - pragmatic: imaginary experimental implementation of the project – is a play in the mind of the created project, its self-examination; approbation of the project (testing of ideas, innovations on a voluntary basis in the activities of individual educators).

The result is a statement of the (non) transition of the educational system to a new quality

Stage IV - final: self-assessment of the received project and qualitative results of its experimental approbation; independent expert assessment of the effectiveness of the project of the pedagogical object, critical reflection of the difficulties, correction, optimization of the project; decision-making on the use of the project to the extensive experience of preschool education institutions.

The result is the creation of an improved project for the future (*Lomakina, 2003*).

Design activities in preschool education as a basis for managing the development of preschool education can also be seen as a means of ensuring cooperation, co-creation of children and adults, as a way to implement a person-centered approach to education. Moreover, it can be argued that under certain conditions there is a relationship between human participation in design activities and self-development of its participants (their self-determination, self-realization, development of creative abilities, etc. Design, according to K. Krutij, is a complex activity characterized by participation in design puts educators (children and adults) in a position where a person not as a performer but as a creator, develops for himself and others new living conditions according to a well-known philosophical formula, «changing circumstances, a person changes himself», ie without external In other words, design acts as a fundamentally different subjective than objective (executive) form of human participation in social self-government.

In modern science, the question of the technology of pedagogical design is not accidentally considered in the context of the formation of pedagogical skills, professional culture, as a means of creative self-disclosure of the teacher, and this is a necessary condition for ensuring the quality of preschool education (*Krutiy, 2009*).

Conclusions. Thus, the technology of designing pedagogical activities shows that there is a gradual transition from the emergence of the idea to its implementation. The created project as a normative model could, on the one hand, clearly define the outlined contours of innovation, on the other – to be quite universal, applied to any possible variant of pedagogical process in preschool education. The participation of the entire teaching staff in exploratory design activities will change the position of heads and teachers of preschool educational institutions, increase the level of their professional readiness for innovation, as well as the general socio-pedagogical atmosphere of preschool education. This is due to the approval of new values in the teams of teachers, increasing the effectiveness of preschool education.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гавриш Н., Рейпольська О. Моделювання освітнього середовища ЗДО в контексті гуманізації освіти. Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в контексті сучасної парадигми освіти: Збірник доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, (23-24 квітня, 2020 р., м. Слов'янськ). Слов'янськ: ДДПУ, 2020. 230 с. С.22-30.
2. Крутій К. Виховний простір дошкільного навчального закладу : [монографія]: у 2-х ч. Київ. 2009. Крутій К. Виховний простір дошкільного навчального закладу : [монографія]: у 2 ч. Київ. 2009 Т. 1.302 с.
3. Ломакіна О. Дизайн в освіті: необхідність і реальність. *Шульські технології*. 2003.Ніч.С. 86 - 98.
4. Рейпольська О. Технологія проектування середовища закладу освіти для розвитку дитини.Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб.наук.праць. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України.Вип.24.Кн.2.2020.352 с. – С.169-184.

REFERENCES

1. Gavrish N. Reipolska O. (2020). Modeling of the educational environment of ZDO in the context of humanization of education / Psychological, pedagogical and social support of childhood in the context of the modern paradigm of education: Proceedings of the International scientific-practical conference, (April 23-24, 2020, Sloviansk). Sloviansk: DDPU, 230 p. P.22-30 [in Ukrainian].
2. Krutiy K. (2009). Educational space of a preschool educational institution: [monograph]: in 2 parts. Kyiv. T. 1, 302 [in Ukrainian].
3. Lomakina O. Design in education: necessity and reality. *School technologies*. 2003 N 4,86 – 98 [in Ukrainian].
4. Reipolska O. (2020). Technology of designing the environment of an educational institution for child development / Theoretical and methodological problems of education of children and students: collection of scientific works. Kyiv: Institute of Education Problems of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.24.T.2.352 p. P.169-184 [in Ukrainian].

DDC УДК 373.2.091.33:793.7

STIMULATION OF PLAY BY MEANS OF A TOY

Lubov Artemova,

Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology of Hlukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Kyiv, Ukraine,
ORSID ID 0000-0002-7070-2927,
lubvikart@ukr.net

Abstract. *The article considers figurative toys as a means of indirect organization of story-role play of preschool children. Based on a four-year longitudinal study, it has been proven that figurative toys are selected in accordance with children's ideas about adult activities, activate such ideas and stimulate children to use them creatively in the game. Toys, which depict tools, help children to reflect the relevant actions of adults known to them and to transform into their images. It has been established that the more game actions can be displayed with a toy, the more it interests children, the more often they use such a toy in the game. With such toys, children's playful roles and development of the game's plot are fuller and more meaningful. Thus, properly selected toys are an important pedagogical tool for the indirect organization of meaningful play of preschoolers from early to old age.*

Key words: *children; preschool age; figurative toys; story-role play; intensification of game activity.*

СТИМУЛЯЦІЯ ГРИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІГРАШОК

Любов Артемова,

професор кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженко,
доктор педагогічних наук, професор,
Київ, Україна,
ORSID ID 0000-0002-7070-2927,
lubvikart@ukr.net

Анотація. *У статті розглядаються образні іграшки як засіб опосередкованої організації сюжетно-рольової гри дітей дошкільного віку. На основі чотирирічного лонгітюдного дослідження доведено, що образні іграшки підібрані відповідно до уявлень дітей про діяльність дорослих, активізують такі уявлення і стимулюють дітей до їх творчого використання у грі. Іграшки, які зображують знаряддя праці, допомагають дітям відобразити відповідні відомі їм дії дорослих і перевтілитися в їх образи. Встановлено - чим більше ігрових дій можна відобразити з іграшкою, тим сильніше вона зацікавлює дітей, тим частіше вони використовують таку іграшку у грі. З такими іграшками повніше і змістовніше виконання дітьми ігрових ролей, розгортання сюжету гри. Отже правильно дібрані іграшки служать вагомим педагогічним засобом опосередкованої організації змістовної гри дошкільнят від раннього до старшого віку.*

Ключові слова: діти; дошкільний вік; образні іграшки; сюжетно-рольова гра; активізація ігрової діяльності.

The most important condition to rise the intensity ty of the interesting relations and the game forming is pedagogical direction. The leadership suppose the active position of teacher in the deepening and widening of the social children's interests, which in combination with the creative work, initiate the children's independence in the game's progress.

In the methods of the direction by the game the resultant is the way making more active the moral actions of children in accordance with the formind of notions about social friends of people.

An affective pedagogical mean making children to reflect in their games known for them activities, we used the toys, selected by the principle of the connection of images with knowledge of children about activities of adults.

For the basing of this principle we shall consider how the question of the matter and assortment of the toys is tied with the theory and practice of the game. In selection of the plotting toys for role games we proceeded from the thesis of the Soviet pedagogic and psychology about the game as the activities in which children can reproduce the notions about the environment reality. The basic place in the game reflects the people activity (D. Elkonin) and the work of people in particular. Hence it follow's that for expedient selection the toys, it is necessary to choose those which can remind of the actions and the people's attitude to children and help to reproduce the corresponding images in the game's roles.

The toy we consider as the subject which actives the children's images about the environment and induce to creative reflection of its in the game. The study of this property of the toy allows to use it as the means at the natural intermediary direction by the game. We think that the offer to the children of toys accordingly to forming the knowledge's about the social phenomena and people's activity will impel them to plan the game, promote to the progress at the game's plot reproduce the game's actions attitudes and deeds. The toys in the from of generalized and conventional of image real subjects – the tools and products of the work – remind to children all what they know about the labor activities and serve for the representation of corresponding game's images events. The more activities we can represent with the toy the more interest appears to the children and aspiration to use it in the game, the perfect and extensive become the performance of the game's roles. The game induces into the children the gladness, the sympathy, the pity, the care about another the wish and ability to share with the friends, the careful attitude to the things. Hence, as cognitive and moral experience of children increase it is worth to select the toes the game's equipment of wide possibility to use them in the game. The above considered pedagogical principle of the dynamic selection of the toys for the games, can be realized in that way. The toys for children at the each age group must correspond to their notions about the environment, formed according to the part of program «The acquaintance with the environment and social phenomena» (just as the content of chapters «Development of elementary mathematical ideas» and «Physical culture» may be the orientation in the choice of didactical dames, toys and training

applications). 1) As acquaintance is deepening and winding it is necessary to increase the number of the toys which the child is playing with. This thesis spread both the ready-made toys and the toys that the teacher make with the children necessary for the plot of the game. The pedagogical associations preschool institutions are guided by this principle. But they cannot provide the games of children properly, as the modern manufacture do not meet the requirements in the necessary assortment. The basing of stated above principle of toys choice is the historical review of plays subsets in deferent study's of people's society (V. Plekhanow, V. Pryakhin, D. Elkonin). The study of this problem showed that in the different social pekoes the subject matter, design, material and technical manufacture changed according to the spiritual and material values of the society. General tendency of the toy's making in all the time was characterized by close connection with that mode of life of people and peculiarities of their work which accompanied the people is society in the different society epochs. This tendency, retained till now, do not find the realization in the pedagogical demand to the toys, in the recommendations for preschool institutions working at the program of education, in advises to the parents, in systematic many factoring of the toys. Meeting in the main the requirements of the society in the toys according to the modern children notions about surrounding reality the many factoring of toys is not up to the requirements as to the pedagogical manual.

There are a lot of toys, which are necessary for children's reflection and learning in the play the ideas and skills, which are forming by the curriculum in preschool establishments. Such toys have not created yet, but they are so necessary. For justice sake such demands had been not made pre-school by pedagogy to the production of the toys, because there was not theoretical substation and methodical elaboration. But some observations of authors and facts confirm the correctness of the practical realization the principle of the selection toys.

T. Fiorina recommended the playing-sets for definite subjects. They must reflect the modernity with it's way of live, building, technics. Such toys sealed and make dipper the experience of children, develop their creative imagination, consolidate the collective and bring joy children's live.

D. Menjeritska tried to enrich the contents of children's plays, to do them more durable, she used the toy, reminding about seeing or reading in the book.

A. Grey elaborating the equipment for playing-ground regarded it as means stimulating the child playing activities.

In many investigations of children's play general tendency to use of toys is noticed which that would correspondent to the subject to developing play. But thought the connection of toys with subject of children's play is evident only E. Flerina and D. Menaheritskaya approached closely to this extremely important circumstances. Till now relations of the knowledge contents and image of toys are not cleared, their significance for the activation of ideas about surroundings are not grounded, the role of selection of toys in the realization of curriculum and in particular the formation of play and moral trends of children's relation are not elucidated.

When and under what conditions the toy do induce the children to play? The answer to these question is important when determining the possibilities of using of toys as pedagogical means of activation of children's notions in games.

In our experimental work the approbation of efficiency of stated above principle was carried out. Toys used in the game represented the most typical subject of conditions, object, means and product of people's labor. They were presented for children's use (or party produced with them) in accordance and to the extend of acquaintance with definite labor actions and processes. Under such combination the toy, reminding children the known matter, caused desire to reproduce it in the game. An other case the toy exite the curiosity of the child, induced to the subjective sometimes to functional actions. But to develop the game with such a toy the child can not, as he does not know how to use it the people in their activities.

O. Zinchenko rightfully regarded that children associate in their memory certain notions with toys at the game time vivid pictures appear in their recollection, the possibility to rework creatively their knowledge of life arise. However it is impossible for example to agree with her statement the girl needs a doll to feel herself as mother, as for driver or aviator there must be a car or a plane. I suppose that there may be an opposite opinion the child needs a doll as she wants to imitate the most dear person – the mother; she is interested in known to her image of driver so he feel himself as that attractive man suitable toys help during a play to express his feelings. The statement of O. Zinchenko that dolls symbolizing the images of people of different professions will help to consolidate the notions about surroundings is controversial. We think that they will help to improve knowledge about their appearance, special clothes. Realization of the playing roles may be used successfully only in the producer is games and as it shifts off the roles on them, which he can not do himself.

In the plot-rolling collective games such dolls are needed as children strive themselves for proper roles. The striking example of that we may see in the investigations of D. Menzeritskaya. Proposed to the children dolls to play tram driver, conductor, passenger they declined, though they begin to play a journey. May be the images of these dolls served as a motive to this play, but the children play themselves the appropriate roles satisfying their interest to them. In the works of Menjeritska we can find the next demand to the toys: it has to be so, that it could be actively played with, act the role. These ideas found support and confirmation in her many next work. But the concrete recommendations what makes the toy to be active and interesting during the play is not determined.

On the ground of investigations of facts we come to the conclusion that the main pedagogical demands to the toy is induce the child to reproduce all his actions and relations known him to characterize the performing role. The design and details of the toys must correspond to that sphere of children's notions which is formed in the process of systematic acquaintance with surrounding or spontaneous way. The absence in the toy of possibilities for realization of ideas of children may induce them to additional design of toys. In other words the children's ideas are changed in the game be means of adequate toys. In accordance with ideas the children choice toys for game and sometimes create failing toys. The possibility to act diversity by means

of toy or planing construction impels children to creative development of plot in game, on the basis of their knowledge of different actions and moral behavior. For example if the motor ship has stages and cabins, sailors will help passengers to rise on stages and to place them in cabins. The captain attentively watches the work of crew in order to everybody fulfils his work and looks after the passengers . An image embodied in the toy impels children to remember the concrete labor actions of adults and to reflect them in playing role. Using the toys children call them and enrich the knowledge of each other about the appointment of different things of lab our and specify the moral sense of work.

When the toy is absent the children will be able to miss even familiar actions and the episode of plot. For example, when they play teacher they would imitate many her actions with toys but they constantly missed the morning exercises though they took part every day in it. And only when the teacher introduced the morning exercises with flag and small, flags were, proposed toy the play the children with enthusiasm began to use them during the doll's gymnastics.

We managed to establish that activation of children's imaginations in game with toy is the objective existing truth. It didn't depend on skill of teacher or methodic modes. Only the image of toy corresponding to the children's idea impels them to reproduce it in game in spite of teacher like it or not. There fore offering every new toy it is necessary to to foresee those actions and beaming with it may provoke, is it expediently to stir it up. So, when the playing interior of dolling room in the middle groups was replenished with a desk the children playing teachers began as a rule to leave their dolls-pupils being before carefully looked after. Instead of this they being to «write» something attentively sitting at the desk. It is turned out they wrote the plans recalling their spontaneously getting impressions. Of course it should not be encouraged the stirring up those incomprehensible to the children facts in the play. Especially as they took them away from teachers actions and relations bearing moral sense.

The more actions known to children are performed with toys the stronger interest and aspiration of players rouse to use those in their games. This fulfils their creative ideas and makes role-playing more eventful. Therefore while children develop their cognitive and moral experience it is expedient to select toys and game equipment having multiple options of use in the game. For example, a toy motor ship or hydrofoil craft resembling modern means of water transport enables a child to reproduce general concepts - navigation, vessel stop and turn. Playing with such a toy is a rather reflective process than a role-play. Developing a better and more specific idea of some duties of the crew - captain, quarter master, sailors, passengers - the preschool children endeavor to express everything they know in respective game actions and relations, which requires taking actions in the chart house, radio-cabin, rooms, hold, saloon. Therefore a toy which can only be floated does not satisfy child having extensive ideas. More interesting is the toy where passengers can be accommodated and serviced, «steering wheel» turned, dashboard can be watched, messages «wired» and received, all of which makes the game more interactive. Toys without conventional elements reminiscent of typical features inherent in a true object narrow the ability of children to creatively fulfil their ideas about activities and

interrelations of people and only enable children to partially exhibit their knowledge. Hence figurative features of a toy allow it to develop and even upgrade the game. Obviously toys should be chosen according to the game level in question.

Expressiveness of the toy image is connected to the formation of the game. Research done by S. Novosiolova and E. Zvorygina indicates importance of selecting toys according to what child know about them. The researchers trace the toy selection route from general to realistic and further to symbolic images. This allows on the one hand to saturate young children's game with new content and develop skills to act in an imaginary setting on the other. N. Pantina and N. Mikhailenko omitting the issue of initially generalized image consider that in accordance with the development of playing acts, the demands put on a toy from concrete to generalized are changing depending on the level of play skill. There is a change in requirements placed on a toy (from specific to generalized) and then on a set of toys, etc. In our opinion even senior preschool children go through an initial stage where toys can be more of a general kind than in further stages.

In game is blended together distinctively the aspiration to the fantasy which is characteristic of preschool age, imaginary use of objects and exacting attitude of children to image fidelity. The latter apparently brings preschool children using toys resembling real objects. Having watched a bricklayer doing his job children started playing a respective role while building on their own. They did not simply place bricks in the shape a wall. It turned out that the wall was to be built with the help of specific actions typical of a bricklayer. Imaginary mortar perfectly served the purpose. However, children needed a trowel to put it on the bricks. Children were satisfied only then when the toy resembled this tool, which could be used as the bricklayer's trowel was produced.

Image-bearing toys conditionally reflecting real objects underpin fantasy, intentions, game, actions of children. They create many diverse imaginable situations in which reproduce creatively assimilated moral content. For example playing with gas-stove the child started and set fire, in the tea-pot boiled water; imprudently grounded motor ship or avoided it aside; cured a sick man and so on. Variety of conditional situation which children may create and play by means of image-bearing piloted toys, in large measure were stipulated by examples of creative use of toys, unconstrainedly and naturally presented by teacher during the different games.

Considered above the principle of the toy choice, the demand to their functional properties stipulating increase of pedagogical efficiency are spread as on toys which may be given to children as ready article or made during the play. In my worked out approximate enumeration of toys necessary for the realization of curriculum requirements there are many toys which are not produced at present. It is impossible to buy them, but they are in a great need for the play. Feeling necessity for them children substitute them for similar object or construct something look like necessary toy. Such attempts should be encouraged and help must be given to children in making toys. Thus two goals may be achieved. First of all object necessary for play performance appeared and in the second place during creative work interest of children is made more active and deeper; children are discussing the peculiarity of the play the character of relations between them self. Cooperation of

children to manufacture of some toys is expediently for development if their creative imagination both during making toys and during development of play project.

Selected according to more better worked out our principle ready created jointly which children toy without delay was used in the play. There was no need in additional play up as some authors propose. The study of toys was minimized or vanished absolutely. Apparently learning in the toys the image of known objects of labor the children of once reproduced functional properties of toys, playing with it. All this shows the relativity of K. Hayt's notions that the play begins when the child has studied the object, knows what to do with it, that is research activities forestall the playing.

For the origin and development of joint play subject set of toys were created which may serve to performers of some playing roles, combined by one play theme «kindergarten», «Transport – water, air, road» and so on. In such case the toys impel children not only to the play but to the intensive intercourse. For example if for the play according to the subject «Building» there are building materials, lorries cranes, in such a case children play accordingly fitter, driver, crane-driver and take up responsible relation in the work. With the appearance of the set of joiner tools or painting equipment conditions are created for the performance of proper roles, drawing in the play of new participants. Naturally relations of player are widened. If to the play we shall add dolls, builders will begin to consider them as new settlers to be, will build a house more carefully, will try to finish the building faster. So thoughtful, responsible relation, appears.

To control the effectiveness of stated above approach we offered to children divorce subject set of toys. Comparison of content of plays, developing in connection with using of either set revealed direct connection between roles chosen by children, their manifestation in the play and relation with that playing material applying in every play. So if children played with doll's group room bed-room, they played the teacher, nurse, when to the equipment of the play set of medical consulting room was added roles of physician and nurse appeared. If for game play kitchen or set of plates and dishes was proposed, the children expressed a wish to play the cook. The other appearance took place: the child, choosing role interesting to him, selected toys, necessary for performing proper playing actions. And only in that cases when necessary toys were absent the children began to use objects alike those necessary for chosen role. For example, brick-layer was supplied with spade or shower, if trowel was absent. When small trowel was manufactured all children played a bricklayer using only that tool.

Be ruled by the approach under review we made on different states of our experimental work a dynamic combination of toys. If prompted children to reproduce actions and relations, which were typical for those images, which children were acquainted with at that moment. So we had a success to concentrate children on reflecting that sphere and relations of adults, which known to them, but was not so good present at children's relations in games. For example, when we combined the interior of a medical room and a bedroom in the game, it prompted children to reproduce relations between doctor, preschool teacher and nursery, who take care about the children. The combination of kitchen tools, a dining room and a bathroom

help children to reflect relations between a cook, a preschool teacher and a nursery. Also having tools for group room and for dressing-room they reproduce relations between a preschool teacher and a nurse. Combining different interiors we tried to prompt children to different actions, relations and to creative thinking in building a plot. For example, having a medical room and a bedroom, doctor's orders are different from those games when medical room is on the playground. In the first case, that children who were in put to the bed, but in another case-doctor only rendered some medical help to those who had got a slight trauma or caught a cold. In different conditions relationships between performers change. In the dressing room relations between a preschool teacher and a nurse are based on the same actions.

These actions are dressing a doll. At the group room, in the dinning-room there is a dependence between these actions: a nurse is laying a table for a breakfast, a preschool teacher is doing the morning exercise. It seems all these actions are heterogeneous, but they direct only to one purpose and express care for children.

The data of such comparison quantitative analyses as a lot of other examples, available in every game's report, show the dynamic connection between the knowledge context, toy's images are directions in the game. It is the observation of its objective existing connection that gives high educational results of the approach to toys combination that we have investigated. That toys combinations were ready or partly made by the children for playing in the different age group.

So the selection and presentations of toys children's application according to their knowledge about reality, allows to use such toys as an effective pedagogical meaning about activity and people relations and as means of game forming.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Artemova, L.V. (2019). Зародження гри як природного вибору малюка: зб. наук. праць «Педагогічна теорія і практика» Київ: КиМУ, Випуск 8. С.25 - 44.
2. Эльконин Д. Психология игры. Москва: Из.-во Владос, 1999. 360с.
3. Melnyk, N.I., & Vertuhina, V.M., & Artemova L.V., and others (2020). Progressive Practices of Government Management in Preschool Teachers Professional Training in Western European Countries. Universal Journal of Educational Research. San Jose, Vol.8, № 10.PP. 4591-4602.
4. Рейпольська О. Д. Теоретико-методичні засади формування у дошкільників ціннісного самоставлення: монографія. Київ: Вид. Дім «Слово», 2020.505с.
5. Бех і. Д. (2003). Виховання особистості : у 2-х кн. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь.
6. 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: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488с.

REFERENCES

1. Artemova, LV (2019). The origin of the game as a natural choice of the baby: Coll. Science. works «Pedagogical theory and practice» Kyiv: Kyiv National University, Issue 8. P.25 - 44. [in Ukrainian].
2. Elkonin D. Psychology of the game. Moscow: Iz.-vo Vlados, 1999. 360p. [in Russian].
3. Melnyk, N.I., & Vertukhina, V.M., & Artemova L.V., and others (2020). Progressive Practices of Government Management in Preschool Teachers Professional Training in Western

European Countries. Universal Journal of Educational Research. San Jose, Vol.8, № 10.PP. 4591-4602. [in English].

4. Reipolska O.D. Theoretical and methodological principles of formation in preschoolers of value self-composition: a monograph. Kyiv: Ed. House «Word», 2020.505p.

5. Beh and. D. (2003). Education of the individual: in 2 books. Personality-oriented approach: theoretical and technological principles. Kyiv: Lybid.

6. I am in the world. Program of child development from birth to six years / O.P. Aksonova, A.M. Anishchuk, L.V. Artemova, etc .; Science. ker. O.L. Kononko .Kyiv: ICFER-Ukraine LLC, 2019. 488p.

DDC УДК 159.99

WORLDVIEWS AS A WAY OF APPROPRIATION VALUE ORIENTATIONS AND SPIRITUAL DEVELOPMENT

Tamara Pirozhenko,

Corresponding Member of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine, Professor,
Doctor of Psychological Sciences,
Head of the Laboratory of Preschool Psychology
G.S. Kostiuk Institute of Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine

ORCID ID 0000-0001-9822-4819,
5197536tp@gmail.com

Olena Khartman,

Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher,
Laboratory of Preschool Psychology
G.S. Kostiuk Institute of Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine,

ORCID ID 0000-0002-3380-4836,
khartmaney@gmail.com

Iryna Soroka,

Ph.D. in Psychology, Associate Professor,
Jindal Institute of Behavioural Sciences,
JGU, Sonipat, India,

ORCID ID 0000-0003-1132-488X,
isoroka@jgu.edu.in

Abstract. *The key purpose of the study was to conduct a survey of children of senior pre-school and primary school age with the help of a diagnostic interview «Factors of the child's choice of socially significant values». Structural and dynamic qualitative characteristics of the phenomenon of «value orientations» are represented by the unity of its components: 1) cognitive; 2) emotional; 3) behavioral. The sample of respondents consisted of children from various regions of Ukraine; total number – 153 children: 95 of senior pre-school age, 58 of primary school age. The data showed that the majority of Ukrainian pre-school and primary school children who took part in this study have a high and above-average level of formation of worldviews. The analysis of emotional, cognitive, and behavioral manifestations of the worldview made it possible to generalize the typical characteristics of groups of children based on the formation of the picture of the world.*

Keywords: *cognitive; emotional; behavioural components; worldviews.*

**СВІТОГЛЯДНІ УЯВЛЕННЯ ЯК ШЛЯХ ПРИВЛАСНЕННЯ ДИТИНОЮ
ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ**

Тамара Піроженко,

член-кореспондент НАПН України, професор, доктор психологічних наук,
завідувач лабораторії психології дошкільника

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,

м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0001-9822-4819,

5197536tp@gmail.com

Олена Хартман,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії психології дошкільника

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,

м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0002-3380-4836,

khartmaney@gmail.com

Ірина Сорока,

кандидат психологічних наук, доцент,
Джіндал Інститут Поведінкових Дисциплін,

м. Соніпат, Індія

ORCID ID 0000-0003-1132-488X

isoroka@jgu.edu.in

Анотація. *Ключовою метою дослідження було проведення опитування дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку за допомогою діагностичної співбесіди «Фактори вибору дитиною соціально значущих цінностей». Структурно-динамічні якісні характеристики явища «ціннісних орієнтацій» представлені єдністю його складових: 1) когнітивної; 2) емоційної; 3) поведінкової. Вибірку респондентів склали діти з різних регіонів України; загальна кількість – 153: 95 старшого дошкільного віку, 58 молодшого шкільного віку. Дані показали, що більшість українських дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, які брали участь у дослідженні, мають високий і вище середнього рівень сформованості світогляду. Аналіз емоційних, когнітивних та поведінкових проявів світогляду дав змогу узагальнити типові характеристики груп дітей на основі формування картини світу.*

Ключові слова: *когнітивний; емоційний; поведінковий компоненти; світогляд.*

Introduction. One of the basic principles of pre-school education is to familiarize children with socio-cultural norms, traditions, and values of the family, society, and the state. Moral education is one of the main tasks of almost all pre-school education programs. As a result, the choice and rational use of various methods of forming the moral values of children is currently one of the urgent problems of pre-school education.

Over time, the child gradually masters the norms and rules of behavior and relationships accepted in the society, appropriates to himself the ways and forms of interaction, expressions of attitude to people, nature, to oneself. The result of moral education is the emergence and affirmation of a certain set of moral qualities in the

personality. And the more firmly these qualities are formed, the fewer deviations from the moral foundations accepted in society are observed in the individual, the higher is the assessment of his morality by others.

The analytical review of research materials on the problem of personality development revealed that one of the leading trends in the educational situation today is the transition to a value paradigm which proves the increased attention to the formation of the value semantic sphere of the child.

The issues of the formation of the worldview in children of different ages remain relevant in the modern world. The analysis of scientific literature makes it possible to identify the most significant factors influencing the development of the worldview in children: the presence of a healthy atmosphere in the family, close communication with parents and relatives, efficiently organized child's daily routine, creating sufficient conditions for their games, rest, nutrition, development of aesthetic taste, speech, visiting exhibitions and theatrical performances, etc.

The formation and development of a child's personality is a process and result of upbringing, socialization, and self-development. It is known that the basis of spiritual and moral development is the culture of the society, family, and educational institution—the environment in which the child lives, in which the formation and development take place. Culture is, first of all, a system of values enshrined in traditions. It is necessary for the satisfaction of spiritual needs and the search for higher values.

Pre-school age is a special time in the formation of a personality when the foundations of spiritual and moral values are born. During this period, an emotional attitude to spiritual and moral values is firstly formed in the child's life. The features of the formation of the worldview of pre-schoolers were considered in developmental psychology by Vygotsky (1991), Leontiev (1992). The value formation in pre-school children and spirituality are the issues that are widely researched as well.

One of the major obstacles to understanding the essence of spirituality is trying to connect it only with certain areas, aspects of human life, such as religious faith, attitudes toward works of art, literature, moral issues, human relationships. Overcoming this obstacle involves understanding one of the defining features of spirituality, which is its universal nature manifested in human activity and behavior. So, everything that a person does, the way he/she behaves, needs, and values that motivate his/her activity, can be assessed from the standpoint of spirituality.

Considering the specifics of spirituality, its universal, all-encompassing nature, there is reason to believe that this feature is inevitably manifested in personal characteristics. The theoretical analysis of the essence of spirituality (*Pirozhenko et al., 2016; 2017; 2020*), Ukhtomsky (1996) shows that value orientations are directly or indirectly connected with a person's attitude to himself and another person, with the problem of morality and ethics.

Values are manifested in three forms of existence: 1) act as a social ideal, as an abstract idea of the attributes of what should be in various spheres of social life, developed by public consciousness; such values can be universal, «eternal» (truth, beauty, justice); 2) appear in the form of works of material and spiritual culture or human activity—specific object-based incarnations of social value ideals (ethical,

political, legal, etc.); 3) social values, refracted through the prism of individual life, included in the psychological structure of the personality as personal values – one of the sources of motivation for the behavior. There is a distinction between material and spiritual values; human and domestic values; family, professional and corporate values.

In a pre-school age, emotions and feelings are of particular importance in the appropriation of moral values. Moral values are reflections of people's real relations to each other and to various forms of the society's life in the form of a set of principles, rules, norms, assessments that regulate communication and behavior of people to achieve the unity of public and personal interests.

It should be emphasized that value orientations occupy a special place in the spirituality of the individual with aspirations, hopes, perception of the world, awareness of the meaning of life, purpose, and understanding of motives in various activities.

The universal nature of the manifestation of value orientations as regulators of life is taken into account in the organization of the research, in which a meaningful holistic picture of the child's world, worldviews, and values are analyzed in various areas of activity such as «Man and Nature», «Man and Society». «Man and Culture», «Man and the Universe», «Man, Science and Technology» through the characteristics of the child's outlook, cognitive interests, depth of knowledge, ranking of their choices.

Literature review. The theoretical and methodological analysis of the problem of formation of value orientations of a pre-school age child directs the worldview of the child in several related complementary concepts: worldview – picture of the world – attitude to reality.

The pre-school and younger school age is distinguished by deep potential opportunities for worldview spiritual development. If the parents provide spiritual and moral support developing the value sphere of the child, then the acceptance of values at an older age will be harmonious, the vision of the world will be positive and adequate, and the behavior will be prosocial (*Katrenka, 2017: 56*).

The process of the formation of spiritual and moral values in primary school children must be monitored, timely corrective work, psychological education, and counseling of parents and teachers must be carried out. Value orientations are reflected in the child's worldview. The common opinion of scientists about the beginning of the formation of a person's worldview is childhood – the early, pre-school period of gaining life experience.

In the modern scientific literature, the concept of «Child's worldview» is the child's inner view of the world in its integrity, diversity, relationships, and interdependencies; awareness of the importance of the world in life; the ability to see the main thing in it, to feel, to look around, to discover, to enrich one's life ideas, impressions, experience; to understand the meaning and value of the world, the importance of oneself for the people around, to solve problems constructively.

Karpenchuk (2005) argues that the worldview is a generalized system of views, beliefs, ideals in which a person expresses his/her attitude to the surrounding natural and social environment. The formation of the child's worldview involves the creation

in his/her mind a holistic view of the world, a person's place in it, the formation of his/her self-esteem.

The system of current value orientations of the senior pre-schooler indicates the extent to which the activity and experience of the child's behavior can be used for new developmental tasks in mastering new activities, establishing new social contacts with adults and peers.

The process of formation of value orientations of a pre-school child is an answer to the question of how the social world becomes accessible to analysis, understanding, and appropriation by the child. The generalized conclusion on this path confirms that the choice is made through the course of emotional states (interest, surprise, admiration) and more complex emotional feelings (ethical, aesthetic, intellectual), based on mind, is realized through activities that accordingly require the child to develop the qualities of volitional regulation.

Characteristics of the system of existing in real life senior pre-schoolers values are presented in two directions: the scope and content of the value system that exists in the children's subculture of life («Child's values») and psychological features of the process of formation of values in a pre-school child («Structural and dynamic characteristics of value orientations»).

Structural and dynamic qualitative characteristics of the phenomenon of «value orientations» are represented by the unity of its components: 1) cognitive component that characterizes the content, saturation of the value system of the child and consists of evaluative judgments, knowledge of reality and himself; 2) the emotional component that characterizes the subjective, personal attitude to the subject of evaluation in the surrounding natural and social reality; 3) behavioural component, which characterizes the degree of inclusion and saturation of evaluative judgments in the real life of the child and is analyzed by the degree of formation of volitional, regulatory mechanisms of the child's behavior in various specifically children's activities.

Thus, the methodological tools take into account the emotional attitude to value, the knowledge component (worldviews), and the behavior in the real life of the child. Modern researchers emphasize the importance of formation environmental ideas in children from an early age to pre-school age and teaching about men and nature, how they interact with each other and fit together (*Davranova, 2021*). It is essential to equip children from an early age with ecological knowledge of nature conservation and familiarize them with nature, enriching their perception of existence, developing their worldview, independent thinking skills, and spiritual feelings.

The importance of environmental awareness, as well as environmental worldview at the present stage of development of the society and the organization of ecological education of pre-school children, is crucial as stated by Demidov et al. (2019).

Another direction of the modern research discusses worldview formation and religious types of worldviews associated with the cognitive development, social learning, and socialization of children (*Helve, 2015*).

Appleton (2020) suggests that children and adolescents need spiritual nurturing and teaching to instill a biblical worldview and to make possible the development of lifelong spiritual formation.

Zdanevych et al. (2020) in their study emphasize the unification of methods of moral and ethical education of children and the development of the educational model that would contribute to the child's optimal understanding of basic moral principles.

Methodology. To identify the specifics of the manifestation of psychological and pedagogical factors of acceptance of values by a child of senior pre-school age, the following methods were used in the study: theoretical analysis of the problem, methods of interactive educational technologies, questionnaires, interviews, and observation method. in situations of a child's choice of various forms of subject-practical, game, cognitive, visual activity and communication, structural and semantic analysis of the products of creative activity of a senior pre-schooler; mathematical methods of statistical verification of information. Statistical techniques: determination of the average score of the presence (appropriation) of value orientations in a child for all series of observations; segmentation by the level of feature; calculation of relative and absolute deviation of values, comparative analysis of the obtained data. Calculations were performed in MS Office Excel.

To resolve theoretical and experimental problems, a set of diagnostic tools was designed for psychological analysis of the system of existing real-life values in two directions – the scope and content of the value system that exists in the children's subculture of life («Field of values» of the child) and psychological features of the process of value formation in pre-school children («Structural and dynamic characteristics of value orientations») (*Pirozhenko et al., 2016; 2017*).

Diagnostic tools take into account the specifics of the problem of formation of value orientations of pre-school children, namely, include the criteria characteristics and the degree of their manifestation in children in terms of structural integrity. The usage of «Express diagnostics of pre-schoolers “value orientations”», observation maps: «Indicators of the level of development of the activity structural component of value orientations», «Indicators of the level of manifestation of pre-schoolers values in real and game relations» allows: 1) to determine the span of values based on the analysis of different situations; 2) to determine the features of its structural characteristics and the effectiveness of values in real life of children.

To choose and explain their choice, children are offered the values from different areas of human relationships with the world. These are the modalities of activity in the field of «man – man», «man – nature», «man – technology», «man – art», in the analysis of which the child is asked to determine their attitude to the following values:

- **terminal:** family, happiness, health, friendship, the beauty of nature, beauty of art, the beauty of technology, external beauty, creativity, money;
- **instrumental:** empathy, independence, curiosity, purposefulness, confidence, courage, persistence.

To survey children of senior pre-school and primary school age, a diagnostic interview «Factors of the child's choice of socially significant values» was designed. The first block of the diagnostic conversation comprises the question of

«Acquaintance. General information». The following questions specify the field of worldviews of the child through the cultural and aesthetic sphere of his life and situations of uncertainty (worldviews in action): «Have you ever been to a theatre, an exhibition, a game center? How often do you go there? Tell me about it.»; «What are the rules of conduct that must be followed when in public? Do you think it is always necessary to follow them?»; «In a place where there are a lot of people, it is possible to get lost, if so, what will you do? Who will you turn to for help?»

The child's choice of values is analyzed by indicators: modality – a manifestation of emotional and value attitude towards themselves, others, and the world around them. General ideas about the value that exists in the world – knowledge, ideas about the phenomena of the surrounding reality. Behavioural manifestations – specific actions of the child in everyday life, what the child pays attention to, what he considers, what he is guided by, how he explains his actions and deeds.

The recorded responses of children during the quantitative processing of the obtained empirical data were scored. The data obtained in the conversation with the child were supplemented by observational materials and joint interaction with the child in various activities and was evaluated according to the criteria presented in the «Express diagnosis of pre-schoolers values», observation maps: «Indicators of the level of activity of structural component of values». «Indicators of the level of manifestation of values of pre-schoolers in real and game relationships».

The procedure of the survey involved fixing children's choice of socially significant values in two stages. In the first, the child chose from a list of terminal and instrumental values 8 important ones. The observer recorded which values were selected. In the second stage, the child chose the 4 most important for him/her from the 8 already selected. The experimenter fixed the order of choices (ranking).

Based on these data with the help of psychometric methods and methods of mathematical statistics the rating of socially significant values for children of this age was determined. This ranking of values (rating) made it possible to assess the choice of each child by the coincidence of significance with the rating value.

Participants. The sample of respondents consisted of children and their parents from various regions of Ukraine. Total number – 153 children: 95 of *senior pre-school age* (22 – are brought up at home, 73 – attend pre-school educational institutions); 58 of *primary school age* (all of them study in the 1st grade of secondary schools).

Theoretical analysis and experimental study of the phenomenon of worldviews as a factor in the child's acceptance of value orientations allows us to make the following conclusions: happiness, family, friendship, and the beauty of nature are the most important socially significant values for both pre-schoolers and first graders.

The child in the senior pre-school age is capable to consciously allocate socially significant values and can differentiate «good» or «bad» and consciously choose «good», explaining the choice. For example: «It is impossible to be happy without a family» or «Happiness is when you have a mother, a father, a brother, and a sister».

Socially significant values are learned by children on the cognitive (can explain what it is; has an idea), on the emotional (I know that's right), and behavior (guided in everyday life) levels. Through the picture of the child's world, we can «see» the level of formation of the child's attitude to life, to himself (self-esteem, level of demands), to other people, which is manifested in values.

Worldviews are related to all mental achievements of the senior pre-school aged; at the same time are the basis and result of gaining life experience of the child; can act as an indicator of the psychological maturity of the child.

Results. Statistical confirmation of rank choices of socially significant values and the formation of the emotional component characterizes the subjective, personal attitude to the subject of evaluation in the surrounding nature and social reality and is manifested through the degree of emotional saturation in evaluative judgments and knowledge. The child's ability to choose and accept socially significant values depends on the child's cognitive development and is manifested through the content, saturation of evaluative judgments, knowledge of the surrounding reality and himself, i.e. concepts that mean the system of values of the child.

The study shows that the majority of pre-school children attending pre-school educational institutions (87.64%) and secondary school (89.07%) have sufficient indicators of the level of formation of ethical instances in the interaction *child-adult*, which indicates the assimilation of ethical norms of social relations, the presence of ideas about themselves as the object and subject of social relations,

In our study, we distinguish the following dimensions based on the qualitative characteristics of the manifestations of worldviews: a formed picture of the world (high level – 5 points); expressed worldviews (above average – 4 points); present worldviews (medium level – 3 points); limited worldviews (below average – 2 points); fragmentary worldviews (low level – 1 point).

Quantitative analysis of empirical data allowed us to track what values are accepted at the behavior level by children aged 5 to 7 years, depending on the formation of worldviews and under the rating of acceptance of socially significant values. It was found out that for children with the formed picture of the world such values as «family», «happiness», «health» are significant (accepted) in quantitative indicators from higher to smaller. For children with expressed worldviews these values are «health», «beauty of nature», «family». Children who have a medium level of formation of worldviews – «money», «health», «family» are the significant values.

We characterize the levels of formation of worldviews of children of six or seven years of age, who are brought up in pre-school and primary education institutions at the present stage. A high level of formation of worldviews was determined in 52.60% of respondents (81 children); above average – in 20, 78% (32 children); medium – in 18.18% (27 children); below average – in 8.44% (13 children). From the general sample of respondents (153), none – with a low level of worldviews was found.

The analysis of emotional, cognitive, and behavioral manifestations of the worldview made it possible to generalize the typical characteristics of groups of children based on the formation of the picture of the world Table 1 below.

Table 1.

Formation of worldview in children of senior pre-school and primary school age

Level	Respondents (in % and number)	Cognitive component	Emotional component	Behavioral component
High	52.60% (81 children)	the holistic view of the world; knows that everything in the world is interconnected; knows about the fluidity of life (past, present, future); has life plans, goals; is determined by his/her aspirations.	emotionally receptive; has a positive attitude; a formed system of value orientations; is optimistic.	tries to defend his position calmly and tolerantly; behaves adequately and flexibly in unfamiliar or complicated life situations; making decisions, focuses on the possible consequences.
Above average	20,78% (32 children)	knows that everything in the world is interconnected; knows about the fluidity of life (past, present, future); has vague life plans, goals; is not determined by their aspirations.	positive attitude to self and one's inner world; emotionally receptive; almost always positive; optimistic.	tries to defend his position through dominating; behaves adequately in difficult life situations; making decisions focuses on the possible consequences.
Medium	18.18% (27 children)	knows that the world consists of nature, objects, people, about the fluidity of; has vague life plans, goals; is not determined by his/her aspirations.	in most cases emotionally receptive; almost always positive; has a smooth or anxious state of health.	tries to defend his position through domination, sometimes by force; adequately behaves in difficult life situations; in decision-making focuses on the possible consequences

Below average	8.44% (13 children).	knows about the fluidity of life (past, present, future); can express his views only with the help of an adult; has no clear life plans, goals, is not determined by his/her aspirations.	emotionally unresponsive; almost always negative; has a smooth or anxious state of health.	tries to defend his position through dominance and force; is mistaken in the differentiation of good and evil; in decision-making does not focus on the possible consequences.
----------------------	-----------------------------	---	--	--

A child with fragmentary worldviews (low level of formation) has certain ideals, which are mostly related to material rather than moral and spiritual values; rude; almost always negative; has pragmatic desires; the elementary system of value orientations has not been formed; has a worried, excited state of health; feels difficulty expressing his/her views, even with the help of an adult; has no clear life plans, goals, is not determined by his/her aspirations. Such children behave inappropriately in unfamiliar or complicated life situations; when making a decision, he/she does not care about the possible consequences (approval, resistance, punishment, etc.).

In this research, the values were grouped based on the children's choice of values. Subgroup I was with the largest quantity of choices, subgroup II – average, and subgroup III was with the lowest quantity of choices. The scope of socially significant values (which is important for a child) for older pre-school children who are brought up in pre-school educational institutions are as follows: I subgroup – happiness, family, the beauty of art; II subgroup – independence, the beauty of nature, money; Subgroup III – health, empathy, determination.

The scope of socially significant values of children brought up in the first grades of the secondary school comprises I subgroup – health, family, the beauty of nature; II subgroup – creativity, money, courage; Subgroup III – independence, friendship, perseverance.

Analysis of the difference between the choice of socially significant values of children of senior pre-school and primary school age indicates the following differences: among respondents of senior pre-school age with a score of «3 points» (the highest rating values) 34.74% (33 people) were identified; with a score of 2 points) – 43.16% (41 people); with a score of «1 point» – 22.11% (21 people).

Among the sample of respondents of primary school age with a score of «3 points» (the highest rating values) 18.97% (11 people) were identified; with a score of 2 points) – 56.90% (33 people); with a score of «1 point»– 24.14% (14 people).

In the sample of respondents of senior pre-school age and primary school age, the most different shares of the distribution of assessments of the choice of socially significant values are assessments of the choice of high-rated values. This difference in the relative data is 15.77% in favor of older preschoolers. The difference in

estimates of the choice of values of the average rating is 13.74% in favor of primary school pupils. The shares of assessments of the choice of low-rated values in groups of respondents are close in value. The difference is only 2.03% in favor of primary school pupils.

Characteristics of children's choice of socially significant values by the levels of formation of worldviews indicate a direct relationship between the levels of formation of worldviews in older pre-school children and assessments of the choice of rating socially significant values. Children with a high level of formation of worldviews and a level above the average choose values with a high and average rating index.

Children with a low level of formation of worldviews and a level below the average choose values with a low and medium rating index. 55 children have a high level of formation of worldviews, 7.27% of them have low-rated values, 45.45% have high-rated values. The level of formation of worldviews is below average for 8 children, of which 50.00% have assessments of the choice of low-rated values, and 12.50% – assessments of the choice of high-rated values.

Comparing the data within the age groups of respondents, it should be noted that younger school pupils have a more expressed choice of values of the average rating. And only in the extreme groups «formed worldviews» and «limited worldviews» there is a significant difference in the assessment of choice (28% and 60% of assessments of the choice of low-rated values, respectively).

The influence of the social situation of development (preschool educational institution/school) can be considered as an external factor of the child's acceptance of socially significant values. According to the results of the survey, the following points can be stated: among children aged six-seven, who are brought up in different educational institutions (pre-school and primary), terminal and instrumental values were distributed proportionally: 6 out of 9 terminal, 3 out of 9 instrumental.

The significant values in older pre-schoolers and first-graders by 50% (5 out of 9) coincide. In this case, the pairs of different values coincide in type (terminal or instrumental). This gives us the reason to state that the qualitative side of the «field of values» remains unchanged in the transition phase from pre-school and primary education.

Discussion. The difference between the high level and the level above the average of formation of worldviews of children is visible. This may be a child's reaction to the adaptation period of the beginning of school, expressed by a change in the leading type of activity, increased intellectual load, the way of organizing lessons system, and a new children's team.

Characteristics of children's choice of socially significant values under the levels of formation of worldviews indicate a direct relationship between the levels of formation of worldviews in older pre-school children and assessments of the choice of rating socially significant values. Children with a high level of formation of worldviews and a level above the average choose values with a high and average rating index.

The children with a low level of formation of worldviews and a level below the average choose values with a low and medium rating index. The analysis of the

values that children choose depending on the level of formation of worldviews confirmed the already outlined trend. Children of senior groups of pre-school education, as well as children of the first grades of school with a high level of formation of worldviews, choose values that occupy higher ranking places, and children with fragmentary worldviews - values with low ratings.

The quantitative analysis of empirical research data correlates with the law of normal data distribution, which gives us reason to consider the worldview of a pre-school child as an internal psychological factor in the child's acceptance of socially significant values.

The influence of the social situation of development (pre-school educational institution/school) can be considered as an external factor of the child's acceptance of socially significant values, which does not have a considerable influence on the child at the beginning of school life. Thus, the analysis of psychological and pedagogical literature and the empirical research allowed us to state that worldviews guide the process of adoption value orientations by the child, which determines the spiritual growth of the individual. Worldview value orientations as a component of the system of spiritual values are the basic formation in the structure of consciousness and self-consciousness of the individual and determine the further development of the human essence of the self-concept of personality.

Conclusion. In conclusion, the essence of the formation of worldviews in pre-school and primary school children is a task of great importance. Theoretical analysis and experimental study of the phenomenon of worldviews as a factor in the child's acceptance of value orientations showed that happiness, family, friendship, and the beauty of nature are the most important socially significant values for both pre-schoolers and first graders. The following dimensions of worldviews were distinguished in this research: a formed picture of the world (high level); expressed worldviews (above average); present worldviews (medium level); limited worldviews (below average); fragmentary worldviews (low level). The data showed that the majority of Ukrainian pre-school and primary school children who took part in this study have high and above-average levels of formation of worldviews. The present study irrespective of its rich data, comprehensive results, and findings has certain limitations: geographical locale and sample. In future research, it is important to increase the number of participants, a comparison of the levels of formation of worldviews between girls and boys might be done, a cross-cultural study is needed as well.

REFERENCES

1. Appleton, J. E. (2020). A Mixed Methods Study Concerning Biblical Worldview Formation in Children and Adolescents through Informal Learning by Parents and/or Guardians. Doctoral Dissertations and Projects. 2731. URL: <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2731/> [in English].
2. Davranova, G. N. (2021). The use of interactive methods in forming the ecological worldview of preschool children. *Middle European Scientific Bulletin*, Volume 11, 334–341. ISSN 2694–9970 334 [in English].
3. Demidov, A., Melnikov, T., Moskvina, A., & Tretyakov, A. (2019). The organization of ecological education of pre-school children employing media literacy education: Theory, national

- policy, scientometrics and vectors of development. *Media Education*, Vol. 54, No 4, 470–481. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-organization-of-ecological-education-of-per-school-children-by-means-of-media-literacy-education-theory-national-policy-scientometrics/viewer> [in English].
4. Helve, H.A. (2015). Longitudinal perspective on worldviews, values and identities. *Journal of Religious Education*, volume 63, 95–115. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs40839-016-0021-5> [in English].
 5. Karpenchuk, S.G. (2005). *Theory and methods of education: textbook* (2nd ed.). High school [in English].
 6. Katrenka, A. (2017). Specificity of world outlook and value orientations in the younger school age: psychological and pedagogical aspect. *Sophia*, 2(2), 51–58 [in Russian].
 7. Korneeva, T. (2006). On the emotional attachment of the child to the mother. *The child in kindergarten*, №2, 82–87 [in English].
 8. Leontiev, A. (1992). Mental development of the child in preschool age. *Age and pedagogical psychology*. Mosk. Univ., 42–50 [in English].
 9. Pirozhenko, T., Ladyvir, S., Karabaeva, I., & Solovyova, L. (2017). *The realities of the child's choice of socially significant values*. Kyiv. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/710011/> [in Ukrainian].
 10. Pirozhenko, T., Ladyvir, S., Solovyova, L., & Karabaeva, I. (2016). *Compass in the world of values of pre-schoolers*. A textbook for older pre-school children. Kyiv. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/710149/> [in Ukrainian].
 11. Pirozhenko, T., Solovyova, L., Karabaeva, I., & Khartman, O. *Regulatory effect of value orientations in a child's life*. Monograph. Kyiv. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/722164/> [in Ukrainian].
 12. Pirozhenko, T., Solovyova, L., Ladyvir, S., & Karabaeva, I. (2016). *Value orientations of a child in the adult world*. Training manual. Kyiv. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/710118/> [in Ukrainian].
 13. Ukhtomsky, A. (1996). *Intuition of conscience*. Petersburg writer [in English].
 14. Vygotsky, L. (1991). *Pedagogical psychology*. M., 7–39 [in English].
 15. Zdanevych, L., Syrova, Y., Kolosova, S., Pyvovarenko, M., & Kurhannikova, O. (2020). Instilling the System of Values in Preschool Children in the Cultural and Educational Space. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11B), 5991–5999. DOI: 10.13189/ujer.2020.082235 [in English].

DDC УДК 330. 373.2

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЄКТИ НАУКОВЦІВ ЛАБОРАТОРІЇ ІНСТИТУТУ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ – УКРАЇНСЬКОМУ ДОШКІЛЛЮ

Наталія Гавриш,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник
лабораторії дошкільної освіти і виховання,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м.Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-9254-558,
n.rodinaga@ukr.net

Ольга Рейпольська,

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач лабораторії дошкільної освіти і виховання
Інститут проблем виховання НАПН України,
м.Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-5524-7110,
odrplsk@ukr.net

Анотація: лабораторія дошкільної освіти і виховання активно позиціонує себе як науково-методичний центр з дослідження актуальних проблем дошкільної освіти, розробки, обґрунтування та впровадження у практику роботи закладів дошкільної освіти педагогічних інновацій. У статті представлено сутність інноваційних проєктів, що здійснювалися за ініціативою та під керівництвом наукових співробітників лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України протягом останнього десятиліття.

Ключові слова: інноваційні проєкти; дошкільна освіта; актуальні проблеми дошкільної освіти.

INNOVATIVE PROJECTS OF SCIENTISTS OF THE LABORATORY OF THE INSTITUTE OF EDUCATION PROBLEMS – UKRAINIAN PRESCHOOL

Natalia Gavrish,

Doctor of Pedagogical Sciences, Chief Researcher,
Institute of Problems of Education of the National Academy of Pedagogical
Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine,
ORSID ID 0000-0002-9254-558
n.rodinaga@ukr.net

Olga Reipolska,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the laboratory of preschool education and upbringing,

Institute of Problems of Education of the National Academy of Pedagogical
Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine,
ORSID ID 0000-0002-5524-7110,
odrplsk@ukr.net

Abstract: *The laboratory of preschool education and upbringing positions itself as a scientific and methodological center for the study of current problems of preschool education, development, justification and implementation of pedagogical innovations in the practice of preschool education institutions. The article presents the essence of innovative projects carried out on the initiative and under the guidance of researchers of the Laboratory of Preschool Education and Upbringing of the Institute of Educational Problems of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine during the last decade.*

Keywords: *innovative projects; pre-school education; current issues of preschool education.*

Актуальність дослідження. Значення інноваційної діяльності в союзі науковців і практиків для успішності модернізаційних процесів у вітчизняній дошкільній освіті – надзвичайне. Особливо в наш час стрімких змін, складних соціально-економічних викликів, на які має вчасно реагувати освіта (Калуська, 2010).

Розвиток інноваційних процесів у дошкільній освіті на часі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється: інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття; оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої стає особистість як національний капітал; гуманістичним характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу; спрямованістю професійної діяльності педагога на формування творчої особистості вихованця, готовності діяти в нових соціально-економічних умовах (Орлова, 2018).

Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих вчителів і цілих колективів. Цей процес не може бути стихійним, він потребує управління (Гавриш, 2018; Калуська, 2010).

Лабораторія дошкільної освіти і виховання – один з двох наукових центрів (інший – лабораторія психології дошкільника Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України), що опікуються проблемами дошкільного дитинства. Традиційно співробітники лабораторії дошкільної освіти і виховання, на основі вивчення сучасної ситуації у закладах дошкільної освіти, ініціюють та очолюють експериментально-дослідну діяльність за участі педагогів-практиків, педагогічних колективів, результатом чого стають педагогічні інновації з оптимізації освітнього процесу, ефективні освітні технології та дидактичні засоби (Радкевич, 2018).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення теоретичних засад інноватики дало змогу не лише визначитися із сутністю інноваційних процесів у цілому (В.Бондар, І.Волков, Л.Карамушка, Ю.Конаржевський, В.Крижко, Н.Николенко, В.Стаднік, Є.Хриков, М.Щетінін, В.Яковлева) (Радкевич;

Стадник, 2006; Ткаченко, 2018; Яковлева), і в дошкільній освіті, зокрема (І.Дичківська, К.Крутій), проаналізувати нормативно-правові (Наказ МОН України Про внесення змін до Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, 2017; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року) та технологічні аспекти впровадження інновацій у практику роботи дошкільних закладів(Радкевич; Стадник, Йохна 2006; Ткаченко, 2018). У центрі уваги науковців – інновації як результат творчої діяльності, спрямованої на вироблення, створення і поширення нових видів продукції; розробка інноваційних технологій, втілення новітніх підходів, організаційних форм і методів управління освітнім процесом в освітніх закладах, у тому числі й закладах дошкільної освіти. Ученими виведено закономірності розвитку інноваційних процесів в освіті, зумовлені оновленням змісту філософії сучасної освіти з її гуманістичними цінностями; необхідністю постійного підвищення рівня активності та професійної відповідальності педагога як здатності відповідати на виклики сучасного світу; готовністю прогресивних педагогів діяти в нових соціально - економічних умовах; інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття. Не лише спостереження за інноваційними процесами в системі дошкільної освіти, а й активна участь у них протягом тривалого часу дає нам право зробити висновок про відсутність цілісності та системності у розробці, обґрунтуванні та впровадженні інновацій у практику роботи дошкільних закладів. Що і пояснює необхідність єдності зусиль науковців і практиків у розвитку педагогічних інновацій у системі дошкільної освіти.

Формулювання мети статті. Метою статті є презентування інноваційних проєктів, започаткованих та керованих науковими співробітниками лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України, що здійснювалися протягом останнього десятиліття.

Методи дослідження. Серед методів дослідження – *теоретичні* – аналіз нормативно-правових документів, психологічної, педагогічної та методичної літератури, що дало можливість дослідити теоретичні засади інноватики; *практичні*: ретроспектива інноваційних проєктів, аналіз результатів упровадження педагогічних інновацій у практику роботи дошкільних закладів; інтерв'ювання педагогів щодо ефективності інноваційних технологій, засобів навчання і розвитку дітей.

Партнерами науковців лабораторії в інноваційних проєктах та дослідно-експериментальній діяльності виступали педагогічні колективи дошкільних закладів різних типів майже з усіх областей України.

Результати дослідження. Інноваційна діяльність в освіті ґрунтується на осмисленні педагогічного досвіду практиків задля досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики. Продуктами інноваційної педагогічної діяльності є нововведення, що позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються як нові чи вдосконалені.

Інноваційна педагогічна діяльність здійснюється в освітніх закладах різного типу, так і в закладах нового типу в різних формах – у форматі експериментально-дослідної роботи, педагогічного експерименту, узагальнення передового педагогічного досвіду тощо (Стадник, Йохна, 2006; Ткаченко, 2018). Всі названі форми об'єднує націленість на перевірку ефективності різних педагогічних впливів, тобто змісту, методів, прийомів, форм організації освітньо-виховного процесу.

Як ми же відзначали, експериментально-дослідницька діяльність є важливою складовою діяльності наукових співробітників лабораторії. Протягом останнього десятиліття було реалізовано різні за змістом, формою, сутністю інноваційні проекти Всеукраїнського рівня. Інноваційні проекти за змістовими і структурними ознаками відповідали сучасним вимогам до експериментально-дослідної діяльності (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року; Радкевич, Стадник, Йохна, 2006; Ткаченко, 2018), мали відповідні складники (об'єкт і предмет, мета дослідження; визначення завдань і формулювання гіпотези; розроблення і/чи вибір конкретних методик і методів дослідження; поетапна реалізація програми дослідження; експертиза її ефективності. Коротко прокоментуємо їх сутність.

З травня 2012 року по грудень 2017 року на базі закладів дошкільної освіти Рівненської (НВК № 1 м. Рівного), Закарпатської (ЗДО № 23 м. Мукачева), Донецької (ЗДО № 47, ЗДО № 67 м. Краматорська), Луганської (ЗДО № 39, ЦРД № 40 м. Луганська) областей здійснювалась науково-дослідницька діяльність з теми «Формування світогляду старших дошкільників засобами художнього слова в інтегрованому просторі дошкільного закладу» (науковий керівник Н.Гавриш).

Метою і завданнями дослідження було передбачено вивчення місця художнього слова в системі цінностей дітей дошкільного віку, їх педагогів і батьків; визначення ролі художнього слова як чинника формування й водночас елемента дитячої картини світу сучасних дошкільнят; розробку моделі інтегрованого простору дошкільного закладу, педагогічні умови реалізації принципу інтеграції змісту дошкільної освіти в різних формах освітнього процесу; проведення «інвентаризації» літературних творів, осучаснення кола літературного читання дітей дошкільного віку; розробку інноваційних підходів до роботи з літературними текстами та збагачення палітри відповідних методів і прийомів.

У напрямі створення інтегрованого простору дошкільного закладу було розроблено: *методику проведення інтегрованих занять у різних вікових групах, технологію блочно-тематичного планування на основі методичного конструктору, технологію складання інтелектуальних карт, технологію інформаційно-ігрової творчості на основі коректурних таблиць та багато інших засобів і способів, що дало змогу допомогти педагогам навчитися реалізовувати принцип інтеграції в освітньому процесі дошкільного закладу* (Гавриш, 2010; Гавриш, 2017; Брежнева, 2015).

Іншою ключовою ідеєю та напрямом науково-дослідної діяльності стала розробка інноваційної *технології роботи з літературними текстами*. Вихідними щодо того стали твердження про залежність якості засвоєння літературного твору від готовності дитини до його сприйняття, прийняття й активного творчого со-діяння з літературними персонажами чи в середовищі, відображеному в ньому. Отже, в результаті дослідження було доведено, що адекватний виховний та розвивальний вплив літературного мистецтва стає можливим за умови забезпечення активного сприйняття твору, максимально повного емоційного переживання й проживання подій, взаємин, почуттів, про які в ньому йдеться, заснованих на його розумінні. Педагогам було запропоновано розроблену *технологію планування й проведення занять інтегрованого типу на основі чи із застосуванням літературних творів* з урахуванням специфіки кожного; урізноманітнено палітру способів ознайомлення дітей з художнім словом. Усвідомлення необхідності осучаснення, оновлення як репертуару літературних творів для дошкільнят, так і самих способів проведення відповідних занять спричинило розробку інноваційних дидактичних засобів – навчально-методичних посібників «Розумне виховання сучасних дошкільнят» (Рейпольська, 2017), «Веселі казкарики» (Гавриш, Бадер, Стаєнна, 2017), «Вчимося розповідати» (Богуш, Гавриш, 2013) та інші.

Проведене контрольне дослідження динаміки переконливо довело позитивний вплив застосованих підходів до організації освітнього процесу, розроблених моделей, дидактичних засобів тощо.

За час експериментально-дослідної роботи було підготовлено і захищено кандидатські дисертаційні дослідження: І. Кіндрат «Управління освітнім процесом у дошкільному навчальному закладі на засадах інтеграції» (2013 р.), Х. Барни «Виховання ціннісного ставлення до книги у дітей старшого дошкільного віку» (2014 р.).

Протягом 2014-2018 років на базі дошкільних навчальних закладів Житомирської області (ДНЗ №№ 33,49, 57,65,71 м. Житомира, ДНЗ №№ 17, 18 м. Коростень), міста Києва (дошкільне відділення ПП «Спеціалізована школа «Тріумф»), ЗДО № 67 м. Краматорська, ЗДО № 3 м. Слов'янська Донецької області здійснювалася експериментально-дослідна робота Всеукраїнського рівня з теми «Формування екологічно, економічно й соціально доцільної поведінки дошкільників у контексті освіти для сталого розвитку» (науковий керівник проекту Н.Гавриш).

Мета дослідження полягала, в першу чергу, у визначенні готовності педагогів до реалізації у роботі з дітьми завдань освіти для сталого розвитку. На той час в Україні, яка лише у 2011 році долучилась до цього прогресивного світового руху, не було спеціальної програми для дошкільних закладів, до того ж традиційна модель навчання кардинально відрізнялася від педагогіки емпіризму як філософії освіти для сталого розвитку.

У процесі експериментально-дослідної роботи було розроблено та апробовано навчально-методичний комплекс для забезпечення широкого

впровадження ідей і змісту освіти для сталого розвитку в дошкільну освіту України, представлений навчально-методичними посібниками для дітей старшого («Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку» – 2015 р.), середнього («Діємо разом» – 2016 р.), молодшого віку («Маленькі люди великого світу» – 2017 р.), в тому числі, змістом тематичних днів, алгоритмом і змістом організації двотижневої освітньої роботи для кожної теми, спрямованої на формування сталих моделей поведінки; формами і змістом аудиту (способом самообстеження, самодослідження) для дітей; парціальною програмою «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку» для всіх вікових груп (2019 р.).

Нова освітня стратегія дала можливість педагогам переосмислити власний стиль життя, погляди, поведінку, налаштувала на розвиток творчого потенціалу. У дошкільних закладах, які брали участь у проведенні дослідно-експериментальної роботи, визначено позитивну динаміку рівнів сформованості у дітей старшого дошкільного віку соціально-, економічно- й екологічно доцільної поведінки дітей; вмотивованості педагогів і батьків на впровадження ідей освіти для сталого розвитку у власне життя. Педагоги і батьки експериментальних ЗДО підтвердили, що діти в цілому оволоділи навичками, орієнтованими на сталий розвиток (сформовані навички раціонального споживання води і паперу, культурного спілкування: привітання, висловлення прохання і пропонування допомоги; навички співробітництва дітей у різних видах діяльності), почали виявляти небайдужість, бажання брати активну участь у спільній праці з дорослими, проявляти відповідальність та працелюбність при виконанні завдань тощо.

Стало традиційним для дошкільних закладів, які були експерименті, проведення благодійних акцій. Активна участь батьків в акціях зі збору макулатури, використаних батарейок, благоустрою майданчиків підкреслила безмежну творчість і бажання бути не тільки спостерігачами, а й учасниками процесу долучення до сталого стилю життя.

Накопичений під час експериментально-дослідної роботи прогресивний досвід вихователів і педагогічних колективів ЗДО пізніше було представлено в науково-методичному журналі видавництва МЦФЕР «Методична скарбничка вихователя», на Всеукраїнських науково-практичних конференціях і науково-методичних семінарах, що дало змогу збагатити практику впровадження ідей освіти для сталого розвитку в роботу вітчизняних дошкільних закладів.

Протягом звітнього періоду продовжувалася робота з підготовки педагогів дошкільної освіти через систему тренінгів до впровадження навчально-методичного комплексу «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку». Так, тільки за час інноваційного проекту було проведено 24 тренінги Всеукраїнського рівня на платформі громадської організації «Вчителі - за демократію і партнерство» та освітній платформі «Критичне мислення» при Інституті педагогіки НАПН України. Навчання пройшли понад вісімсот вихователів. До того ж було проведено низку методичних семінарів з педагогами експериментальних ЗДО.

За час науково-дослідної роботи підготовлено і захищено кандидатську дисертацію С.А.Іванчук «Виховання у дітей старшого дошкільного віку основ культури споживання» (2017 р.); кандидатську дисертацію Н.М.Міської з теми «Підготовка майбутніх педагогів дошкільної освіти до формування у старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталі розвиток» (2018 р.); кандидатську дисертацію Ю.Б.Семеняко «Формування у старших дошкільників культури споживання медіа продукції» (2019 р.).

З січня 2016 до грудня 2018 років відбувалася науково-дослідна робота з теми «Теорія і практика соціалізації старших дошкільників у дошкільних початкових закладах» (науковий керівник О.Рейпольська) на базі чотирнадцяти дошкільних закладів Закарпатської, Донецької Київської, Рівненської областей. Діяльність науковців спрямовувалася на дослідження теоретичних засад соціалізаційних процесів на етапі дошкільного дитинства, уточнення сутності ключових понять дослідження (соціалізація, соціальна компетентність, соціальна активність, соціальний досвід, соціально-комунікативні вміння, соціальна обізнаність». Серед завдань дослідно-експериментальної роботи було визначення концептуальних засад побудови освітнього процесу на основі дитиноцентричного підходу, сприятливого для збагачення соціальних уявлень дітей та їхнього соціального досвіду в різних видах діяльності; підтримки ровесницьких стосунків; розробки та апробації *технології організації проєктної діяльності*. Протягом 2016-2019 років на шпальтах журналу «Методична скарбничка вихователя» видавництва МЦФЕР друкувалися методичні розробки майже п'ятдесяти проєктів, що успішно були апробовані вихователями дошкільних закладів з різних областей України.

Особливу увагу було приділено розробці засобів формування соціальних уявлень дітей, зокрема навально-методичних комплектів «Сонечко мандрує Україною», комплект сюжетних картин для старших дошкільників «Прогулянки місцем» та інші (Богущ, Гавриш, 2013; Гавриш, 2018; Гавриш, Бадер, Стасна, 2017).

Було розроблено, обґрунтовано та експериментально доведено ефективність педагогічних умов розвитку ровесницьких стосунків дітей як надпредметного способу організації освітнього процесу, основним результатом якого стають не окремі навчальні досягнення, а засвоєння дошкільниками соціокультурних норм, сформована соціалізована поведінка, розвинені базові особистісні якості. Серед педагогічних умов – гнучкість свідомої позиції дорослого як партнера та організатора дитячого співтовариства; домінування мікрогруп як способу організації дітей для виконання освітніх завдань; повернення дітей обличчям один до одного у просторовому та змістовому плані.

Важливим доробком стала розробка правил взаємодії дітей у їх спільному проживанні в групі. Методичні рекомендації щодо прийняття дітьми правил набули широкого розповсюдження у дошкільних закладах.

Інноваційний проєкт Всеукраїнського рівня «Становлення і розвиток особистості на ранніх етапах онтогенезу» (науковий керівник Н.Гавриш) реалізовувався протягом трьох років з січня 2019 до 2021 на базі тридцяти семи

дошкільних закладів (групи раннього віку комунальних, приватних ЗДО, НВК, центрів раннього розвитку, дитячих будинків) Донецької, Закарпатської, Житомирської, Івано-Франківської, Київської, Сумської, Харківської, Херсонської, Хмельницької, Черкаської, Чернівецької областей.

Мета інноваційного проекту полягала в теоретично обґрунтуванні та експериментальній перевірці змісту, форм та методів психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів на засадах особистісно зорієнтованого підходу.

Основним припущенням було таке, що ефективні умови для формування особистості дитини на ранніх етапах онтогенезу створюватимуть: оптимізована програма особистісного розвитку дитини раннього віку, що забезпечує зміст освітнього процесу; технологія «живого планування» освітнього процесу та осучаснене навчально-методичне забезпечення форм і методів його реалізації; розроблена і впроваджена модель розвивального середовища групи раннього віку.

Наукова обґрунтованість дослідної діяльності була обумовлена покладеними в її основу: методологічними підходами (системним, особистісно зорієтованим, діяльним, компетентнісним); концепціями, присвяченими вивченню особливостей формування особистості дитини (І. Бех); науковими концептуальними підходами до організації роботи в групах раннього віку сучасних ЗДО (Бех, 2013; Гавриш, 2020).

Серед важливих напрямків експериментального дослідження— характеристика умов, у яких відбувається становлення і розвиток особистості дитини раннього віку (розвивальне середовище груп раннього віку ЗДО різних типів), оцінка рівнів розвитку дітей раннього віку (фізичного, художньо-естетичного, соціального, комунікативно-мовленнєвого), вивчення готовності вихователів груп раннього віку до побудови освітнього процесу на засадах особистісно зорієтованого підходу.

На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми, знайомства з практикою організації освітнього процесу в групах раннього віку було обґрунтовано необхідність, з огляду на багатоаспектність досліджуваної проблеми, застосування полікритеріального підходу. Розроблено критеріально-діагностичний апарат та методичний інструментарій для вивчення організації освітнього середовища, освітнього процесу в групах раннього віку, дослідження рівнів розвиненості і навченості дітей третього року життя в таких аспектах: фізичний, художньо-естетичний, комунікативно-мовленнєвий і соціальний розвиток, готовності вихователів груп раннього віку упроваджувати особистісно зорієтований підхід до організації життєдіяльності дітей (Гавриш, Рагозіна, Васильєва, 2020; Гавриш, 2017).

На допомогу вихователям груп раннього віку розроблено практичні матеріали: методичні розробки з організації адаптаційного періоду, планування й організації освітньо-виховного процесу в групах раннього віку на початковий рік, психолого-педагогічні рекомендації для батьків із забезпечення супроводу процесу особистісного зростання малюка в умовах взаємодії родинного й

суспільного виховання, зібрано дидактичні матеріали з організації рухової діяльності, мовленнєвої роботи та художньо-естетичної діяльності дітей, що в процесі й результаті експериментально-дослідної роботи з дітьми переконливо підтвердили свою ефективність (Гавриш, 2020; Гавриш, Рагозіна, Васильєва, 2020; Гавриш, 2017). За час здійснення інноваційного проєкту науковці лабораторії надавали постійну консультативну допомогу педагогам груп раннього віку, було проведено три Всеукраїнські науково-практичні конференції та науково-методичні семінари з актуальних проблем педагогіки раннього дитинства.

Інноваційним проєктом «Створення індивідуального розвивального середовища дошкільника в закладах дошкільної і позашкільної освіти» (науковий керівник О.Рейпольська), що реалізовувався протягом 2019-2021 років, було охоплено заклади дошкільної освіти Києва (ЗДО № 100, НВК «Загальноосвітній навчальний комплекс «Європейська школа «Михаїл» I – III ступенів, ясла-садок»), Київської області (ЗДО № 7 «Перлінка» м. Буча, ЗДО № 1 «Лісова пісня» та ЗДО 4 «Казка» м. Ірпінь), Полтавської області (ЗДО № 5 «Сонечко» м. Пирятин).

Наукова обґрунтованість запропонованого дослідження зумовлена покладеними в її основу: методологічними підходами (системним, особистісно-орієнтованим, культурологічним, компетентнісним); науковими концептуальними підходами до організації суспільної дошкільної освіти (Бех, 2013; Гавриш, Рагозіна, Васильєва, 2020; Кремень, 2005).

Теоретичним підґрунтям вивчення проблеми проєктування освітнього середовища в ЗДО як засобу особистісного розвитку дитини старшого дошкільного віку становлять наукові доробки вчених, виконаних у межах проблематики щодо: психологічної теорії особистості (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); розвитку особистості у дошкільному віці (Л. Артемова, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло, С. Ладивир); особистісно-орієнтовані підходи до розвитку особистості (І. Бех, І. Якименська); модернізації дошкільної системи освіти (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко та ін.).

Мета науково-дослідної роботи полягала в розробці та експериментальній перевірці технологій проєктування освітнього середовища у закладі дошкільної освіти для індивідуального розвитку дітей старшого дошкільного віку.

В процесі науково-дослідної діяльності розкрито особливості проєктування освітнього середовища в ЗДО; обґрунтовано та експериментально перевірено технології проєктування освітнього середовища в ЗДО як засобу індивідуального розвитку дитини старшого дошкільного віку. Суттєвим для педагогів і батьків стали розроблені науковцями рекомендації щодо проєктування і насичення розвивального середовища. Персональний простір сучасної дитини старшого дошкільного віку визначено як *фізичний* (тіло, предметне і природне середовище, люди, які оточують, різні заняття тощо) і *психологічний* (емоційна забарвленість життя, стиль відносин оточуючих до дитини і між собою тощо). До того ж персональний простір, на думку

М. Осоріної, має складну систему координат, яку малюк засвоює з початку раннього дитинства, передусім на підсвідомому рівні. *Просторові координати* (знайомі місця, шляхи, предмети, дерева тощо) допомагають дитині зорієнтуватися на місці і реалізувати свою фізичну активність, випробувати себе в цьому аспекті; *соціальні координати* (норми, правила, заборони, ритуали тощо) допомагають здебільшого розібратися в життєвих колізіях, конкретних ситуаціях, учасником яких є дитина. *Духовно-моральні координати* (ієрархія цінностей навколишнього світу, зразки і прецеденти взаємодії людей, форми їхньої поведінки тощо) дають змогу дошкільнику зрозуміти важливі принципи побудови міжособистісних стосунків.

У процесі реалізації названого інноваційного проекту було заявлено новітні підходи до трактування поняття освітнього простору, який здійснювався з позицій, пов'язаних із сучасним розумінням освіти (освіта – формування людиною образу свого Я»), тобто не тільки як особливої сфери соціального життя, а й середовища як чинника освіти. Значимим для педагогів висновком стало розуміння освітнього простору в контексті трикомпонентної взаємодії суб'єктів освітнього простору як єдиного процесу цілеспрямованого формування особистості дитини (активний педагог, активна дитина, активне середовище між ними). Для вихователів дошкільних закладів підготовлено методичні рекомендації «Розвиток старшого дошкільника в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти».

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, інноваційна педагогічна діяльність є основою оновлення змісту і процесу роботи освітніх закладів, чинником розвитку освітніх систем. Її результат визначають структурні та змістові зміни в роботі закладу, освітньої системи, а за певних умов – створення якісно нової педагогічної практики – авторського закладу чи радикального реформування усієї освітньої системи.

Інноваційні проекти, ініційовані та керовані науковцями лабораторії дошкільної освіти і виховання, в процесі яких розробляли теоретичні та технологічні аспекти досліджуваної проблеми, сприяли не лише просуненню в теорії дошкільної освіти, а й оптимізації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти відповідно до викликів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Дієприписи у вихованні і розвитку особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб.наук.праць*. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. С.6-15.
2. Богуш А., Гавриш Н. Вчимося розповідати. Складання розповідей за серіями сюжетних картин на основі літературних творів: навч.-метод.посібник Київ: МЦФЕР-Україна, 2013.
- 3.Гавриш Н., Безсоннова О.Організація роботи груп раннього віку: проблеми та шляхи їх розв'язання. *Дошкільне виховання*, 2020. № 5. С.3-7.
4. Гавриш Н., Пометун О., Саприкіна О. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку: навч.-метод. посіб. для дошк. закладів. Київ: ЛІРА, 2014.

5. Гавриш Н.В., Рагозіна В.В., Васильєва С.А. Стан розвитку дітей в групах раннього віку в закладах дошкільної освіти: результати констатувального експерименту. *Український педагогічний журнал*, 2020. № 3. С.4-7.
6. Гавриш Н., Рейпольська О. Дозвольте увійти. Допоможемо дитині соціалізуватися в дитячо-дорослому співтоваристві. *Дошкільне виховання*, 2017. № 5. С.2-5.
7. Гавриш Н., Рейпольська О. Проектування освітнього середовища ЗДО на засадах індивідуалізації та диференціації. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Зб. наук. праць. Вип.22. Київ: ІПВ НАПН України. С.44-56.
8. Гавриш Н. Технологія літературного проекту: як допомогти дитині відкрити важливі смисли за допомогою художнього твору? *Мистецтво і освіта*, 2018. № 3. С.19-26.
9. Горобець Д. Менеджмент освітніх інновацій як основа управління розвитком педагогічного коледжу. *Наука і освіта*, 2010. № 7. С. 64-67.
10. Гавриш Н., Бадер С., Стаєнна О. Казкові стежиночки Знайомимо дітей середнього дошкільного віку з художнім словом: навч.-метод. комплект. Київ: Генеза, 2017.
11. Калуська Л., Отрощенко М. Інновації в дошкільній освіті. Програми, технології, проекти, ідеї, досвід. Посібн. на допомогу дошкільним працівникам. Мандрівець, 2010.
12. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота, 2005.
13. Наказ МОН України Про внесення змін до Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності 11.07.2017 № 994.
14. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
15. Орлова О. Досвід роботи педагогів Житомирщини. *Дошкільне виховання*. 2018. №3. С. 6-7.
16. Радкевич Н. Сутність інноваційної педагогічної діяльності. URL: <https://vseosvita.ua/library/sutnist-innovacijnoi-pedagogicnoi-dialnosti-89296.html>
17. Рейпольська О. Лабораторія дошкільної освіти і виховання: науково-дослідна діяльність з реформування змісту дошкільної освіти України. *Сучасний освітній процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конференції ІПВ НАПН України за 2016 р.* Івано-Франківськ: НАІР, 2017. С.237-242.
18. Розумне виховання сучасних дошкільнят / За ред. О. Брежнєвої. Київ: Слово. 2015.
19. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ: кол. монографія / за заг.ред. О. Рейпольської. Київ.-Кропивницький : Імекс, 2018.
20. Стадник В.В., М. Йохна. Інноваційний менеджмент. Київ: Академвидав, 2006.
21. Ткаченко В. Інноваційна діяльність у закладах освіти. *Інвестиції: практика та досвід*, 2018. № 10 С. 44-46.
22. Яковлева В., Ніколенко Н. Особливості педагогічної інноваційної діяльності. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/12/118.pdf>

REFERENCES

1. Beh, I. (2013) Prescriptions in education and personality development. Theoretical and methodological problems of education of children and students: collection of scientific works. Kirovograd: Imex-LTD, 6-15 [in Ukrainian].
2. Bogush, A., Gavrish, N. (2013). We learn to tell. Compilation of stories based on a series of plot pictures based on literary works: textbook. Kyiv: ICFER-Ukraine [in Ukrainian].
3. Gavrish, N., Bezsonnova, O. (2020). Organization of early age groups: problems and ways to solve them. *Preschool education*, 5, 3-7 [in Ukrainian].
4. Gavrish, N., Pometun, O., Saprykina, O. (2014). Preschoolers - education for sustainable development: teaching method. way. for boards. institutions. - Kyiv: LIRA [in Ukrainian].

5. Gavrish, N.V., Ragozina, V.V., Vasilieva, S.A. (2020). The state of development of children in early age groups in preschool institutions: the results of the observational experiment. *Ukrainian pedagogical journal*, 3, 4-7 [in Ukrainian].
6. Gavrish, N., Reipolska, O. (2017). Let me in. Let's help the child to socialize in the children's and adult community. *Preschool education*, 5, 2-5 [in Ukrainian].
7. Gavrish, N., Reipolska, O. Designing the educational environment of ZDO on the basis of individualization and differentiation. *Theoretical and methodological problems of raising children and students*. Coll. Science. wash. Issue 22. Kyiv: IPV NAPS of Ukraine, 44-56 [in Ukrainian].
8. Gavrish, N. (2018). Literary project technology: how to help a child discover important meanings through a work of art? *Art and education*, 3, 19-26 [in Ukrainian].
9. Sparrow, D. (2010). Management of educational innovations as a basis of management of development of pedagogical college. *Science and education*, 7, 64-67 [in Ukrainian].
10. Fabulous trails (2017). Introduce middle school children with the artistic word: *teaching method set* / N. Gavrish, S. Bader, O. Steenna. Kyiv: Genesis [in Ukrainian].
11. Kaluska, L., Otroshchenko, M. (2010) Innovations in preschool. *Programs, technologies, projects, ideas, experience. Manual to help preschool workers*. Mandrivetc [in Ukrainian].
12. Kremen, V. (2005) Education and science in Ukraine - innovative aspects. Strategy. Realization. Results. Kyiv: Diploma [in Ukrainian].
13. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine On Amendments to the Regulations on the Procedure for Carrying Out Innovative Educational Activities 11.07.2017 № 994 [in Ukrainian].
14. National strategy of education development in Ukraine for the period up to 2021. URL <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian].
15. Orlova, O. (2018) Experience of teachers of Zhytomyr region. *Preschool education*, 3, 6-7 [in Ukrainian].
16. Radkevych, N. The essence of innovative pedagogical activity. URL: <https://vseosvita.ua/library/sutnist-innovacijnoi-pedagogicnoi-dialnosti-89296.html> [in Ukrainian].
17. Reipolska, O. (2017) Laboratory of preschool education and upbringing: research activities to reform the content of preschool education in Ukraine. *Modern educational process: essence and innovative potential: materials report. science-practice. IPV NAPS Conference of Ukraine for 2016*. Ivano-Frankivsk: NAIR, 237-242 [in Ukrainian].
18. Smart education of modern preschoolers (2015). *For order. O. Brezhneva*. Kyiv: Word, 176 [in Ukrainian].
19. Socialization of children of senior preschool age in the conditions of school (2018): *col. monograph / for ed. O. Reipolska*. Kyiv.-Kropyvnytskyi: Imex [in Ukrainian].
20. Stadnik, V.V., Johna, M. (2006). Innovation management. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
21. Tkachenko, V. (2018). Innovative activity in educational institutions. *Investments: practice and experience*, 10, 44-46 [in Ukrainian].
22. Yakovleva, V., Nikolenko, N. Features of pedagogical innovation. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/12/118.pdf> [in Ukrainian].

DDC УДК: 37.02 : 303.443

СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ У ГРУПАХ РАНЬОГО ВІКУ

Наталія Гавриш,

доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання,
Інститут проблем виховання НАПН України,

м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0002-9254-558,

n.rodinaga@ukr.net

Ольга Безсонова,

кандидат педагогічних наук,
директор ЗДО № 67 «Сонячний»,
Донецька область, м. Краматорськ, Україна,

ORCID ID 0000-0003-0897-3029,

74bessonov@gmail.com

Анотація. У статті розглянуто сутність технології використання «розвивальних комплексів» у розвивальному середовищі груп раннього віку. Визначено типи, мету, структуру, принципи, психолого-педагогічні умови застосування «розвивальних комплексів» в освітньо-виховного процесі; розкрито особливості взаємодії його учасників у спеціально створених освітніх ситуаціях. Описано механізми та алгоритм освітньої взаємодії у розвивальному середовищі груп раннього віку на основі використання авторського комплексного засобу - «калейдоскопу розвивальних комплексів».

Ключові слова: середовище; середовищний підхід; розвивальне середовище груп раннього віку; калейдоскоп розвивальних комплексів.

ENVIRONMENTAL APPROACH TO THE ORGANIZATION OF INTERACTION IN EARLY AGE GROUPS

Natalia Gavrish,

Doctor of pedagogical sciences, Chief Researcher,
Institute of Problems of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences
of Ukraine,

Kyiv, Ukraine,

ORSID ID 0000-0002-9254-558,

n.rodinaga@ukr.net

Olga Bezsonova,

Candidate of pedagogical sciences,
Director of ZDO № 67 «Sunny»,
Donetsk region, Kramatorsk, Ukraine,

ORCID ID 0000-0003-0897-3029,

74bessonov@gmail.com

Abstract. *The article takes into account the essential technology of using «developed complexes» in the developed environment of the early age group. The types, methods, structures, principles, psychological and pedagogical conditions of application of «developmental complexes» in the educational process are determined; disclosure of features of interaction of its participants in specially created educational situations. The mechanisms and algorithm of fresh interaction in the developed environment of the early age group based on the use of the author's complex tool – «kaleidoscope of developmental complexes» are described.*

Keywords: *environment; environmental approach; developing environment of groups of early age; kaleidoscope of developing complexes.*

Актуальність дослідження. Актуальність проблеми якісного психолого-педагогічного супроводу процесу зростання дитини для її поступового всебічного розвитку та соціального становлення в розвивальному середовищі дошкільного закладу зумовлена особливою роллю середовища, в якому розвивається дитина. Середовище може бути підтримуючим, насиченим, комфортним, а подекуди навіть ворожим до особистісному розвитку малюка. Створення в дошкільному закладі повноцінного розвивального освітнього середовища та забезпечення відповідної освітньої взаємодії вихователя з дітьми – одне з найважливіших завдань роботи у групах раннього віку. Необхідність відповідати сучасним викликам потребує розширити наукове розуміння сутності освітнього середовища, його специфіки в ЗДО у групах раннього віку та потужного розвивального потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впливу оточуючого середовища на розвиток особистості в різні часи ставала предметом наукового дослідження (Л. Буєва, Л. Виготський, Л. Леонт'єв, З. Фрейд та ін.). Найбільш актуальними щодо того є питання: трибічного союзу активної дитини, активного педагога та активної взаємодії між ними у середовищі (*Виготський, 1991*); взаємопов'язаності дитини, яка, з одного боку, підлаштовується під середовище, а з іншого, – змінювати його (*Шацкий, 1964*); ролі та місця дорослого у розвивальному середовищі як оточення дитини (*Иорданский, 1925*).

Сучасні дослідники продовжують вивчати феномен середовища у контексті середовищного підходу: у вихованні (Ю. Мануйлов, К. Приходченко), саморозвитку дитини в ігровому середовищі (Є. Зворигіна, Л. Парамонова); особистісно-орієнтованій взаємодії дитини і педагога в освітньому середовищі (Ю. Шумілова, Є. Царгородцева); оптимізації предметно-просторового середовища (Дж. Дьюї, М. Монтесорі, Р. Штайнер та ін.); впливу освітнього середовища на раннє дитинство (А. Рейнолдс, П. Стівенс, Е. Хігінс); у реалізації завдань освітньо-виховного процесу в умовах розвивального середовища (Г. Бондаревська, Н. Гавриш, Г. Якіманська). Все це свідчить про важливість означеного підходу як засобу реалізації педагогічних цілей.

Науковці визначають середовищний підхід до освітніх процесів як систему взаємодії із середовищем, що забезпечує його перетворення на засіб діагностики, проектування і продукування освітнього результату (*Приходченко,*

2010). Зроблено висновок, що змістове наповнення поняття «освітнє середовище» передбачає певну взаємодію особистості зі світом, простором, середовищем, двосторонній характер діяльності суб'єктів освітньої діяльності (Гонтаровська, 2010). Однією з основних функцій освітнього середовища ЗДО є забезпечення потреб дітей у спілкуванні, активності, пізнанні оточуючого світу, розумінні, повазі, визнанні й самореалізації (Крежевських, 2016).

В. Ясвін визначає структуру освітнього середовища, як комплекс можливостей для саморозвитку особистості, що, на думку вченого, включає три компонента: соціальний, психодидактичний, предметно- просторовий (Ясвін, 2001).

Цікавою є точка зору Д. Іванова (Іванов, 2006), який трактує освітнє середовище, передусім як продукт активності його суб'єктів та зазначає наступне: чим більш активними та самостійними будуть учасники освітнього процесу, тим більший розвивальний потенціал буде в освітнього середовища.

Підтримуємо думку М. Урбанської, яка визначає освітнє середовище дошкільного навчального закладу як сукупність спеціально створених матеріальних і духовних умов у відкритій педагогічній системі, в якій за рахунок активної взаємодії педагога і дошкільника на основі принципів синергетики виникає нелінійний резонансний ефект посилення малих педагогічних впливів, що сприяє узгодженню темпів і рівнів розвитку, становленню творчої особистості, а також виникнення якісно нового рівня дошкільної освіти (Урбанская, 2010). Аналіз досліджень відносин «дитина раннього віку – середовище» дає можливість зробити висновок, що численні спроби дослідників минулих років, а також деяких сучасних авторів представити навколишнє середовище та простір як засіб розвитку, навчання та виховання виявилися такими, що технологічно не відпрацьовані певною мірою, щоб служити керівництвом до дії практиків.

Мета статті. Мета статті полягає в розкритті психолого-педагогічних особливостей організації освітньої взаємодії педагогів з дітьми раннього віку у спеціально створеному розвивальному середовищі та представленні сутності інноваційних засобів освітньо-виховного процесу з дітьми раннього віку.

Результати дослідження. Серед *теоретичних положень*, покладених основу організації освітньої взаємодії педагогів з дітьми раннього віку у спеціально створеному освітньому середовищі, нами були враховані такі:

1. Становлення й розвиток особистості малюка потребує створення такого освітньо-виховного простору, який би забезпечував активну взаємодію трьох рівноправних учасників (педагог, дитина, навколишнє середовище).

2. Основний розвиваючий ефект досягається за умови включення дитини в різні види активності в мобільному освітньому середовищі, що створюється на очах дітей та за їх безпосередньої участі. При цьому педагог має виконувати переважно роль зацікавленого «включеного» у процес спостерігача і лише в певних випадках - порадника або помічника.

3. Організоване освітнє середовище в групах раннього віку повинно складатися не з окремо взятих ресурсів (предметні, просторові, організаційно-

сміслові та соціально-психологічні), а використовувати багатовимірні «розвивальні комплекси», в яких всі елементи взаємопов'язані та застосовуються в логічній послідовності з поступовим ускладненням завдань відповідно до поставленої мети.

4. Різні формати освітньої діяльності в розвивальному середовищі потребують гнучкого планування, спеціальної організації з урахуванням особливостей раннього віку.

Розкриємо суть поняття «розвивальні комплекси». «*Розвивальні комплекси*» ми визначаємо, як набір спеціально дібраних освітніх елементів (засобів), об'єднаних за функціями, завданнями, особливостями застосування, що передбачає послідовне ускладнення та урізноманітнення способів дії з ними.

Освітні елементи в «розвивальних комплексах» мають сприйматися дошкільниками як елементи, що нерозривно пов'язані між собою та з оточенням. Основна мета організації такого середовища полягає в прагненні так змодельовати процес, щоб кожна дитина раннього віку опинилася в сприятливих для його розвитку умовах, відчувала комфортний вплив усього освітнього середовища, і як результат – успішність його розвитку в різних аспектах.

Було виділено такі види «розвивальних комплексів»: *тематичні* (освітні елементи дібрані відповідно до теми освітньої взаємодії), *знакові* (освітні елементи дібрані до знакових або ритуальних предметів, з якими діти можуть виконувати різноманітні елементарні предметні дії), *просторові* (освітні елементи розташовані в освітньому просторі, в якому діти виконують дії з різними предметами), *події* (освітні елементи дібрані відповідно до ситуації, дії дітей відбуваються відповідно сюжету події або ситуації), *прикладні* (освітні елементи дібрані для опанування дітьми конкретної предметної дії зі знаковими предметами).

«Розвивальний комплекс» має враховувати такі моменти, як-то: *кількість учасників* освітньо-виховного процесу (індивідуальна, підгрупова, загальногрупова взаємодія дорослих і дітей), *просторово-предметно-часові характеристики* (дизайн та обладнання приміщення, час, психолого-педагогічні умови); *організаційно-діяльнісні аспекти* (форми, методи, стиль взаємодії учасників, способи комунікації).

До принципів використання «розвивальних комплексів» у групі раннього віку належать такі:

1. *Фокусний формат організації розвивального середовища*. Сама по собі наявність навколо дитини іграшок, різноманітних предметів не гарантує накопичення нею досвіду їх застосування. Створення фокусу уваги до певного предмета чи дії у розвивальному середовищі сприяє розгортанню насиченої, нової цікавої для дитини діяльності, адже вона охоче включається у спільну з дорослим активність (наприклад, для засвоєння дії «котити» доцільно влаштувати лабіринти на підлозі, закріпити стаканчики на панелі, мотузяний лабіринт між ніжками столів тощо).

Подвійна перевага полягає в тому, що одне і те саме обладнання може бути використаним для вирішення різних освітньо-виховних завдань, залежно від того, який смисл у певному обладнанні ми намагаємося відкрити разом із дітьми. Варіант: за столами можна грати у настільні ігри, можна накинути покривало і створити халабуду, можна намалювати полосу перешкод під столами або натягнути мотузку між ними, а можна їх перевернути догори ногами, натягнути харчову плівку та влаштувати малювання фарбами.

2. *Забезпечення зони комфорту дитини.* Забезпеченню комфортності сприятиме зонування простору групи на кілька відокремлених локацій, кожна з яких розрахована на обмежену кількість учасників (1-2-3-4). Відгородити одну локацію від іншої можна за допомогою низьких шафок, столиків з певним числом стільців, мобільних ширм тощо. Це дасть можливість мінімізувати можливість конфліктів між дітьми, надасть їм відчуття затишності в маленькому просторі обраного для гри кута. А вихователь матиме можливість тримати дітей у полі зору, не порушуючи без необхідності їхнього особистого простору.

3. *Принцип мобільного і креативного наповнення середовища групи.* Впевнені, що перевага має надаватися мобільним конструкціям, створеним власними силами учасників освітньої взаємодії – вихователями для і за участю дітей (з урахуванням вікових можливостей). На нашу думку, готові іграшки та ігри поступаються за своїми розвиваючими властивостями модулям, які створюються власноруч учасниками освітньої взаємодії. Такі ігри та моделі не нав'язують дитині готового образу, а дозволяють творити його під час гри.

4. *Проблематизації розвивального середовища.* Середовище треба організувати так, щоб спонукати дитину до виконання активних дій: розгорнути, відкрити, використати для гри чи іншої діяльності. Освітнє середовище, в якому діє дитина раннього віку, має бути невичерпним, інформативним, здатним задовольняти потреби в новому; має містити як відомі дитині компоненти, так і нові, незнайомі, які забезпечують її пізнавальний розвиток. Поповнюючи обладнання в локаціях, вихователь має враховувати тему тижня, поступовість ускладнення, – тобто вносити в групу нові іграшки та ігри згідно з вимогами програми та тими вміннями, які діти опановують.

Практика з перевірки психолого-педагогічних умов використання «розвивальних комплексів» у роботі з дітьми раннього віку доводить, що успішний розвиток малюків забезпечується, якщо: будувати взаємодію з кожною дитиною, з огляду на індивідуальні запити дитини і тільки за її особистої згоди та інтересів; педагог діє разом з дитиною, а не за неї, спонукаючи дітей до виявлення активності та самостійності; якщо темпоритм освітнього процесу з малюками враховуватиме принцип *розмитих кордонів*, адже у кожної дитини – свій запас часу, свої можливості, інтерес. Важливою умовою є поєднання пізнавальної діяльності з різноманітною руховою активністю: пантоміми, психогімнастики, імітаційні ігри, хвилинки рухової творчості, рухливі ігри, ігри з м'ячем, мотузкою, тілесно-орієнтовані ігри, що сприяє зняттю фізичного, емоційного напруження, психологічних бар'єрів,

стимулює рухову, комунікативну та ігрову ініціативу (Гавриш, Рагозіна, Васильєва, 2020).

Сукупність *елементів* освітньої взаємодії у «розвивальному комплексі» груп раннього віку представлено в моделі.



Рис.1. Модель освітньої взаємодії у «розвивальному комплексі» у групах раннього віку ЗДО

Оскільки діти раннього віку ще не завжди можуть ініціювати освітню взаємодію, педагог має сам проявити активність із моделювання «розвивального комплексу». Освітня взаємодія у «розвивальному комплексі» передбачає поступовий перехід від навчання малюка певної дії в індивідуальному форматі на якійсь одній групі предметів з поступовим розширенням предметного розмаїття та закріпленням дії у різних форматах взаємодії (у парі, підгрупі однолітків), в різних ситуаціях (Гавриш, Безсонова, 2021). Саме дії педагога з демонстрації різних варіантів використання предмету або виконання дій провокують активність дитини, стимулюють її діяльність, тоді як педагог має емоційно реагувати на дії дитини, корегувати, показувати зразок дії у разі потреби. Це сприятиме виникненню мотивації до діяльності у малюків.

Логіка і послідовність у застосуванні «розвивальних комплексів» має бути врахована під час планування освітньої діяльності.

Однією з ключових характеристик «розвивальних комплексів» є багатоваріантність їх комплектації: один і той самий предмет може бути застосований у різний спосіб, у різноманітних форматах взаємодії (наприклад, стаканчики можна складати, обмотувати стрічкою, прокочувати, пересипати і переливати їх уміст, діючи наодинці, в парі, в підгрупі тощо).

Логіка включення «розвивальних комплексів» передбачає просування від освоєння малюками призначення предметів (засіб діяльності), оволодіння способами дії з обраним предметом (способи дії), перенесення дій з предметами у змінні умови (місце діяльності). Представляємо один з варіантів планування «розвивальних комплексів» (таблиця 1). Логіка побудови таблиці така: визначаємо пріоритетний знаковий предмет на перший тиждень місяця; далі визначаємо пріоритетний спосіб діяльності для цього предмета; визначаємо, у

якому освітньому просторі цей вид діяльності пріоритетний. Таким чином, відбувається поетапне відпрацювання навичок взаємодії предметами та інструментами у спеціально створених розвивальних комплексах. Розвиток відбувається циклічно в багатоваріантних комбінаціях на кшталт калейдоскопу протягом навчального року.

Таблиця 1.

Послідовність використання «розвивальних комплексів»

місяць	1 тиждень	2 тиждень	3 тиждень
вересень	пірамідка	складаємо	графарети
жовтень	м'ячки	влучаємо	уловлювачі
листопад	мотузка	мотаємо	мотуз'яні лабіринти
грудень	лялька	зав'язуємо	халабуда
січень	кубики	вкладаємо	підлогові лабіринти
лютий	машинка	прокочуємо	ворітця
березень	стаканчики	переливаємо	водогін
квітень	гудзики	пересипаємо	маршрутизатори
травень	крупка	змішуємо	сліди
червень	прищіпки	поєднуємо	підвісні мобайли
липень	палички	викладаємо	перешкоди
серпень	камінці	шукаємо	пісочниця

Циклічна спланована послідовність розвиваючих дій дає змогу визначити, які предмети у яких видах діяльності та у якому просторі будуть задіяні. Алгоритм націлених дій педагога з ознайомлення дітей із суттю та функціональним призначенням предмета (аналогічно з базовими діями) може бути таким: використання предметів спочатку в пріоритетному виді діяльності, потім у варіативному, поступово розширюючи простір, в якому можна використовувати його. Потім пропонуємо дитині ускладнені дії з використанням допоміжних предметів (палички, кільця, вірвовки тощо). Набутий досвід дасть можливість малюкам діяти у створених ситуаціях вибору необхідного способу дії, або вибору інструменту для дії.

Багатоваріантність комбінування елементів «розвивальних комплексів» нагадує принцип калейдоскопу і дає змогу різноманітно й ефективно планувати освітню діяльність. Такий калейдоскоп нескладно створити пересічному вихователю, використовуючи кільцеву модель (рисунок 2).

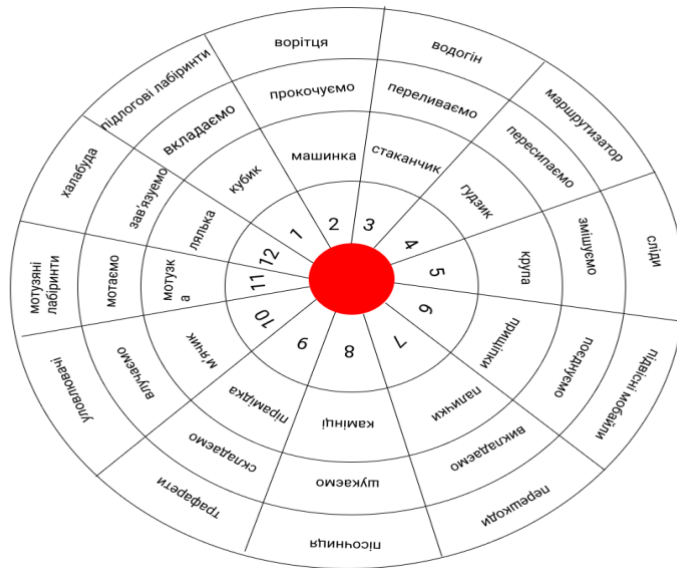


Рис.2. Планування освітньої діяльності на основі калейдоскопу «розвивальних комплексів»

Кільцева модель складається з чотирьох кіл, що накладаються одне на одне. Вихователь може утворити безкінечно велику кількість комбінацій з урахуванням складників: дія, предмет, місце застосування.

Вміст «розвивальних комплексів» спрямований на опанування предметного світу. За основу береться **предмет**, і дитина поступово засвоює його якості, властивості, функціональне призначення в численних діях з цим предметом у різних ігрових і пізнавальних ситуаціях (Гавриш, Безсонова, 2021). До знакових предметів належать, зокрема, м'яч, кубики, лялька, годинник, мотузка, мушля, лічильні палички, дзеркало, палички, стрічки, пірамідки, коробки, стаканчики тощо.

На початковому етапі дорослий називає обраний предмет, спонукає дитину обстежувати його, допомагає повторити за ним окремі якості (колір, форма, величина) і властивості (котиться, стрибає, складається тощо), визначає способи дій з предметом. Пізніше дорослий розширює уявлення малюка про те, з якими іншими предметами обраний предмет має схожі якості і властивості (м'ячик за формою схожий на повітряну кульку, сніжку, яблуко; за кольором – такий, як хустинка, як літачок, огірок тощо; за величиною – м'ячик такий, як ведмедик, як коробка). Малюк має усвідомити не лише спільне, а й відмінне між предметами.

В «розвивальних комплексах» представлено також **елементарні дії**, що відповідають віковим потребам і можливостям малюків: шукаю, прокочую, складаю, викладаю-вкладаю, розмотую-змотую, змішую, пересипаю, переливаю, зав'язую тощо.

Спочатку педагог, привертаючи увагу дитини, демонструє їй дію з предметом, якому властива ця дія: воду переливаємо, крупу пересипаємо, машинку прокочуємо. Далі звертає увагу на те, що цю дію можна виконувати і іншими предметами: прокочувати можна не тільки машини, а й м'ячки, навіть

повітряні кульки, акцентуючи увагу на те, що різні варіанти однієї тієї ж дії в залежності від предмета мають свої особливості.

Наступним кроком буде опанування цією дією у новому просторі: котити м'ячик чи машинку по рівенькій доріжці прямо в ціль - ворітця, прокотити по лабіринту або по похилій дошці (у цьому випадку ми можемо котити вниз, або навпаки вгору). Далі вихователь може запропонувати дітям виконувати дію не руками, а за допомогою спеціальних пристроїв або інструментів: прокотити по лабіринту повітряну кульку гімнастичною паличкою, м'якою паличкою або за допомогою віяла.

Крім опанування предметного світу та освоєння дій, освітню взаємодію можна спрямувати на опанування дитиною **простору**. Під простором ми розуміємо певний осередок у груповій кімнаті: це може бути стільниця столів, які встановлено один біля одного, підлога, на якій скотчем накреслено лабіринт, рамка, або стіна, на якій закріплено водогін тощо. Розширення простору для освоєння нових дій зі знаковими предметами вправляє малюка в орієнтуванні в середовищі, збагачує пізнавальний і життєвий досвід дитини, сприяє розвитку її самостійності.

Розпочинати роботу з опанування простору потрібно з ознайомлення з його властивостями та діями, які можемо у ньому робити: дорослий допомагає дітям з'ясувати, що означають певні позначки (наліпки на стільниці/шафці/стільчику/ліжечку тощо різних фігурок або значків, стрілок). Вони унаочнюють правила, яких потрібно дотримуватись (варіант - рух у лабіринті тільки в одному напрямку).

Наступним кроком має стати збагачення досвіду дитини різними варіантами дій, рухів у цьому просторі (можна не тільки накладати долоньки на запропоновані наліпки, а й поєднати це з ритмічними рухами під музичний супровід). Далі дорослий може пропонувати дітям випробувати дії у спеціально створеній локації для дій з іншими предметами: у ворітця певного кольору закотити кільця від пірамідки, по лабіринту, розташованому на похилій дошці прокотити стрибунець, а потім м'який пухнастий м'ячик та порівняти, як вони котились. Ускладнити дії можна за рахунок використання інструментів та спеціальних пристроїв. У водяний басейн для наливання води у ємність надайте дітям два інструменти – ситечко та ложку. Дитина має сама обрати, за допомогою якого інструмента можна набрати воду у ємність, а який допоможе їй виловити предмети з води.

Висновки. Становлення і розвиток особистості на ранніх етапах онтогенезу відбувається в активній взаємодії з оточуючими дорослими і дітьми в насиченому розвивальному середовищі. В результаті експериментально-дослідної роботи з дітьми раннього віку доведено, що для успішного вирішення освітньо-виховних завдань організоване освітнє середовище в групах раннього віку повинно складатися не з окремо взятих ресурсів (предметні, просторові, організаційно-сміслові та соціально-психологічні), а використовувати багатомірні «розвивальні комплекси», в яких всі елементи взаємопов'язані та застосовуються в логічній послідовності з поступовим ускладненням завдань

відповідно до поставленої мети. В основі розробки «розвивальних комплексів» лежить ідея, що впливаючи на середовище, змінюючи, моделюючи його та забезпечуючи участь дітей у різних видах активності, дорослі тим самим опосередковано впливають на процес розвитку малюка. За такої організації включаються механізми внутрішньої активності особистості в її взаємодії з середовищем. Отже, чим доцільніше і більше особистість використовує можливості середовища, тим більш успішно відбувається її вільний і активний саморозвиток.

Перспективи подальших досліджень. Продовженням технологічної розробки має стати розробка методичного супроводу процесу взаємодії дітей і дорослих на основі застосування «розвивальних комплексів».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991.
2. Гавриш Н. & Рагозіна В. & Васильєва С. Моделирование освітнього процесу в группах раннього віку. *Збірник наукових праць Інституту проблем виховання НАПН України «Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді»*. Вип. 24, 2020. С.85–105.
3. Гавриш Н. & Безсонова О. Технологія стимулювання природного розвитку дітей раннього віку. *Матеріали XII Міжнародная научно-практическая конференція «WORLD SCIENCE: PROBLEMS, PROSPECTS AND INNOVATIONS» 11-13 августа 2021 года*, Торонто, Канада, 2021.
4. Генисаретский О. *Экология культуры. Теоретические и проектные проблемы*. Москва: Путь, 1991.
5. Гонтаровська Н. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини: *монографія*. – Київ: Вид-во РВА «Дніпро» VAL, 2010.
6. Иванов Д. Психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды. *Мир психологи*, 2006. №4.
7. Иорданский Н. *Организация детской среды*. Москва: Работник просвещения, 1925.
8. Крежевских О. Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации: *учебное пособие для бакалавров педагогики*. Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2016.
9. Приходченко Л. Середовищний підхід до навчання та виховання молоді. *Шлях освіти*, 2010. № 3. С. 22-27
10. Шапран О. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка, психологія та методико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 2010. № 9. С. 108-110.
11. Урбанская М. Образовательная среда как фактор формирования готовности ребенка к обучению в условиях дошкольного образования: *дис... канд. пед. наук*. Санкт-Петербург, 2010.
12. Шацкий С. Педагогические сочинения: в 4-х т. // Под ред. И. А. Каирова. Москва: Просвещение, 1964.
13. Ясвин В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2021.

REFERENCES

1. Vygotsky, L. (1991) *Pedagogical psychology*. Moscow: Pedagogy [in Russian].
2. Gavrish, N. & Ragozina, V. & Vasilieva, S. (2020). Modeling of the educational process in early age groups. *Collection of scientific works of the Institute of Problems of Education of the*

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine «Theoretical and methodological problems of education of children and students»,(24), 85–105 [in Ukrainian].

3. Gavrish, N. & Bezsonova, O. (2021) Technology to stimulate the natural development of young children. *Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE: PROBLEMS, PROSPECTS AND INNOVATIONS" August 11-13, Toronto, Canada* [in Ukrainian].

4. Genisaretsky, O. (1991) Ecology of culture. Theoretical and design problems. Moscow: The way [in Russian].

5. Gontarovskaya, N. (2010). Educational environment as a factor in the development of the child's personality: *a monograph*. - Kyiv: Dnipro RVA Publishing House VAL [in Ukrainian].

6. Ivanov, D. (2006). Psychological and pedagogical approaches to the study of the educational environment. *The world of psychology*. №4 [in Russian].

7. Jordan, N. (1925). Organization of children's environment. Moscow: Education worker. [in Russian].

8. Krezhevskikh, O. (2016). Developing subject-spatial environment of preschool educational organization: *a textbook for bachelors of pedagogy*. Moscow-Berlin: Direct Media. [in Russian].

9. Prihodchenko, L. (2010). Environmental approach to teaching and educating young people. *The path of education*, 3, 22-27 [in Ukrainian].

10. Shapran, O. (2010). Creating an innovative educational environment in the process of professional training of future teachers. *Pedagogy, psychology and methodological and biological problems of physical education and sports*, 9, 108-110 [in Ukrainian].

11. Urban, M. (2010). Educational environment as a factor in the formation of the child's readiness for learning in preschool education: *dis ... cand. ped. science*. St. Petersburg [in Russian].

12. Shatsky, S. (1964). Pedagogical essays: in 4 volumes // Ed. IA Kairova. Moscow: Enlightenment [in Russian].

13. Yasvin, V. (2001). Educational environment: from modeling to design. Moscow: Meaning. [in Russian].

DDC УДК 159.9:303.442.4:[612.7:-023.4]:373.2

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСМИСЛЕНОГО ЗДІЙСНЕННЯ РУХІВ ДІТЬМИ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ В УМОВАХ ЗДО

Світлана Васильєва,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,

лабораторія дошкільної освіти і виховання

Інститут проблем виховання НАПН України,

м. Київ, Україна,

ORS ID 0000-0002-0452-4835,

vasilievasa@i.ua

Анотація. У статті розкрито психологічні засади осмисленого здійснення руху дітьми третього року життя в умовах ЗДО. Розглянуто оцінку психомоторного розвитку, нервово-психічного розвитку дитини третього року життя, характеристики перед дошкільного періоду; детермінанти рухової активності. Розкрито фізіологічні та психологічні процеси, які лежать в основі технології осмисленого здійснення рухів дітьми третього року життя. Зосереджено увагу на тому, що через рухове завдання, рухи-копії, ігри-демонстрації, actions (дії) можливо розкрити дитині процес здійснення руху.

Ключові слова: діти третього року життя; психомоторний розвиток; нервово-психічний розвиток; характеристика перед дошкільного періоду; детермінанти рухової активності; рухові завдання; технологія осмисленого здійснення руху дітьми третього року життя.

PSYCHOLOGICAL PRINCIPLES OF COMPREHEND IMPLEMENTATION OF MOVEMENTS BY CHILDREN OF THE THIRD YEAR OF LIFE IN THE CONDITIONS OF PEI (PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS)

Svitlana Vasilieva,

candidate of pedagogical sciences, senior researcher,

laboratory of preschool education and upbringing

Institute of Problems of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences
of Ukraine,

Kyiv, Ukraine,

ORS ID 0000-0002-0452-4835,

vasilievasa@i.ua

Abstract. The article reveals the psychological principles of meaningful exercise of movement by children of the third year of life in the conditions of Preschool Education Institution (PEI). The assessment of psychomotor development, neuropsychological development of the child of the third year of life, characteristics before the preschool period are considered; determinants of motor activity. Physiological and psychological processes that underlie the technology of meaningful implementation of movements by children of the third year of life are revealed. The

focus is on the fact that through the motor task, movement-copies, games-demonstrations, actions (actions) it is possible to reveal to the child the process of movement.

Key words: *children of the third year of life; psychomotor development; neuropsychological development; characteristics before the preschool period; determinants of motor activity; motor tasks; technology of meaningful implementation movement of children by the third year of life.*

Актуальність дослідження. Сьогодні діти раннього віку залишаються найбільш вразливою і найважливішою для здоров'я нації ланкою. Підтримка соціального комфорту і сприятливих умов перебування в закладах дошкільної освіти (ЗДО), забезпечення умов рухового розвитку дітей є одним із важливих завдань дошкільної освіти в Україні.

Третій рік життя дитини характеризується якісними особливостями розвитку її психічних процесів, домінуванням видів діяльності до яких вона приєднується, проявами задоволення власних потреб, сприйманням вимог, що ставить перед нею соціум. Саме психічні процеси відчуття та сприймання набувають широкого розвитку у дітей третього року життя поряд із мовою, усвідомленням власного «Я».

Аналіз історіографічних джерел (*Бернштейн, 1966; Запорожець, 1960; Павлов, 1951; 1952; Сеченов, 1947; 1961*) дозволив дійти висновку, що доцільним при вивченні проблеми рухового розвитку дітей третього року життя є дослідження осмисленого здійснення руху, як прояву (вияву) відношення (ставлення) дитини третього року життя до власного руху (*Васильєва, 2021*).

За даними оцінки психомоторного розвитку дитини раннього віку (2019-2020) відбувається акселерація – кількість дітей, які народжуються з великою масою тіла збільшилась від 5 до 12-16 %; спостерігаються інтенсивніші прибавки в масі і довжині тіла; відзначається раніше прорізування молочних зубів і заміна їх постійними та ін. За фізико-хімічної теорії на психомоторний розвиток впливають сонячна радіація, магнітні поля, космічна радіація, підвищена концентрація вуглекислого газу внаслідок розширення виробництва (хімічна промисловість); за теорії комплексу факторів умов життя відбувається урбаністичний вплив, також існує комплекс соціально-біологічних факторів; еліогенна гіпотеза наголошує на впливах вітаміну Д, сонячної енергії на процеси окостеніння в організмі дітей, пов'язує з цим прискорений розвиток; радіохвильова гіпотеза веде мову про вплив радіохвиль, які активують гормон росту, аліментарна гіпотеза зазначає про зміни у харчуванні дітей, вплив збільшеної кількості білків і жирів на ендокринну систему; присутні також прискорений темп життя, вплив залоз внутрішньої секреції, генетичні фактори.

Поряд із таким прискореним розвитком систем дитячого організму та факторами впливу, потреба дитини третього року життя у русі має прояв і знаходиться на одному рівні із потребою у спілкуванні та визнанні дорослими. Руховий досвід дитини замалий, щоб задовольнити власну потребу в русі, відповідно рухатись, діяти як дорослий. Внутрішня суперечність між потребою в осмисленому здійсненні руху (яким чином я можу здійснити рух) і руховим досвідом дитини існує поруч із розумінням прохання, рухового завдання і їх

неосмисленим здійсненням (на рівні безумовного рефлексу). Тоді як осмислене здійснення руху відкриває для дитини нові можливості у руховій діяльності, формує особистість з розвиненою потребою у русі та діях, яка може впливати на умови в яких живе, вибудовувати та спрощувати власні рухи, здійснювати їх осмислено.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До питання розвитку рухів звертались учені Бернштейн (1966), Крестовников (1951) (рухова навичка є руховий (динамічний) стереотип), Павлов (1951; 1952), Сеченов (1961) (вчення про механізм довільних рухів), які окреслили фізіологічне підґрунтя утворення руху, його поетапне оволодіння та автоматизацію, що утворює рухову навичку як автоматизований спосіб керування рухами в цілісному акті. Бернштейн (1966) розглядав моторний образ руху як сукупність просторово-часових характеристик того, що виконуватиметься на периферії у реальному русі; з позицій біомеханіки та фізіології виділив його типові характеристики: просторово-часові параметри реального руху, геометричний образ, структури та характери імпульсів, ділянку локалізації, що має топологічну упорядкованість за типом зовнішнього простору або моторного поля індивіда. Вченим уточнено, що рух, незалежно від того, чи виконується він під контролем свідомості, за наказом вищих відділів кори головного мозку або здійснюється за механізмом безумовного рефлексу, так чи ні, супроводжується розгортанням фізіологічних механізмів та біохімічних процесів забезпечення енергетики руху. Лєсгафт (1968) надавав значення особливостям будови тіла, механіки і фізіології рухів, вивчав взаємозв'язки центральної нервової системи і рухового апарату людини, сформулював прогресивні вимоги педагогіки виховання маленької дитини, зокрема вимогу про послідовність слова і дії у взаєминах вихователя і дитини.

Наступні дослідження проблеми розвитку рухів (*Аскаріна & Щелованов, 1960; Бикова, 1962; Вільчковський, 2008; Дмитренко, 1979; Кенеман & Хухлаєва, 1978; Кенеман, 1985; Кистяківська, 1970; Лєскова, 1981; Осокіна, 1986; Хухлаєва, 1985*) несуть в собі фізіологічне та психолого-педагогічне підґрунтя, забезпечене науковими працями *Орбелі, 1938; Крестовнікова, 1951; Запорожця, 1960; Ельконіна, 1964; Леві-Гориневської, 1951*).

Руховий розвиток дитини значною мірою залежить від навколишнього середовища, що виступає одночасно як джерело розвитку (соціального, психічного, фізіологічного, фізичного та ін.) і як умови для розвитку. На думку Мошича (1995), під навколишнім середовищем маємо розуміти цілісну систему взаємопов'язаних біологічних і соціальних чинників, які включають такі компоненти: конституційні властивості, сімейні умови, гігієнічні умови і медико-профілактичні заходи, педагогічне керівництво дітьми в умовах ЗДО та ін.

За твердженням Майданника (2018), маємо зважати на біологічний вік дитини – це індивідуальний темп розвитку окремо взятої дитини, який може не відповідати календарному віку дитини. Біологічний вік визначається за морфометричними, фізіологічними, метаболічними та імунологічними

ознаками, які максимально наближені до середніх вікових величин і присутні у 50 % здорових дітей певної вікової групи. Біологічний вік дитини являє собою домінування середнього біологічного віку окремих тканин, органів та систем організму з незначними відхиленнями, які визначають гармонічність чи дисгармонічність фізичного та нервово-психічного розвитку дитини. В результаті цього, виділяються такі поняття, як ретардація (брадігенез) та акселерація (тахігенез), що означає дисгармонічність з відставанням чи випередженням, відповідно розвитку систем у дитини.

Поруч із цим існують біологічні детермінанти рухової активності (Бальсевич, 2009). Знаходячись в її основі, рухи та рухові дії дитини, є результатом діяльності організму як живої системи. Метою соціокультурних детермінант розвитку дитячого організму є підтримка гомеостазу, забезпечення досягнення заданих характеристик його стану, рівня якості та надійності підтримки постійності внутрішнього середовища організму дитини, оптимізації взаємодії дитини із зовнішнім середовищем. Соціально детермінована необхідність і потреба організму та особистості у підтримці гомеостазу, забезпеченні морфологічних, функціональних, біомеханічних, психологічних умов реалізації генетичної та соціокультурної програми їх розвитку в онтогенезі зустрічається з факторами, які мають безпосередній вплив на розвиток дитини. Бальсевич (2009), Бернштейн (1966), Завацький (1993), Майданник (2018), Ровний (2014) наголошують, що зміни у розвитку пов'язані із факторами, фізичною активністю, станом харчування, руховою активністю, місцем проживання, пасивністю під час відпочинку та малорухливим способом життя вдома, використанням пасивних видів транспорту та іншими впливами оточуючого середовища, які пов'язані з урбанізацією. Процес становлення і зміни морфофункціональних властивостей, фізичних якостей і спроможностей, які змінюються під впливом умов життя відбувається під впливом рухової діяльності.

Фізіологічна потреба дитини у рухах, бажання рухатись та необхідність оволодіння рухом з метою забезпечення власної потреби в русі задля спілкування та гри з ровесниками є складниками майбутніх мотивацій рухової діяльності (Аскаріна, 1972; Вільчковський, 2008; Запорожець, 1960; Костюк, 1968; Щелованов, 1972).

Залишаються поза увагою питання формування рухів у ході рухових завдань та дії вихователя та дитини з предметом в освітньому процесі, як складових технології, яка б вільно та локально працювала на створення процесу осмисленого здійснення руху у дітей третього року життя, за врахування дії мотивів, психофізіологічних особливостей їх розвитку.

Формулювання мети статті. Розкрити психологічні засади осмисленого здійснення рухів дітьми третього року життя в умовах ЗДО.

Теоретичні основи дослідження. Ми розуміємо, що дослідження процесу рухового розвитку дітей раннього віку потребує звернення до результатів наукових розвідок представників медичної галузі з питань педіатрії та фізіології – учених Бальсевича (2009), Бернштейна (1966), Завацького (1993),

Майданника (2018), Махлазова (2002), Мощича (1995), Ровного (2014) та ін. Такі кроки вмотивовані усвідомленням їх вагомості та реальності, оскільки підґрунтям психофізіологічних характеристик раннього віку є медичні показники нервово-психічного розвитку, психомоторного розвитку дітей, поряд із оцінкою фізичного розвитку і стану здоров'я, що відображають ступінь дозрівання центральної нервової системи.

У Методичних рекомендаціях до навчальної дисципліни «Пропедевтична педіатрія» (2019) НМУ ім. О. Богомольця МОЗ України зазначено про періоди: грудного віку та перед дошкільний. Зупинимось на перед дошкільному періоді.

Перед дошкільний період триває від 1 до 3 років. Характеризується швидким удосконаленням всіх функціональних систем з деяким зниженням темпів фізичного розвитку, але інтенсивним наростанням м'язової маси. Стрімко розвивається рухова активність. Пізнавання дитиною навколишнього світу здійснюється з допомогою всіх можливих аналізаторів, найчастіше ротової порожнини. До кінця 2-го року закінчується прорізування зубів, формується лімфоїдна тканина носоглотки, спостерігається остаточне диференціювання нервової системи, формуються стійкі аналізаторо-синтетичні функції кори головного мозку. Відбувається інтенсивний розвиток інтелекту, значне ускладнення трудової діяльності, з'являється здатність до абстрактного сприйняття. Для цього віку характерним є становлення та швидке удосконалення мови. Емоційне життя дитини досягає найвищого ступеню проявів, чітко окреслюються риси характеру та поведінки.

З 2 до 3-х років – час, коли дитина вперше усвідомлює власне «Я», вивчає себе в люстерку. Час активного вступу до контакту з навколишнім світом; для нього характерна допитливість, неможливість зробити все, що хоче. Переважає наочно-дієвий тип мислення (що бачить, то запам'ятовує, йде розвиток пам'яті, «відбиток вражень»). Дитина може багато і довго грати, оскільки переважання вагуса впливає на ССС та дихальну (24-26 дих/хвилину – економічне дихання). В цей період часу діти найбільше прив'язані до мами – „культ мами”. До особливостей перебігу переддошкільного віку віднесено: темпи зростання, які ще залишаються великими, але знижуються; бурхливий розвиток вищої нервової діяльності, формування особистості; якісні зміни, диференціювання центральної нервової системи, розвиток умовних рефлексів та стереотипи на комплекси подразників.

Послуговуючись науковими поглядами Махлазова (2002) та даними (*Оцінка психомоторного розвитку дитини раннього віку, 2021*), визнаємо, що у віці від 2-до 3-х років головними показниками нервово-психічного розвитку є активне мовлення, сенсорний розвиток, участь у грі, конструктивна та образотворча діяльність, рухова діяльність. Беручи до уваги показники нервово-психічного розвитку дітей, зокрема рухову діяльність, маємо змогу виокремити з них такі, як от: рухи руки і дії з предметами, загальні рухи, навички та вміння в процесах та ін., надати їм характеристики (див. табл. 1).

**Показники нервово-психічного розвитку (рухового)
відповідно віку дітей та їх характеристики**

Вік дітей	Показники		
	Гра	Рух	Навички
2 роки - 2 роки і 6 місяців	Гра носить сюжетний характер. Дитина враховує взаємозв'язки і послідовність дій. З'являються елементи рольової гри	Переступає через палку, горизонтально підняту над підлогою на 20 см.	Повністю одягається, але не вміє застігнути гудзики і зав'язати шнурки. Їсть охайно.
2 роки і 6 місяців – 3 роки		Переступає через палку або мотузку, горизонтально підняту над підлогою на 30 см.	Самостійно одягається, може застігнути гудзики і зав'язати шнурки з невеликою допомогою дорослого. Користується серветкою у міру необхідності без нагадування.

Психомоторний розвиток дитини відображає становлення різних відділів нервової системи дитини у певні періоди життя, зазначає Мощич (1995). Оцінка психомоторного розвитку дитини здійснюється за наступними критеріями: моторика – цілеспрямована маніпулятивна діяльність дитини; статика – фіксація та утримання певних частин тулуба в необхідному положенні; сенсорні реакції – формування відповідних реакцій на світло, звук, біль, дотик; мова – експресивне мовлення та розуміння мови; психічний розвиток – позитивні та негативні емоції, становлення соціального віку; індивідуальний темп розвитку.

Водночас Махлазов (2002) наголошує, що при проведенні оцінки психомоторного розвитку дитини необхідно враховувати, що результати залежать від ряду факторів таких, як: настрої дитини, ступінь комфорту дитини, оточення, в якому проводиться огляд та інше. За визначеними лініями розвитку – крупна моторика, дрібна моторика, зорове сприйняття, слухове сприйняття, імпресивна та експресивна мова, інтелектуальний розвиток, гра; емоції, соціальна поведінка, що супроводжують розвиток дітей від 2-х до 3-х років, дорослий має здійснювати дії, які сприятимуть вдосконаленню вище зазначених ліній.

Таким чином, маючи перед собою розгорнуту карту рухового розвитку дитини до якої увійшли: оцінка психомоторного розвитку, нервово-психічного розвитку, знання про характеристики перед дошкільного періоду, важливими залишаються: розуміння перебігу фізіологічних та психологічних процесів, які беруть участь у формуванні осмисленого здійснення рухів, доцільний вибір форматів спілкування в режимі дня дитини, технологія, в основі якої лежать ці процеси, яка вільно існує в тематичному плані для роботи з дітьми третього року життя, потижневому плануванні організації їх життєдіяльності.

Розглянемо вище вказані фізіологічні та психологічні процеси на прикладі використання рухового завдання та дії вихователя і дитини з предметом (actions (дії)), які спрямовано на формування осмисленого сприйняття руху, його здійснення дитиною третього року життя.

Нами виокремлено у процедурі впровадження технології осмисленого сприймання руху дитиною третього року життя *рухове (психомоторне) завдання* (РЗ) як спосіб, що відображається у змісті організаційно-доцільних умов забезпечення рухової діяльності дітей третього року життя, підтвержений практикою (Бех, 2015; 2018). До рухового завдання (Бернштейн, 1966) нами віднесено процес його рішення (яким чином здійснити рух), засоби рішення РЗ та мотиви до відтворення руху.

Повноту і якісь образу руху визначаємо мірою досконалості дії дитини, водночас враховуючи її вік та особливості психофізіологічного розвитку. Вияв осмисленого здійснення руху вбачаємо у руховій дії дитини. Мотив до відтворення руху (іграшка для маніпулювання, для гри, дістати іграшку для гри; здійснення рухів задля дії з предметом; здійснити рухи для продовження гри та дії з іграшкою, задля здійснення самого руху) є задоволення потреби дитини у русі поряд із яким виступають потреби у дії з предметами, спілкуванні, визнанні дорослим, грі.

РЗ вирішують рухові акти (РА). Рухові акти мають смислову структуру, рухомий склад. РЗ є складовою рухового акту за умови врахування ведучого рівня побудови, якому завдання є адекватним (рівень D і нижчі рівні); процесу зіткнення з руховими можливостями дитини; наявністю засобів; змісту психомоторного досвіду дитини; процесу відпрацювання системою ВНД плану рухового складу дії, де руховим складом є складання проєкту руху.

Поряд із цим існують умови, які супроводжують рухові акти. Це існування зовнішніх об'єктів, до яких спрямовано рухове завдання: повне та об'єктивне сприймання об'єкта дитиною та сприймання кожної чергової фази і деталі власної дії; сприймання простору, який оточує дитину і в якому знаходиться об'єкт (предмет-подразник); сприймання динамічних параметрів, які перебувають у русі, дії; траєкторії – лінії, яку описує предмет під час руху (є скорочення м'язів, як опосередкований фактор, даний дітям із народження); уведення економічних та раціональних дій до рухових завдань; психофізіологічний досвід здійснення рухів у дитини з яким вона прийшла до ЗДО, дозволяє нам вибудувати перший проєкт осмисленого руху саме під час впровадження рухових завдань. Рухові завдання розкривають можливість процесу автоматизації (на основі рівня предметної дії (рівня D – коли у дитини ведучою є афферентаційна система, є уявлення про предмет, осмислення його форми, значення, які дають активний результат у вигляді дій або серії дій, спрямованих до доцільного маніпулювання цим предметом), існування рухових можливостей дітей, змісту психомоторного досвіду, засобів, система ВНД відпрацьовує план – руховий склад дії.

Серію таких рухових завдань, які мають загальну мету – формування образу руху у дитини: бігу, ходьби, присідання, стрибка та інших рухів на

основі раніше засвоєних рухів впроваджено в ЗДО м. Житомир. Ми мали на меті через рухове завдання розкрити дитині процес здійснення руху, забезпечити цей процес засобами (предметами-подразниками), і визначити мотиви для відтворення руху. У руховому завданні (міні-рухове завдання № 3) увагу зосереджуємо на русі, а не на предметі. Дитина переходить від потреби просто рухатись до предмета до потреби – осмислено здійснити рух, щоб надалі діяти з предметом.

Під час рухового завдання демонструємо для дитини ситуацію, щоб у неї виникла нова потреба (в основі прояв переживання та ставлення до власного руху) – осмислено здійснити рух. За такого розгортання ситуації та перебування дитини в ній, ми отримуємо:

-внутрішню суперечність – між новою потребою і реальними психофізичними можливостями дитини, рівнем розвитку сприймання руху дитиною; надалі

-суперечність між новим завданням, яке дитина усвідомила, сприйняла і раніше виробленими рухами (діями), тобто її руховим досвідом.

Водночас уводимо нові рухові завдання, зрозумілі дітям, проте вони не знають яким чином їх виконати, не знають яким чином здійснити рухи та які рухи були б простішими (раціональним) для виконання даних завдань. Тож розгортаємо ситуацію у ході якої виникне у дітей потреба здійснити рух осмислено, а педагог має можливість продемонструвати цей рух таким чином, щоб у дитини з'явилась потреба його повторити кілька разів, кожного разу отримуючи результат, задоволення від уміння виконувати рух, від особистого осмислення процесу його здійснення.

Змістове наповнення рухових завдань зосереджуємо на доступних розумінню дітей тематиках, героях, іграшках, які в свою чергу є предметами-подразниками для здійснення руху, а в інших випадках, знайомі для дитини та дають змогу зосередитись на виконанні руху, його фрагментів. Різноманітне змістове наповнення рухових завдань забезпечує умови для отримання нових вражень, емоцій, що є важливою основою для осмисленого здійснення руху.

Знання про рефлекторну діяльність нервової системи, в основі якої лежать безумовні рефлекси, на їх основі у процесі життя, під впливом умов і за участі великих півкуль головного мозку утворюються умовні рефлекси (*Костюк, 1968*), дозволяє розглянути перебіг процесу осмисленого здійснення руху дітьми третього року життя. Важливо на основі безумовного рефлексу (руху, який здійснює дитина автоматично), який вже існує у дитини, вибудувати умовний рефлекс осмисленого здійснення руху. Ми вводимо умовного агента – слово, який зв'язується із реакцією, що перед цим викликала безумовним подразником. Безумовним подразником виступає іграшка, предмет, які давно знайомі дитині і саме для неї є сильним безумовним подразником. Слово ж у даному випадку є індіферентним подразником (новим) умовним агентом (за врахування того, що з часом і умовний подразник стане для дитини безумовним). Відбувається утворення нового, тимчасового нервового зв'язку між двома збудженнями від умовного подразника – слова і

безумовного подразника – іграшки, в ділянках кори великих півкуль головного мозку. Утворення даного зв'язку залежить від низки зовнішніх і внутрішніх умов. І саме ці умови дозволяють нам додати до власне рухових завдань дії з предметом (подразником) таким чином, щоб вони працювали на утворення умовного рефлексу осмисленого здійснення руху.

Дії вихователя та дитини з предметом ми назвали actions (дії). Рухова дія – дія за значенням приводити частину тіла (іграшки, власного тіла дитини, дорослого) в рух / керувати рухом, спрямовувати його, направляти самостійно або під впливом педагога (Васильєва, 2021).

Такий новий умовний рефлекс на слово утвориться внаслідок активного взаємовідношення дитини із середовищем (з іграшками, під час дії в парі із ровесником, дії з педагогом, участі дитини в іграх-демонстраціях, під час яких дитина сама керує іграшкою, сама вправляє Зайчика у здійсненні руху, сама промовляє слово, тобто використовує індіферентного агента).

Зовнішній агент – слово, стає сигналом, що викликає рефлекторну реакцію. Утворення умовного нового рефлексу є закономірним процесом. Дитина має розуміти значення слів – рука піднімається, тягнеться і т. д. З цією метою нами поперед впроваджено рухи-копії (Васильєва, 2021).

До того ж уточнимо утворення рухового умовного рефлексу (Анохін, 1968). В його утворення включаються нервові шляхи по яких ідуть імпульси від рецепторів виконавчого апарата до кори (зворотна аферентація) і несуть інформацію про те, як відбувається рефлекторний акт та включаються групи коркових клітин в яких ця інформація зіставляється з вихідними спонукальними подразненнями (акцептор дії). Завдяки цьому рефлекторний акт уточнюється, стає більш відповідним тому, чого чекає дитина. Ділянки великих півкуль головного мозку, що керують роботою скелетної мускулатури, вступають у найрізноманітнішими слуховими, зоровими, механічними агентами (показ із залученням дитини з коментарем, де слово є індіферентний подразник), що відбиваються у корі. Саме тому ми додаємо ігрові вправи, які дозволяють зосередити увагу педагога на дії слухових, зорових, кінетичних рецепторів. Руховий умовний рефлекс (РУР) має бути позитивним. Слово, його дія, як сприятливий зовнішній агент, спонукає дитину до відтворення рухів і внаслідок дитина отримує (бере) іграшку. Якщо слово сприймається дитиною по-іншому, вона затримує ці рухи, намагається уникнути його впливу (формується негативний рефлекс). Далі розглянемо процеси збудження та гальмування. Що відбувається при утворенні нового умовного рухового рефлексу (НУРР)? В корі великих півкуль головного мозку виникає одночасно два осередки збудження. Осередок сильного збудження (слово – умовний подразник) Б притягує до себе енергію осередку слабкого збудження А (автомобіль – безумовний подразник). Під час повторення між збудженими ділянками «проторюється шлях», залишається тимчасовий нервовий зв'язок В. А притягує Б (мова має йти про авто). Виробляється В із різною швидкістю і залежить від сили подразника, індивідуальних особливостей ЦНС, стану організму дитини та інших факторів. Цей зв'язок спочатку слабкий, не міцний.

Унаслідок багаторазового повторення, підкріплення, він змінюється, набуває певної сталості. Викликане збудження поширюється і іррадіює по корі. Іррадіація збудження і веде до утворення тимчасового нервового зв'язку. Внаслідок іррадіації новий умовний руховий рефлекс має на початку свого утворення узагальнений характер. Подальше підкріплення безумовним та умовним подразниками спричиняє до концентрації збудження в певних, найдрібніших ділянках кори, що виявляється у диференціації НУРР. Той самий слабкий тимчасовий зв'язок змінюється точнішим, спеціалізованим зв'язком. У диференціації і спеціалізації діє процес гальмування. Умовний подразник (слово) може стати поступово гальмівним, якщо його не підкріплювати безумовними подразниками. Силу умовного подразника ми не збільшуємо – може настати гальмування. Важливим є не зруйнувати, не розірвати утворення тимчасового зв'язку В. Відповідно, за умови гальмування безумовного рефлексу (хватавання іграшки) у дитини, умовним подразником (слово) – ми вводимо дитину до процесу свідомого виконання руху.

Результати дослідження. З'ясовано, що важливим для педагога залишається розуміння перебігу процесів, які розкривають психологічні аспекти дії технології осмисленого здійснення рухів дітьми третього року життя; доцільний вибір форматів спілкування в режимі дня дитини. Зосереджено увагу на тому, що через рухове завдання, рухи-копії, ігри-демонстрації, actions (дії) можливо розкрити дитині процес здійснення руху, забезпечити цей процес засобами (предметами-подразниками), визначити мотиви для відтворення руху. З'ясовано, що саме в рухових завданнях увагу зосереджуємо на русі, а не на предметі. Дитина, виконуючи їх, переходить від потреби просто рухатись до предмета до потреби – осмислено здійснити рух, щоб надалі діяти з предметом.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Розкрито психологічні засади осмисленого здійснення руху дітьми третього року життя в умовах ЗДО, послуговуючись науковим знанням про моторний образ руху, вченням про механізм довільних рухів, в яких окреслено фізіологічне підґрунтя утворення руху, його поетапне оволодіння та автоматизацію; знанням про рефлекторну діяльність нервової системи, в основі якої лежать безумовні рефлекси. Розглянуто оцінку психомоторного розвитку, нервово-психічного розвитку дитини третього року життя, знання про характеристики перед дошкільного періоду, які є складовими розгорнутої карти рухового розвитку дитини для вихователів груп раннього віку.

Перспективи вбачаємо у впровадженні вище зазначених теоретичних засад дослідження проблеми рухового розвитку дітей третього року життя під час вебінарів для педагогів ЗДО України в рамках реалізації інноваційного освітнього проекту всеукраїнського рівня за темою «Педагогічні умови становлення і розвитку особистості на ранніх етапах онтогенезу».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аркин Е.А. Ребенок от года до четырех лет. М.-Л.: Учпедгиз, 1931. 200 с. ил. (26 рис).

2. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология уловного рефлекса. Москва: Просвящение.1968. 548 с.
3. Аскарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста.Москва. Просвящение.1977. 318 с.
4. Аскарина Н.М., Щелованов Н.М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях.Москва: Просвещение.1972.346 с.
5. Бальсевич В.К. Очерки по возрастной кинезиологии человека.Москва: Советский спорт, 1999. 220 с.
6. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. Москва: Медицина,1966. 349 с.
7. Бех І.Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 2.Чернівці: Букрек. 2015. 640 с.
8. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей.Київ-Чернівці: Букрек. 2018. 318 с.
9. Бурлай, В.Г., Гнатенко, О.З., Майданник, В.Г. Пропедевтична педіатрія: підручник для студ. вищ. мед. закладів / за заг. ред. проф. В.Г. Майданника. Вінниця: Нова Книга.2018. 872 с.
10. Быкова А.И. Обучение детей дошкольного возраста основным движениям. Москва: Учпедгиз.1962.152 с.
11. Васильєва С.А. Роль вихователя у відтворенні рухів дітьми третього року життя в умовах ЗДО. IX Міжнародна науково-практична конференція EUROPEAN SCIENTIFIC DISCUSSIONS. 18-20 липня 2021 року. м. Рим (Італія). URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2021/07/EUROPEAN-SCIENTIFIC-DISCUSSIONS-18-20.07.2021.pdf> (29.07.2021).
12. Вільчковський Е.С., Курок, О.Д. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: Навч. посіб. 2-ге вид, перероб. та доп. Суми: ВТД «Університетська книга». 2008. 428 с.
13. Дмитренко Т.І. Теорія і методика виховання дітей раннього та дошкільного віку. Київ: Вища школа. Головне видавництво. 1979. 256 с.
14. Завацький В.І. Фізіологічна характеристика рухів як цілеспрямованої поведінки людини: Навчальний посібник.Луцьк: Надстир'я. 1993. 284 с.
15. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. Москва. Издательство АПН РСФСР. 1960. 430 с.
16. Кенеман, А.В., Хухлаева, Д.В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. Учебное пособие для студентов пед. институтов по спец. «Дошкольная педагогика и психология», изд. 2, пер. и доп. Москва: Просвещение. 1978. 272 с.
17. Кистяковская М.Ю. Развитие движений у детей первого года жизни. Москва: Просвещение. 1970. 222 с.
18. Костюк Г.С. (1968). Психологія: підручник для педагогічних вузів Київ: Радянська школа. 1968. 571 с.
19. Крестовников А.Н. Очерки по физиологии физических упражнений. Москва: Физкультура и спорт. 1951. 531 с.
20. Леви-Гориневская Е.Г. Физическое воспитание детей дошкольного возраста Москва: АПН РСФСР. 1955. 236 с.
21. Лескова, Г.П., Буцинская, П.П., Васюкова, В.И. Общеразвивающие упражнения в детском саду. Москва. Просвящение. 1981. 160 с.
22. Лесгафт П.Ф. Избранные труды по анатомии. Москва. Издательство АН СССР. 1968. 371 с.
23. Майданник В.Г. Методичні рекомендації до навчальної дисципліни «Пропедевтична педіатрія». URL: http://pediatrics.kiev.ua/download/metod_recomendacii/3k/1%20physical_dev.pdf (12.02.2021).

24. Махлазов О.Р. Психология та психофізіологія управління руховою діяльністю. Київ:Євролінія.2016.320 с.
25. Мощич П.С. Медицина дитинства / за заг. ред. П.С. Мощича. Київ. Здоров'я.1995. 760 с.
26. Оцінка психомоторного розвитку дитини раннього віку. URL: <https://studfile.net/preview/1785074/> (17.01.2021).
27. Орбели Л.А. Лекции по физиологии нервной системы. Изд. 3-е, испр. и доп. Наркомздрав, Гос. Из-во мед. лит. М.-Л., 1938. 311 [1] с.
28. Осокина Т.И. Физическая культура в детском саду. Москва. Просвящение.1986. 304 с.
29. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. Т. 3, кн. 1. М.-Л.: Издательство АН СССР. 1951. 392 с.
30. Павлов И. П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. Медицина. Издательство АМН СССР. 1952. 272 с.
31. Ровний А. С. Фізіологія рухової активності: Підручник. Харків. 2014. 343 с.
32. Сеченов И.М. Рефлексы головного мезга. Москва: Издательство АН СССР. 1961.100 с.
33. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические труды / Под ред., со вступ. и примеч. В.М. Каганова // Москва: ОГИЗ. Гос. Изд. Полит. Лит. 1947. 654, [2] с.

REFERENCES

1. Arkin, Ye.A. (1931). Rebenok ot goda do chetyrekh let. M., L. Uchpedgiz [in Russian].
2. Anokhin, P.K. (1968). Biologiya i neyrofiziologiya ulovnogo refleksa. Moskva. 1968 [in Russian].
3. Askarina, N.M. (1977). Vospitaniye detey rannego vozrasta. Moskva. Prosvyashcheniye [in Russian].
4. Askarina, N.M., Shchelovanov, N.M. (Red.). Vospitaniye detey rannego vozrasta v detskikh uchrezhdeniyakh. (1972). Moskva: Prosveshcheniye [in Russian].
5. Bal'sevich, V.K. (2009). Ocherki po vozrastnoy kineziologii cheloveka. Moskva.: Sovetskiy. sport [in Russian].
6. Bernshteyn, N.A. (1966). Ocherki po fiziologii dvizheniy i fiziologii aktivnosti. Moskva: Meditsina [in Russian].
7. Bekh, Í.D. (2015). Vibraní naukoví pratsí. Vikhovannya osobistostí. Tom 2. Chernívtsí. Bukrek [in Ukrainian].
8. Bekh, Í.D. (2018). Osobistíst' na shlyakhu do dukhovnikh tsínnostey. Kiřv-Chernívtsí. Bukrek, 227.
9. Burlay, V.G., Gnatenko, O.Z., Maydannik, V. G. (Red.). (2018). Propedevtichna pedíatríya. Vínitsya: Nova kniga [in Ukrainian].
10. Bykova, A.I. (1962). Obucheniyе detey doshkol'nogo vozrasta osnovnym dvizheniyam. M., Uchpedgiz [in Russian].
11. Vasil'êva, S.A. (2021). Rol' vikhovatelya u vídtvorenní rukhív dí'tmi tret'ogo roku zhittya v umovakh ZDO. ÍKH Mízhnarodna naukovopraktichna konferentsíya EUROPEAN SCIENTIFIC DISCUSSIONS. 18-20 lipnya 2021 roku. m. Rim (Ítalíya). URL:<https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2021/07/EUROPEAN-SCIENTIFIC-DISCUSSIONS-18-20.07.2021.pdf> (29.07.2021).
12. Víl'chkovs'kiy, Y.S., Kurok, O.D. (2008). Teoríya í metodika fízichnogo vikhovannya dítey doshkíl'nogo víku. Sumi: VTD Uníversitets'ka kniga [in Ukrainian].
13. Dnitrenko, T.Í. (1979). Teoríya í metodika vikhovannya dítey rann'ogo ta doshkíl'nogo víku. Kiřv. Znannya [in Ukrainian].
14. Zavats'kiy, V.Í. (1993). Fízíologíchna kharakteristika rukhív yak tsílespryamovóï povedínki lyudini. Luts'k [in Ukrainian].

15. Zaporozhets, A.V. (1960). Razvitiye proizvol'nykh dvizheniy. Moskva. Uchpedgiz [in Russian].
16. Keneman, A.V., Khukhlayeva, D.V. (1985). Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya detey doshkol'nogo vozrasta. Moskva. Prosveshcheniye [in Russian].
17. Kistyakovskaya, M.U. (1970). Razvitiye dvizheniy u detey pervogo goda zhizni. Moskva. Prosveshcheniye [in Russian].
18. Kostyuk, G.S. (1968). Psikhologiya: pidruchnik dlya pedagogichnikh vuziv. Kyiv: Radyans'ka shkola [in Ukrainian].
19. Krestovnikov, A.N. (1951). Ocherki po fiziologii fizicheskikh uprazhneniy. Moskva: Fizkul'tura i sport [in Russian].
20. Levi-Gorinevskaya, Ye.G. (1955). Fizicheskoye vospitaniye detey doshkol'nogo vozrasta. Moskva: APN RSFSR [in Russian].
21. Leskova, G.P., Butinskaya, P.P., Vasyukova, V.I. (1981). Obshcherazvivayushchiye uprazhneniya v detskom sadu. Moskva. Prosvyashcheniye. [in Russian].
22. Lesgaft, P. F. (1968). Izbrannyye trudy po anatomii. Moskva. Izd-vo AN SSSR. [in Russian].
23. Maydannik, V. (2021). Metodichni rekomendatsii do navchal'noï distsiplini «Propedevtichna pediatriya». URL:http://pediatrics.kiev.ua/download/metod_recomendacii/3k/1%20physical_dev.pdf [in Ukrainian].
24. Makhlazov, O.R. (2016). Psikhologiya ta psikhofiziologiya upravlinnya rukhovoyu diyal'nistyu. Kyiv: Èvroliniya. [in Ukrainian].
25. Moshchich, P.S. (1995). Meditsina ditinstva. Kiïv. Zdorov'ya. Otsinka psikhomotornogo rozvitku ditini rann'ogo vïku. 17.01.2021. URL:<https://studfile.net/preview/1785074/> [in Ukrainian].
26. Otsinka psikhomotornogo rozvitku ditini rann'ogo vïku. URL: <https://studfile.net/preview/1785074/> (17.01.2021) [in Ukrainian].
27. Orbeli, L.A. (1938) Lektsii po fiziologii nervnoy sistemy. Izbrannyye trudy. (T.2.) Moskva, - L., Medgiz [in Russian].
28. Osokina, T.I. (1986). Fizicheskaya kul'tura v detskom sadu. Moskva. Prosvyashcheniye. [in Russian].
29. Pavlov, I.P. (1951). Uslovnyy refleks. M. – L. Izd-vo AN SSSR [in Russian].
30. Pavlov, Í P. (1951). Lektsii pro robotu velikikh pivkul' golovnogoz mozku, Kiïv [in Ukrainian].
31. Rovniy, A. S. (2014). Fiziologiya rukhovoï aktivnosti. Pidruchnik. Kharkiv [in Ukrainian].
32. Sechenov, I.M. (1961). Refleksy golovnogoz mozga. Moskva: Izd-vo AN SSSR. [in Russian].
33. Sechenov, I.M. (1947). Izbrannyye filosofskiye i psikhologicheskiye trudy. Moskva. Uchpedgiz. Yurko [in Russian].

DDC 373.2.015.31:613

**LULLABY SONG AS ONE OF THE MEANS OF PRESERVING THE
SOCIAL AND SPIRITUAL HEALTH OF THE CHILD**

Kateryna Shcherbakova,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Preschool Education,
Mariupol State University,
Mariupol, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-7189-9728,
mkrnk22@gmail.com

Lilia Makarenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Preschool Education,
Mariupol State University,
Mariupol, Ukraine,
ORCID ID 0000-0003-2198-1509,
mkrnk22@gmail.com

Abstract. *The article is devoted to an important issue - ensuring the social and spiritual health of older preschool children. The leading means of creating conditions for maintaining the health of the child, as evidenced by the theoretical and experimental analysis of the problem, is the introduction of lullabies in the educational process. This tool is aimed at forming children's readiness for friendly relations, enjoying meaningful communication and organizing joint activities.*

Key words: *health; socio-spiritual component; emotional perception of the musical environment.*

**КОЛИСКОВА ПІСНЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ЗБЕРЕЖЕННЯ
СОЦІАЛЬНО-ДУХОВНОГО ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ**

Катерина Щербакова,

кандидат педагогічних наук,
професор кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет,
м. Бердянськ, Україна,
ORCID ID 0000-0001-7189-9728,
mkrnk22@gmail.com

Лілія Макаренко,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет,

м. Бердянськ, Україна,
ORCID ID 0000-0003-2198-1509,
mkrnk22@gmail.com

Анотація. *Стаття присвячена важливій проблемі – забезпеченню соціально-духовного здоров'я дітей старшого дошкільного віку. Провідним засобом створення умов для збереження здоров'я дитини, як засвідчив проведений теоретичний та експериментальний аналіз проблеми, є впровадження в освітній процес коліскової пісні. Цей засіб спрямований на формування у дітей готовності до дружніх стосунків, отримання задоволення від змістовного спілкування й організації спільної діяльності.*

Ключові слова: здоров'я; соціально-духовний компонент; емоційне сприйняття музичного середовища.

Relevance of research. Today one of the topical problems is the problem of creating optimal human security conditions. This problem is considered from different positions of such sciences as medicine, psychology, physiology, pedagogy and others.

Health is the main value and the leading criterion in assessing the level of social development. Particular attention is paid to the health of children when laying the foundations of personality. The child needs special attention from adults, both parents and teachers. In addition, we must emphasize that this problem is relevant in connection with the emergence and spread in all countries of the world of such an unexpected and terrible infection as COVID-19. Protection against this disease is the creation of the child's immunity and the formation of the child's understanding of the need to strengthen and maintain their own health.

Modern scientists characterize health as an integrated quality, distinguish its structural elements, types and means of provision. Thus, N. Denisenko and O. Aksonova distinguish in the content of the concept of "health" four components: physical, mental, social and spiritual. Each of these components has its own characteristics. Thus, physical health is the state of the child's body when the physiological systems are within normal limits. Physical health is the basis for personal development. A child's mental health is primarily related to their resilience to stress. It is characterized by individual features and manifestations of psychocomplexes: anxiety, self-doubt, loneliness, dissatisfaction with communication with loved ones (parents, relatives, educators, peers). Researchers see social health as the ability to establish and maintain contact with other people; ability to establish friendly relationships with peers; thoughtfully organize diverse, cognitive and emotionally rich communication, which has a positive effect on the emotional state of the child and his health. The spiritual health of a child is the awareness of the individual of his «I» as part of nature and society, compliance with the rules of health behavior; the ability to evaluate one's own behavior and that of other people.

Describing the health of the child, O. Kononko notes that in real life all four

components (social, spiritual, physical, mental) act simultaneously. The integrated effect of these components determines the state of human health as a holistic complex phenomenon. In our opinion, social and spiritual health are so interconnected that they can be considered as a holistic characteristic of human health. At the same time, the means of ensuring social and spiritual health, according to scientific data and analysis of pedagogical practice, are, above all, communication between the subjects of society, as well as music that makes life meaningful, optimistic, interesting, enriched with various emotions.

The purpose of the article. Theoretically substantiate and experimentally test the influence of quantitative song on the socio-spiritual children of children.

Analysis of recent research and publications. The analysis of this problem showed that scientists (G. Abramova, T. Andryushchenko, E. Vilchkovsky, N. Denisenko, E. Karpova, O. Kononko, L. Lokhvytska, T. Naumenko, T. Pirozhenko, L. Sushchenko, K. Jung et al.) Added much to its development. Scientists have defined the conceptual principles of preserving and strengthening the health of the child; developed ways, methods and means of ensuring health as the main value of society.

At the same time it is necessary to follow the thoughts of scientists (N. Vetlugina, E. Vilchkovsky, O. Kononko, T. Naumenko, S. Nechay, K. Tarasova, etc.), it is expedient to use music for preservation of social and spiritual health. It is during purposeful education and organization of the child's life in preschool institutions.

This article attempts to prove the positive impact of lullabies on strengthening the social and spiritual health of preschool children. For the purpose of harmonization of emotional and psychophysiological states and strengthening of development of musicality at children, and also for children who have insignificant emotional and psychological and psychophysiological analyzes taking into account methods, assimilation of problems. Malashevskaya and S. Demidova developed a program of health and educational work with older preschool children «Rainbow Music Therapy»; researchers S. Bodnar, A. Goncharuk, N. Zavodyana and others, made the program «Musical and health trips with children of the fifth place of life».

But, as pedagogical practice shows, today insufficient attention is paid to the use of emotional perception as an important means of maintaining social and spiritual health.

Research methodology. In order to study the possibilities of the lullaby and its impact on the socio-spiritual state of the child, we conducted a pedagogical experiment, which consisted of three stages: ascertaining, formative and control.

The purpose of the observational stage of the study is to identify the child's attitude to their health, understanding what health is; how a child feels when friends are around and when he is alone; how he perceives different music, a separate lullaby, etc.

The main methods of the observational experiment were conversations with older preschool children and constant targeted observations. The content of the

first conversation included the following questions: «Do you like to communicate with peers?», «Do you have friends ?, How many of them ?, Names», «What mood do you have when communicating with friends?», «How do you feel yourself, when you are in a bad mood ?», «How do you help your family and friends when you see that they are sad?», «Do you like to give gifts? What do you feel?», «Can you praise yourself?».

Analysis of children's answers to the question «Do you like to communicate with peers? » showed that 80% of children are positive about the situation. However, some children showed indifference to peers.

When answering the second question («Do you have friends ?, How many ?, Their names»), most children (72%) listed a large number of friends («I have friends: Milan, Eugene, Igor...»); « I have many friends: Vika, Mykola, Kyrylo, Yulia, Arthur, I do not remember the names of others«), which indicates an active social position of the child, a certain level of development of the child in the ability to communicate. A small number of children (10%) gave the same name («I have an only friend, Sasha»). Some children gave a negative answer («I have no friends, I don't need them»). In our opinion, these answers indicate passive social behavior, or insufficient development of communication skills.

To the question «What mood do you have when communicating with friends?» 40% answered the following: «I feel confident», «I have a lot of fun», «When I do not communicate with friends for a long time, I miss them»; «If friends have fun, they laugh, I'm happy too». This indicates that children are attentive to others, are able to influence their mood and the mood of others. 25% of children noted that their peers are more likely to have a bad mood («He is often sad, but if the mood is good, we play with her»).

In the answers to the fourth question «How often are your friends happy and cheerful?»; «What do you do when you're in a good mood?» we singled out one common quality—children note the mood in the physical manifestations and behavior of their peers («He laughs out loud if it's fun»; «We run and play»). Thus, we can conclude that empathy in the emotional sphere in children is not yet sufficiently developed.

Most children said that in a bad mood they do not want to do anything, are sad, do not want to play games or smile. To the additional question «Do you often have such a mood?», The children answered «not often, but it happens».

Our observations show that the educator does not always pay attention to situations when the child does not seek to communicate, sequester himself, refuses to participate in collective action. The educator often associates this with the fact that the child misses his parents, is offended, complains.

To the question «How do you help your family and friends when you see that they are in a bad mood?» children gave us the following results: the vast majority of children (70%) answered as follows: «I'll play with them or dance», «Tell a joke», «Rinse them», «Say kind words», «Kiss my mother», «Hug Mom, I'll tell her she's the most beautiful and the best ». That is, children are ready to help others and know age-appropriate ways to achieve the goal. Unfortunately, the

number of children (30%) did not show skills, or lack of experience in this situation («No, I do not know what to do», «I will ask the educator»). We noted this answer as a problem for further work in this direction.

To the next question «Do you like to give gifts? What do you feel?» received both positive answers («Yes, I like»; «Yes, very much») and negative («No, I love only when I am given»). This percentage of negative responses (18%) indicates insufficient development of social and spiritual health.

The last question is «Can you praise yourself?», «Praise yourself». For some children, the answer to this question did not cause difficulties. 45% of children answered quickly, without thinking, but focused on appearance, or on external qualities («I can. I'm beautiful, look what a beautiful dress I have»; «My grandmother bought me a nice sweater»; «I am often praised by the teacher»; «I'm strong and smart»; «I'm generally good», «I draw well»; «I think best»). That is, it is easier for children to notice external manifestations, which may also indicate a lack of awareness in the field of spiritual qualities. However, the majority of children (55%) did not answer the question because they could not formulate the answer correctly. The children agreed to the help of a tutor

The second conversation was about a lullaby. The conversation included questions: «Do you like music?», «What kind of music do you like?», «Let's listen to music together, and then you have to answer what you can do with this music—jump, march, or listen and fall asleep?». After listening to music, almost all the children said that you can't jump to this music. It is slow, quiet, you can only fall asleep under it ».

The following questions: «When you were little, did your mother sing lullabies to you?»; «What exactly were these songs?»; «And now in the evening your mother sings lullabies to you?»; «What is a lullaby?»; «Why do lullabies sing?» updated children's previous knowledge and formed a request for new information about the lullaby. Preschoolers turned to personal experience, gave specific examples, showed personal interest in acquiring knowledge.

As the analysis of the answers showed, almost all the children stated that their parents rarely, but sometimes sing lullabies. They like to listen to their grandmother's lullabies. Most preschoolers defined the nature of the songs («cheerful», «gentle», «calm»). Some children said they «don't remember because it's been a long time»; mentioned lullabies about animals («In particular about cat»). The children also named an essential feature of the lullaby («to fall asleep», «mother's song for daughter or son», «doll song»).

When answering the question «What feelings do lullabies evoke in you?» caused almost the same feelings in all children. They felt the mood of the lullabies, but could not express it in words. The children said that they felt «mother's tenderness», «care». Only individual children could name or sing lullabies. However, this means that children do not just enjoy communicating with adults, they remember and are interested in the way an adult interacts with them. Lullaby carries a lot of information: the plot, emotional state, melody.

Thus, the results showed that children know and love lullabies, but they

lack experience in using these songs performed by their mother. From early childhood, preschoolers remember short-term memories of the lullabies they sang. The conversation revealed the presence of children's ideas about lullabies, which are stored in their memory from early childhood and what is the value of lullabies for them; what is the attitude of preschool children to lullabies in music lessons and during independent musical activity.

The results we obtained at this stage of the pedagogical experiment allowed us to develop a methodology and shift the educational activities, in accordance with the use of quantitative song to ensure the socio-spiritual child.

The purpose of the study of the formation stages is to acquaint older preschoolers with the musical features of lullabies, to bring the child an understanding of musical works that have an important impact on well-being and emotions, willingness to communicate and use communication in musical play situations.

In organizing the formative experiment, we relied on the Basic component of preschool education (new edition, 2021). The authors of that document (T.Pirozhenko, O. Brezhneva, N. Gavrish, O. Sidelnikova, A. Shevchuk, etc.) note that in the educational direction «Personality of the child» the result of health-preserving competence is the need to master ways of preserving and strengthening own health, a set of basic knowledge about a person and his health, a healthy lifestyle. One of the components in the content of the Basic component of preschool education in the direction of «Child's personality» is an emotional and value attitude, which reveals the need to learn ways to maintain their own health, focused on self-knowledge and activity in personal life. The formation of knowledge includes children's awareness of the value of health, its importance for a full life. Children realize that a person is born, goes through different stages of life: childhood, adolescence, maturity, old age etc. Children will have the skills to follow the rules of healthy behavior, evaluate one's own and other people's behavior towards a healthy lifestyle.

The Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) also traces the requirements for the organization of musical activities in a preschool institution in the educational direction «Child in the world of art». As noted in the document, artistic and creative competence is the child's ability to practically realize their artistic and aesthetic potential to obtain the desired result of creative activity on the basis of developed emotions and feelings for the arts. The first component in the content of the educational direction «Child in the world of art» –emotional and value attitudeincludes the emotional response of children to the manifestations of beauty in works of art. Children respond positively to suggestions of listening to music, get pleasure from artistic activities. The next componentthe formation of knowledgeprovides for the identification of preschoolers' interest in musical works, recognition of familiar works, manifestation of personal attitude to them, expression of impressions from listened to musical works; perception and emotional evaluation of the work of art.

Children master the skills to connect the brightness of the image, the

content of the work with the sounds. Preschoolers are able to distinguish between musical genres (vocal and instrumental), have appropriate age skills of music perception. They show musicality, the ability to convey mood, emotions, feelings in the performance of songs etc.

Based on this, training in the experimental group during the formative stage of the study was conducted on a specially designed program, which included listening to lullabies, performing lullabies, creative tasks, life situations, independent musical activities. The main focus was on the use of interactive methods, as well as the active participation of children in all these processes.

The formative stage of the research began with asking the children to close their eyes for a moment, try to imagine their mother's face, her eyes and listen to what music will sound in their imagination. Interrupting each other, the children called the words «quiet», «tender», «kind», «good», «I feel music as beautiful as my mother», «I feel close to my mother when we are together»; «I'm very pleased and comfortable».

The first lullaby that children listened to «Lullabies of the World» performed by N. Matvienko. During the hearing, the older preschoolers imagined a winter evening, snowflakes fall to the ground, the room is warm and cozy, the baby is going to sleep; the song is quiet, gentle. The music teacher had the opportunity to ask the children what they were thinking while listening to their mother's song; that they feel when they hear a calm native voice. Older preschoolers shared their impressions: «when my mother sings a lullaby, I calm down and I feel calm»; understand that they are loved, «mom is around and all is well». To the question «What is the mood of the lullaby?», The children noted «gentle», «calm». During the survey, the children were not passive, they were interested in the discussion. Older preschoolers became the main protagonists of the conversation, thinking and remembering, sharing their thoughts with each other, discussing different answers.

Later, when acquainting children with the lullaby, attention was paid to the fact that the songs are composed not only by the people, but also by the composers. Thus, while listening to the song «Clear Moon» arranged by Ya. Stepovy, L.Ukrainka's poems drew attention to the nature of the melody and content, to the establishment of special emotional relations between mother and child. After all, the mother, lulling the child, leaves far from her cradle anxiety, excitement, gives her his warmth and tenderness, respect and love.

Today, lullabies created by modern composers come into use. They combine modern trends with elements of traditional Ukrainian folk lullabies. Yes, the children were invited to listen to the lullaby «Sonko-nap» (music by A. Mihai), on which more than one generation was raised. The song is considered almost folk and is known not only within Ukraine. According to the children, the song is very gentle, and the delicate melody seems to sway and encourage sleep. Native and beloved voice gives the child a feeling of warmth and security.

During the hearing of «Lullaby», written by V. Pavlyk, the children noted her character, as well as her attitude to children («The song is tender, dad

loves his children very much»). Preschoolers paid attention to the beautiful words of the song, realized that everyone is happy for them, everyone loves them and finds unusual words for them.

Later, the children were invited to listen to two lullabies: the folk «Gray Cat» and «Lullaby», written by composer V. Pavlyk. To the question «What can you say about these songs?», «How did you feel when you listened to these songs?», «What do they look like?» The answers were: «In these two songs, the music is soft and nice», «You can hear the gentle, affectionate nature of the song melody», «And the songs are slow, I just want to sleep». To the question «How do these songs differ?», The children answered: «One song was written by a composer, another – folk». The children expressed the opinion that they would sing a lullaby to their younger brother or sister before going to bed.

Older preschoolers know that lullabies are sung to all children on Earth. After listening to English Lullabies, they concluded that all children love lullabies. The music teacher suggested that the children outline the common and different in the folk song «Gray Cat» and in the English lullaby, using the color vein method. While completing the tasks, the children had a good time with their friends, learned to be a team, inspired and supported each other. Comparing the two lullabies, preschoolers concluded that lullabies, as a genre of oral folk art, are different. But they also have a lot in common. And the reason for that is common views on life, common family values. At all times, people have sought the good and wanted to pass it on to their children. So, no matter what language a mother sings a lullaby to her child, her goal is to express warmth, love and care. Considering the lullabies of the two peoples, children note their rhythmic and sound similarity; all lullabies sound calm and measured, creating a rhythm of rocking; they are characterized by a quiet sound and a special melody.

The children were also reminded that modern composers compose lullabies that are sung by cartoon characters, such as the Polar Bear to his cub Umka. Listening to the lullaby, the children noted that every mother loves her children very much, wishes them good night, wants them to have the best dreams. The child feels its significance; the love of those around them and gradually realizing their place in the family and in life

The very performance of lullabies by children provided an opportunity to form in them the skills of their use in life (play) situations. So, after acquaintance of children with «Lullaby for animals» N. May at musical employment the virtual situation was created: cheerful animals and birds gathered on a forest glade. They all love to sing and want to take part in the lullaby festival. But they will sing songs in their own way: someone grunts, someone meows or sings like a sparrow «chick-chirp». In turn, the children tried to sing what they came up with. Yes, Galya sang a lullaby like a cuckoo, and Sasha wanted to be a kitten and meowed this song.

In the creative task «Come up with a lullaby for your toys», the children sang songs gently, saying the kind words «luli-luli», «bayu-bayu», «dear», «tiny». The girls, who came up with different lullabies, noted that they would also sing

kind, affectionate, tender lullabies to their children.

The children continued to express themselves creatively in independent musical activity. One of the methods we implemented was to use a surprise moment. So, during independent musical activity, a mother with a baby visited the children and showed them how she helps her child fall asleep. First of all, the mother fed the baby, changed the child into pleasant clothes for sleep, showed her how best to take her in her arms and rock her arms, and only then quietly sang the lullaby to the child. Thus, the children had the opportunity to see the process of preparing the child for sleep as the child falls asleep.

Later, the children were given the task: «First play with your favorite toy, and then sing it a lullaby that you know». Observations have shown that the girls sang songs slowly, at length, quietly, explaining the purpose («to make your favorite toy fall asleep», «because it is a lullaby, not a dance or a march»). The children sang softly, tenderly, because «every mother loves her child very much», she wants the child to «dream the best dreams». Playing with toys, the children helped each other put the doll to sleep; supported by singing to those who had difficulty singing to make the toy fall asleep. Children have play activities with dolls that imitate the actions of adults when performing lullabies.

These ideas were used while playing children's musical instruments. Playing them, preschoolers discovered the world of musical sounds, learned to distinguish the beauty of the sound of various instruments. Therefore, the children were asked to choose from the musical instruments the one that suits the performance of the lullaby. Basically, the children chose metallophones, triangles, pipes, explaining their choice by the fact that their sound corresponds to the nature of the lullaby.

Later, the children were invited to play musical instruments, improvising lullabies. According to the observation, most of the children first thought, and then began to improvise in turn. The melodies performed by the older preschoolers sounded quiet, calm, sometimes even very slow. For many children, improvising a lullaby on a musical instrument helps to convey feelings, the inner spiritual world. In the process of improvisation, the children showed the individual features of each performer: emotionality, willingness to help each other in choosing a melody; advice on which instrument is better to play the lullaby and for whom; there was a conscious relationship between friends. Thus, preschoolers determined the nature of their own lullabies, willingly improvised songs for their dolls.

Research results. The results showed that older preschool children know and love lullabies, but they do not have enough of these songs performed by their mother. From early childhood, preschoolers remember short-term memories of the lullabies they sang. They can determine the nature of lullabies, willingly improvise songs for their dolls, creatively express themselves in independent musical activities.

Conclusions from the study and prospects for further exploration in this direction. Thus, based on the multicomponent content and structure of the

health problem, which includes physical, mental and socio-spiritual, the article focuses on the aspect of social and spiritual health of preschool children.

This component of health in psychological and pedagogical science is considered as the basis for the formation of the child's personality. Based on the fact that the child perceives reality, especially on an emotional level, pedagogical practice should take into account the unity of aesthetic (musical) and cognitive factors in the perception of information about the environment.

In modern society, the genre of lullaby is still relevant, so such a simple song as it helps in the upbringing and further development of the child. Lullabies are a universal therapeutic tool that determines the health of children. Singing lullabies has a positive effect on building confidence, trust in people, as well as the social and spiritual health of the child.

In the future, we plan to work on the development and implementation of a special course for future educators and music teachers in the educational process with the experimental program «The value of lullabies for the social and spiritual health of preschool children».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція: Закон України «Про дошкільну освіту» від 21.12.2020 № 12 / 1-2. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 28.08.2020).
2. Бех, І. Особистісно-орієнтований підхід: теоретичні та технологічні принципи. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
3. Бобро А. Сутність поняття «соціальне здоров'я» у науковій літературі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2014. № 122. С.19-23.
4. Євтух, М. Проблема соціального здоров'я в Україні. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2015. № 124. С.74-77.
5. Лохвицька Л., Андрющенко Т. До здоров'я дітей - через освіту дорослих: Технологія взаємодії дошкільних навчальних закладів з родинами. Тернопіль : Мандрівець, 2012. 176 с.
6. Малашевська І., Демидова С. Програма оздоровчо-освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку «Веселкова музикотерапія». Тернопіль: Мандрівець, 2015. 44 с.
7. Нечуй, С. Музика сприяє здоров'ю. *Дошкільна освіта*, 2010. (6), С.13.
8. Щербакова К. та Макаренко Л. Теорія і методика валеологічного виховання дітей дошкільного віку, 2015. с.114-129.

REFERENCES

1. Basic component of preschool education (State standard of preschool education) new edition: Law of Ukraine «On preschool education» of 21.12.2020 № 12 / 1-2. URL.: // https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (access date: 28.08.2020) [in Ukrainian].
2. Bech, I. (2003). Personality-oriented approach: theoretical and technological principles. Kyiv: Lybid, 280 [in Ukrainian].
3. Bobro, A. (2014). The essence of the concept of «social health» in the scientific literature. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 122,19-23 [in Ukrainian].

4. Yevtukh, M. (2015). The problem of social health in Ukraine. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical Sciences Series*, 124, 74-77 [in Ukrainian].
5. Lohvytska, L., Andryushchenko, T. (2012). To the health of children - through adult education: Technology of interaction of preschool educational institutions with families. Ternopil: Mandrivetz, 176 [in Ukrainian].
6. Malashevskaya, I., & Demidova, S. (2015). The program of health-educational work with children of senior preschool age «Rainbow music therapy». Ternopil: Mandrivetz, 44 [in Ukrainian].
7. Nechuy, S. (2010). Music promotes health. *Preschool education*, (6), 13 [in Ukrainian].
8. Shcherbakova, K. and Makarenko, L. (2015). In Theory and methods of valeological education of preschool children, 114-129 [in Ukrainian].

DDC 373.015.3:159.943]:793.7

DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS OF CHILDREN OF YOUNG PRESCHOOL AGE IN EDUCATIONAL ACTIVITIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Yuliia Volynets,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of
Preschool Education,

Pedagogical Institute, Borys Hrinchenko University of Kyiv,
Kyiv, Ukraine,

ORCID ID 0000-0002-3849-0821,

y.volynets@kubg.edu.ua

Nadiia Stadnik,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of
Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education,
Municipal Institution of Kyiv Regional Council «Bila Tserkva Humanitarian
and Pedagogical Vocational College»,

Kyiv region, Bila Tserkva, Ukraine,

ORCID ID 0000-0002-2619-4419,

n.stadnik72@ukr.net

Irina Tovt,

Candidate of Historical Sciences, Docent, Senior Lecturer of the Department of
Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education,
Municipal Institution of Kyiv Regional Council «Bila Tserkva Humanitarian
and Pedagogical Vocational College»,

Kyiv region, Bila Tserkva, Ukraine,

ORCID ID 0000-0002-4489-9789,

tovt.gabriella97@gmail.com

Abstract. *The article highlights the current problem of the development of fine motor skills of preschool children. The development of fine motor skills should begin to form from early childhood, and then these functions will play an important role in the formation of the cognitive characteristics of the child. The result of the study is a substantiation of the theoretical foundations of the development of fine motor skills of preschool children. The essence of the concepts*

«motility», «small motility», «productive activity» is specified and the technique of development of small motility of the child of younger preschool age in the educational activity of preschool educational institution is described.

Key words: *preschool education; motility; fine motor skills; children of younger preschool age; educational activities; game; game exercises; productive activities.*

РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Юлія Волинець,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
дошкільної освіти,

Педагогічний інститут, Київський університет імені Бориса Грінченка,

м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0002-3849-0821,

y.volynets@kubg.edu.ua

Надія Стаднік,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і психології
дошкільної та початкової освіти,

Комунальний заклад Київської обласної ради «Білоцерківський гуманітарно-
педагогічний фаховий коледж»,

м. Біла Церква, Київська область, Україна,

ORCID ID 0000-0002-2619-4419,

n.stadnik72@ukr.net

Ірина Товт,

кандидат історичних наук, доцент, старший викладач кафедри педагогіки і
психології дошкільної та початкової освіти,

Комунальний заклад Київської обласної ради «Білоцерківський гуманітарно-
педагогічний фаховий коледж»,

м. Біла Церква, Київська область, Україна,

ORCID ID 0000-0002-4489-9789,

tovt.gabriella97@gmail.com

Анотація. У статті висвітлено актуальну проблему розвитку дрібної моторики дітей молодшого дошкільного віку. Розвиток дрібної моторики починати формувати потрібно з раннього дитинства, а далі ці функції будуть займати важливе місце у становленні пізнавальних особливостей дитини. Результатом дослідження є обґрунтування теоретичних засад розвитку дрібної моторики дітей молодшого дошкільного віку. Уточнено сутність понять «моторика», «дрібна моторика», «продуктивна діяльність та описано методуку розвитку дрібної моторики дитини молодшого дошкільного віку в освітній діяльності закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: дошкільна освіта; моторика; дрібна моторика; діти молодшого

дошкільного віку; освітня діяльність; гра; ігрові вправи; продуктивні види діяльності.

Relevance of research. Education in Ukraine is in a new round of development. The search for ways to implement educational tasks for the training of specialists in the field of education, which are due to the gradual progress of the Ukrainian state and the implementation of the new Law on Higher Education, creates a contradiction between society's demand and the realities of educational practice. We see the reasons in the fact that in practice stereotyped approaches to the organization of the educational process in all levels of education, including preschool educational institutions. The presence of new pedagogical ideas in the professional training of future educators and the vision of scientists of ways to implement them doesn't ensure the renewal of the preschool education system completely (*Беленька та Половіна, 2015*).

In the early stages of life, it is fine motor skills that indicate how a child develops, reflects his intellectual abilities. Children with poorly developed fine motor skills, awkwardly hold a spoon, pencil, can't fasten buttons, lace up shoes, it is difficult for them to collect scattered parts of the designer, work with puzzles, counting sticks, mosaics, refuse from sculpting and applique, they don't catch up with the peers in the classroom (*Бурков, 1998*).

Work on the development of fine motor skills and coordination of hand movements in a preschool educational institution should be an important part of the development of children's speech, the formation of self-care skills, and preparation for writing. Its further development depends on how skillfully the child learns to control his fingers. By developing fine motor skills, we thus develop the child's mental processes and most important speech.

Researchers have confirmed the close connection between the development of a child's arm muscles and the development of his speech and thinking. The high level of fine motor skills of children's fingers provides a sufficient level of memory, attention, prepares the hand for writing. The current stage of the formation of pedagogy states the fact that the level of development of speech and mental processes directly depends on the development of fine motor skills. And for this, it is very important that the child is systematically engaged in various types of educational activities (drawing, modeling, application, designing from small details, teaching patterns from mosaics, etc).

The development of fine motor skills of the hands is an integral part of the comprehensive harmonious mental and physical development of the child. The process of sensory cognition of the world by a child cannot take place without tactile-motor perception. Classes in productive activities, finger games, exercises for motor development, improve the development of cognitive processes, cardiovascular and digestive systems, mental abilities of the child, reduce emotional stress, develop coordination, strength, and dexterity of the hands, maintain vitality. Training the children's fingers improves not only the motor abilities of the child but also the development of mental and speech skills.

In turn, the formation of hand movements is closely related to the development of the motor analyzer and visual perception, different types of sensitivity, spatial

orientation, coordination of movements, and so on. Hand movements are closely related to speech, they are one of the factors in its formation. Finger movements stimulate the development of the central nervous system and accelerate the development of children's speech. That is why this topic is relevant today and that is why it is so important when working with children to pay attention to the development of small muscle functioning.

The theoretical basis of the study are. Theoretical and applied aspects of the development of fine motor skills in preschool children are revealed in the works of such prominent psychologists, physiologists, teachers as V. Bekhterev, Z. Bogateeva, L. Vygotsky, A. Zaporozhets, D. Elkonin, M. Koltsova, A. Melnikova, M. Montessori, I. Pavlov, I. Sechenov, V. Sukhomlinsky, T. Fadeeva, S. Chernykh, and others.

Formulation of the purpose of the article – to substantiate the theoretical foundations of the development of fine motor skills of the child, to determine the principles of learning circular actions, to describe the method of development of fine motor skills of young preschool children in educational activities of preschool education.

Results of the research. According to psychologists and physiologists, young children have poorly developed small arm muscles, imperfect coordination of movements, and ossification of the wrists and phalanges of the fingers (*Бурков, 1998*).

Visual and motor analyzers that are directly involved in the perception and reproduction of letters and their elements are at different stages of development. Children between in the age of three and five years do not have the ability to assess spatial differences, which determine the completeness and accuracy of perception and reproduction of letterforms in the future. The development of fine motor skills of the hands begins in early childhood, when parents help the child to learn about the world through tactile sensations, thus providing the needs of brain activity for impressions.

The level of development of children's speech is significantly dependent on the degree of formation of small movements of the fingers. As a rule, if the movements of the fingers are developed according to age, then the speech development of the child is within the age norm (*Биковець, 2012: 124-131*)

In a large number of children, the fingers are sedentary, and their movements are inaccurate or inconsistent. Most children in the third and fourth years of life do not hold a pencil and brush properly, they cannot lace up shoes, fasten locks, and buttons on their own. The maturation of the relevant areas of the brain, the development of small muscles of the hand usually ends at the age of six or seven. The formation of skills to perform small movements begins at an early preschool age and lasts up to six or seven years. It is important that by this age, the child is prepared to learn new motor skills (including the experience of writing), and not be forced to correct improperly formed old ones.

Changing an incorrectly formed experience requires a lot of effort and time from both a child and parents. This not only complicates learning to write but also, which is especially undesirable, creates an additional burden on the child's central

nervous system in the first year of school. Therefore, the work on preparing a child for learning to write should begin long before entering school (*Дудьев, 2008*).

Any daily actions and complex tasks that parents help the child to cope with directly affect whether he will keep his natural curiosity will be able to improve his intellectual abilities, or will feel confident in new situations. The first few years of life are an opportunity to help a kid to become who he can become. Psychologists say that a child's brain develops any attention to it. Attention forces the brain to process information, and thus to develop (*Власова, 2010*).

Maria Montessori noticed a connection between the development of fine hand movements and children's speech, if speech is not all right, this is probably due to fine motor skills. Biologists have found that the human brain contains the centers responsible for speech and finger movements which are located very close to each other. Psychologists and child educators strongly advise parents to play educational games more often. For example, games with lace, sorting cereals, assembling utensils, small materials. The development of fine motor skills of the hands is an important stage in the development of future abilities (*Савина, 2001*).

Problems of fine motor skills have been studied for a long time. Many scientists in their research have revealed the role of the motor-kinesthetic analyzer in the development of speaking skills and thinking, and it has also been proved that the first and main innate form of activity is motor. I. Pavlov believed that language is a muscular sensation that goes from the speech organs to the cerebral cortex. Scientists, including modern ones, consider that all the abilities of children are at their fingertips.

The development of fine motor skills is impossible without timely mastery of self-care skills: it is necessary to start at early preschool age so that in the older preschool age the child has no difficulty in buttoning, tying shoelaces, knots on a scarf, etc. It is important not to forget that children should take an active part in household chores: table setting, cleaning, etc. These daily loads are not only of high moral value but are also good systematic training for the fingers.

The development of fine motor skills of the hand is essential for the overall physical and mental development of the child throughout preschool. Psychologists, physiologists, physicians, educators constantly emphasize that the level of fine motor skills largely determines the success of the child's development of visual, constructive, labor, and music performance skills, mastering the native language, the development of primary writing skills (*Быкова, 1961*).

Along with the development of fine motor skills, all types of perception develop, such as sight, touch, the sensation of muscles, and joints. This is a condition for the child to be able to understand what is in his hands. Fine motor skills help the child to explore, compare, classify the things around him, and thus allow a better understanding of the world in which he lives. They help the child to take care of himself. In fact, even to fasten a button, you need a certain skill from several topics.

Scientists have noted that systematic work on the development of fine motor skills, along with the stimulating effect on speech development is a powerful means of improving the efficiency of the cerebral cortex, children improve attention,

memory, hearing, vision. The development of fine motor skills in preschool is also important because the rest of the child's life will require the use of precise, coordinated movements of the hands and fingers, which are necessary to dress, draw and write, as well as perform many different household and educational activities. Future learning activities will require the child to have a certain level of readiness for subtle movements of the fingers to perform small, precise, various actions. The muscles of children's fingers should be well developed, movements are coordinated and accurate. Even the slightest impairment of fine motor skills will harm the mental development of a preschool child (*Яловська, 2011*).

Thus, we can conclude that fine motor skills are one of the first places in the overall development of preschool children. It should be noted that there is every reason to consider the child's hand as a part of the body that activates and stimulates the cerebral cortex, increases the efficiency of all its parts, has a positive effect on the formation of higher cognitive functions, especially thinking and speaking.

An important tool for developing fine motor skills in young children are games (finger games, games with buttons, games with beads, games with cereals, games with a constructor, games with cubes, games with natural material, finger theater, games with non-traditional materials, lacing, puzzles, games with elements of self-massage, drawing in the air, and others). They are emotional, they can be held in different situations (both individual games and in the educational process, on a walk, in transport, at home, etc). In such games, children have fun, stimulate speech development. During such games, children, repeating the movements of adults, activate hand motor skills and speech, learn basic self-care skills with substitutes (*Узорова, 2003*).

The game consists of other activities of a child, which then acquire independent significance. Thus, productive activities (drawing, design) are initially closely fused with the game. While drawing, a child plays out one or another plot. Building from cubes is intertwined in the course of the game. Only up to the senior preschool age the result of productive activity acquires independent value, regardless of the game (*Ткаченко, 2013*).

Let's define the basic concepts of the researched problem.

Motor skills – a set of motor reactions, skills, abilities, and complex motor actions inherent in man. One of the indicators and conditions of good physical and neuropsychological development of the child is the development of his hand, manual skills, or, as it is called, fine motor skills.

Fine motor skills are coordinated movements of the fingers, the child's ability to «use» these movements: holding a spoon and a pencil, fastening buttons, drawing, sculpting. The clumsiness of fingers «speaks» that small fine motor skills are still insufficiently developed (*Биковець, 2012*).

The development of fine motor skills of the hands begins in early childhood, when parents help the child to learn about the world through tactile sensations, thus providing the needs of brain activity for impressions. Not only sound education but his alertness and dedication too are most required.

P. Anokhin, V. Bekhtrev, O. Luria, and other scientists pointed out that one of the most important components of the overall development of the child is the formation of motor function. But the implementation of this function is possible only through the manifestation of activity. According to A. Bykova, the expansion of games available to preschoolers contributes to the gradual increase of motor abilities of children in the game, and also subsequently allows solving more complex educational problems (*Быкова, 1961*).

In preschool-age it is necessary to create conditions as early as possible for the child's accumulation of practical experience, to develop skills of manual dexterity, to form the mechanisms necessary for future mastery of writing. V. Sukhomlinsky noted, «the origins of children's abilities and talents are at their fingertips». This means that the more a child is able, willing, and willing to do with their hands, the smarter and more resourceful she is. After all, at your fingertips – an inexhaustible source of creative thought that «feeds» the child's brain. All this has a positive effect on the internal organs, has a tonic effect, stimulates mental functions, promotes speech development, and charges with positive emotions (*Власова, 2010:98*).

By «productive activity» we mean the activity as a result of which we receive the product. Through productive activities in the preschool period, mental processes are actively developed, arbitrary attention and memory are formed, creative imagination is formed, new feelings are born. Such activities affect the child's psyche, as it calms and relaxes him. Doing a favorite and interesting thing, whether it's drawing, sculpting, appliqué, the child can release emotional tension from the outside, after which comes calm. This allows adults to monitor the inner state of the child. Classes in productive activities help to express the emotional state of the preschooler adequately: anger, resentment, pain, joy. A lot of interesting active methods and techniques used in the process of the game and productive activity were developed for the development of the fine motor skills of the hand. Organizing work in the direction of the development of fine motor skills of children of primary school age should follow the basic principle of didactics: «from simple to complex. It is necessary to select occupations, games, exercises, their intensity, quantitative and qualitative structure depending on the individual and age features of children. We consider that for the diverse harmonious development of motor functions of the hand it is necessary to adhere to the following principles of learning motor actions: consciousness and activity, clarity, accessibility and individualization, systematicity and consistency, strength. K. Ushinsky claimed that visual learning corresponds to the psychological characteristics of children who think in shapes, sounds, colors, sensations.

The technique and meaning of these games are that the nerve endings of the hands affect the child's brain and brain activity is activated. A child needs to have well-developed arm muscles at an early age. Various forms of activity, finger gymnastics, games, didactic exercises, should be systematically conducted in a preschool institution, as well as to conduct interesting workshops with parents on the proposed topics.

We carried out research aimed at increasing the level of development of fine motor skills of children of primary school age. Objectives of the study: to select tools for the study of fine motor skills and diagnosis to test the effectiveness of the proposed active forms and methods in the educational space of a child (at different stages of the experimental study preschool teachers).

This diagnosis at the beginning of the year and our study showed that children do not have fine motor skills of the hands, as well as self-care skills. Diagnosing the level of development of fine motor skills of the hands, we used tasks of varying complexity.

At the first stage, we diagnosed the coordination of the left and right hand. To do this, the children performed interesting exercises: a child was asked to put his hands in front of him – one clenched into a fist, and the other – straightened, then he had to change the position of both hands simultaneously (slowly); «Step» with his fingers (on the table, alternately with the index and middle fingers of both hands); «Bending of the fingers» (alternately bend the fingers, starting with the little finger); «Pinch the palm»; perform the movement of alternation: fist – rib – palm, repeat with another hand, and then with both hands at the same time; «Jump» (fingers of both hands, starting with the little finger). At the second stage of diagnosis, methods are applied to the degree of development of voluntary attention, the formation of spatial perception.

Diagnosis of the development of fine motor skills of young preschool children showed that almost 80,2% of children have insufficient development of fine motor skills, about 15,6% – sufficient and only 4,2% – high (mostly children who attended groups of early age).

Given the results of the observational stage of the experiment, we identified the main provisions of the formative stage of the experiment, which consisted in the application of the proposed active forms and methods (games, game exercises, productive activities, fiction, and cooperation with parents (workshops, online games for children with parents, etc).

Conclusions from the study and perspectives of further exploration in this direction. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, it was found that the issue of the development of fine motor skills of preschool children is especially relevant in the system of educational activities of preschool institutions.

Given the health effects of fine motor skills, it has to be pointed out that from early childhood we should train the muscular coordination of the child's hand. We pay special attention to self-service skills.

Thus, the work carried out in the experimental group had a positive effect on the results of the development of fine motor skills of the hands and showed a high level of development of fine motor skills, which increased by 54,9% and as of May amounted to 65,6%. The control group also had positive dynamics (high level – 45,3%, sufficient – 41,6%). Such percentages are caused by the constant work of the preschool teacher.

Thus, as a result of scientific research the essence of the concepts «motility», «fine motor skills», «productive activity» is specified. The research showed that

comparing the results, we can conclude that our proposed method had helped to develop the fine motor skills of children from the experimental group. They improved their self-care skills, and became more confident, their cognitive abilities increased, they became open to experimentation and creativity. The principles of learning circular actions are determined. The method of development of fine motor skills of a child of primary school age in the educational activity of a preschool institution is described.

The purpose of further research is to develop a motivational, content-procedural component for the preparation of students – future preschool teachers to the specifics of work on the development of fine motor skills of preschool children.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биковець Л. Вплив рухів пальців рук на розумовий та мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти*. 2012. № 2. С.124-131.
2. Быкова А.И. Обучение детей дошкольного возраста основным движениям. Москва : Учпедгиз, 1961. 152 с.
3. Бурков Ф. Про загальний розвиток дитини дошкільного віку. *Психологія*. 1998. 20 с.
4. Дудьев В. Психомоторика: слов.-справ. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. 366 с.
5. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід / За заг. ред. Г.В. Беленької, О.А. Половіної. Монографія. Умань : ВПЦ «Візаві». 2015. 244 с.
6. Развитие дрібної моторики рук / Упор. О.В. Власова; іл. О.В. Зеркалій. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 159 с.
7. Савіна Л. Пальчикова гімнастика для розвитку мовлення дошкільнят. Київ : Школа, 2001. 48 с.
8. Ткаченко Т. Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков. Москва : Издательство ЭКСМО, 2013. 48 с.
9. Узорова О., Нефьодова О. Пальчикова гімнастика. Київ : Школа, 2003. 127 с.
10. Яловська О. Пальчики дошкільнят: розвиваємо руку – розвиваємо мозок. Тернопіль : Мандрівець, 2011. 228 с.

REFERENCES

1. Bykovets, L. (2012). Influence of finger movements on mental and speech development of preschool children. *Tavriya Bulletin of Education*, (2), 124-131 [in Ukrainian].
2. Bykova, A. (1961). Education of preschool children in basic movements. Moscow : Uchpedgiz. 152 [in Russian].
3. Burkov, F. (1998). On the general development of preschool children. *Psychology*, 20 [in Ukrainian].
4. Dudyev, V. (2008). Psychomotor skills: words. cases. Moscow : Humanitar. Ed. VLADOS Center, 366 [in Russian].
5. Preparation of future educators to work with preschool children: a competency approach (2015). [Ed. G. Belenka, O. Polovina. Monograph. Uman : Vizavi, 244 [in Ukrainian].
6. Development of fine motor skills (2010). / Emphasis. O. Vlasova; il. O. Zerkalyi. Kharkiv : Type. Osnova group, 159 [in Ukrainian].
7. Savina, L. (2001). Finger gymnastics for speech development of preschool children. Kyiv : Shkola, 48 [in Ukrainian].
8. Tkachenko, T. (2013). Fine motor skills. Gymnastics for fingers. Moscow : Publishing house EKSMO, 48 [in Russian].

9. Uzorova, O., Nefedova, O. (2003). Finger gymnastics. Kyiv : Shkola, 127 [in Ukrainian].
10. Yalovska, O. (2011). Fingers of preschoolers: we develop a hand – we develop a brain. Ternopil : Mandrivets, 228 [in Ukrainian].

DDC УДК 373.2.015.31:37.064.3

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЛАНДШАФТ ПРОБЛЕМИ
ФОРМУВАННЯ РОВЕСНИЦЬКИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ЗМІН**

Раїса Шулигіна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і
психології дошкільної освіти,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0002-5857-351X,

shulyhina@gmail.com

Ірина Бондар,

аспірантка кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0001-5220-8178,

i.o.bondar@npu.edu.ua

Анотація. На основі здійсненого теоретичного аналізу психолого-педагогічного ландшафту досліджуваної проблеми з'ясовано суть феномену спілкування та міжособистісної взаємодії, як основи для формування ровесницьких стосунків у колективі дітей дошкільного віку; розглянуто ключові поняття дослідження з виокремленням наукових підходів до визначення взаємозв'язку між ними; охарактеризовано особливості формування ровесницьких стосунків, відповідно до етапів розвитку спілкування та міжособистісної взаємодії дітей; з'ясовано, що ровесницькі стосунки дошкільників є могутнім джерелом соціалізації та всебічного розвитку підростаючого покоління; сформульовано завдання освітньо-виховної роботи з формування ровесницьких стосунків дошкільників та розглянуто основні групи труднощів у налагодженні даного процесу в період дошкільного дитинства; окреслено особливості та змістовий контекст організації освітньо-виховного процесу в умовах змін, що відбуваються – основні методи, засоби та форми які можна застосувати з метою формування ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку.

Ключові слова: психолого-педагогічний ландшафт, дошкільний вік, ровесники, ровесницькі стосунки, міжособистісна взаємодія, спілкування дітей дошкільного віку, комунікація; освітньо-виховна робота, спільна ігрова діяльність, storytelling-технологія.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LANDSCAPE OF THE
PROBLEM OF FORMATION OF PEER RELATIONSHIPS OF
PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS
OF EDUCATIONAL CHANGES**

Raisa Shulyhina,

Ph.D (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education,
National Pedagogical Dragomanov University,

Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-5857-351X,
shulyhina@gmail.com

Iryna Bondar,
PhD student of the Faculty of Pedagogy and Psychology
of Preschool Education,
National Pedagogical Dragomanov University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-5220-8178,
i.o.bondar@npu.edu.ua

Abstract. *Based on the theoretical analysis of the psychological and pedagogical landscape of the studied problem, the essence of the phenomenon of communication and interpersonal interaction as a basis for the formation of peer relationships in the group of preschool children were clarified; the key concepts of research were considered and scientific approaches to determining the relations between them were identified; features of the formation of peer relationships were characterized according to stages of development of communication and interpersonal interaction between children; it was found that peer relationships of preschool children are a powerful source of socialization and comprehensive development of the younger generation; the tasks of educational work on the formation of peer relationships of preschool children were formulated and main groups of difficulties in establishing this process during the preschool childhood were considered; features and semantic context of the organization of educational process in the conditions of existing changes were outlined – basic methods, means and forms which can be used for the purpose of formation of peer relationships of preschool children.*

Key words: *psychological and pedagogical landscape, preschool age, peers, peer relationships, interpersonal interaction, communication of preschool children, communication; educational work, joint game activities, storytelling technology.*

Актуальність дослідження. Період дошкілля характеризується динамічним розвитком особистості кожної дитини, появою низки вікових новоутворень, оволодінням відповідними життєво важливими компетентностями, надбаннями, цінностями, проявами здатності взаємодіяти із суспільством тощо. Рушійною силою цих процесів виступають міжособистісні відносини дитини-дошкільника не лише з дорослими, а й з ровесниками. Ровесницькі стосунки, або стосунки з ровесниками – це один з найвагоміших чинників життєдіяльності й успішної соціалізації зростаючої особистості. Тому проблема формування ровесницьких стосунків набуває найбільшої значущості й актуальності у період дошкільного дитинства. Діти старшого дошкільного віку можуть налагоджувати комунікацію з однолітками на основі спільних ігор, обговорення певних ситуативних моментів чи подій, які виникають поза конкретною ситуацією, активно засвоювати правила поведінки в дитячому колективі, соціальні норми поведіння, набувати моральні цінності та досвід спілкування.

Однак, науковому товариству варто звернути увагу на існуючий психолого-педагогічний ландшафт проблеми, специфіку змін в освіті, які стосуються дошкілля, коли в умовах закладу дошкільної освіти і родинному

колі діти часто не відчують потреби один в одному, не завжди звертаються по допомогу, не прагнуть спільних ігор, не вмотивовані до самостійного засвоєння моральних норм, правил поведінки тощо.

У низці нормативних документів, зокрема Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» зазначено, що першочерговим завданням у період дошкільного дитинства, є забезпечення набуття у підростаючого покоління життєвого досвіду, моральних норм, правил співіснування в суспільстві, забезпечення всебічного розвитку. На наше переконання, ефективним механізмом впливу на зростаючу особистість є формування ровесницьких стосунків, побудова яких слугує засвоєнню дошкільниками навичок взаємодії, пізнанню навколишнього світу тощо. Діти навчаються відстоювати та аргументувати свою думку, спілкуватися, при цьому активно розвивається їх самосвідомість, самостійність, самооцінка, навички взаємодії в різних видах діяльності.

Здійснений нами аналіз нормативної бази забезпечення дошкільної освіти демонструє, що головною вимогою та результатом освітнього процесу має стати всебічно розвинена особистість, яка може діяти у суспільстві відповідно до морально-етичних норм, та володіти культурою поведінки. Діти повинні проявляти чуйність, справедливість, товариськість, чесність у спілкуванні з дорослими та однолітками, під час ігор та спільній діяльності. Діти мають навчитися розуміти і поважати емоції та вчинки інших, контролювати власну поведінку тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування міжособистісних ровесницьких стосунків є предметом вивчення низки психолого-педагогічних наук, що утворює ландшафтне поле для її комплексного дослідження. В науковій літературі широко розглянуто різні аспекти взаємодії дітей дошкільного віку, де важливим компонентом формування ровесницьких стосунків виступає спілкування, яке різнобічно розглядали відомі вчені.

Спілкування як один із різновидів людської діяльності висвітлено у доробках Б. Ананьєва, Л. Виготського, І. Кона, О. Леонтьєва, М. Лісіної; комунікативно-мовленнєву складову спілкування розкрито в працях науковців-дослідників дошкільного дитинства А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, С. Ладивір, Т. Піроженко та інших; взаємодії дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти присвячені праці Л. Артемової, М. Басова, С. Кулачківської та інших.

Досліджено особливості спілкування і міжособистісних взаємин дітей із дорослими та однолітками в різних видах діяльності: пізнавальної (М. Єлагіна, О. Смірнова), ігрової (Т. Антонова, Л. Артемова, Н. Гавриш, К. Карасьова, Н. Короткова, К. Крутій, Т. Поніманська), спільної самостійної (О. Кононко, Ю. Приходько, Т. Піроженко, Т. Рєпіна, Р. Терещук, С. Якобсон) тощо (Шулигіна, 2017: 209).

На сенситивності старшого дошкільного віку для формування умінь колективної взаємодії, налагодження зв'язків дитини з оточенням, вироблення

комунікативно-мовленнєвих навичок, виховання культури міжособистісної взаємодії дошкільників наголошують у багатьох дослідженнях Т. Кузьменко, Г. Люблінська, О. Матюшкін, Т. Піроженко та інші.

Особливого значення становленню особистості та її смислоутворюючих ціннісних компонентів у період дошкільного дитинства надають науковці як зарубіжних (А. Адлер, К. Лоренц, А. Маслоу, Д. Роджерс, Е. Еріксон та інші), так і вітчизняних (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Лурія, В. Мухіна та інші) наукових шкіл. На їх думку, процес становлення ядра особистості – системи переконань і етичних ціннісних орієнтацій – найінтенсивніший саме в дошкільному віці, де суттєву роль відіграє процес побудови стосунків.

Мета даного доробку полягає у здійсненні аналізу психолого-педагогічного ландшафту проблеми формування ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку, визначенні особливостей та змістового контексту даного процесу в умовах освітніх змін.

Не зважаючи на те, що поняття «ландшафт» у довідниковій літературі трактується як поняття географічне (рельєф і характер місцевості), достатньо широке коло науковців використовують його у різних сферах знання: міський або природний ландшафт – в архітектурі (*Саймондс, 1965*), космічний ландшафт – у розумінні Всесвіту (*Саскінд, 2016*), регуляторний ландшафт – в робототехніці (*Незнамов та Бакумов, 2018*), сакральний ландшафт – у набутті культурного, духовного досвіду (*Окладнікова, 2014*), моральний – формуванні цінностей людини (*Харрис, 2015*) та ін. Так С. Харрис вважає, що наука не тільки здатна пояснити людські дії, вчинки задля високої моралі, цінностей, віри, переконань, вона (наука) здатна вказати, що саме люди мають робити для кращого життя, формування людяності та гідності майбутніх поколінь.

У своєму дослідженні скористаємось новим, сформульованими нами поняттям – «*психолого-педагогічний ландшафт*», який розглядатимемо з позиції цивілізаційного (або морального) підходу, як зразків активності особистості, що структуруються і трансформуються у просторі й проявляються у зовнішніх формах цілеспрямованої діяльності людини/дитини, її контактів, взаємозв'язків, стосунків для задоволення тих чи інших практичних потреб.

Спираючись на глибокий зміст наведеного вище поняття та здобуті матеріали проведеного дослідження, з'явилась можливість конкретизувати особливості процесу формування ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку та виокремити механізми виховного впливу. Враховуючи наявність досить широкого спектру здобутків у даному напрямі, можна стверджувати, що обрана для вивчення проблема є суспільно значуща, а в умовах освітніх змін спонукає вчених і педагогів-практиків до пошуку нових підходів, механізмів та засобів оптимізації процесу формування ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку, деталізації його змісту та особливостей.

Для більш глибокого розуміння сутності процесу формування ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку, перш за все, доречно з'ясувати суть феномену «спілкування» та «міжособистісної взаємодії», як основи для

формування міжособистісних ровесницьких стосунків та стосунків у колективі однолітків.

Поняття «спілкування» часто постає предметом вивчення наук гуманітарного спектру, де часто ототожнюється з іншими поняттями, зокрема: «міжособистісна взаємодія», «міжособистісні взаємини», «міжособистісні стосунки», «міжособистісний контакт» тощо. Вперше про проблему розвитку спілкування однолітків у дошкільному віці заговорив Ж. Піаже. Саме він ще в 30-х рр. привернув увагу дитячих психологів та педагогів до однолітка, як до важливого чинника, який є необхідною умовою соціального та психологічного розвитку дитини (*Шулигіна, 2017: 210*).

Г. Поцепцов зазначає, що спілкування визначається як взаємодія між людьми, під час якого відбувається передача інформації різного пізнавального змісту, де можуть виникати та будуватися певні міжособистісні стосунки (*Почепцов, 2003*).

У концепції М. Лісіної, спілкування виступає як особлива комунікативна діяльність, спрямована на формування взаємин. Аналогічним чином розуміють співвідношення цих понять й інші автори, зокрема Г. Андрєєва, К. Абульханова-Славська, Т. Рєпина, Я. Коломінський. Водночас, за нашим переконанням, стосунки є не тільки результатом спілкування, а і його вихідною передумовою, побудником, що викликає той чи інший вид взаємодії (*Шулигіна, 2017: 2010*).

Спілкування виступає своєрідним механізмом соціалізації, сприяє виробленню певних норм комунікації, поводження і міжособистісної взаємодії. Процес спілкування проходить низку трансформацій на різних етапах життєдіяльності людини і бере початок з дошкільного дитинства, період якого науковці вважають одним з найважливіших періодів у розвитку особистості дитини. Дошкільникам необхідно опанувати складну структуру спілкування, освоїти вербальні та невербальні засоби, вивчити певні правила культури спілкування, навчитися не лише говорити, а й домовлятися у суперечливих ситуаціях, обмінюватись враженнями, емоціями, просити про допомогу або надавати її своїм ровесникам, слухати, вибачатись за необачні дії, вчинки, поведінку та будувати комунікативну взаємодію з іншими.

В. Олійник також наголошує на складності й багатогранності процесу спілкування, завдяки якому формується особистість, людина може проявити свої індивідуальні особливості, здійснює процес самовизначення. Завдяки спілкуванню люди можуть координувати спільні дії, організовувати спільну діяльність з метою досягнення спільної мети, будувати психологічні контакти, переживати емоційні стани тощо. Спілкування ж залежить від мети комунікації та наявності сприятливих соціально-психологічних чинників (*Олійник, 2013: 266-269*).

Суголосно з попереднім автором М. Савченко переконує, що людина не може існувати без спілкування з іншими, адже із самого дитинства відчуває цю потребу. Дослідниця стверджує, що з початку під час спілкування особистість вчиться вибудовувати емоційний контакт, на його основі – особистісне

спілкування і, у подальшому, налагоджує співпрацю. Спілкування є важливою складовою діяльності людини, яку слід опанувати у процесі засвоєння соціального досвіду. Чим вищий рівень комунікативних здібностей особистості, тим легше досягнути успіху у житті, адже це запорука ефективної адаптації до різних вимог суспільства, труднощів, певної соціальної ситуації (Савченко, 2009: 52-55). Спираючись на позиції М. Савченко можна стверджувати, що за допомогою спілкування дитина готується долати життєві труднощі й перешкоди та поступово стає самостійною і самодостатньою.

Схематично це можна уявити на прикладі складеної нами структурної схеми (див. рис. 1) таким чином:



Рис. 1. Структурна схема спілкування як фактору впливу на розвиток особистості та формування ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку

В. Ляпунова, досліджуючи проблему міжособистісного спілкування, зазначає, що воно є вирішальним фактором для повноцінного розумового та емоційного розвитку (Ляпунова, 2016: 60-69).

Через спілкування дитина пізнає світ, відбувається обмін знаннями, розвиваються розумові здібності, також дитина поринає у світ людських взаємин, відбувається обмін емоціями, виникають відповідні почуття, дитина навчається завдяки емоціям передавати свої переживання, побажання, навчається розпізнавати емоції співрозмовника, вивчає важливі для спілкування емоції радості, гніву, співпереживання тощо, отримує насолоду від спілкування.

Змістовними є висловлювання С. Михальської, яка у своїх працях зазначає, що саме спілкування з однолітками – це умова гармонійного психічного розвитку дитини та відіграє велику роль у житті дитини дошкільного віку. Через спілкування у дошкільника формуються громадські якості особистості, відбувається перші кроки у розвитку колективних взаємин дітей (Михальська, 2009: 118-135).

Завдяки спілкуванню відбувається міжособистісна взаємодія людей. У дошкільному віці – це складний і досить тривалий процес. Часто поняття «міжособистісна взаємодія» та «спілкування» ототожнюють, але відповідні поняття варто розмежовувати. Достатньо глибоко проблема міжособистісної взаємодії дітей дошкільного віку була розглянута в соціально-психологічних дослідженнях, які беруть початок з 60-70-х років ХХ століття, де основним предметом розгляду були структура і вікові зміни дитячого колективу (Бодальов, 2005).

Проведений Л. Журавльовою і Т. Коломієць та опублікований у статті «Структурно-динамічна модель мезовиміру міжособистісної взаємодії» (Журавльова та Коломієць, 2013: 275-279) ретроспективний аналіз наукових поглядів щодо вивчення проблеми спілкування, дозволяє виокремити три основні підходи до визначення взаємозв'язку між поняттями «міжособистісна взаємодія» та «спілкування» (Гаврюшенко, 2009: 73-76):

1. Поняття «міжособистісна взаємодія» і «спілкування» є тотожними (за Б. Ананьєвим, 1980; О. Бодальовим, 1996; О. Леонтьєвим, 1997; В. Парфеновим, 1983 та ін. – курсив авторів). Тобто «спілкування є взаємодія, змістом якої є взаємне пізнання і обмін інформацією з метою встановлення взаємин, сприятливих для процесу спільної діяльності» (Паніотто, 1975: 21). Без спілкування, за твердженням О. Леонтьєва, міжособистісна взаємодія є неможливою (Журавльова та Коломієць, 2013: 276).

2. Міжособистісна взаємодія є однією із сторін спілкування, яке виступає як реальність міжособистісних взаємин і соціальних відносин (за Г. Андреевою, 1980, М. Бітяною, 2001; Є. Доценко, 1999 та ін. – курсив авторів). Враховуючи таку точку зору, В. Кручек дає таке визначення міжособистісній взаємодії: «міжособистісна взаємодія це інструментально-технологічна сторона спілкування; взаємні дії учасників спілкування, спрямовані на співвіднесення мети кожної зі сторін і організацію їх досягнення в процесі спілкування» (Кручек, 2010).

3. Феномен міжособистісної взаємодії включає спілкування та є значно ширшим за нього (за Б. Ломовим, 1984; В. Крисько, 2006; В. Мясичевим, 2003; М. Обозовим, 1979; Ю. Ханіним, 1980 та ін. – курсив авторів).

Зважаючи на проаналізовані підходи, можна розділити будь-яку точку зору науковців до трактування змісту ключових для нашого дослідження категорій. Однак без конкретної позиції автора це може призвести до смислової деформації понять та хибного тлумачення їх змісту. Тому, ми будемо дотримуватися останнього підходу, підкріплюючи свою позицію визначенням поняття «взаємодія», поданим у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» – це «взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь» (*Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2003: 85*). Спираючись на це визначення, можна сприймати будь-яку погоджену дію двох чи більше осіб взаємодією. Таким чином, вважаємо будь-який акт спілкування актом взаємодії.

Передує процесу взаємодії – виникнення інтересу, який активізує потребу у взаємодії чи спілкуванні, далі відбувається взаємодія з використанням мови, жестів та емоцій, дитина пізнає іншого, мислить, використовує уяву, а у процесі самої взаємодії відбувається саморегуляція, що допомагає контролювати власну поведінку для досягнення певного результату цієї взаємодії.

Все зазначене вище доводить, що як у визначенні взаємозв'язку між міжособистісною взаємодією та спілкуванням не існує однозначності, так і розуміння самої міжособистісної взаємодії є різноплановим. Причиною такої неоднозначності у розумінні науковцями вищевказаних термінів є, на нашу думку, відсутність єдиного термінологічного інструментарію в контексті психолого-педагогічної науки.

Дослідження проблеми формування ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку зумовило необхідність вивчення сутності поняття «міжособистісні стосунки», яке трактується у Психологічному словнику (за ред. В. І. Войтка), як «взаємозв'язки, що суб'єктивно переживаються, об'єктивно проявляються в характері та способах взаємного впливу людей у процесі спільної діяльності та спілкування» (*Психологічний словник, 1982: 96*). Зазначимо, що ровесницькі стосунки – це не випадкова група дітей одного віку, а певне (соціальне) об'єднання однолітків, для яких характерні спільність інтересів, потреб, тобто не тільки вікова однорідність є головною їх характеристикою. Ключовим словом для визначення такої єдності є слова «разом», «спільно». Тобто стосунки однолітків є такими, що формуються та розвиваються тільки у процесі спільної діяльності.

Високий рівень ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку слугує фундаментом для побудови міжособистісної взаємодії дітей у різних видах діяльності, де провідною виступає ігрова, під час якої діти виконують спільні ігрові завдання, розв'язують ігрові ситуації тощо. Це створює передумову до виникнення перших симпатій, дружніх взаємин, вмінь вступати у взаємодію, розвитку комунікативних навичок дошкільників, будувати діяльність навколо

спільної мети, розширення міжособистісних контактів, дотримання певних правил і норм поведінки.

Спілкування та взаємодія дітей з ровесниками носить інший характер, аніж з дорослими. Міжособистісна взаємодія з ровесниками створює сприятливі умови для розвитку ініціативності, самостійності, творчості та інших видів активної діяльності. Під час взаємодії з ровесниками відбувається розвиток у різних сферах особистості, зокрема, дитина засвоює моральні уявлення, навички співпраці й взаємодії (етична сфера); дошкільник пізнає навколишній світ, навчається аргументувати свою думку, ділитися своїми знаннями (пізнавальна сфера); розвиває самосвідомість, самооцінку, самостійність, навички соціальної взаємодії в різних видах діяльності (*Корінна, 2018: 94-99*).

Л. Тарасюк опрацював та систематизував експериментальні дослідження, що присвячені проблемам налагодження міжособистісної взаємодії між дошкільниками та визначив дві основні теорії на основі наукових здобутків А. Петровського та М. Лісіної (*Тарасюк, 2014: 646-658*), а саме:

– концепція діяльнісного опосередкування відносин (на основі наукових досліджень А. Петровського);

– концепція генезису спілкування, де людські взаємини виступають продуктом діяльності (на основі наукових доробків М. Лісіної).

У **першій теорії** йдеться про те, що перш за все, необхідно розглядати групу дітей, дитячий колектив. Для досягнення певної мети, слід об'єднатися навколо конкретного предмету, таким чином група змінює себе, свою структуру, відбуваються також зміни в міжособистісних відносинах дошкільників. Ці новоутворення залежать від багатьох чинників, наприклад, від цінностей групи, згуртованості дітей, змісту й тривалості їх спільної діяльності тощо. Саме особистість кожної дитини проявляє себе в групі, але і групові правила, манери поведінки, певні цінності колективу знаходять своє відображення в конкретній дитячій особистості.

І. Рогальська зазначає, 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 (*Рогальська, 2008: 187*).

У працях Т. Репіної виокремлено структурні одиниці дитячої групи. До них вона відносить:

– *поведінкову*, а саме спілкування, спільну діяльність, поведінку, що адресована іншому учаснику групи;

– *емоційну* – ділові відносини, оціночні, особистісні, ці всі відносити взаємопов'язані та взаємопроникаючі;

– *когнітивну* – сприйняття і розуміння дітьми один одного, взаємооцінка та самооцінка (*Репіна, 1988*).

До кінця періоду дошкільного дитинства вже складаються стійкі ставлення дітей один до одного, а самі відносини характеризуються імпульсивністю та безпосередністю, а з іншого інертністю і стереотипністю.

Формування ровесницьких стосунків дошкільників, позитивних взаємин між ними передбачає обґрунтування особливостей становлення цих відносин, розробку вихователями та батьками змісту роботи, ефективних засобів цілеспрямованого впливу, вони мають навчити позитивних навичок поведінки між дітьми, що відповідають соціальним і морально-етичним нормам, виробити риси характеру, що орієнтують на прагнення дитини до налагодження взаємодії з ровесниками.

Відповідно до **другої теорії**, формування ровесницьких стосунків у дітей дошкільного віку характеризується певною поетапністю, яка відповідає становленню форм спілкування дітей з однолітками.

За твердженням М. Лісіної, дитина опановує наступні форми спілкування та взаємодії з однолітками:

- емоційно-практичну (до 4 років);
- ситуативно-ділову (4-6 років);
- позаситуативно-ділову (від 6-7 років (*Общение и его влияние на развитие психики дошкольников, ред. – Лісіна, 1974*)).

Вже розпочинаючи з трьохмісячного віку закладаються передумови розвитку спілкування та взаємодії з однолітками. Ровесники в ранньому віці виступають джерелом емоційного контакту, позитивних емоцій, суб'єктом пізнання. Перші емоційні прояви дитини на однолітка можуть спостерігатися вже з п'ятимісячного віку. Діти, які знаходяться поруч, можуть розглядати один одного, белькотати, намагатися доторкнутися до іншої дитини, ніби намагатися дослідити, вивчити один одного, часто відбувається зарядження емоціями один одного, що спостерігається до кінці раннього віку, діти можуть плакати разом чи посмішка однієї дитини, може викликати посмішку в іншій.

Згодом, взаємодія з ровесниками спостерігається на основі спільних предметно-практичних та ігрових дій, але діти цього віку здебільшого грають «поруч», а не «разом». Бажання привернути до себе увагу іншої дитини починає з'являтися вже наприкінці другого року життя. Через ігрові дії дитина намагається виразити своє ставлення до ровесника як до рівного учасника взаємодії, з яким можна пограти. Особливу увагу варто звернути на наслідування. Діти можуть копіювати поведінку інших дітей у групі, відтворювати якісь рухи, настрої, емоції, таким чином відбувається єднання між членами групи (*Тарасюк, 2014: 646-658*). Часто діти можуть копіювати крик, бешкетування, нестримний сміх, кривляння, поведінку і всі ці дії будуть яскраво забарвлені різноманітними емоціями. Через таку форму спілкування, необмежену ніякими правилами, вільну, нерегламентовану дитина пізнає саму себе, вчиться розрізняти почуття та емоції.

Молодший дошкільний вік характеризується тією ж потребою у спілкуванні, що і в ранньому дитинстві, для нього характерним є те, що дитина намагається перш за все привернути до себе увагу, щоб отримати емоційний

відгук партнера, дитина сприймає лише ставлення до себе, намагається показати себе, свої бажання є головними, а потреби інших дітей ще важко помітити. Стосунки будуються навколо конкретної ситуації, тобто спілкування ситуативне, залежить від певних обставин, що виникли безпосередньо під час взаємодії і від практичних дій партнера. Часто виникають сварки та бійки через предмет (іграшку), яка може зацікавити дітей, але вони ще не можуть будувати навколо неї спільних ігрових дій.

Спілкування та взаємодія з ровесниками дітей дошкільного віку зазнає низку важливих змін. На перше місце виходить потреба у спілкуванні. Для дітей важливо налагодити співпрацю з однолітками, що будується навколо спільної гри, а згодом і навчальної діяльності чи повсякденного спілкування (Ляпунова, 2016: 104-107). Також діти намагаються поступово самостверджуватись в колективі однолітків, показати власні досягнення.

У віці чотирьох років для дітей характерним є переважання привабливості спілкування з однолітками, а ніж з дорослими. Цей вік характеризується активним розвитком сюжетно-рольової гри, для якої характерним є залучення до ігрових дій колективу дітей, вони прагнуть грати разом. Саме ділова співпраця виступає головним змістом спілкування. Гостро постає проблема у визнанні та повазі з боку однолітків. В колективі дітей вже можна помітити, що деякі діти частіше займають провідні ролі, що залежить від здібностей дітей та вміння організовувати спільну гру (Тарасюк, 2014: 646-658). Дошкільники цього віку намагається самоствердитись в колективі, вони постійно спостерігають за партнерами, можуть критикувати їх, помічати помилку чи яскраво відреагувати на вчинок інших, але при цьому не помічаючи, що власна поведінка не відрізняється від інших. Діти люблять хвалитися своїми успіхами і не завжди раді успіхам інших. Також вони починають аналізувати себе через призму інших дітей. Саме в середньому дошкільному віці відбувається перебудова ставлення дітей до однолітків.

До кінця дошкільного дитинства значно ускладнюється процес спілкування та взаємодії з ровесниками та може відбуватися на основі поза ситуативних контактів, діти будують взаємодію на основі сюжетно-рольових ігор, вони прагнуть до співпраці та співтворчості з ровесниками. Дошкільники опановують поняття «дружба», засвоюють моральні норми спілкування та поведінки, на яких має відбуватися взаємодія з ровесниками, навчаються підпорядковувати власну поведінку правилам, діти можуть співпереживати, прагнути допомогти іншому. Діти будують стосунки враховуючи симпатії, проявляють прихильність. У спілкування спостерігаються поза ситуативні контакти, дошкільники можуть обговорювати події, що безпосередньо не стосуються конкретної ситуації, оцінювати вчинки, говорити про власні вподобання тощо. Міжособистісні контакти все більше будуються на фоні реальних відносин та не опосередковуються рольовими через гру.

Вітчизняна педагогіня М. Айзенбарт вказувала, що для спілкування дітей старшого дошкільного віку є характерним переважання одностатевих контактів. Діти об'єднуються невеликими групами, наприклад по п'ять осіб,

інколи набуваючи постійності за складом (*Айзенбарт, 2014: 23-34*). Таким чином виникають перші дружні взаємини. Налагоджується взаєморозуміння і взаємна симпатія. Також проявляється вибагливість у виборі партнера в спілкуванні, найчастіше діти грають з одними й тими ж дітьми.

Для ровесницьких стосунків саме цього віку також характерним є підтримка один одного, діти захищають друзів, виправдовують однолітків перед дорослими, виражаючи таким чином симпатію. Л. Тарасюк вказує, що саме в старшому дошкільному віці формується особливе ставлення до іншої дитини, яке можна назвати особистісним, що проявляється у безкорисливому бажанні допомогти однолітку, щось подарувати чи поступитися йому, емоційному контакті (*Тарасюк, 2014*). Одноліток для дошкільника стає самоцінною цілісною особистістю, а не тільки партнером по грі чи засобом самоствердження, що було характерним на початкових етапах формування ровесницьких стосунків, поглиблюється рівень міжособистісної взаємодії.

В. Ляпунова зазначає, що під час спілкування та спільної гри у дошкільників відбувається виділення інших дітей, відокремлення від себе, знижується дитячий егоцентризм, часто однолітки є засобом для порівняння, адже вчинки інших легше аналізувати, вони винесені назовні, тому легше усвідомлюються (*Ляпунова, 2020: 104-107*). Так вчинки та поведінку інших дітей дошкільники можуть розглядати більш критично, аніж власні вчинки та оцінку самого себе.

На цьому етапі спостерігаються порушення у взаємодії з ровесниками, що може бути пов'язано з недостатнім опануванням системи міжособистісних стосунків. О. Остряньська (*Остряньська, 2014*) виокремила основні труднощі, що виникають в період дошкільного дитинства у процесі формування міжособистісних стосунків:

- вступ старшого дошкільника в контакт із однолітками,
- емпатія до інших,
- дитячий егоцентризм,
- відсутність позитивної установки на іншу дитину,
- неадекватна самооцінка дитини,
- підвищена емоційно-особистісна залежність від партнерів по спілкуванню,
- недостатність комунікативних знань дошкільника,
- проблеми в програмуванні, прогнозуванні та самоконтролі тощо (*Остряньська, 2014: 40-43*).

Порушення міжособистісної взаємодії у дітей старшого дошкільного віку з однолітками перешкоджають задоволенню потреб один одного, виникають важкі емоційні переживання, комунікативна неадекватність, агресивність тощо.

Для подолання всіх цих труднощів необхідно забезпечити ефективне керівництво процесом формування ровесницьких стосунків зі сторони дорослих, підбір ефективних сучасних методів впливу на відносини між дітьми, побудову системи морального виховання дошкільників.

У своїх наукових працях А. Богуш зазначає, що міжособистісна взаємодія старших дошкільників складається з низки взаємопов'язаних процесів, а саме: комунікації (безпосередній обмін інформацією), інтеракції (обмін діями) та соціальної перцепції (відображення у свідомості дошкільника іншої дитини, її сприйняття та розуміння). У цьому процесі важливими є такі процеси як ідентифікація та рефлексія, завдяки яким дитина навчається розуміти та пізнавати своїх однолітків (Богуш, 2013).

Важливим у роботі з формування ровесницьких стосунків дітей старшого дошкільного віку є налагодження міжособистісної злагоди між однолітками. Даний аспект у своїх працях детально описала О. Остряньська. У налагодженні міжособистісної злагоди між дітьми старшого дошкільного віку науковець наголошує на важливості комунікативного компонента. Вона зазначає, що низький рівень комунікативного компонента викликає ситуації утрудненого спілкування, конфлікти, незадоволеність від власного спілкування з однолітками та ін. У ході її досліджень були виділені наступні рівні сформованості комунікативного компоненту налагодження міжособистісної взаємодії між ровесниками: базовий, змістовий, операціональний та рефлексивний рівні (Остряньська, 2014: 40-43). На кожному рівні мають бути вирішені певні завдання, починаючи від навчання дошкільника вступати у контакт з однолітками, надання комунікативних знань до вмінь долати різних комунікативних труднощів, самоаналізу, самовираження тощо.

Для дітей дошкільного віку важливим є розвиток комунікативних навичок, адже їх високий рівень допомагає знайти нових друзів, легше порозумітися з однолітками, ефективно виходити із конфліктних ситуацій, пізнавати себе через спілкування з однолітками. Робота з формування ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку дає можливість утворити колектив (умовно), який матиме потенційні можливості та умови для повноцінного всебічного розвитку кожної дитини на основі доступних їх норм і правил поведінки, виховання доброзичливого ставлення ровесників один до одного, бажання підтримувати, допомагати, діяти разом.

Відповідно до генезису формування ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку доцільним є виокремлення завдань, для підвищення рівня міжособистісного спілкування та міжособистісної взаємодії. Педагог та дорослі, хоч і займають опосередковану позицію у формування ровесницьких стосунків дошкільників, все ж мають допомагати та направляти дітей у цьому процесі, навчати будувати взаємодію, вирішувати проблемні ситуації. Лише цілеспрямований виховний вплив може забезпечити високий рівень сформованості ровесницьких стосунків дошкільників, згуртованості дитячого колективу, налагодженню дружніх взаємин тощо.

Важливим є формування у дошкільників соціально-громадянської компетенції, що передбачено оновленим Базовим компонентом дошкільної освіти, 2021 (БКДО, 2021). Освітній напрям «Дитина в соціумі» можна передбачає можливість простежити бажані результати освітніх впливів на дошкільника, частиною яких є саме налагодження стосунків між дітьми та

набуття ними соціально-громадянської компетентності. У програмі вказано, що дитина має навчитися звертатися по допомогу до однолітків та допомагати іншим, дотримуватися соціальних норм поведінки, вміти домовлятися у повсякденному житті, має можливість брати участь у визначенні правил поведінки в дитячому колективі, колі друзів та приймати їх. Під час дошкільного дитинства дошкільнику необхідно навчитися домовлятися з іншими дітьми в конфліктних ситуаціях, бути активним учасником ігрової взаємодії, долучатися до вирішення питань, що виникають в колективі однолітків. Крім того, дошкільник має навчитися брати на себе відповідальність, вміти висловлювати власну думку та приймати думки інших, розв'язувати конфліктні ситуації за допомогою діалогу тощо.

Завдання з формування ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку можна виокремити в парціальній програмі з розвитку навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6-7 років «Вчимося жити разом» (*Піроженко та Хартман, 2016*).

Дошкільників п'ятого року життя слід навчати правильно оцінювати власні вчинки та вчинки ровесників; формувати первинні уявлення про дружні, позитивні стосунки між дітьми (дружба, любов, доброзичливість – зближує людей, сприяє емоційному здоров'ю); ознайомлювати дітей із тим, якими мають бути стосунки з однолітками; пояснювати, що конфлікти, сварки, бійки призводять до образ, впливають на настрій, погіршують стан здоров'я. Виховувати ініціативність у становленні товариських взаємин з однолітками.

У дітей шостого-сьомого року життя виховувати доброзичливість, дружні, товариські взаємини з однолітками та іншими людьми; розвивати моральні мотиви поведінки, які сприяють налагодженню міжособистісних взаємин із дорослими та однолітками; формувати усвідомлення необхідності дотримання моральних правил поведінки; вчити поводитися відповідно до норм моралі, давати оцінку власним негативним вчинкам, формувати негативне ставлення до поганих вчинків. Спонукаати дітей виражати своє ставлення до вчинків ровесників, давати об'єктивну й доброзичливу оцінку, справедливо обґрунтовувати свої вимоги, пропозиції, допомагати правильно оцінювати власні вчинки (*Піроженко Т. О. та Хартман, 2016*). Крім цього формувати прагнення у дошкільників уникати конфліктів, налагоджувати стосунки, прагнути порозуміння, проявляти цікавість стосовно готовності партнера до спілкування, спільної діяльності.

Процес формування ровесницьких стосунків є складним та довготривалим, що вимагає всебічного вивчення для підбору оптимальних методів, форм та засобів педагогічної роботи для здійснення виховних впливів на дітей дошкільного віку. Такими методами, формами та засобами у роботі з дітьми раннього віку виступають спільна предметно-ігрова діяльність, залучення до виконання різних спільних завдань, художня література (з прикладами соціально доцільної поведінки) та ін.

У зв'язку з освітніми та іншими важливими змінами, зокрема в спілкуванні та взаємодії з ровесниками дітей дошкільного віку, відбувається

ускладнення і урізноманітнення відповідного інструментарію для забезпечення процесу формування ровесницьких стосунків дошкільників. Робота у цьому напрямі може бути спрямована на інтеграцію різних видів спільної діяльності дітей, де діяльність на заняттях з різних розділів освітніх програм може прислужитися не лише вирішенню освітніх завдань, а й посиленню позитивної динаміки з формування різних компетенцій дітей, зокрема комунікативних – спілкуватися, взаємодіяти між собою та будувати ровесницькі стосунки.

Для успішної реалізації цих педагогічних дій науковці радять більше використовувати на заняттях завдання для виконання яких дітям слід працювати не окремо, як здебільшого роблять вихователі, а разом – групами або мікрогрупами, по двоє чи по троє. Спільна мета об'єднуватиме дітей, формуватимуться стійкі дитячі відносини, діти налагоджуватимуть дружні стосунки (*Гавриш та Рейпольська, 2018*). В такі групи можна об'єднувати дітей за бажанням, або самотійно вихователю, за певною ознакою, жеребкуванням тощо. Головне змінювати на різних заняттях склад таких груп, для того щоб сформувати дружні взаємини між усіма дошкільниками в групі. Вихователь може керувати цим процесом опосередковано або безпосередньо.

Також можна виділити наступні форми та засоби роботи з формування ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку:

- проведення програмних та елективних занять з дітьми з використанням групової роботи;

- створення відповідного розвивального середовища, що може забезпечити цю групову роботу

- використання збагаченого спектру педагогічного інструментарію та форм роботи з дошкільниками: сюжетно-рольових, ділових ігор, ігр-стратегій, спільної ігрової проектної діяльності, театралізованої діяльності, художньо-естетичної діяльності, імітаційні вправи (імітація певної реальної речі / ситуації / процесу. Процес симуляції зазвичай включає відтворення деяких ключових властивостей особистості чи поведінки для демонстрації можливих ефектів конкретних дій), *storytelling*-технології тощо.

Більша частина науковців зосереджує увагу на ігровій діяльності. Саме її вони вважають одним із ефективних способів встановлення позитивних взаємовідносин у колі старших дошкільників, на основі яких відбувається процес формування ровесницьких стосунків. Метою спільних ігор є навчання дітей узгоджувати свої дії з іншими, співпрацювати, опановувати навички продуктивного спілкування. Гра – важливе джерело формування соціальної свідомості дітей, а завдяки наявним ігровим правилам, старші дошкільники навчаються врегульовувати свої взаємовідносини із ровесниками, опановувати соціальні норми, правила співіснування. Почесне місце серед усієї палітри ігрових видів діяльності дітей може зайняти сюжетно-рольова гра. Рольова гра розглядалась ученим як реальна форма життя дитини у якій створюється дитяче товариство, що живе як самотійний, самодіяльний колектив (*Довбня та Шулигіна, 2020: 179*).

Ігрова діяльність у її рольовій формі, за твердженням Д. Ельконіна «соціальна за своєю природою та за своїм походженням, тобто виникає із умов життя дитини в суспільстві» (Ельконин, 1978: 31). Ми погоджуємось з вченим, який дійшов висновку, що рольова гра – це форма моделювання дитиною соціальних ставлень дорослих, тобто відтворення їх у своєрідній матеріальній формі й у такий спосіб – усвідомлення. Гра є важливим джерелом формування соціальної свідомості дитини і розвитку особистості в цілому. «Свою розвивальну функцію рольова гра здійснює ще й завдяки тому, що колектив дітей, який реалізує гру, – завжди реальний колектив, у якому його учасники вступають не в уявні, а реальні стосунки» (Ельконин, 1978: 32).

В умовах освітніх змін і змінних тенденцій у ставленні до дитинства та до дитини, в сучасних закладах дошкільної освіти надзвичайно важливим чинником має організація психолого-педагогічного супроводу дитини у процесі ігрової діяльності, тобто вияв ставлення до неї не лише як до об'єкта набуття, а й як до суб'єкта спілкування, співпраці, позитивних стосунків, дружної спільної життєдіяльності.

Підтвердженням сказаного можуть слугувати розроблені (на основі концепції О. Усової), сучасні дослідження, які вивчали особливості формування позитивних стосунків між дітьми (Р. Іванкова, Т. Маркова, І. Теплицька, К. Щербакова та ін.) та особливості функціонування дитячих самостійних ігрових груп (Л. Артемова, Т. Репіна, А. Рояк, І. Школьна та ін.). Результати цих досліджень значно збагатили практику управління стосунками дітей у грі, підтвердили провідну роль дитячої гри у формуванні соціальної поведінки дітей (Т. Репіна), встановили способи організації ділового співробітництва у грі (Т. Антонова, Р. Іванкова, Л. Лідак, Т. Репіна, А. Рояк та ін.), актуалізували проблему встановлення позитивних стосунків дітей як умови підвищення ефективності гри (Л. Артемова, Т. Маркова, А. Матусик, І. Школьна та ін.) (Навчально-виховна діяльність у дошкільному закладі, 2009: 72; Довбня та Шулигіна, 2020: 181).

Також варто привернути увагу до storytelling-технології, яку все частіше можна зустріти, як успішно використовувану в освітній практиці. Storytelling (у перекладі з англ. *story* означає історія, а *telling* – розповідати) – розповідь або створення історій – так зване мистецтво розповідей.

Мистецтво розповідей має прадавні витоки, різні культури та народи використовували розповіді як метод виховання, зокрема він був закладений у міфи, притчі, казки, оповідання тощо, які застосовують і нині. Хоча storytelling-технологія бере свій початок з етнопедagogіки, механізм її реалізації значно відрізняється (Шулигіна та Бондар, 2021: 430).

Завдяки цієї технології можна реалізовувати освітньо-виховні завдання, оскільки вона вважається могутнім засобом для вирішення завдань морально-духовного становлення дітей дошкільного віку. Використання storytelling-технології можна супроводжувати:

– демонстрацією відеоряду (ілюстрації, коротка кінострічка, мультфільм, казка, вистава для дітей тощо) зі звуком або без нього;

- групове обговорення побаченого або почутого;
- поясненнями дитиною (дітьми) побаченого з обґрунтуванням своєї точки зору;
- самостійне складання продовження твору і розповідь тощо.

Ця технологія розроблена і успішно апробована Девідом Армстронгом, головою компанії Armstrong International. Ним підтверджено, що навчальний матеріал, поданий у вигляді цікавої історії, сприяє розвитку особистих якостей, дозволяє проявити активність, творчість і гнучкість у взаємодії з ровесниками.

Будь-яка цікава історія допоможе пояснити як діяти в тій чи іншій ситуації, надасть можливі шляхи вирішення конфліктів, пояснить моральні норми та цінності, на конкретних прикладах дотичних до життя дітей покаже, що таке дружба. Цікава історія дає можливість на яскравому прикладі продемонструвати правила поведінки дітей у конкретній ситуації, на прикладі близькому до життя дітей, миттєво відреагувати на проблемну ситуації з повсякденного життя дошкільника та групи дітей загалом (*Крутії та Зданевич, 2017: 2-6*).

Storytelling-технологію слід активно використовувати у роботі з дітьми старшого дошкільного віку, адже таким чином, можна пояснити суть певних абстрактних для дитини понять про стосунки, дружбу, толерантність, добро, взаємоповагу тощо. Завдяки створенню та аналізу персонажу історії можна полегшити процес освітньо-виховного впливу на дітей дошкільного віку.

Результати дослідження. Узагальнюючи результати проведеного дослідження психолого-педагогічного ландшафту проблеми формування ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку можна констатувати, що порушена проблема є актуальною в умовах освітніх змін, в яких прискорений темп сьогодення вкорочує вік дитинства, не прогнозуючи наслідки та призводять до переосмислення підходів до особистості, як до цінності.

Процес формування ровесницьких стосунків складає основу для гармонійного та всебічного розвитку кожної особистості, який здійснюється поетапно та відповідає певним формам спілкування і взаємодії дошкільників з однолітками. Саме дошкільний вік створює підґрунтя для формування високого рівня спілкування та міжособистісної взаємодії з ровесниками, дружніх відносин в дитячому колективі.

Виникнення певних труднощів у системі ровесницьких стосунків, можуть бути пов'язані з перешкоджанням задоволення потреб один одного, розчаруванням у діях з боку ровесника, виникненням важких емоційних переживань, порушенням правил гри в групі, комунікативна неадекватність, агресивність тощо. Для подолання всіх цих труднощів необхідно забезпечити ефективне керівництво процесом формування ровесницьких стосунків з боку дорослих, добір ефективних сучасних методів і технологій впливу на відносини між дітьми, організацію психолого-педагогічного супроводу дитини у процесі ігрової діяльності, побудову системи освітньо-виховної та елективної роботи з дошкільниками.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, усе зазначене переконує, що процес формування ровесницьких стосунків у період дошкільного дитинства довготривалий і складний. Вважаємо доцільним змістити інтереси дитини від самоствердження, як головного сенсу її життя, до спільної з іншими дітьми (ровесниками) діяльності, в якій головне – спільний результат, а не особистісні інтереси кожного. Створюючи умови для спільної ігрової, освітньої діяльності, об'єднуючи при цьому зусилля дітей для досягнення спільної мети, ми допомагаємо дитині уникнути багатьох особистісних проблем і труднощів на користь особистісного розвитку, однією з важливих умов якого є взаємодія, спілкування та взаємини з ровесниками. У ході цієї взаємодії вона вчиться жити в колективі, у неї складаються можливості налагоджувати контакти з рівними їй людьми і будувати з ними взаємини на рівних.

Перспективи подальших досліджень складатимуть питання з вивчення феноменології ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку, сучасних підходів до вирішення порушеної проблеми з обґрунтуванням психолого-педагогічних умов у яких забезпечуватимуться позитивні результати наукового пошуку. Це має значно збагатити і, відповідно, розширити межі психолого-педагогічного ландшафту проблеми, що вивчається.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенбарт М. М. Формування соціальних міжособистісних відносин дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XXXVII, 2014. С. 23-34.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021. №33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 22.08.2021).
3. Богуш А. М. Культура речевого общення детей дошкольного возраста. Харків: Ранок, 2013. 288 с.
4. Бодалев А. А., Васина Н. В. Познание человека человеком: возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 323 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред В. Т. Бусел]. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.
6. Гаврюшенко В. В. Теоретичний аналіз проблеми міжособистісної взаємодії / *Вісник Національної академії оборони України*. 2009. № 2(10). С. 73-76.
7. Довбня С. О., Шулигіна Р. А. Теоретико-методичний супровід ігрової діяльності дітей дошкільного віку / *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 72. Том 1: збірник наукових праць. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 177-183.
8. Журавльова Л., Коломієць Т. Структурно-динамічна модель мезовиміру міжособистісної взаємодії / *Український науковий журнал «Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації»*. Київ: Університет «Україна», 2013. № 4(34). С. 275-279 URL: <http://eprints.zu.edu.ua/30541/1/13.pdf> (дата звернення: 23.08.2021)
9. Корінна Г. О. Значення та роль спілкування у формуванні особистості дитини в дошкільному дитинстві. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія:*

- Психологічні науки*. 2018. Вип. 1(1). С. 94-99. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2018_1%281%29_17 (дата звернення: 23.08.2021)
10. Крутій К., Зданевич Л. Сторітелінг: мистецтво розповідання, або Як зацікавити й мотивувати дітей. *Дошкільне виховання*. №7. 2017. С. 2-6.
 11. Кручек В.А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування: навчальний посібник. Київ: ДАКККиМ, 2010. 273 с.
 12. Ляпунова В. А. Міжособистісне спілкування дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2020. № 70. Т. 2. С. 104-107.
 13. Ляпунова В. А. Психолого-педагогічні умови формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2016. Вип. 52. С. 60-69.
 14. Михальська С. Готовність дітей дошкільного віку до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2009. №15. С. 118-135.
 15. Навчально-виховна діяльність у дошкільному закладі: проблеми, пошуки, знахідки: [монографія] / Гайдаржийська Л. П., Гуренко О. І., Зайцева Л. І. та ін.; за ред. І. Г. Улюкаєвої. Донецьк: Юго-Восток, 2009. 325 с.
 16. Общение и его влияние на развитие психики дошкольников / [под ред. М. И. Лисиной]. Москва: Педагогика, 1974. 231 с.
 17. Олійник В. В. Спілкування як комунікативний феномен: соціально-психологічні аспекти. *Вісник Національного університету оборони України*. Збірник наукових праць. Київ: НУОУ, 2013. Вип. 2(33). С. 266-269.
 18. Остряньська О. А. Подолання комунікативних труднощів старшими дошкільниками у процесі формування міжособистісної злагоди. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 12. С. 40-43. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2014_12_12. (дата звернення: 22.08.2021)
 19. Паниотто В.И. Структура межличностных отношений: Методика и математические методы исследования. Киев: Наук. думка, 1975. 128 с.
 20. 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.
 21. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. Киев: Ваклер, 2003. 656 с.
 22. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 214 с.
 23. Репина Т. А. Социально-педагогическая характеристика группы детского сада. Москва: Просвещение, 1988. 207 с.
 24. Рогальська І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід: монографія. Київ: Міленіум, 2008. 400 с.
 25. 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.
 26. Савченко М. Особливості комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*, 2009. № 1. С. 52-55.
 27. Тарасюк Л. М. Особливості становлення міжособистісної взаємодії дітей дошкільного вік. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. *Проблеми сучасної психології*, 2014. Вип. 24. С. 646-658.
 28. Шулигіна Р. А., Бондар І. О. Інформаційно-педагогічний конструкт storytelling-технології як ефективний інструмент формування особистості дошкільника. The XXIX International Science Conference «*Science, theory and practice*», June 08-11, 2021, Tokyo, Japan. С. 429-434. URL: <https://isg-konf.com/ru/science-theory-and-practice-ru/> (дата звернення: 25.08.2021).

29. Шулигіна Р.А. Формування міжособистісної злагоди у дітей дошкільного віку в контексті сучасних досліджень. *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.
30. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва: Педагогика, 1978. 301 с.

REFERENCES

1. Aizenbart, M. M. (2014). Formuvannia sotsialnykh mizhosobystisnykh vidnosyn ditei starshoho doshkilnoho viku v protsesi ihrovoi diialnosti. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky. Vyp. XXXVII, 23-34* [in Ukrainian].
2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia (2021). Zatverdzheno nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.01.2021. № 33 (data zvernennia: 22.08.2021) [in Ukrainian].
3. Bogush, A. M. (2013). Kul'tura rechevogo obshhenija detej doshkol'nogo vozrasta. Kharkiv: Ranok [in Russian].
4. Bodalev, A. A., Vasina, N. V. (2005). Poznanie cheloveka chelovekom: vozrastnoy, gendernyy, etnicheskiy i professionalnyy aspekty. Sankt-Peterburg: Rech [in Russian].
5. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. (2003) / uklad. i holov. red V. T. Busel. Kyiv: Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian].
6. Havriushenko, V. V. (2009). Teoretychnyi analiz problemy mizhosobystisnoi vzaiemodii / *Visnyk Natsionalnoi akademii oborony Ukrainy, 2(10), 73-76*. [in Ukrainian].
7. Dovbnia, S. O., Shulyhina, R. A. (2020). Teoretyko-metodychnyi suprovid ihrovoi diialnosti ditei doshkilnoho viku. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy, 72(1), 177-183* [in Ukrainian].
8. Zhuravlova, L., Kolomiiets, T. (2013). Strukturno-dynamichna model mezovymiru mizhosobystisnoi vzaiemodii. *Ukrainskyi naukovyi zhurnal «Osvita rehionu. Politolohiia. Psykholohiia. Komunikatsii.»* Kyiv: Universytet «Ukraina», 4(34), 275-279. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/30541/1/13.pdf> (data zvernennia: 23.08.2021) [in Ukrainian].
9. Korinna, H. O. (2018). Znachennia ta rol spilkuвання u formuvanni osobystosti dytyny v doshkilnomu dytynstvi. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii: Psykholohichni nauky, 1(1), 94-99*. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2018_1%281%29_17 (data zvernennia: 23.08.2021) [in Ukrainian].
10. Krutii, K., Zdanevych, L. (2017). Storitelinh: mystetstvo rozpovidannia, abo Yak zatsikavyty y motyvuvaty ditei. *Doshkilne vykhovannia, 7, 2-6* [in Ukrainian].
11. Kruchek, V. A. (2010). Psykholoho-pedahohichni osnovy mizhosobystisnoho spilkuвання: navchalnyi posibnyk. Kyiv: DAKKKiM [in Ukrainian].
12. Liapunova, V. A. (2020). Mizhosobystisne spilkuвання ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku v umovakh inkliuzyvnoi osvity. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, 70, T. 2, 104-107* [in Ukrainian].
13. Liapunova, V. A. (2016). Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia tolerantnosti u ditei starshoho doshkilnoho viku. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohika ta psykholohiia»*. Kharkiv, 52, 60-69 [in Ukrainian].
14. Mykhalska, S. (2009). Hotovnist ditei doshkilnoho viku do vzaiemodii z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 15, 118-135* [in Ukrainian].
15. Navchalno-vykhovna diialnist u doshkilnomu zakladi: problemy, poshuky, znakhidky (2009): [monohrafiia] / Haidarzhyska L. P., Hurenko O. I., Zaitseva L. I. ta in.; za red. I. H. Uliukaievoi. Donetsk: Yuho-Vostok [in Ukrainian].
16. Obschenie i ego vliyanie na razvitie psihiki doshkolnikov (1974) / [pod red. M. I. Lisinoy]. Moskva: Pedagogika [in Russian].

17. Oliinyk, V. V. (2013). Spilkuvannia yak komunikatyvnyi fenomen: sotsialno-psykholohichni aspekty. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*. Zb-k nauk. prats. Kyiv: NUOU, 2(33), 266-269 [in Ukrainian].
18. Ostrianska, O. A. (2014). Podolannia komunikatyvnykh trudnoshchiv starshymy doshkilnykamy u protsesi formuvannia mizhosobystisnoi zlahody. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 12, 40-43. URL.: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2014_12_12 (data zvernennia: 22.08.2021) [in Ukrainian].
19. Paniotto, V. I. (1975). *Struktura mezhlichnostnyih otnosheniy: Metodika i matematicheskie metody issledovaniya*. Kiev: Naukova dumka [in Russian].
20. Pirozhenko, T. O., Khartman O. Yu. (2016). Partsialna prohrama z rozvytku sotsialnykh navychok efektyvnoi vzaiemodii ditei vid 4 do 6–7 rokiv «Vchymosia zhyty razom». Kyiv: Vydavnytstvo «Alaton» [in Ukrainian].
21. Pohepcov, G. G. (2003). *Teorija kommunikacii*. Kyiv: Vakler [in Russian].
22. *Psykholohichnyy slovnyk (1982) / za red. V. I. Voytka*. Kyiv: Higher School [in Ukrainian].
23. Repina, T. A. (1988). *Sotsialno-pedagogicheskaya harakteristika grupyi detskogo sada*. Moskva: Prosveschenie [in Russian].
24. Rohalska, I. P. (2008). *Sotsializatsiia osobystosti u doshkilnomu dytynstvi: sutnist, spetsyfika, suprovid: monohrafiia*. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
25. *Sotsializatsiia ditei starshoho doshkilnoho viku v umovakh DNZ (2018): monohrafiia / N. Havrysh, O. Reipolska ta in.; za zah.red. O. Reipolskoi*. Kyiv–Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].
26. Savchenko, M. (2009). Osoblyvosti komunikatyvnoi aktyvnosti ditei starshoho doshkilnoho viku. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohika, 1*, 52-55 [in Ukrainian].
27. Tarasiuk, L. M. (2014). Osoblyvosti stanovlennia mizhosobystisnoi vzaiemodii ditei doshkilnoho vik. *Zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu psykholohii imeni H. S.Kostiuka NAPN Ukrainy. Problemy suchasnoi psykholohii*, 24, 646-658 [in Ukrainian].
28. Shulyhina, R. A., Bondar, I. O. (2021). Informatsiino-pedahohichni konstrukt storytelling-tekhnologii yak efektyvnyi instrument formuvannia osobystosti doshkilnyka / The XXIX International Science Conference «*Science, theory and practice*», June 08-11. Tokyo, Japan, 429-434. URL: <https://isg-konf.com/ru/science-theory-and-practice-ru/> (data zvernennia: 25.08.2021) [in Ukrainian].
29. Shulyhina, R. A. (2017). Formuvannia mizhosobystisnoi zlahody u ditei doshkilnoho viku v konteksti suchasnykh doslidzhen. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: Zbirnyk naukovykh prats*. Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiiienka; Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy [hol. red. Labunets V.M.]. Kamianets-Podilskyi. 23, (2-2017), Ch. 2, 209-210 [in Ukrainian].
30. Elkonyn D. B. (1978). *Psykhologhiya igryi*. Moskva: Pedahohyka [in Russian].

DDC УДК 373.2.015.31:7.047]:1

**ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТОРСЬКИХ УМІНЬ
У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ
ЛАНДШАФТНОГО ДИЗАЙНУ: ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ**

Софія Довбня,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і
психології дошкільної освіти,
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-2882-4680,
s.o.dovbnya@npu.edu.ua

Галина Шелепко,

аспірантка кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-0063-8632,
galliya565@ukr.net

***Анотація.** У статті здійснено теоретико-філософський аналіз проблеми формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку, який засвідчив важливість їх пізнавальної та емоційно-ціннісної сфери, та власних світоглядних ідей у художньому образі. Розкрито сутність «художньо-конструкторських умінь» як здатності дитини старшого дошкільного віку моделювати структуру об'єкта, створювати художній образ, який відтворює навколишній світ. Окреслено особливості та змістовий контекст організації освітнього процесу закладу дошкільної освіти в умовах поетапного формування основ художньо-конструкторських умінь у старших дошкільників засобом ландшафтного дизайну.*

***Ключові слова:** основи художньо-конструкторських умінь; діти старшого дошкільного віку; художнє конструювання; художній образ; модель; моделювання; проєкт; етапи проєкту.*

**FORMATION OF FUNDAMENTALS OF SENIOR PRESCHOOLERS'
ARTISTIC AND DESIGN SKILLS BY MEANS OF LANDSCAPE DESIGN:
PHILOSOPHICAL ASPECT**

Sopfiia Dovbnia,

Ph.D (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education,
National Pedagogical Dragomanov University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-2882-4680
s.o.dovbnya@npu.edu.ua

Halyna Shelepko,

PhD student of the Faculty of Pedagogy and Psychology

of Preschool Education,
National Pedagogical Dragomanov University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-0063-8632
galliya565@ukr.net

Abstract. *The article is dedicated to a theoretical and philosophical analysis of the problem of forming the fundamentals of artistic and design skills of senior preschoolers, which testified to the importance of their cognitive and emotional-value sphere, and their own worldview ideas in the artistic image. The essence of "artistic and design skills" as the ability of an senior preschoolers to model the structure of the object, to create an artistic image that reproduces the surrounding world is presented. The peculiarities and semantic context of the organization of the preschool institution educational process in the conditions of gradual formation of the basics of senior preschoolers artistic and design skills by means of landscape design are outlined.*

Key words: *basics of art and design skills; senior preschoolers; artistic design; artistic image; model; modeling; project; project stages.*

Актуальність дослідження. Дизайнерська діяльність в закладах дошкільної освіти є інструментом творення у дітей основ художньо-конструкторських умінь. Вагомість проблеми підтверджує здійснений нами аналіз Закону України «Про дошкільну освіту» та Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція) 2021 року, які доводять, що одним із завдань сучасної дошкільної освіти є формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей та становлення мистецько-творчої компетентності. Важливість потреби в реалізації власних творчих здібностей проголошені й чинними освітніми програмами закладів дошкільної освіти. У свою чергу, соціальне значення дослідження визначається суспільними потребами у освічених фахівців з розвиненими художньо-естетичними здібностями. Тому набуває актуальності проблема оволодіння дітьми старшого дошкільного віку художньо-конструкторськими знаннями та вміннями для подальшого навчання, роботи та загалом особистого життя. Особливу роль в цьому відіграє якісний освітній процес в умовах закладу дошкільної освіти, який формує впевнену, самостійну та вільну особистість, яка в майбутньому перетворить світ за законами краси та гармонії. Оскільки категорії краси, гармонії закладені у філософській науці, тому так важливо проаналізувати саме теоретичний аспект формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей засобом ландшафтного дизайну.

Для дослідження обрано старший дошкільний вік, коли діти вже можуть практично реалізувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату творчої діяльності на основі розвинених емоцій та почуттів. Заради цього старший дошкільник здатний бачити і самостійно ставити пізнавальні завдання, розробляти план дій, підбирати способи вирішення завдання (Отченко, 2021).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософські засади проблеми формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого

дошкільного віку засобом ландшафтного дизайну закладено такими філософами минулого та сучасності: Платон (роз'яснення поняття «творче мистецтво») (Біла, 2014); Є.Басін, М.Каган, П.Флоренський, А.Лосєв, А.Мардер (естетичне виховання, розвиток творчих здібностей і формування готовності до конструкторської діяльності) (Івершинь, 2001); Т.°Бистрова (у підручнику «Філософія дизайну» автор розмірковує над точністю термінологічного апарату та межами об'єкта, аналізує філософію дизайну із онтологічної, гносеологічної, антропологічної та естетичної сторони, розпочинає дискурс про відмінності «проектного» та «творчого» мислення) (Габрель, 2016); подружжя дизайнерів Ч.°Еймс та Р.°Еймс (власна філософія «навчання через дію») (Габрель, 2016).

Формулювання мети статті. Мета статті передбачає аналіз теоретико-філософського аспекту проблеми та власне на його основі визначення контексту сутності, підходів та компонентів як підґрунтя для розробки проекту альтернативного еколого розвивального середовища формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку засобом ландшафтного дизайну.

Результати дослідження. Для досягнення окресленої мети та розв'язання проблеми було застосовано такі методи: *структурно-логічний метод*, який дозволив сформулювати проблему, визначити структуру статті, скорелювати завдання, елементи наукової новизни та висновки й досягнути поставленої мети; *герменевтичний метод* як специфічний філософський метод, спрямований на критичне розуміння смислу проблеми (Покотило, 2017: 108); *аналітичні методи*: логіка та системна критика дослідження (Покотило, 2017: 108); *методологічні принципи* – системності, об'єктивності, розвитку історизму й конвергенції.

Дослідження складалося з теоретичного і практичного етапів. *Перший (теоретичний) етап*: визначення сутності художньо-конструкторських умінь дітей у філософській науці; виявлення філософських підходів та компонентів формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку; характеристика ландшафтного дизайну як засобу формування основ художньо-конструкторських умінь у старших дошкільників.

Другий (практичний) етап: розробка проекту формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку засобом ландшафтного дизайну.

Умови та хід *першого теоретико-філософського аналізу* філософів сучасності (Л.Левчук, А.Єремєєва та ін.) дозволяють визначити сутність поняття художньо-конструкторських умінь як здатності дитини моделювати структуру об'єкта, створювати художній образ, який відтворює навколишній світ. У свою чергу, словник з філософії подає визначення «моделювання» як «методу науково дослідження, що полягає в побудові та визначенні моделі об'єкта який досліджується» (Мартиненко, Жукова, 2012 : 190-191).

У філософії часто розглядається феномен «моделі» як аналогію до поняття «теорії». Зокрема, у працях Демокрита та Епікура показано атоми, їх

форму та способи взаємодії. Дані уявлення є різними теоретичними (ідеальними) моделями певних форм та змістовних основ буття й тим самим розкриваючи можливості для широкого спектру можливостей та спроб моделювання. Отже, за способом утворення моделі можуть бути поділені на дві великі групи – фізичні (матеріальні) та теоретичні (світоглядні або умоглядні). Виходячи з того, що будь-яка модель – як матеріальна, так і ідеальна являє собою певну форму відображення дійсності, то вона виступає як особлива форма, яка дає специфічний образ явищ дійсності. Виходячи з цього, В. Штоф розрізняє моделі за формами, а саме: образні, побудовані з почуттєво наочних елементів; знакові, у яких елементи відносин та властивостей явищ, що моделюються, виражені за допомогою певних знаків; змішані, що об'єднують властивості образних та знакових моделей (*Овчарук, 2014: 37*).

Аналіз сучасної довідкової філософської літератури свідчить, що модель як схема пояснення будь-якого явища, і моделювання як аналітичний та прогностичний чинник утворюють класичну традицію філософування. Окрім цього, модель та моделювання є загальнонауковими методами пізнання, тому перебувають під пильною увагою філософії науки (*Філософський енциклопедичний словник, 2002*).

Науковці М.Бахтін та Л.Коган вважають, що методологічна основа розуміння сутності та змісту художнього образу становлять, перш за все, філософські положення теорії пізнання, які оперують поняттям «образ» у широкому гносеологічному трактуванні (*Салій, 2013*).

Перше уявлення поняття образу можна простежити у працях Платона, який інтерпретував його як відображення певної речі. Зокрема, він розглянув саме художній образ та мистецтво, яке є «тінню від тіні буття», а світ – це певна копія Абсолюту, а мистецтво – його вторинна копія (*Салій, 2013*).

До обґрунтування феномену художнього образу вдавався і Арістотель, який на відміну від засновника об'єктивного ідеалізму, Платона, наполягав на тому, що мистецтво не копіює предмети, а намагається проникнути у сутність природи. У праці «Метафізика» давньогрецький філософ видокремлює, крім теоретичної і практичної частин, поетичну – про творчість (*Арістотель, 2020*).

Порівняно з Платоном та Арістотелем християнська філософія Середньовіччя апелює до розуміння Бога, як творця світу.

Представники християнства Візантії вважали, що художній образ покликаний був підносити думки віруючих до неба, зосереджуючи увагу на спогляданні «чистих ідей» (*Салій, 2013: 163*).

Активізація дослідження поняття художнього образу відбулася у XVIII ст. такими науковцями, як: Г.°Лессінг, Д.°Дідро, Ф.°Шіллера. У есе «Філософські листи» (*Schiller, 2013*) представник «веймарського класицизму» Ф.Шіллер визначає художній образ як втілення світоглядних ідей митця, його власних ідей та міркувань.

Подальша філософська проблема сутності художнього образу привертає увагу Г.Гегеля, Ф.Шеллінга та сучасних науковців Л.Левчук, А.Єремєєва, Б.Галєєва, М.Кагана, Л.Мізіної, О.Потебні та ін. Висновок їх філософських

досліджень є значим, адже тепер художній образ існує у діалектичній єдності трьох станів: ідеального – у свідомості митця, матеріального – у створенні автором художнього предмета і знову ідеального – у свідомості слухачів, читачів, глядачів (*Салій, 2013*). Відбувається діалог реципієнта з художнім образом та його автором, творцем.

Теоретичний аналіз філософсько-педагогічних досліджень дав підстави визначити нам, що формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку є творчим процесом, що бере початок ще в античній філософії. Так, у Давній Греції творчі уміння розкривалися у вигляді таланту як природного дару, природної здібності до успішного виконання справи (за Арістотелем); як дар Божий (за Платоном).

У середньовічній філософії до творчості окреслилось два діаметрально протилежні підходи – теологічний і логіко-гносеологічний. Теологічний підхід розглядався як божественний акт, бо світ є створений Богом. Другий підхід – логіко-гносеологічний – розглядав логіку оцінки аргументів за їхньою істинністю і неістинністю (*Швець, 2012*).

Епоха Відродження замінює критерій правдоподібності творів мистецтва на критерії краси та досконалості. У творах мистецтва емоції перероблені розумом, а чуттєвість підлягає критичному аналізу.

Естетична думка епохи Просвітництва сприяла розведенню правди і краси, чуттєвості і раціональності, що створило передумови для розходження принципів задоволення і моральної користі.

У свою чергу, предметом дослідження представників німецької класичної філософії, у Е.Канта, Г.Гегеля, Л.Фейєрбаха, була творчість. А основні ідеї творчості, пізнання та розвитку науки розроблено Е.Кантом.

Здатність до творення, що переносились у сферу абстрактного, позасвідомого, надприродного відведено у працях Г.Гегеля. Він розглядає здійснення процесу творчості через синтез чуттєвого буття, безпосередньо предметного світу, мислення, розуму. В основі синтезу сама людина (*Швець, 2012*).

За Л.Фейєрбахом у процесі творчості взаємопов'язані два напрями: предметно-чуттєве буття людини та спілкування між людьми. Філософ також створив концепцію сутнісних сил людини, у якій особливого значення надавав розвитку індивідуальних творчих сил. Відповідно до його концепції процес самореалізації людини в її універсальному, цілісному розвитку, у всебічному розгортанні всіх сутнісних сил.

В Україні проблему творчості розглядав Г.Сковорода, який стверджував, що необхідно створити умови для розвитку великих творчих можливостей, які вже закладені в людини від народження.

На даний час філософи досліджують особистісний світ, духовні процеси та розглядають творчість як атрибут людської діяльності, її необхідною, суттєвою якістю.

Одним із сучасних філософських підходів до формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей є виділення моделювання як методу

пізнання, за якого теоретичне або практичне дослідження об'єкта здійснюється опосередковано через побудову та вивчення допоміжного штучного або натурального аналогічного йому об'єкта, який знаходиться у певній об'єктивній відповідності з пізнавальним об'єктом, здатен заміщувати його на певних етапах пізнання і дає в результаті його дослідження інформацію про сам об'єкт, що моделюється (*Шигун, 2007: 204*).

Вивчення художнього образу, який з'являється під час моделювання дитиною, сприяв виявленню нами двох підходів до цього поняття: філософського та естетичного. Перший – пов'язаний зі зведенням до різних аспектів філософського аналізу, із дорученням матеріалів психології, семіотики та інших наукових дисциплін, що само собою виводить вивчення образу за межі художньої специфіки. Другий підхід означає виокремлення естетичних і художніх проблем, таких, як особливості художнього відображення, типізація та узагальнення, умовність художнього образу (*Максименко, 2009*).

Отже, ставлення до проблеми творчості в різні часи мало неоднозначний характер. В філософії античного світу проблема художньої творчості полягала в межах теорії пізнання. У Середньовіччі вищезгадане поняття використовується лише по відношенню до Божественного діяння, а у сучасному світі – досліджується у вигляді творчого особистісного розвитку.

На ґрунті представлених наукових положень, розглянемо формування основ художньо-конструкторських умінь дітей старшого дошкільного віку в педагогічних дослідженнях.

Формування основ художньо-конструкторських умінь дітей старшого дошкільного віку відбувається під час творчої діяльності, яка у філософському енциклопедичному словнику визначається як «діяльність, яка породжує щось якісно нове, чого ніколи раніше не було» (*Гуменюк, 2017: 86*). У свою чергу, конструюючи щось нове, дитина вдосконалює свої здібності відображення, що є суб'єктивним.

Дитина старшого дошкільного віку, здійснюючи художнє конструювання, відтворює безпосередню дійсність на основі вже суб'єктивних уявлень про світ, інших людей, про себе, свою діяльність, в основі якої лежить емоційно-ціннісне сприймання навколишньої дійсності, опосередковане через особистісний досвід і образ «Я». Створюючи художній образ, відображають не тільки об'єктивне (те, що взято безпосередньо з дійсності), а й суб'єктивне (те, що привносить творча думка митця, її самобутність). Для художнього конструювання характерне моделювання об'єкта на всіх етапах його розроблення, що дає змогу перевіряти та добирати оптимальні варіанти композиційних, колористичних, ергономічних та інших рішень; при цьому модель не є ілюстрацією до проєкту (зразком кінцевого результату), а виступає ніби інструментом проєктування. Вона постійно модифікується в процесі роботи і стає еталоном дослідного зразка виробу (*Сухорукова, Дронова, Голота, Янциур, 2010: 96*). Як результат діяльності – утворюється конкретно-чуттєва, естетично визначена форма, що відображає сутність художньої творчості дитини.

Отже, на даний час важливо досліджувати саме когнітивно-перцептивні особливості конструювання образу світу у дітей старшого дошкільного віку в умовах існуючого глобального інформаційного середовища, що обумовлено активним розвитком їхніх пізнавальних процесів, формуванням Я-концепції та зародженням суб'єктивного образу світу та цілісної картини світу через формування у старших дошкільників основ художньо-конструкторських умінь.

Відповідно до визначених структурних частин дизайнерської діяльності за Г.Пантелеєвим, визначаємо такі структурні частини формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей: 1. робота, що передуює діяльності; 2. підготовча робота; 3. мотивація; 4. процес творення; 5. оцінювання та обговорення результатів (*Юрчук, 2019: 26-30*).

Аналіз програми художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості» показав, що художньо-конструкторські уміння проявляються у сформованості важливих складових художньо-естетичної компетентності (нині мистецько-творчої компетентності), а саме: емоційно-чуттєвий компонент (позитивно-емоційне ставлення до навколишнього світу та творів мистецтва); пізнавальний компонент (уявлення про різні види мистецтва та їх особливості й засоби виразності); практичний компонент (оволодіння необхідними художніми, творчими вміннями, техніками виконання робіт); ціннісний компонент (наявність власних естетичних уподобань, оцінок та прояв художнього смаку); творчий компонент (прояв ініціативності, самостійності та креативності) (*Борщ, Самойлик, 2013: 11*).

Обґрунтовуємо емоційно-чуттєвий компонент через емоціоналізм, що трактує мистецтво як спосіб вираження особистісних емоцій дитини, їх проєкцію у певному образі, що сприймається чуттєво.

Пізнавальний компонент наскрізно проходить у інтуїтивізмі, в якому мистецтво – це непонятійна свідомість, позбавлена наукового або морального змісту, що також є першою стадією пізнання.

Практичний компонент пов'язуємо з грецьким словом «техне», що в перекладі на українську мову означає «вміння», «мистецтво», «майстерність». При чому природні продуктивні органи дитини (передусім руки) є вихідним моментом техніки. Доповнення, підсилення, заміщення природних робочих органів дитини старшого дошкільного віку обумовлені соціальною детермінацією, яка реалізується шляхом використання природи, зокрема, під час художньо-конструкторської діяльності. Це підтверджується й основною соціальною функцією техніки, яка полягає у конструюванні та реконструюванні предметної реальності.

Світ цінностей та оцінок представляє культура, яка зумовлює вищі смисли людського буття і виступає у якості центрального об'єкта неоаксіологічного аналізу.

Важливість ціннісного компоненту в мистецтві підтверджує сучасним існуванням дітей старшого дошкільного віку в полікультурному просторі. Адже завдяки універсальності художньо-образної мови можливо зрозуміти смислову

інформацію та вступити в невербальний діалог із різними культурами, чим розширити власний духовний світ.

На наш погляд, естетичні категорії краси й гармонії та їх складові (ритм, пропорція, міра, симетрія/асиметрія, дисгармонія) є особливим засобом формування в дітей естетичних ціннісних орієнтацій.

Ми вважаємо, що на власні естетичні уподобання впливає прояв прекрасного в природі та мистецтві, а також його вплив на дитину старшого дошкільного віку, яка сприймає прекрасне у вигляді приємних переживань, любові до прекрасного.

Високий художній смак є вродженим у дітей. Потім протягом тривалого часу він частково виховується красою природи та завдяки прекрасним, істинним витворам мистецтва (живопис, музика, театр, словотворення). Лише вишуканий, високо розвинений смак здатний уловити якості об'єкту, які не помічаються розумом та відчуті на їх основі витончену насолоду.

Таким чином, передумовами творчості дитини старшого дошкільного віку є активність і відображення. У уяві старшого дошкільника виникають унікальні образи, які, матеріалізуючись у процесі художньо-конструкторської діяльності, спричиняють появі предметів, процесів і систем, що не існували раніше.

Вище представлене твердження свідчить, що ландшафтний дизайн виникає у процесі художньо-конструкторської діяльності (або дизайнерської діяльності) дітей старшого дошкільного віку.

Ландшафтний дизайн в його сучасному вигляді зародився наприкінці ХІХ століття, і причиною тому став технічний прогрес, що призвів до тотальної урбанізації (*Прокопчук, 2020: 42*).

Ландшафтний дизайн визначається як «творча діяльність, спрямована на формування предметно-просторового довкілля прийомами та засобами ландшафтно-архітектури» та «художнє конструювання деталей культурного ландшафту», що передбачає «детальну організацію безпосереднього оточення людини, синтез природних елементів, художніх форм і деталей благоустрою» (*Кохан, 2019: 42-43*).

Принципи ландшафтного дизайну поєднують в собі екологічність і сприятливий вплив на емоційний стан дітей, адже доглянуте і екологічно чисте довкілля впливає не тільки на здоров'я, але і на весь організм в цілому. Єднання з природою сприяє зниженню рівня тривожності, зняття стресових станів. Саме така затишна атмосфера дозволяє відпочити, відновити сили і розслабитися після занять. Свіже повітря також позитивно впливає на роботу мозку, знижує стомлюваність, мотивує на продуктивну діяльність. Запах рослин і кольорів надає заспокійливу дію і розслабляє.

Європейська ландшафтна конвенція визначає ландшафт як територію, яку сприймають люди як результат дії та взаємодії природних та людських факторів (*Овчарук, 2014*).

Естетика ландшафту у філософії визначається візуальними, або естетичними принципами єдності, різноманітності, узгодженості, духу, місця, таємниці, множинності, ваги та сили (Овчарук, 2014).

Виходячи з висновків А.Тугрула у статті «Relationships between the visual preferences of urban recreation area users and various landscape design elements» (Tugrul, 2015), було помічено, що площа водної поверхні, ширина пішохідних доріжок, функція рекреаційних зон, склад рослин, кольоровий склад рослин та різноманітність видів рослин можуть позитивно впливати на візуальну якість ландшафтної території. Крім того, було встановлено, що відсутність рослин кущового типу в рослинній композиції може негативно позначитися на якості зору.

Одне з вихідних положень філософії ландшафту: розум і душа мають таку ж будову навколишнього ландшафту світу, такі ж форми і типи будови, але це форми і типи будови віртуального простору і часу свідомості.

Сучасна філософія – це теософія різних образів ландшафтів думки, навколишнього світу і суспільства.

Розглядаючи ландшафтний дизайн з позиції філософії культури, можемо сказати про триєдину взаємодію аксіологічного, художньо-естетичного та морально-духовного ставлення дитини до світу з раціональною ціллю до перетворення природи та культури.

З впевненістю можна розглядати ландшафтний дизайн як специфічну ноосферну геосистему, для якої характерно аксіологічний і проєктивний вимір, де дитина старшого дошкільного віку є тією творчою силою, яка видозмінює природу в мистецький артефакт.

Для того, щоб зробити простір закладу дошкільної освіти більш гармонійним та створити закінчений образ місцевості, використовують ландшафтний дизайн. Головне завдання, якого є моделювання гармонії, краси в поєднанні з використанням інфраструктури будівлі.

Враховуючи вище зазначене, розглядаємо ландшафтний дизайн як засіб формуванням основ художньо-конструкторських умінь у дітей, тобто здатності на основі сформованих художніх уявлень та знань моделювати структуру об'єкта, створювати художній образ та проєктувати предметне середовище за законами краси та гармонії; як педагогічне мистецтво у системі взаємодії «дитина- батьки- педагог».

На основі результатів теоретико-філософського аналізу вище зазначеної проблеми, було:

- визначено сутність поняття художньо-конструкторські уміння дітей старшого дошкільного віку у філософській науці як здатності у вихованців моделювати структуру об'єкта, створювати художній образ, який відтворює навколишній світ;

- виявлено філософські підходи (художньо-конструкторські уміння у дітей старшого дошкільного віку є творчим процесом; теологічний і логіко-гносеологічний підходи; краса та досконалість; розходження принципів задоволення та моральної користі; синтез чуттєвого буття, безпосередньо

предметного світу, мислення, розуму, в основі синтезу сама людина; предметно-чуттєве буття людини та спілкування між людьми; творчість у дитини закладена від народження; творчість як атрибут людської діяльності, її необхідна, суттєва якість; виділення моделювання як методу пізнання; філософський підхід; естетичний підхід), компоненти формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку (емоційно-чуттєвий компонент, пізнавальний компонент, практичний компонент, ціннісний компонент, творчий компонент);

- схарактеризовано ландшафтний дизайн як засіб формування основ художньо-конструкторських умінь у старших дошкільників.

Таким чином філософський контекст аналіз став підґрунтям для розробки проекту альтернативного еколого розвивального середовища формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку засобом ландшафтного дизайну, тому *другий (практичний) етап* дослідження полягав у тлумаченні поняття «проект» та визначенні етапів формування основ художньо-конструкторських умінь у старших дошкільників.

Визначаючи сутність поняття «проект», слід зазначити, що воно вперше з'явилося у XVII–XVIII століттях і служило синонімом словам «експеримент» у природничих науках і «розгляд справ» у юриспруденції. У XIX столітті з'явилося ще дві моделі проекту, які існують до сьогодні, а саме: перша, Вудворта передбачає, що діти старшого дошкільного віку спочатку вивчають матеріал, набувають знань та навичок, які в подальшому знадобляться для конструювання проектів; друга, модель Ричардса передбачає «занурення» в проблему, її фундаментальне дослідження (*Слободяник*).

Розглядаємо термін «проект» як діяльність по створенню (вироблення, планування, конструювання) будь-якої системи, об'єкта чи моделі формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку засобом ландшафтного дизайну.

Дотримання педагогічних (об'єктивності, конкретності, історичності, науковості) принципів і загальнонаукових підходів передбачає розробку наступних етапів проекту формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку засобом ландшафтного дизайну у закладах дошкільної освіти:

1. Попередня робота:

- спостереження за предметами та явищами;
- обстеження предметів та явищ: вичленення їх основних та другорядних ознак; визначення естетичного значення для людини по кольору, формі, запаху, за особливостями призначення; використання у незвичайному оформленні;
- розглядання художніх ілюстрацій з позиції мистецької досконалості та особливостей композиційного рішення різновидів ландшафтного дизайну;
- читання художньої літератури про природу;
- проведення сюжетних, дидактичних, рухових ігор, що за темою та метою пов'язані з майбутньою художньо-конструктивною діяльністю;

2. *Підготовча робота:* створення атмосфери захоплення перед тим, що буде відбуватися пізніше у вигляді бесід, розповіді вихователя за темою.

3. *Мотивація до виконання діяльності:*

- показ створення ескізу вихователем на ноутбучі, або на фланелеграфі, або на інтерактивній дошці.
- організація виставок (фестивалю) моделей ландшафтного дизайну, тобто дизайну для дітей;
- здивування красою ландшафтного дизайну під час екскурсій у Ботанічний сад; парк тощо;
- прийняття участі у мистецькому конкурсі.

4. *Творчий процес:*

- спільна діяльність дітей старшого дошкільного віку та вихователя заради досягнення мети – створити ландшафтний дизайн території закладу дошкільної освіти;
- творча дизайнерська діяльність старших дошкільників, яка здійснюється під керівництвом вихователя через змогу власного творення ескізу майбутнього ландшафтного дизайну, самостійного вибору матеріалу, способу та послідовності виконання, ініціативного наслідування малюками дій дорослого;
- спілкування під час виконання діяльності;
- набуття дітьми уміння узгоджувати свої дії з бажаннями однолітків та вихователя;
- орієнтація на позитивний результат;
- виховання охайності та вміння само організовуватися;

5. *Оцінка результатів діяльності:*

- позитивна оцінка будь-якого результату;
- емоційне задоволення;
- вдячність одноліткам за допомогу;
- загальне обговорення щодо нового творчого доробку;
- перспектива на подальше удосконалення ландшафтного дизайну.

Педагогічний потенціал і особливості запропонованих етапів дизайнерської діяльності в природі щодо формування художньо конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку визначено як-то: формування у дитини правильної природоохоронної поведінки; розвиток не просто фізичних сил дитини, а формування вправності у застосуванні власних сил і можливостей у повсякденному житті; закладання моральних якостей (повага до інших, працелюбність, відповідальність, чесність); гартування організму; дизайнерська діяльність у природі виступає джерелом знань і стимулом до пізнання мистецтва та природи; найбільш насичена позитивними емоціями спілкування з оточуючим світом, а отримані враження спонукають дошкільників до активного обміну думками з однолітками.

Ми виходимо з того, що ландшафтне середовище закладу дошкільної освіти повинно забезпечувати можливості для активного впливу на старшого

дошкільника вже на етапі створення та збагачення середовища та забезпечувати спілкування його з художньо-продуктивною діяльністю та природою. Досягнути цього можливо лише через залучення самих вихованців їхніх батьків та вихователів до спільної діяльності з екологізації освітнього простору. Отже, майбутній проєкт ландшафтного дизайну стане потужним інтегратором, який сформує художньо-конструкторські уміння дитини старшого дошкільного віку та відобразить її свідомість в образах реальної дійсності. У результаті – гармонійно поєднуються природні і штучні елементи в єдине естетично досконале середовище закладу дошкільної освіти, що функціонуватиме у якості акваріуму, який віддзеркалюватиме думки, ідеї, стосунки, культуру дітей, які щасливо проживають разом.

Відповідно до філософсько-теоретичного аналізу проблеми формування художньо-конструкторських умінь в дітей старшого дошкільного віку засобом ландшафтного дизайну, ми розробили проєкт експериментальної роботи.

Експериментальну роботу здійснюватимемо з дітьми старшого дошкільного віку, які більш усвідомлено сприймають світ та можуть створити естетичний, художній, закінчений образ композиції і поліпшити функціональність простору засобами ландшафтного дизайну.

Тобто мета художньо-конструкторської діяльності полягатиме в забезпеченні психологічно-комфортної атмосфери для прогресивного розвитку художньо-конструкторських умінь, тому, на нашу думку, доцільним буде створення такого ландшафтного дизайну, що поєднує природні (рослини, тварини, каміння, вода, пісок, галька, деревина) та штучні матеріали (покришки, пластик), при чому більше має бути саме природнього.

Такий ландшафтний дизайн створить умови для еко-проектування, яке спрямоване на встановлення балансу між потребами сучасної дитини та захистом безпечного і здорового довкілля для майбутніх поколінь.

На наш погляд, для досягнення зазначеної вище мети, доцільно застосувати два напрямки роботи: дизайн для дітей (митці – дітям) та дитячий дизайн (діти – митці), які забезпечать інтеграційну сукупність розвитку дитини старшого дошкільного віку та можуть бути реалізовані при чуйному і грамотному педагогічному супроводі на базі доступного освоєння дітьми основ прекрасного в продуктивній творчості.

Перший напрям, дизайн для дітей, реалізуватимемо через навчання старших дошкільників основам дизайну, що відбуваються на основі художнього конструювання, що максимально залучає всю сенсоріку (зір, слух, нюх, тактильні відчуття). Тут сформуємо уявлення дітей старшого дошкільного віку про: «прекрасне» та «потворне»; «теплі», «холодні» кольори, їх комбінування та утворення нового відтінку; стандартну та нестандартну форму, розмір предметів та їх частин.

Ми впевнені, що різноманітна та продумана тематика дизайнерської роботи, правильний добір матеріалів для художньо-перетворювальної діяльності, доцільно проведена попередня робота з дітьми впливає на результативність художньо-конструктивної діяльності.

Тут ми пропонуємо створити еко-будівлю, що буде сприятливою для розвитку художньо-конструкторських умінь у старшого дошкільника, де він сам особисто визначається зі своїми пріоритетами, вибором, перевагами, інтересами і самовиражається способами та засобами дизайнерської діяльності. Реалізувати дані умови можна через альтернативне еколого розвивальне середовище, яке поєднує природне (жива й нежива природа), предметне (об'єкти природи), соціальне (взаємодія вихованців між собою) та середовище внутрішнього «Я» (дизайнерські уміння). Завдяки чому формується досвід неперервного, педагогічно зумовленого контакту дитини з природою, з вихователем, з іншими дітьми під час їх спільної діяльності, в якій дорослі своєю поведінкою, увагою, почуттями, словами навчають малюків взаємодії з природою. Проєкт альтернативного еколого розвивального середовища «митці-дітям» представлений на рис.1.

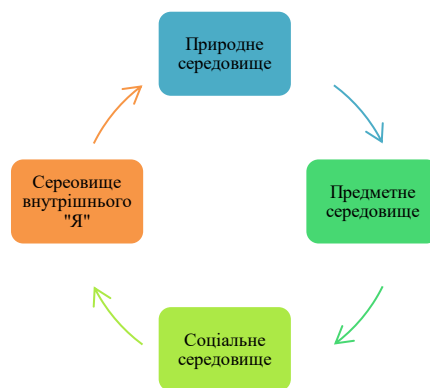


Рис.1. Альтернативне еколого розвивальне середовище

Цей проєкт сформує саме той креативний простір, що надасть можливість для нескінченного пізнання.

Тому облаштування природного середовища необхідно здійснювати таким чином, щоб він ідеально підходив формі, величині, колірній гамі, кліматичним особливостям території закладу дошкільної освіти та самій будівлі освітнього закладу, що й буде тим предметним середовищем, яке матиме глибокий власний зміст, здатний усе більше розкриватися перед дитиною та бути багатоплановим, максимально насиченим, даючи простір для вільного вибору дитини, нескінченного пізнання, залишаючись у той же час у цілому зрозумілим і ясным з першого погляду. Такі умови розвивають соціальну компоненту, забезпечуючи повноцінну життєдіяльність дитини у вигляді таких природно-соціальних засобів, як: природничо-екологічні та архітектурно-ландшафтні об'єкти; ігрові та спортивні майданчики; художні студії, конструктори; тематичні набори іграшок, посібників; аудіовізуальні та інформаційні засоби виховання та навчання.

Всі вище перераховані середовища формуватимуть внутрішній світ дитини, зокрема художньо-конструкторські уміння та інтелект, культуру мовлення та спілкування, здібності до аналізу й узагальнення, творчі здібності – просторова уява, проєктно-образне мислення.

У другому напрямі, дитячий дизайн (діти – митці), повноцінно сформується дитяча дизайн-обдарованість і природне інтегративне конструктивне уміння дошкільників. Цей напрям реалізується через різні види художньо-продуктивної діяльності, в якій проявлятиметься дитяче естетичне ставлення до навколишньої дійсності, що сприятиме розвитку художніх здібностей. При чому, формування естетичного ставлення до навколишнього світу прямо пропорційно залежить від розвитку художніх здібностей.

Таким чином, проект експериментальної роботи забезпечить психологічно-комфортну атмосферу для прогресивного розвитку художньо-конструкторських умінь дітей старшого дошкільного віку засобом створення ландшафтного дизайну як дизайну для дітей (митці – дітям) та дитячого дизайн (діти – митці), які реалізуються через природне, предметне, соціальне та внутрішнє «Я».

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Здійснивши теоретико-філософський аналіз ми визначили, що в умовах глобальних викликів та трендів розвитку сучасного світу у формуванні художньо-конструкторських умінь передбачається інтеграція різних філософських, педагогічних, соціологічних, культурологічних думок для створення життєвого простору для дитини в закладі дошкільної освіти.

Теоретико-філософський аналіз дав нам можливість розглянути сутність поняття «художньо-конструкторські уміння» як здатності дитини старшого дошкільного віку моделювати структуру об'єкта, створювати художній образ, який відображає навколишній світ. Визначено структурні компоненти формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей, як-от: емоційно-чуттєвий, пізнавальний, практичний, ціннісний, творчий тощо.

Окреслено особливості ландшафтного дизайну як найефективнішого засобу формування художньо-конструкторських (дизайнерських) умінь у старших дошкільників, що поєднує в собі: *красу природи*, що гармонійно інтегрує природні і антропогенні елементи в єдине естетично досконале середовище закладу дошкільної освіти; *красу мистецтва*, що відображає суспільну свідомість в образах реальної дійсності; *красу дитини*, у якої під час дизайнерської діяльності формуються та проявляються художньо-творчі здібності, виникає бажання естетично перетворювати предметно-просторове середовище в феєричну казку.

Розроблений проект формування художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку засобом ландшафтного дизайну – це альтернативне еколого-розвивальне середовище, що буде оновлено у взаємодії дитина-педагог-родина у процесі дизайнерської діяльності в умовах закладу дошкільної освіти.

Перспективи подальших досліджень складатимуть питання з вивчення феноменології формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку засобом ландшафтного дизайну.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Onufriv Y. Teoretyczne podstawy i metody badań wizualnej jakości krajobrazu w kontekście przestrzennej organizacji kompleksów narciarskich. *Przestrzeń i Forma*, 2015. P.137-148.
2. Tugrul A. Relationships between the visual preferences of urban recreation area users and various landscape design elements, 2015. P. 573-582.
3. Schiller F. *Philosophische Briefe*. Aristoteles, German, 2013. 486 p.
4. Аристотель. *Метафізика*: Фоліо, 2020. 300 с.
5. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021. №33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 22.08.2021).
6. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014.с.137.
7. Борщ Р.М., Самойлик Д.В.Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості». Тернопіль: Мандрівець, 2013. 72 с.
8. Габрель Т.М. Основи філософії дизайну. Класифікація фундаментального інструментарію. *Національний університет «Львівська політехніка». Серія «Теорія мистецтва»*.2016. № 4. С.8-14.
9. Гуменюк Т.Б. Методика навчання художнього проектування майбутніх фахівців з дизайну : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2017. 351 с.
10. Довбня С.О., Отченко Г.В. Формування еколого доцільної поведінки у дітей старшого дошкільного віку: експериментальне дослідження : монографія / за ред. Г.Г.Цветкової. *NameIn Germany* : Inter GING, 2020. С.172-195.
11. Івершинь А.Г. Формування проєктивно-художніх уявлень у старших дошкільників: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2001. 18 с.
12. Кохан Н.М. Ленд-арт у контексті сучасного ландшафтного дизайну: дис....канд. мистецт.(доктора філософії): 17.00.07 / Харківська державна академія дизайну і мистецтв. Харків, 2019. 342 с.
13. Курпіта І., Оліяр М. Історіографія програми розвитку інтелектуально-творчих умінь учнів початкової школи, 43-46. URL: <https://kppo.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/72/2018/03/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA-29-30-%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80.pdf>
14. Максименко Ю., Синенький Д.Теоретичні засади пізнання художнього образу. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 181-185.
15. Мартиненко С.М., Жукова А. Г. Сучасні підходи до моделювання інноваційного розвитку освітнього середовища навчального закладу як педагогічної проблеми. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. прац. «Педагогіка. Психологія». Київ: ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. № 18. С. 68 – 74.
16. Покотило К. Дизайн простору сучасних філософських методів. *Духовність. Культура. Виклики сьогодення*: матеріали Всеукраїнської наукової конференції з міжнародною участю, м. Львів, 21-22 квітня 2017р. Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2017. С.106-111.
17. Прокопчук І.П. Ландшафтний дизайн як мистецтво створення парків і садів. *Актуальні проблеми охорони рослинного світу та відновлення біорозмаїття. 2020*: збірник наукових праць Всеукраїнської студентської науково-практичної інтернет-конференції 15 травня 2020 р. (ПДАТУ, м. Кам'янець-Подільський). Кам'янець-Подільський, 2020. С.42-43.
18. Овчарук О.В. Моделювання як методологічний чинник формування образу людини. *Культура і сучасність*. №1.2014. С. 36-41.

19. Отченко Г.В. Формування основ художньо-конструкторських умінь у дітей старшого дошкільного віку: теоретико-філософський аспект. *Науковий простір студента: пошуки і знахідки*: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної студентської інтернет-конференції (24 березня 2021 року): збірник тез. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2021. С.226-231 с.
20. Салій В. Сутність художнього образу та особливості його прояву в музичному мистецтві. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич, 2013. Вип. 5. С.126-133.
21. Скринник-Миська Д.М. Аналітична естетика як світоглядне підґрунтя сучасного мистецтва. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*, 2016. № 28. С. 80-93.
22. Слободяник О. Аналіз поняття «проект», «проектна технологія», «педагогічне проектування» у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32308793.pdf>
23. Сухорукова Г.В., Дронова О.О., Голота Н.М., Янцур Л.А. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: підручник / за заг. ред. Г.В.Сухорукової. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
24. Тикунова С.В., Калинина Г.Н., Рожкова Е.В. Символіка в практиках конструювання ландшафтного дизайну. *НОМОТНЕТІКА: Філософія. Соціологія. Право*. 2020. № 2. С.281-288..
25. Філософський енциклопедичний словник. Ін-т філософії ім. Г.С.Сковороди НАН України. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
26. Уёмов А. И. Логические основы метода моделирования. Москва: Мысль, 1971. 311 с.
27. Чекаль Л. Проблеми філософії та методології техніки. *Актуальні проблеми духовності*. № 4, 2017. С. 125-135.
28. Швець О.А. Творчий розвиток фахівця з дизайну на засадах компетентнісного підходу у процесі підвищення кваліфікації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Львів, 2012. 306 с.
29. Шигун М.М. Моделювання як метод наукових досліджень та інші методи пізнання дійсності. URL: <https://ideas.repec.org/a/scn/000pbo/72688.html>
30. Юрчук Ю.Ю. Формування інтересу до занять дитячим дизайном у дітей старшого дошкільного віку: Кваліфікаційна робота. Ніжин, 2019. 122 с.

REFERENCES

1. Onufriv, Y. (2015). Teoretyczne podstawy i metody badań wizualnej jakości krajobrazu w kontekście przestrzennej organizacji kompleksów narciarskich. *Przestrzeń i Forma*, 137-148. [in English]
2. Tugrul, A. (2015). Relationships between the visual preferences of urban recreation area users and various landscape design elements, 573-582. [in English]
3. Schiller, F. (2013). *Philosophische Briefe*. Aristoteles, German, 486 [in German]
4. Aristotel. (2020). *Metafizyka*: Folio, 300 [in Ukrainian].
5. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia (2021). *Zatverdzheno nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.01.2021. № 33 (data zvernennia: 22.08.2021)* [in Ukrainian].
6. Bila, I.M. (2014). *Psykhohohiia dytiachoi tvorchosti*. Kyiv : Feniks, 137 [in Ukrainian].
7. Borshch, R.M., Samoilyk D.V. (2013). *Prohrama khudozhno-estetychnoho rozvytku ditei rannoho ta doshkilnoho viku «Radist tvorchosti»*. Ternopil: Mandrivets, 72 [in Ukrainian].
8. Habrel, T.M. (2016). *Osnovy filosofii dyzainu. Klasyfikatsiia fundamentalnoho instrumentariiu. Natsionalnyi universytet «Lvivska politekhnikha». Seriia «Teoriia mystetstva», 4, 8-14.* [in Ukrainian].

9. Humeniuk, T.B. (2017). *Metodyka navchannia khudozhnoho proektuvannia maibutnikh fakhivtsiv z dyzainu : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02.* Kyiv, 351 [in Ukrainian].
10. Dovbnia, S.O., Otchenko, H.V.(2020) *Formuvannia ekolooho dotsilnoi povedinky u ditei starshoho doshkilnogo viku: eksperymentalne doslidzhennia : monohrafiia / za red. H.H.Tsvetkovi.* Hameln Germany : Inter GING, 172-195 [in Ukrainian].
11. Ivershyn, A.H. (2001). *Formuvannia proektyvno-khudozhnykh uiaвлен u starshykh doshkilnykiv: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.08.* Kyiv, 18 [in Ukrainian].
12. Kokhan, N.M. (2019). *Lend-art u konteksti suchasnoho landshaftnoho dyzainu: dys....kand. mystetst.(doktora filosofii): 17.00.07 / Kharkivska derzhavna akademiia dyzainu i mystetstv.* Kharkiv, 342 [in Ukrainian].
13. Kurpita, I., Oliiar, M. *Istoriografiiia prohramy rozvytku intelektualno-tvorchykh umin uchniv pochatkovoii shkoly, 43-46* URL: <https://kppo.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/72/2018/03/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA-29-30-%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80.pdf> [in Ukrainian].
14. Maksymenko, Yu., Synenkyi, D. (2009). *Teoretychni zasady piznannia khudozhnoho obrazu. Psykholohiia i suspilstvo, 4, 181-185* [in Ukrainian].
15. Martynenko, S.M., Zhukova, A.H. (2012). *Suchasni pidkhody do modeliuvannia innovatsiinoho rozvytku osvithnoho seredovyscha navchalnoho zakladu yak pedahohichnoi problemy. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: zb. nauk. prats. «Pedahohika. Psykholohiia»* Kyiv: un-t im. B. Hrinchenka,18, 68-74. [in Ukrainian].
16. Pokotylo, K. (2017). *Dyzain prostoru suchasnykh filosofskykh metodiv. Dukhovnist. Kultura. Vyklyky sohodennia: materialy Vseukrainskoi naukovoii konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu, m. Lviv, 21-22 kvitnia 2017r.* Lviv : Lvivskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka, 106-111 [in Ukrainian].
17. Prokopchuk I.P.(2020). *Landshaftnyi dyzain yak mystetstvo stvorennia parkiv i sadiv. Aktualni problemy okhorony roslynnoho svitu ta vidnovlennia biorozmaittia. 2020: zbirnyk naukovykh prats Vseukrainskoi studentskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii 15 travnia 2020 r. (PDATU, m. Kam'ianets-Podilskyi).* Kam'ianets-Podilskyi, 42-43 [in Ukrainian].
18. Ovcharuk, O.V.(2014). *Modeliuvannia yak metodolohichni chynnyk formuvannia obrazu liudyny. Kultura i suchasnist, 1, 36-41* [in Ukrainian].
19. Otchenko, H.V. (2021). *Formuvannia osnov khudozhno-konstruktorskykh umin u ditei starshoho doshkilnogo viku: teoretyko-filosofskyi aspekt. Naukovyi prostir studenta:poshuky i znakhidky: materialy VII Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi studentskoi internet-konferentsii (24 bereznia 2021 roku): zbirnyk tez.* Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova, 226-231 [in Ukrainian].
20. Salii, V. (2013). *Sutnist khudozhnoho obrazu ta osoblyvosti yoho proiavu v muzychnomu mystetstvi. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk.* Drohobych, 5,126-133 [in Ukrainian].
21. Skrynnyk-Myska, D.M. (2016). *Analitichna estetyka yak svitohliadne pidgruntia suchasnoho mystetstv. Visnyk Lvivskoi natsionalnoi akademii mystetstv, 28, 80-93* [in Ukrainian].
22. Slobodianyk, O. *Analiz poniattia «proekt», «proektna tekhnolohiia», «pedahohichne proektuvannia» u doslidzhenniakh zarubizhnykh ta vitchyznianskykh naukovtsiv.* URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32308793.pdf> [in Ukrainian].
23. Sukhorukova, H.V., Dronova, O.O., Holota, N.M., Yantsur L.A.(2010). *Obrazotvorche mystetstvo z metodykoii vykladann ya v dosh kilnomu navchalnomu zakladi: pidruchnyk / za zah. red. H.V.Sukhorukovi.* Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo». 376 [in Ukrainian].
24. Tykunova, S.V., Kalynyna, H.N., Rozhkova, E.V. (2020). *Symvolyka v praktykakh konstruyrovannia landshaftnoho dyzaina. NOMOTHETIKA: Filosofija. Sociologija. Pravo, 2, 281-288* [in Ukrainian].
25. *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk. (2002). In-t filosofii im. H.S.Skovorody NAN Ukrainy.* Kyiv: Abrys. 742 [in Ukrainian].
26. Uëmov, A.Y. (1971). *Lohycheskye osnovy metoda modelyrovannia.* Moskva: Мысл.311 [in Russian].

27. Chekal, L. (2017). Problemy filosofii ta metodolohii tekhniky. *Aktualni problemy dukhovnosti*, 4, 125-135 [in Ukrainian].
28. Shvets, O.A. (2012). Tvorchyi rozvytok fakhivtsia z dyzainu na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu u protsesi pidvyshchennia kvalifikatsii: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Lviv. 306 [in Ukrainian].
29. Shyhun, M.M. Modeliuvannia yak metod naukovykh doslidzhen ta inshi metody piznannia diisnosti. URL: <https://ideas.repec.org/a/scn/000pbo/72688.html> [in Ukrainian].
30. Yurchuk, Yu. Yu. (2019). Formuvannia interesu do zaniat dytiachym dyzainom u ditei starshoho doshkilnoho viku: Kvalifikatsiina robota. Nizhyn.122 [in Ukrainian].

DDC УДК 373.2.016:003

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ

Ірина Товкач,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0001-9398-6398,
i.tovkach03@gmail.com

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми розвитку читання у дітей. Проаналізовано поняття «читання», «психологія читання», «читання дитиною». Зазначено, що читання як певне вміння має дві взаємопов'язані сторони: процесуальну і змістовну; є одночасно є і з соціальним, і індивідуальним психологічним процесом; являє собою рецептивну (сприйнятну) форму мовного спілкування, (та складається з двох взаємопов'язаних і нерозкладних процесів: техніки читання і розуміння тексту, що читається, та при належній увазі до розвитку читання у дитини з боку педагогів і батьків цей процес може бути цікавим і захоплюючим. З'ясовано, що оволодіння дитиною дошкільного віку усним мовленням має передувати розвиткові читання, а результативне навчання читання безпосередньо залежить від розвитку пізнавальних здібностей дітей. Тому особливу увагу привертає до себе проблема розвитку читання у дитини, пошуків шляхів залучення її до книжки.

Ключові слова: читання; психологія читання; важливість читання; розвиток читання; інтерес до книг; діти дошкільного віку тощо.

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF READING DEVELOPMENT IN CHILDREN

Iryna Tovkach,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education,
National Pedagogical Dragomanov University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-9398-6398,
i.tovkach03@gmail.com

Abstract. The article provides a theoretical analysis of the problem of reading development in children. The concepts of «reading», «psychology of reading», «reading by a child» are analyzed. It is noted that reading as a certain skill has two interrelated aspects: procedural and substantive; there is both a social and an individual psychological process; is a receptive (perceived) form of language communication, and consists of two interrelated and indecomposable processes: reading techniques and comprehension of the text being read, and with proper attention to the development of reading in children by teachers and parents, this process can be interesting

and exciting. It has been found that the mastery of oral speech by a preschool child should precede the development of reading, and the effective learning of reading directly depends on the development of children's cognitive abilities. Therefore, special attention is drawn to the problem of developing reading in a child, finding ways to involve her in the book.

Keywords. *reading; psychology of reading; the importance of reading; reading development; interest in books; preschool children, etc.*

Актуальність дослідження. Вибір читання в якості основного комунікативного вміння зумовлений низкою причин, однією з яких є його освітня та соціокультурна значимість, яка полягає в розширенні знань і кругозору дітей старшого дошкільного віку. Дослідження психологів, психолінгвістів переконливо доводять необхідність глибокого вивчення понять «читання», «розвиток читання дітьми старшого дошкільного віку», адже до недавнього часу відбувалося недооцінювання вивчення зазначених дефініцій.

У той же час в сучасному суспільстві спостерігається катастрофічне зниження інтересу дітей до читання. Не секрет, що діти раннього віку швидше долучаються до комп'ютерних програм та інших пристроїв ніж починають говорити. На наших очах відбувається відторгнення нинішнього покоління читачів від книги, від культури. Дошкільне дитинство відіграє виключно важливу роль у формуванні не тільки окремої особистості, а й людської спільноти в цілому. Освітні, світоглядні, культурні, моральні пріоритети, що формуються з дошкільного дитинства визначають життєвий шлях цілих поколінь, впливаючи на загальний розвиток і розбудови сучасної України. Тому особливу увагу привертає до себе проблема розвитку читання у дитини, пошуків шляхів залучення її до книжки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з зазначеної проблеми свідчить, що важливу роль в отриманні досвіду дитиною, особистісного зростання відіграє процес читання. Так на думку багатьох філософів, педагогів (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Монке та ін.), психологів (Т. Піроженко, І. Карабаєва, С. Ладивір, Н. Чепелева, та ін.), психолінгвістів (Л. Калмикова, О. Лурія та ін.) саме книга є потужним засобом збереження інформації для нащадків, засобом отримання досвіду, комунікації у вигляді твору. Щоб цей засіб був дійсно дійовим, *читання має стати неодмінною потребою кожної особистості.* Саме процес читання є основною формою засвоєння нагромаджених людством знань, набуття найрізноманітнішої змістової та емоційної інформації.

Формулювання мети статті. Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми розвитку читання у дітей.

Результати дослідження. Варто вказати, що аналізована нами проблематика завжди турбувала та привертала увагу науковців різних галузей, а саме: педагогів (А. Богуш, М. Вашуленко, М. Зайцев, О. Монке, О. Савченко, Ф. Сохин, В. Сухомлинський, Г. Тумакова та ін.), психологів (Ш. Амонашвілі, Л. Венгер, Л. Виготский, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Д. Ельконін, Н. Чепелева та ін.); лінгвістів (М. Гвоздев, М. Пентилюк, та ін.); психолінгвістів (І. Зимняя, Л. Калмикова, О. Лурія, Л. Фомичова та ряд ін.).

Варто вказати, що проблема визначення сутності читання, розвитку читання дитиною не є новою. Так у словнику В. Даля поняття читати розуміється як читати, розбирати письмо, грамоту, писане чи друкованими літерами (*Даль, 1880-1882*). Словник Б. Грінченка дає наступну інформацію: «Читання, -ня, с. (1) Чтеніє. Грин. І. 289. Яке співання, таке й читання. (2) Считаніє. У нас пінязьки без читаня – безъ счѣту (*Грінченко, 1958: 483*). Поняття «читання» в академічному тлумачному Словнику української мови у 11 томах подано у трьох значеннях: 1. Дія за значенням читати). Голосне читання; Літературне читання; Статарне читання. (2). Те, що читають, читаний текст. (3). мн. Цикл доповідей, лекцій, виступів читців, присвячений якому-небудь колу питань (*1980: 337*). Словник іншомовних слів дає визначення щодо курсорного читання як швидке прочитування тексту, без детального розгляду. Протилежне – статарне читання.

Б. Мецєряков, розкриваючи поняття «мовленнєва діяльність» (*verbal behavior*) як ту чи іншу форму внутрішнього вживання мови для вираження, передачі чи породження інформації, думок, почуттів пише, що в вузькому смислі М.д. – це діяльність в якій створення чи передача тексту виступає в якості основної мети. А самостійними видами чи компонентами М.д. виступають говоріння і письмо (активне мовлення), слухання і читання (пасивне мовлення), запам'ятовування і пригадування вербального матеріалу (*Мецєряков, 2007: 231*).

Отже, читання (пасивне мовлення) – це вид мовленнєвої діяльності, що має тісний зв'язок як з вимовою, так і з розумінням мови. Розрізняють також самостійне й несамостійне читання дитиною. Самостійне дитяче читання – це індивідуальне мовчазне читання книги без допомоги дорослого (педагога чи іншого кваліфікованого читача).

Загальновідомим є факт, що саме дошкільне дитинство – саме той час, коли варто прилучати дитину до книги. Йдеться не так про навчання дітей дошкільного віку читання, як, насамперед, про формування інтересу до цього процесу, вміння і бажання працювати з книгою, виховання читацької культури. На жаль, сьогодні реалізувати це завдання стає дедалі складніше. Значною мірою через нестримний потяг сучасних дітей до мультимедійних розваг, що домінують над усіма можливими джерелами пізнання і розвитку, зокрема й над читанням. Аудіовізуальна інформація значно легше засвоюється, бо легкодоступна. Проте вона, зазвичай, є «мозаїкою» розрізнених і несистематизованих свідчень, фрагментарною і стереотипною. Коли дитина не читає, то у неї не розвивається звичка до зосередженості, до вміння інтелектуально працювати, оскільки читання – це праця, яка і робить людину мислячою.

На нашу думку, низький інтерес сучасного покоління до книг – велика трагедія і в ній є принаймні дві складові – *нейрофізіологічна і культурна*. Так, оксфордські вчені й французький нейрофізіолог С. Дегене довели: під час читання починають функціонувати ті зони кори головного мозку, які не бувають задіяні в інших видах діяльності. Це пов'язано з так званім ефектом

«занурення» в книгу, коли людина подумки уявляє себе на місці героя, буде в уяві образи інших персонажів, художній світ. Цей ефект не виникає під час перегляду телевізора або комп'ютерної гри.

Підкреслюємо, що брак читання прямо впливає на формування структури й функціонування мозку дитини в процесі її особистісного зростання.

Так Даніель Гоулман у своїй всесвітньо відомій книзі «Емоційний інтелект» зазначає, що до моменту народження людський мозок не є повністю сформованим, тому продовжує розвиватися протягом усього життя людини. Відповідно найінтенсивніший етап розвитку мозку припадає на дитячі роки. Далі автор пише, що «...у ході процесу, відомого як «видалення зайвого», мозок позбавляється тих нейронних зв'язків, якими людина користується найменше, і утворює міцні зв'язки в тих синаптичних ланцюгах, які використовуються найчастіше» (Гоулман, 2019: 385-386). Цей процес відбувається постійно і швидко (кілька годин або днів); покращує співвідношення сигналів і шуму в головному мозку дитини.

Отже, досвід, «який ми отримуємо в дитинстві, є основним матеріалом для формування нашого мозку» (Гоулман, 2019: 386-387).

Розглянемо детальніше процес читання як вид мовленнєвої діяльності.

Важливим освітнім завданням є – формування у дітей такого складного виду мовленнєвої діяльності як читання. Про це свідчать численні спостереження і експерименти дослідників В. Галузинського, М. Євтуха, Н. Мікляєвої, С. Мартиненко, Л. Хоружої та інших авторів, які підтверджують, що раннє залучення дітей до читання грає величезну роль в загальному розвитку, вихованні почуттєвої сфери, становленні особистості. Так, Л. Хоружа у своїй книзі «Етичний розвиток педагога» зазначає, що моральний сенс педагогічної діяльності потребує від педагога високої загальної культури, широкого світогляду, етичної зрілості. Утверджуючи ідеали добра і справедливості, честі, милосердя і любові, він гуманізує внутрішній світ дитини, виводить на високий моральний рівень міжособистісні та групові стосунки (Хоружа, 2012).

Отже, читання вимагає високого рівня довірливості психічних процесів і потужно впливає на естетичний, моральний і інтелектуальний розвиток дитини. На думку С. Мельничука, саме під час читання у дітей формуються норми моралі, вони знайомляться з героїчним минулим свого народу, вчать любові до своєї Батьківщини, поваги до батьків, педагогів і людей старшого віку та тощо. Але все це неможливо без розвитку мовлення, читання та проведення словарної роботи з дітьми (Мельничук, 2012 : 56)

Варто вказати, що читання трактується рядом дослідників (Н. Скрипченко, М. Самійленко та інші) як інформаційна активність, при якій шляхом набору умовних символів передається інформація від однієї особи до іншої. Прийом і правильне розуміння цих повідомлень вимагає від читця також великий психічної активності (Скрипченко, 1995:16)

Л. Калмикова вважає, що дошкільник сприймає й розуміє не повідомлення в його мовному формально граматичному оформленні, а за його

допомогою бачить світ речей, явищ, дій, ознак, ситуацій дійсності. І в цьому йому допомагає смисл, виокремлений і відтворений ним зі сприйнятого висловлення (Калмикова, 2008). Тому, беручи книжку до рук, пропонуючи її розглянути та послухати, ми запрошуємо дитину дошкільного віку насамперед до спілкування за її змістом і формуємо бажання навчитися читати самостійно. М. Зайцев читання розглядає не як передумову «прискореного розвитку», а як процес оволодіння новою мовною реальністю – письмовим мовленням (Зайцев, 1997). Г. Доман навчання дітей читання представляє як читання не за буквами і складами, а відразу словами, оскільки це доступніше і значно простіше для дітей будь-якого віку, починаючи з 6-8 місяців (Доман, 1996).

Отже, читання – це рецептивний спосіб спілкування, в ході якого читає здійснюється процес сприйняття, вилучення, активної розумової переробки різнорівневих внутрішньотекстових смислових зв'язків і розуміння з різним ступенем повноти подій, фактів і відомостей з текстів, дискурсів, визначення їх інформативності, новизни, корисності, можливості практичного застосування.

Зазначимо, що читання як певне вміння має дві взаємопов'язані сторони: процесуальну і змістовну. Процесуальна сторона читання полягає в умінні співвідносити зорові або графічні образи мовної одиниці зі звуко-моторними. Змістова або смислова сторона процесу читання полягає в умінні пов'язувати ці образи з їх значенням. Друга сторона процесу читання є найскладніший вид мовної діяльності, на який звертав увагу М. Стельмахович: «Читання – складний процес, в якому безпосередню участь беруть вищі психічні функції в частині мислення, і розвинене і недорозвинене читання мають найближчі причини в розвитку мислення дитини ... Виявляється, процес читання вимагає інтелектуальної діяльності, воно більш інтелектуально, свідомо, довільно, ніж розуміння усного мовлення» (Стельмахович, 1990 : 147).

С. Вальдгард у роботі «Нариси психології читання» задається питанням: «Для кого потрібно вивчення психології читання?» і дає відповідь, що для всіх, хто має справу з книгою. І продовжує: «Воно необхідне для тих, хто створює книгу, – для авторів, редакторів, видавничих працівників... Вивчення психології читання потрібно і тим, хто «споживає» книгу, – читачам, яких воно навчить краще і продуктивніше читати...» (Вальдгард, 2013 : 117)

Далі автор зазначає, що усі труднощі питання полягає в тому, що читання одночасно є і з соціальним, і індивідуальним психологічним процесом (Вальдгард, 2013 : 118).

Так на думку психологів Ю. Трофімова, В. Рибалки, П. Гончарука та інших читання являє собою рецептивну (сприйняту) форму мовного спілкування, (та складається з двох взаємопов'язаних і нерозкладних процесів: техніки читання і розуміння тексту, що читається (Кузьмінський, 2004 : 19) При цьому слід підкреслити, що техніка читання сама по собі не є справжнім читанням. Особа, що читає текст або читець повинен розуміти те, що він читає. Так, О. Лурія у своїй праці «Дослідження письма і читання» зазначає, що на початкових етапах навчання процес читання настільки деталізований, що вся його складність з'являється з повною ясністю. *Процес читання мовами з*

фонетичним письмом починається зі сприйняття букви і аналізу її умовного звукового значення. За цим слідує найскладніший процес, який викликає найбільш виразні труднощі в навчанні – процес об'єднання звукових букв в склади.

Складність цього процесу полягає в тому, що окремі фонемі повинні втратити своє ізольоване значення, деякі їх особливості повинні зникнути, інші – змінюватися під впливом позиційного звуку фонемі («т» перед «і» звучить зовсім інакше, ніж перед «о»). Тільки в результаті такої обробки звуки можуть зливатися в єдиний склад. Якщо таке перекодування ізольованих звуко-букв буде зроблена, то *другий етап* – їх об'єднання в цілі слова – більше не представляє фундаментальних труднощів.

На думку Лурії подальший розвиток процесу читання полягає в його послідовній автоматизації, в ході якої розширений цикл операцій, спрямованих на аналіз і синтез окремих звукових букв, поступово скорочується і з часом перетворюється в те пряме «розпізнавання слів в обличчя», яке характеризується добре розвиненим актом читання і надає йому видиму простоту (Лурія, 2013 : 74) Мабуть, найважливішою особливістю для процесу читання, яка з'являється в ньому набагато повніше, ніж в процесі письма, є те, що психофізіологічний склад акту читання докорінно змінюється з його розвитком і автоматизацією. *Якщо на перших етапах навчання вирішальну роль в процесі читання відіграє звуко-буквений аналіз і злиття обраних значень букв в єдиний склад* (при всій складній природі перекодування значення окремих графем, про що ми вже згадували вище), *то на подальших етапах вміння читання перетворюється в візуальне розпізнавання слів*, яке вже не обов'язково включає в себе звуко-буквений аналіз і синтез. Це читання наближається в своєму складі до акту, близького до розуміння значення ідеограм, зберігаючи, однак, здатність розвертатися до повного аналізу звукових букв при необхідності. Тому те, що ми говорили про зміну складу динамічної мозаїки коркових зон, яка на різних етапах здійснює процес письма, з ще більшою причиною відноситься до читання (Лурія, 2013 : 75).

Відомий психолінгвіст підкреслює, що існує ще одна особливість процесу читання, яку не слід ігнорувати. *На відміну від письма, яке проходить шлях «від думки до слова», читання йде протилежним шляхом – «від слова до думки».* Починається воно з аналізу готового, написаного слова, яке після всіх перерахованих вище кроків перетворюється в значення призначеного ним об'єкта або дії, а в разі прочитання всього тексту – в сформульовану в ньому думку. Однак цей процес «перетворення слова в думку» не завжди йде в одному напрямку. Зазвичай вона двостороння (аференційно або комплекс букв, а іноді і слів або груп слів, що викликають у нього певну систему зв'язків, яка стає подобою гіпотези. Ця «гіпотеза» створює певне ставлення, або «апперцепцію», і робить подальше читання активним процесом, в якому пошук очікуваної цінності і аналіз збігів або розбіжностей з очікуваною гіпотезою починають складати практично основний зміст всієї діяльності читача.

У нормальних умовах цей процес порівняння очікуваного значення зі значенням, фактично вираженим в слові (або тексті), протікає швидко і пластично, а гіпотеза, що не відповідає реальному значенню слова, негайно гальмується і виправляється. Однак, на думку дослідників у випадках, коли запропоноване слово викликає занадто сильний стереотип, то процес гальмування отриманих зв'язків послаблюється, корекція виниклої гіпотези може випасти.

Неповноцінність тих виправлень, які неминуче є частиною процесу читання, може виникнути, однак, за інших умов. Як було встановлено рядом спеціальних досліджень, *початкові етапи формування читання не слід розглядати як простий процес звуко-буквеного аналізу і синтезу*. Вже хапаючи перший набір букв, як правило, змушує дитину мати дуже активні «здогадки», які ще більше зміцнюються, якщо слово *проілюстровано якоюсь картиною*. Через це існує те «вгадування читання», яке при слабкості гальмівних процесів при виконанні цієї складної діяльності стає переважаючим і становить цілий період у формуванні навичок читання у дитини. Такий «вгадуючий» характер читання часто важко подолати при будь-якому ослабленні гальмівних процесів, що відбуваються в патологічних станах головного мозку і втомі; подолання цього є основною складністю в навчанні дітей читанню (Лурія, 2013 : 76)

Варто вказати, що поряд з вивченням письма вивчення проблеми читання є одним з основних розділів вивчення стану коркових функцій і має велике значення для актуальної діагностики вогнищевих уражень. Як вже говорилося вище, на відміну від письма, в якому процес переходить від думки до звукового аналізу слова, а потім до графеми, при читанні процес має протилежний напрямок: починається з візуального сприйняття і аналізу графема, переходить до перекодування графемного комплексу у відповідні звукові структури і закінчується засвоєнням значення написаного. Важливою особливістю читання, Лурія називає те, що склад тих операцій, на які розбивається процес читання, глибоко відрізняється на різних етапах формування цього вміння. Якщо на початкових стадіях читання – це детальна діяльність, яка включає в себе всі згадані вище операції, то на подальших етапах вона перетворюється в згорнутий, високоавтоматизований процес, який практично не включає звуковий аналіз і синтез слів і перетворюється в пряме розпізнавання значення письмових слів, а іноді і цілих фраз (Лурія, 2013 : 76).

Якщо ж говорити про *культурний аспект*, то книги – це найбільш прямий канал «увімкнення» родової пам'яті, тобто передачі культурної спадщини від покоління до покоління. Тож така неприхильність нинішнього покоління до книги негативно позначається на сучасному, а можливо, й на майбутньому стані культури суспільства. Нерідко самі дорослі, *не бажаючи того, відбивають у дитини інтерес до книги*. Деякі батьки ставляться до процесу читання настільки «серйозно», що часто ще в ранньому віці (тобто у 1,5-3 роки!) стимулюють своїх малюків до механічного заучування алфавіту.

Однак уміння читати окремі літери, слова з друкованого тексту – це далеко не справжнє читання.

Першочерговим є завдання дорослого – допомогти дитині усвідомити, що книжка є одним із засобів пізнання нового, а художнє слово – високим мистецтвом.

Крім того, на думку багатьох учених (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмикова, О. Леонт'єв, Ф. Сохін та багато інших), перш ніж дитина почне читати, вона має *добре оволодіти усним мовленням*. Малюк має опанувати звукову культуру мовлення: мати розвинені артикуляційний апарат, мовленнєве дихання і слух; уміти чітко й правильно вимовляти звуки рідної мови, розуміти, як звуки складаються у мовленні в слова; «впізнавати» фонемі (основні звуки), ідентифікувати звуки у навколишньому середовищі (голоси тварин, шум транспорту, музику тощо). У дитини має бути багатий словниковий запас; граматично правильне мовлення (вміння узгоджувати слова в роді, числі, відмінку, будувати різні типи речень); розвинене зв'язне мовлення (здатність запитати й відповісти на поставлене запитання, переказати текст, скласти розповідь та ін.) відповідно до вікових можливостей.

Отже, спочатку слід навчити дитину слухати, говорити, сприймати, розуміти мовлення інших, а лише потім – читати й писати.

Початковим етапом читання дитиною і його перцептивною основою є *зорове сприйняття* друкованого тексту. Одиницею сприйняття умовно прийнято вважати графічне слово, так як воно є мінімальною одиницею, наділеною значенням (Загвязинский, 2001: 56)

Варто вказати, що при читанні друкованого коду очі роблять стрибкоподібні рухи, при цьому, чим більш досвідчений читець, тим більше охоплення зорового сприйняття тексту за одну фіксацію. Читець зупиняє очі на 80% знаменних слів, що несуть смислове навантаження, пропускаючи короткі і службові слова. Обмеження свободи руху очей вперед і назад по тексту порушують процес читання на всіх етапах його розвитку. Читання є пилкоподібний візерунок сканування тексту зліва направо і зверху вниз – або, навпаки – при читанні східних текстів. Іноді очі регресивно повертаються до прочитаних місця у разі суб'єктивного нерозуміння тексту і пропускають, не фіксують погляд на високочастотних, наприклад, службових словах (Бабунова, 2007 : 56).

Далі під впливом сигналів друкованих символів починається фізіологічний процес збудження в органах зору. Після цього зорове сприйняття «найтіснішим, внутрішнім чином пов'язано з розвитком внутрішнього мовлення і без розвитку внутрішнього мовлення, тобто без уміння мовчки, про себе читати слова, надавати їм внутрішню інтонацію, цей процес неможливий»(Вишневський, 2008: 63).

Слова, образ яких не закріплені в пам'яті, в силу відсутності такого сліду і якщо воно є складним, важко вимовляється, то і визначення значення його становить труднощі і ускладнює процес читання. У дитини, яка тільки навчилася читати, цей механізм ще не сформований, внутрішнє промовляння реалізується у неї в формі шепітної мови і є гранично розгорнутим. Подальший розвиток цього механізму йде по шляху згортання етапу промовляння.

В. Галузинський, М. Євтух визначили це явище як приховану зовнішню мову, або як «зовнішню мову про себе» (*Галузинський та Євтух, 2001:110*).

У дорослих, на думку дослідників, внутрішнє промовляння виникає при виконанні важких завдань, наприклад, при вирішенні математичних завдань, при читанні і перекладі іноземних текстів, при запам'ятовуванні і пригадуванні словесного матеріалу, при письмовому викладі думок та ін. Іншими словами, внутрішнє промовляння пов'язано з розумовими процесами, що протікають в розгорнутій, ще не автоматизованій формі (*Галузинський та Євтух, 2001:111*).

Надалі поступово дитина починає читати про себе, що характеризується не тільки беззвучною, але складною організацією всіх процесів сприйняття і мислення, що дозволяє здійснити швидке схоплювання окремих графічних елементів букв і їх синтезування в цілі слова і фрази і розуміння сенсу прочитаного. Зорове сприйняття кореневої морфеми є важливим для розуміння слова. Так з попаданням її в поле зору, значення прочитаного слова стає зрозумілим, відбувається впізнавання слова через зв'язання його з сукупністю певних відмінних параметрів сигналу, записаних в пам'яті дитини.

Однак досвідчений читець відшкодовує відсутні елементи сприймається кореневої морфеми і нерозуміння синтагматичних відносин в тексті за рахунок механізму антиципації – випереджаючого відображення – створення гіпотез і прийняття рішень з попередженням отримання повної інформації про об'єкт. Антиципація – розподіл усіх прогнозувань – мовна здогадка – це розуміння мовних структур, які ще не зустрічалися в мовному досвіді читача. Ефективність імовірнісного прогнозування залежить від установки при читанні тексту, знання контексту, попереднього запасу «фонічних» знань, з яким приступають до читання і сприйняття іншомовного тексту. Р. Солсо, після аналізу експериментальних даних, проведених Карпентером П. і Данеманом М., приходить до висновку, що з самого початку обробки текстового матеріалу має місце деяка особлива форма розуміння, тобто вилучення значення. При читанні розуміння відбувається практично одночасно із зоровим сприйняттям і не потребує повільного, заснованого на мовленнєвому коді короткочасної пам'яті. Можливо, що крім раннього і не заснованого на мовленнєвому розумінні матеріалу, при читанні і інших зорових операціях активізується багатий ланцюжок асоціативних реакцій, який використовується для розуміння того, що сприймається (*Мельничук, 2012:113*).

Швидкість розуміння слова залежить від його частотності, знайомості, смислового контексту, вербального, ситуативного контексту. О. Лурія також вважає, що оволодіння фонематичною системою і лексичними елементами мови є лише однією з умов, необхідних для розуміння мовного повідомлення. Другою умовою, не менше за необхідне для розуміння цілого повідомлення, є засвоєння значень тих логіко-граматичних конструкцій, з яких складається повідомлення. Тобто необхідно перетворити послідовний ряд слів в одне ціле і перейти від процесу огляду окремих вхідних в конструкцію елементів до симультанному сприйняттю або видимості всієї єдиної системи логічної структури, в яку вони входять. Логічна структура висловлювання і тексту стає

ясною і зрозумілою, за даними нейролінгвістики, якщо адресат знає і вміє аналізувати основні граматичні конструкції (Лурія, 2013).

Н. Мурашко відносить до найбільш важливим конструкціям наступні: конструкції, що використовують або флективні засоби вираження відносин (наприклад, родовий атрибутивний «брат батька» або «батько брата»), або службові слова (прийменники і сполучники) типу «квадрат під колом» або «коло під квадратом» (Мурашко, 2011:64)

В. Ягупов в своїй теорії про процеси читання і розуміння тексту базується на концепції індивідуального лексикону. Відповідно до цієї концепції, слово при його функціонуванні виконує роль, подібну до ролі лазерного променя при зчитуванні голограми: воно робить доступним для людини, певний умовно-дискретний фрагмент континуальної і багатовимірної індивідуальної картини світу у всьому багатстві зв'язків і відносин, повнота яких забезпечується в різній міру усвідомленої опорою на прямі і (або) опосередковані вивідні знання і переживання різних видів. Далі, на думку В. Ягупова, впізнане слово включається в багатоаспектний внутрішній (перцептивний, когнітивний, афективний) контекст у взаємодії із зовнішнім (вербальним, ситуативним) контекстом. Цей процес відбувається у вигляді спіралі, так як здійснюється взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх факторів, що проявляються на різних рівнях розуміння (Ягупов, 2002: 315).

Наступним етапом є виділення смислових опор для подальшого читання і сприйняття тексту. На цей етап – виділення смислових опор вказують всі дослідники, але по – різному визначають їх: ключові слова, смислові віхи, смислові опорні точки, «смислові ядра», «ключовий знак», загальний зміст тексту та ін. Смисловими опорами також служать заголовки статей, тези, яскраві кольорові дані, імена, географічні назви, терміни. Виділені смислові опори допомагають здогадуватися про загальний зміст тексту. Щоб досягти повного розуміння, необхідно усвідомити собі відношення залежності між окремими словами. Розуміння словосполучень не є актом підсумовування окремих лексичних значень – це логічно дискурсивний процес, який встановлює семантико-синтаксичні відношення. Тут важливо не те або інше слово само по собі – важливі ідеї, які ці слова доносять.

Зазначимо, що аспект навчання читання відбувається зазвичай в форматі текстової діяльності, деякі автори називають його текстоцентричною системою навчання. Процес навчання читання найбільш цікавий, але складний і відповідальний. Якщо діти не будуть правильно, швидко, виразно читати, вони не зможуть опанувати грамотним письмом, не навчаться вирішувати завдання. Навчити дітей читати – означає підготувати їх до самостійної роботи з текстом, прищепити любов до читання. Отже, оволодіння навиками читання це і засіб, і одна з умов загального розвитку дітей. Процес читання дуже складний, оскільки в ньому беруть участь мислення, мовлення, сприйняття, пам'ять, уява, слухові та звукові аналізатори (Ягупов, 2002: 316).

Таким чином, *справжнє читання* – це переклад друкованого тексту в усне мовлення й усвідомлення змісту прочитаного. Тому важливо орієнтувати

дитину вже в дошкільному віці на те, щоб вона не плутала звук і букву; щоб у неї формувалися навички злиття звуків і букв у склади, складів в прості слова; практично оперувати поняттями «звук», «слово», «речення», «текст»; активно й усвідомлено користуватися книжкою (Товкач, 2015).

Психологи вважають, що в 4 – 5 років дитині легше вчитися читання, ніж в 7 – 8, пояснюючи це тим, що п'ятирічна дитина вже добре освоїла усне мовлення, але слова і звуки їй ще цікаві, вона охоче експериментує з ними, легко запам'ятовує цілі слова, а потім починає розрізняти в них букви, і дорослому залишається тільки додати їй інтересу потрібний напрямок, необхідний для оволодіння початковою навичкою читання. У більш дорослому віці (у 7-8 років) слова і звуки стають для дитини чимось звичним і її експериментаторський інтерес поступово вгасає. Загальновідомим є факт, що інтелектуальний розвиток дітей старшого дошкільного віку найбільш успішно проходить у процесі *ігрової діяльності*. Навчання читання, без сумніву, є однією з головних умов успішного раннього розвитку дитини. Результативне навчання читання безпосередньо залежить від розвитку пізнавальних здібностей дітей. У 4-5 років діти вже можуть аналізувати властивості оточуючих їх предметів. Саме в цьому віці у дітей проявляється інтерес до букв, тому можна починати підготовку до навчання читання. Підготовка до навчання читання дітей дошкільного віку, повинна включати в себе дидактичні ігри, які сприяють освоєнню навичок читання. Вони спрямовані на розвиток пам'яті, уваги, мислення і дрібної моторики (Ягунов, 2002: 317).

Загальні положення про значення читання дітьми в сучасному освітньому процесі розглядають у роботах зарубіжні (Ш. Амонашвілі, Г. Доман, М. Зайцев, П. Пол, М. Руссо, Хірш-Пасек та ін.) та українські дослідники (А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Калмикова, І. Карабаєва, Н. Маліновська та ін.); про поетапне формування оперативних одиниць письма й читання (А. Корнев та ін.); про текст як об'єкт лінгвістичного дослідження (М. Гальперин, Н. Чепелева та ін.); про розуміння як компонент психології читання (О. Лурія та ін.); про суттєве значення пізнавальної активності в процесі читання (Л. Виготский, Д. Ельконін та ін.).

Дослідження психологів, психолінгвістів засвідчують про можливості дитини дошкільного віку не лише усвідомлювати окремі факти дійсності, але й пояснювати їх. Тому розвивати читання необхідно з малку в умовах сім'ї, не чекаючи поки дитина піде до школи. Так П. Пол та М. Руссо у своїй книзі «Як виховати читача» пишуть: «Школа – це місце, де дітей вчать, що вони мусять читати, а домівка – місце, де діти вчаться читати, бо самі цього хочуть. Саме вдома вони навчаються любові до читання...» (Пол та Руссо, 2020: 10). Важливе завдання дорослих – зробити читання задоволенням для дитини.

Отже, розуміємо читання дитиною старшого дошкільного віку не лише як один з найважливіших видів мовленнєвої діяльності, не тільки як засобу пізнання культури, а й з точки зору функціонування психічних пізнавальних процесів і механізмів, що лежать в основі даного виду мовленнєвої діяльності; як здатність дошкільника сприймати, розуміти й усвідомлювати інформацію,

яка надрукована (передана) тим або іншим способом чи відтворена з допомогою цифрових технологій. Проте аналіз наукової літератури, крім виявлених проявів, дав змогу з'ясувати, що становлення процесу читання як вербального мовленнєво-мисленнєвого процесу на дошкільному етапі онтогенезу до цього часу в цілому залишається недостатньо вивченим.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Таким чином, проблема недостатньої розробленості означеного феномену «розвиток читання дітьми» набуває важливого значення, адже найбільш суттєві зміни відбуваються саме у зазначеному віковому періоді, що є перехідним між двома етапами розвитку, один з яких пов'язано з ігровою, а другий – з навчальною діяльністю. Виділення читання як окремого явища серед різних видів мовленнєвої діяльності має велике прикладне значення, особливо для лінгвометодики, адже дозволяє організовувати процес розвитку читання дітей старшого дошкільного віку адресно, залежно від їх вікових та індивідуальних особливостей.

Переконані, що пропагувати книгу, стимулювати дитину до читання, виховувати культуру читача – одне з важливих завдань не лише школи, а й закладу дошкільної освіти. Тому перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці й апробації системи розвитку читання у дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабунова Г.М. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для вузов. Москва: ТЦ Сфера, 2007. 214 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко. Москва; Санкт-Петербург. ОЛМА-ПРЕСС. Санкт-Петербург. 2003.
3. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. 3-є вид., доопр. і допов. Київ : Знання, 2008. 568 с.
4. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. Київ, 2001. 236 с.
5. Даніель Г. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.Л. Гумецької. Харків: Віват, 2019. 512 с.
6. Доман Г., Доман Дж. Как научить ребенка читать. Москва: Акварин, 1996.
7. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие. Москва: Академия, 2001. 214 с.
8. Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: Хрестоматия / под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова. ПИ РАО. Москва: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. 432 с.
9. Калмикова Л.О. Психологія формування мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. Монографія. Київ: Фенікс. 2008.
10. Кузьмінський, А.І. Педагогіка : підруч. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ: Знання, 2004. 445 с.
11. Мельничук С.Г. Педагогіка: теорія виховання : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ: Слово, 2012. 288 с.
12. Пол П., Руссо М. Як виховати читача. / пер. з англ. О. Стукала. Київ: Видавництво «ArtHuss» 2020. 264 с.
13. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. К.: Радянська школа, 1990. 364 с.
14. Скрипченко Н.Ф. Читання – це віконце у світ. *Початкова школа*. 1995. № 12. С. 14-18
15. Технології виховання / упоряд. Н. Мурашко. Київ : Шк. світ, 2011. 120 с.

16. Товкач І. Що є справжнім читанням для дошкільняти? *Дошкільнє виховання*. 2015. № 11. С. 6–8.
17. Хоружа. Л.Л. Етичний розвиток педагога. Видавництво Академія Серія книг Альма-матер. 2012. 208 с.
18. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

REFERENCES

1. Babunova, G.M. (2007). *Dokolnaya pedagogika: uchebnoe posobie*. Moscow: Cfera. [In Russian].
2. Bolshoy psikhologicheskiy slovar (2003) (pod red.B.G. Meshcheryakov i V.P. Zinchenko) sbornik. Moscow: OLMA-PRESS [In Russian].
3. Vychnevskiy, O.I. (2008). *Teoretichni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedagogiki* Kyiv: Znanna [in Ukrainian].
4. Galuzinskyi, V.M., Yevtukh, M.B (2001). *Pedagogika: teoria ta istoriya*. Kyiv [in Ukrainian].
5. Daniel H.Emotsiyni intelekt / per. z anhl. S.L. Humetskoї. Kharkiv: Vivat, 2019. 512 [in Ukrainian].
6. Goman, G. (1996). *Kak nauchit rebenka chitat* Moscow: Akvamarin [In Russian].
7. Zagvazinskiy, V.I (2001). *Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretatsiya: uchebnoye posobiye*. Moscow: Akademiya [In Russian].
8. *Issledovaniya chteniya I gromotnosti v Psikhologicheskom institute za sto let : Khrestomatiya* (2013).Moscow: Russkaya shkolnaya bibliotekhnaya assozyaziya [In Russian].
9. Ralmykova, L.O. (2008). *Psikhologiya fopmuvannya movlennevoi diyalnosti ditey doshkilnogo viku*. Monografiya. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
10. Kuzminskyi, A.I. (2004). *Pedagogika pidruchnyk*. Kyiv: Znannya [in Ukrainian].
11. Melnichuk, S.G. (2012). *Pedagogika: teoriya vukhovannya: navch. Posib. dlya stud. VNZ*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
12. Pol P., Russo, M. (2020). *Iak vykhovaty chytacha*. Kyiv: «ArtHuss» [in Ukrainian].
13. Stelmakhovych, M.G.(1990). *Ukrayinska narodna pedagogika*. Kyiv: Radyanska shkola. [in Ukrainian].
14. Skrupchenko, N.F. (1995). *Chytacha - ze vikonze u svit. Pochatkova shkola*. № 12. P.14-18 [in Ukrainian].
15. *Technologiya vukhovannya* (2011). Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
16. Tovkach, I. (2015). *Shcho ye spravzhnim chytanniam dlya doshkilnyty? Doshkilne vukhovannya, 11, 6–8*. [in Ukrainian].
17. Khoruzha, L.L.(2012). *Etychni rozvytok pedagoga*. Akademiya Seriya knyг Alma-mater [in Ukrainian].
18. Goulman, D. (2019). *Emotsiyni intelekt*. Kharkiv: Vivat [in Ukrainian].
19. Iagupov, V.V. (2002). *Pedagogika : navch. Posibnyk*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

DDK УДК 159.922.7:159.955

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ірина Кузьменко,

аспірантка кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
заклад дошкільної освіти №659,

м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0001-6483-7983,

kuzmenkoirisha30@gmail.com

Анотація. Стаття присвячена особливостям мислення дітей старшого дошкільного віку та специфіці формування основ критичного мислення у старших дошкільників. Розкрито поняття «мислення» з огляду зарубіжних і вітчизняних науковців. Висвітлено тлумачення поняття «критичне мислення» відповідно до характеристик цього процесу. Наголошено на актуальності проблеми формування та розвитку даного поняття. Схарактеризовано ознаки, притаманні людині, здатній до критичного мислення. Наголошено на важливості вміння критично мислити як однієї з найважливіших характеристик розвитку особистості. Виділено особливості формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку та окреслено роль педагога у процесі формування основ критичного мислення у дітей дошкільного віку.

Ключові слова: мислення; логічне мислення; творче мислення; критичне мислення; інтелект ;розумові дії; пізнавальна діяльність.

PECULIARITIES OF FORMATION THE BASICS OF CRITICAL THINKING IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Iryna Kuzmenko,

Ph.D (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education,

National Pedagogical Dragomanov University,

Preschool institution №659,

Kyiv, Ukraine

ORCID ID 0000-0001-6483-7983,

kuzmenkoirisha30@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of thinking of older preschool children and the specifics of forming the foundations of critical thinking in older preschoolers. The concept of «thinking» from the point of view of foreign and domestic scientists is revealed. The interpretation of the concept of «critical thinking» in accordance with the characteristics of the thinking process is highlighted. The urgency of the problem of formation and development of this concept is emphasized. Characteristics characteristic of a critically thinking person are characterized. The importance of the ability to think critically as one of the most important characteristics of personality development is emphasized. Peculiarities of formation of bases of

critical thinking at children of senior preschool age are allocated and the role of the teacher in process of formation of bases of critical thinking at children of preschool age is defined.

Key words: *thinking; logical thinking; creative thinking; critical thinking; intelligence, mental actions; cognitive activity.*

Актуальність дослідження. Основним завданням сучасної освіти «є формування нової людини, що володіє «мисленням вищого порядку», яке має бути критичним ... характерними ознаками якого є здатність оцінювати та аналізувати твердження та факти стосовно будь-якого об'єкта чи явища; робити об'єктивні висновки та приймати обґрунтовані рішення на основі здобуття й опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій...» (Бех, 2018). Критично мислячій людині притаманна впевненість в собі, успішність, здатність до глибокого аналізу інформації, особливий підхід до її сприйняття, стійкість до психологічних впливів.

Більшість сучасних досліджень з формування і розвитку критичного мислення охоплюють середній і старший шкільний вік та дорослий вік (Белкіна-Ковальчук, 2006; Каиуб'як, 2019; Пометун, 2017; Терно, 2011; Цьома, 2020), в той час, як важливість питання формування основ критичного мислення та його розвитку у дітей старшого дошкільного віку є не досить дослідженим. Отже, формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку є важливим питанням, яке варте уваги сучасних вчених. Дошкільне дитинство є надзвичайно важливим періодом в житті людини. Це час активного розвитку рухових, комунікативних, когнітивних, афективних та соціальних аспектів, спрямованих на пізнання навколишньої дійсності, взаємодію з нею і повноцінний особистісний розвиток. З позиції когнітивного розвитку, одним з важливих питань є процес розвитку мислення дитини дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Американські вчені, Дж. Стіл, Ч. Темпл, К. Мередіт, С. Уолтерз розробили посібник з розвитку критичного мислення дітей, основу якого склали психолого-педагогічні дослідження процесів розвитку мислення і мови Л. Виготського та Ж. Піаже, діалогічна концепція культури М. Бубера, М. Бахтіна, В. Біблера та педагогіка співробітництва Ш. Амонашвілі. Авторами представлено прийоми і методи формування та розвитку критичного мислення (Пометун, 2006).

Не варто лишати поза увагою теорію розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) Г. Альтшуллера, як потужного методу розвитку творчих здібностей дітей, їх допитливості, формування та розвитку нестандартного та критичного мислення у старших дошкільників. В основу даного методу покладено спеціальні закони пошуку рішення, усвідомлення та застосування яких приводить до вирішення проблемних ситуацій (Альтшуллер, 2007).

Аспект розвитку мислення, в тому числі і критичного, як сучасна необхідність висвітлена в дослідженнях таких сучасних науковців, як Н. Гавриш, О. Брежневої, К. Крутій, Т. Грицишиної, Т. Піроженко, О. Пометун, та ін. Так, Н. Гавриш та О. Брежнева в методичному посібнику «Розумне

виховання сучасних дошкільнят» висвітлюють необхідність формування та розвитку емоційних, когнітивних, вольових процесів, задля формування довільності, як якісно нової можливості довільної регуляції поведінки (Гавриш, 2015). Сучасна дослідниця, К. Крутій, пропонує едьютейнмент як новий метод розумового розвитку дитини, який мотивує дитину до пізнання, поєднуючи ігрові прийоми з методами активного інтерактивного навчання та сприяє партнерській взаємодії педагога і дитини (Крутій, 2017). Значним здобутком авторки стала розробка альтернативної програми «STREAM-освіта дошкільників, або Стежинки у Всесвіт», яка зорієнтована на формування та розвиток творчих здібностей дітей, їх технічних можливостей, формування основ продуктивного та критичного мислення. Центральне місце в освітній діяльності посідає обдарована особистість, яка активно діє, самостійно приймає рішення та виходить на новий рівень пізнавального розвитку.

Формулювання мети статті: проаналізувати сутність та зміст поняття «мислення дітей старшого дошкільного віку»; розкрити структуру поняття мислення старших дошкільників; виділити особливості освітньої діяльності, спрямованої на формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

Теоретичні основи дослідження склали праці Л. Виготського, П. Гальперіна, А. Леонтьєва, В. Сухомлинського. Мислення, як творча діяльність, відображене у роботах Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна та ін. Теоретичні засади критичного мислення висвітлені у працях Н. Гавриш, А. Богуш, К. Крутій, С. Ладивір, Т. Піроженко, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло, О. Удада та ін. Формуванню критичного мислення були присвячені праці зарубіжних науковців М. Ліпмана, Д. Брунера, Дж. Гілфорда, А. Кроуфорда, К. Мередіт, С. Метьюза, Д. Рассела, Ч. Темпла, Д. Халперн, Дж. Чаффа та вітчизняних дослідників: Н. Гавриш, А. Богуш, Н. Березанської, В. Бондаря, Т. Воропай, І. Кожуховської, К. Крутій, А. Ліпкіна, В. Паламарчук, О. Пометун, Л. Терлецької, С. Терно, О. Тягло, та ін. Питанню про необхідність навчання критичному мисленню приділяли увагу такі педагоги, як: Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, Н. Кудикіна, Т. Піроженко, Л. Рибак, В. Сінельников, С. Векслер та ін.

Спробуємо неупереджено розібратися в основних категоріях, які становлять підґрунтя нашого дослідження. *Мислення* – це найвищий рівень психічної, пізнавальної діяльності людини, в процесі якої відбувається узагальнене опосередковане мовленням і досвідом відображення дійсності в її вагомих зв'язках та відношеннях. Найвищий рівень інтелектуальних здібностей особистості відображається в найцінніших, з погляду педагогіки, видах мислення, розвиток яких є одним із головних завдань педагогіки: в логічному, творчому і критичному мисленні.

Логічне мислення – вид мислення, що здійснюється згідно з правилами розумових операцій (синтез, аналіз, узагальнення, порівняння).

Творче мислення характеризується наявністю раптової здогадки, інтуїції, інсайту, результатом якої є новий продукт (винахід, думка).

I, нарешті, *критичне мислення* – визначається один з видів інтелектуальної діяльності особистості, якому притаманний високий рівень сприйняття, розуміння, та адекватної оцінки оточуючого її інформаційного поля (*Фьодоров, 2007*).

На думку О. Степанова, *мислення* – це суспільно зумовлений, нерозривно пов'язаний із мовленням психічний процес пошуків і відкриття суттєво нового, процес опосередкованого й узагальненого відображення дійсності в ході її аналізу та синтезу (*Степанов, 2012*). Опосередкованість, як властивість мислення, виявляється у попередньо набутому досвіді та невідривності мислення від мовлення, оскільки думки не виникають поза мовою. Дослідження особливостей розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку такими видатними вченими, як П. Гальперін, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонт'єв, Ж. Піаже вказують нам на те, що мислення нерозривно пов'язане з мовою і мовленням, вони становлять складну єдність. Саме мова є знаряддям формування, трансформації думки та можливістю передачі її іншим (*Божович, 1986; Виготський, 1984*). В той же час ці два процеси не є тотожними. Мислення є пізнавальним процесом, в той час як мовлення є процесом озвучування думок. Розвиток мислення старших дошкільників відбувається поступово, в процесі предметної діяльності, міжособистісного спілкування та оволодіння суспільним досвідом. Так, Л. Виготський, досліджуючи процес мислення, виокремлює три його види: наочно-дійове, наочно-образне та словесно-логічне, таким чином показуючи, що рівень розвитку мислення дитини залежить від рівня розвитку мови (див. табл. 1). Особливо пов'язані з мовленням перший і другий вид мислення. Саме через мову дорослий взаємодіє з дитиною, координуючи її дії, ставлячи завдання і пояснюючи шляхи його вирішення. Мова є необхідним елементом для обробки і відображення мислення. Вона впливає на розвиток мислення протягом усього дошкільного дитинства (*Виготський, 2017*). Вчений наголошує на тому, що всі вікові періоди пов'язані між собою і прогалина в будь-якому з них матиме наслідки в послідуючих періодах; що кожен з них має свою особливість, яка є ключем до процесу розвитку та трансформації особистості в цілому.

О. Леонт'єв стверджує, що лише опанувавши мову, людина перетворюється на суб'єкт мислення (*Леонт'єв, 1983*).

Ще однією властивістю мислення є його узагальнений характер відображення дійсності, який виявляється у пізнанні та групуванні об'єктів за спорідненими ознаками і властивостями, застосуванні узагальнень до одиничних об'єктів.

Сутнісна характеристика мислення дітей старшого дошкільного віку

Види мислення	Особливості мислення дітей старшого дошкільного віку
Наочно-дійове	Розв'язання завдання безпосередньо в діяльності. Розуміння зв'язків між кількома явищами, які відбуваються послідовно чи одночасно.
Наочно-образне	Вирішення завдань з опорою на сприйняття або уявлення. Виникнення схем і моделей у свідомості, рішення завдань на основі уяви.
Словесно-логічне	Узагальнення понять, виділення суттєвих рис предметів і явищ. Оперування окремими абстрактними поняттями. Здатність до суджень і умовиводів.

Мисленнєва діяльність переплітається із практичною. Розвиток мислення дитини невіддільний від процесу практичної діяльності, ускладнення її практики. Дитина пізнає світ за допомогою мислення на основі предметно-маніпулятивних дій. Стосовно дітей старшого шкільного віку, знайомство з оточуючим світом, предметами навколишньої дійсності, операцій з ними, аналіз отриманої інформації вимагає від них спеціальних вмінь та навичок, наочно-образного мислення, яке дозволяє розв'язувати певні завдання в уяві, виключаючи безпосередній контакт з предметами (*Запорожець, 1986*).

Оскільки здійснення практичної діяльності не є можливим без мислення, Ж. Піаже наголошував на необхідності маніпулятивних дій з предметами, об'єктами, експериментами з ними з боку дитини, оскільки розвиток пізнавальної та мисленнєвої діяльності відбувається на основі попередньо набутого досвіду в процесі практичних дій з предметами.

Поняття «мислення» має тісний зв'язок з поняттям «інтелекту».

Інтелект – це (від лат. *intellectus* – розуміння, розум, пізнання) – відносно стійка структура розумових здібностей індивіда. Зазвичай інтелект визначають за рівнем розвитку, який розглядають у зв'язку з такими пізнавальними процесами, як сприймання, пам'ять, уява тощо (*Енциклопедія сучасної України, 2014*).

Відповідно до концепції розвитку інтелекту, Ж. Піаже виокремлює чотири основні його стадії: сенсомоторна, доопераційна, стадія конкретних операцій та стадія формальних операцій (*Піаже, 1992*).

Зі старшим дошкільним віком співвідноситься *доопераційна стадія* (відповідає наочно-образному мисленню) – 2-7 р. – уявлення про навколишній світ ґрунтуються на спостереженні за подіями і явищами, експериментуванні дитини. Мислення обмежене егоцентризмом, центрацією та безповоротністю.

Зміна стадій розвитку мислення відбувається послідовно і є необерненим процесом, в той час, як види мислення з віком і розвитком не зникають та можуть бути застосовані людиною в будь-якому віці, залежно від характеру виконуваного завдання.

Виділивши стадії розвитку інтелекту, Ж. Піаже виокремлює і три етапи розвитку мислення в дітей:

Аутистичне мислення – від 0 до 2-3 років – маніпуляції з предметами, дитячі образи, уявлення, фантазії;

ергоцентричне мислення – від 2-3 років до 11-12 – явища і об'єкти навколишньої дійсності розглядаються і сприймаються відносно себе;

соціалізоване мислення – від 12 років – виражається в мові, підпорядковане принципу реальності та спрямоване на пізнання та перетворення оточуючого світу. Зміна етапів залежить від способів структуризації та інтерпретації отримуваної інформації. Зі зміною етапів розвитку мислення змінюється і якість сприйняття навколишньої дійсності (Піаже, 1999).

А. Запорожець та М. Поддяков визначають два напрямки розвитку мислення в дітей дошкільного віку: розвиток форм мислення та розвиток розумових операцій (Запорожець, 1986; Поддяков, 1985).

Залежно від змістового наповнення пізнавального завдання та поняттєвих компонентів їх рішення, Л. Виготський поділяє мислення на наочно-дійове, наочно-образне, та словесно-логічне. Дані види мислення реалізуються в різних його формах: поняттях, судженнях та умовиводах.

Поняття – це форма мислення, яка дає змогу пізнати та узагальнити істотні ознаки предметів та явищ навколишньої дійсності, без яких вони не можуть існувати.

Судження – це форма мислення, яка відображає зв'язки між предметами та явищами, їх властивостями чи ознаками у словесній формі.

Умовивід – це форма мислення, де з одного чи кількох істинних суджень виводиться нове.

В поєднанні форми мислення розкривають специфіку перебігу мисленнєвої діяльності, відповідають вимогам логіки, забезпечують нормальний процес мислення і сприяють відображенню об'єктивної дійсності (Степанов, 2012).

З накопиченням досвіду, знань та з розвитком мови старших дошкільників починає формуватися словесно-логічний вид мислення. Діти старшого дошкільного віку вже здатні уявити певні дії та їх наслідки подумки. Обсяг нової інформації вимагає від них здатності до здійснення певних розумових операцій – аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, класифікації та систематизації, які відбуваються за участі внутрішнього мовлення, тобто застосування елементів критичного мислення.

Аналіз – процес поділу предмета на складові частини і вивчення його окремих частин, розгляд об'єкта з різних сторін.

Синтез – процес з'єднання різних елементів, сторін в єдине ціле з метою вивчення їх зв'язків і отримання нових знань про предмет.

Абстрагування – виділення якої-небудь ознаки в об'єкті і відволікання від інших, несуттєвих.

Узагальнення – об'єднання предметів за істотною ознакою. Узагальнення за істотними ознаками лежить в основі формування понять.

Класифікація – групування об'єктів за певними ознаками та характеристиками (за видом, родовими ознаками, тощо).

Систематизація – розмежування та об'єднання груп предметів на основі спільних ознак (Максименко, 2004).

Операції мислення є взаємозалежними і кожна окремо взята має сенс тільки у взаємозв'язку з іншою: аналіз з синтезом, порівняння з узагальненням, абстрагування з конкретизацією, тощо.

На основі вищевикладеного доходимо висновку, що *мислення* – це процес опосередкованого і узагальненого відображення дійсності, що побудований на основі мисленнєвих дій та операцій і спрямований на пошук та відкриття суттєво нового.

П. Гальперін акцентував увагу на генетичному зв'язку інтелектуальних операцій з практичними діями та розробив концепцію поетапного формування розумових дій, спрямовану на об'єктивне вивчення процесів виникнення психічних явищ. Дана концепція дала можливість об'єктивно проаналізувати, як на основі формування розумової дії виникають психічні явища – образи, поняття, дії (*Гальперін, 1966*) (див.таб.2).

Таким чином, *орієнтовні основні дії*, які виникаючи ще до початку виконання завдання, зумовлюють тим самим якість майбутньої дії і виконання самого завдання.

Отже, мислення – це складний процес, який може бути схарактеризований за наступними позиціями:

- *види мислення*: наочно-дійове, наочно-образне та словесно-логічне, які зумовлені займаним місцем слова, образу і дії в розумовому процесі;
- *розумові операції*: аналіз, синтез, абстрагування, узагальненням, класифікація, за допомогою яких людина вирішує розумові завдання;
- *форми реалізації мислення*: поняття, судження, умовивід, які сприяють відображенню об'єктивної дійсності і приводять до певного висновку;
- *компоненти мислення*: когнітивний, особистісний і мовленнєвий, які є підґрунтям для здійснення мисленнєвої діяльності.

Основними методами здійснення розумових операцій: індукція, дедукція, які визначають напрямок думки.

Таблиця 2

Етапи формування розумових дій за П. Гальперіним

Орієнтовні основні дії	Завдання і зміст етапу	Сутнісна характеристика
Формування мотиваційної основи дії.	Формування мотиваційної основи дії.	Закладається ставлення суб'єкта до цілей і завдань майбутнього дії, до змісту матеріалу, наміченого для засвоєння.
Попереднє ознайомлення з дією і умовами її виконання.	Вироблення орієнтовної основи дії.	Орієнтовна основа дії представлена системою схем, орієнтирів, вказівок до виконання нової дії.
Формування дії в матеріальному (чи матеріалізованому) вигляді з розгортанням усіх входних з неї операцій.	Формування дії в матеріальній (матеріалізованій) формі.	Здійснення орієнтування та виконання засвоєваної дії суб'єктом з опорою на представлені зовні компоненти схеми орієнтовної основи дії.
Символічне здійснення дії засобами мови.	Перенесення дії в план коментування вголос без опори на предмети.	Внаслідок спілкування дитини і дорослого, мова стає самостійним носієм всього процесу: і завдання, і дії.

Промовляння дії «про себе», у «внутрішньому мовленні».	Перенесення дії із зовнішнього (вголос) у внутрішній план, промовляння дії "про себе".	Зовнішня мова переходить у внутрішню, зовнішня присутня лише в незначній кількості ключових моментів, за якими здійснюється як зовнішній, так і внутрішній контроль.
Перетворення дії у внутрішній процес мислення, здійснення її «в голові».	Перенесення дії у розумовий внутрішній план індивідуальної свідомості.	Розумова дія виражається у формі образів або понять без участі розгорнутої промови. Розумова дія, яка пройшла всі етапи перетворення, набуває вигляду судження, яке є безпосереднім вирішенням проблемної ситуації.

Л.Виготський, О. Запорожець, О. Кононко, К. Крутій, І. Карабаєва, С. Ладивір, О. Леонтєв, Т. Піроженко, М. Поддяков у своїх наукових доробках дотримуються думки, що розвиток мислення проявляється в якісних і кількісних змінах в процесах мислення внаслідок безпосереднього впливу належно організованого освітнього середовища (Виготський, 2017; Кашуб'як, 2019; Піроженко, 2016; Поддяков, 1985).

Критичне мислення за своєю суттю є потребою в істині. Воно ґрунтується на постановці нових завдань, аналізі та синтезі нової інформації, спрямованих на пошук аргументів для доведення власної позиції щодо виникаючої проблеми.

Досліджуючи питання формування та розвитку критичного мислення, А. Шуман виділяє два принципи критичного мислення, до яких відносить *мінімалізм* та *універсалізм*, де перший полягає в досягненні максимального результату мислення та аналізу на основі мінімального набору засобів, а другий, принцип універсалізму, полягає в застосуванні критичного мислення в різних ситуаціях та видах діяльності (Шуман, 2004). Сама критичність мислення залежить від життєвого досвіду та глибини набутих знань, здатності до об'єктивної оцінки предметів та явищ навколишньої дійсності, вміння не піддаватися впливу оточення. Постає питання необхідності формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку в різних видах активності, що дасть змогу в майбутньому виробити звичку мислити критично в повсякденному житті

Провідною діяльністю дошкільника є гра, в якій дитина активно пізнає навколишній світ. В. Сухомлинський, А. Макаренко, К. Ушинський, Ф. Фребель, А. Богущ, Н. Гавриш, К. Крутій надають грі статусу найважливішого виховного засобу дітей. Розвитку світосприйняття сприяють ігри з предметами, які допомагають сформувати чуттєву картину світу; ігри за правилами, які розвивають волю дитини; рухливі ігри на розвиток моторики; рольові ігри, що сприяють розвитку рефлексії. В. Сухомлинський писав: «Гра – це величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що засвічує вогник допитливості...» (Сухомлинський, 1977). Гра є ефективним засобом розвитку дитини, її когнітивних процесів, виробляє навички самостійного мислення, вміння користуватися набутих досвідом в подібних і

нових ситуаціях, але лише за умови систематичного комплексного застосування. В цьому разі на основі наявних в дітей знань і уявлень про навколишній світ відбувається раціональне їх застосування для можливості порівнювати, групувати предмети і явища за характерними ознаками, аналізувати їх та приходити до обміркованих висновків.

Результати досліджень О. Запорожця показують, що гра сприяє формуванню процесів мислення, спрямованих на розв'язання навчальних завдань і в процесі даної роботи ігрові мотиви переважають над практичними (*Запорожець, 1986*). В старшому дошкільному віці дитина вже здатна до аналізу та виділення розбіжностей між власним досвідом, рівнем наявних знань і новими викликами, які кидає об'єкт пізнання та розв'язанням нових завдань. В цьому виявляється дитяча здатність до критичного мислення. Спонукаючи дитину до процесу мислення слід поступово, починаючи з інтересів, питань і проблем самої дитини в невимушеній ігровій, веселій для неї формі. Завданням критичного мислення є навчити дитину зіставляти нову інформацію із своїм життєвим досвідом і шляхом їх зіставлення та логічних розмірковувань приходити до правильних висновків. Доцільно використовувати завдання з поступовим ускладненням на визначення відмінностей, розрізнення реального і вигаданого, виправлення помилок, розбір ситуацій, які невимушено спрямують дитину до проявів критичного мислення. Це можуть бути такі дидактичні прийоми як читання казок з «переплутаними героями», використання карток «Хто або що зайве і чому?», картинок «Що не так зобразив художник?», «Існуючі чи не існуючі тварини», застосування читання із зупинками, прийому «Вірні і не вірні твердження», «Кошик ідей», тощо. Саме граючись дитина здатна засвоїти та закріпити певний обсяг знань, набути нових вмінь і навичок, розвиватися розумово.

В старшому дошкільному віці переважає наочно-схематичне мислення, яке закладає основи логічного мислення з опорою на чуттєвий досвід. Саме він надає відчуття істинності дитячим міркуванням. Тому освітній процес в старшій групі має опиратися на наочність та все багатство чуттєвого досвіду дитини. Формується довільність уваги, як основний компонент процесу мислення дитини старшого дошкільного віку. Це також є однією з найважливіших передумов формування основ критичного мислення

Дитина дошкільного віку є залежною від значимих для неї дорослих – родинне коло, вихователі, тощо. Саме ця залежність дає можливість для розвитку, оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками, новим досвідом, способами поведінки в різних ситуаціях і сприяє формуванню сильного внутрішнього стержня – впевненості в собі. Лише впевнена в собі людина, яка не боїться чужої оцінки здатна мислити критично, доводити та відстоювати свою точку зору. Такої позиції дотримуються сучасні вчені лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. Костюка НАПН України – Т. Піроженко, С. Ладивір, Л. Соловйова, І. Карабаєва, О. Хартман, які зосередили свою увагу на проблемах світосприйняття, особистісного розвитку та ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку. Саме

сприйняття дитиною світу є осмисленим процесом, оскільки вимагає від дитини зосередженості, здатності до аналізу власних відчуттів, їх усвідомлення, вираження за допомогою мови та здатності до прийняття рішень (Піроженко, 2016).

К. Крутій та Н. Кудикіна наголошують на тому, що без активної пізнавальної діяльності неможливо оволодіти інтелектуальними здібностями та закликають до формування у дітей базових вмінь, котрі були б спрямовані на пошук нової інформації та здатність критично мислити, вміння використовувати набуті знання в нових ситуаціях в подальшому, відповідальне ставлення до своїх дій та вважають гру ефективним засобом розвитку мисленнєвої діяльності дошкільника (Крутій, 2018; Кудикіна, 2009). Саме гра сприяє розвитку таких важливих якостей у дошкільнят, як

- *допитливість*, яка зумовлює проблемність мислення;
- *наполегливість* та *цілеспрямованість* під час виконання завдання;
- *пошук нетрадиційних шляхів вирішення проблемних ситуацій* у співпраці з іншими дітьми;
- *вміння сприймати точку зору співрозмовника, адекватно реагувати на неї*;
- *здатність до планомирного мислення* – вміння побачити декілька шляхів можливого розв'язання проблеми;
- *вміння використовувати набуті знання* та випробувати свої сили і можливості в нових ситуаціях;
- *гнучкість, самостійність мислення* – активне засвоєння нової інформації, не лише цікавої, а й необхідної для дитини.

Розвиток вищезазначених якостей можливий в повсякденному житті дітей дошкільного віку через практичне пізнання світу в усій його різноманітності. В процесі пізнання складаються передумови для формування критичності мислення, без якого пізнання неможливе.

Д. Клустер виділяє наступні характеристики критичного мислення:

1. *Критичне мислення – самостійне мислення*. Коли заняття будується на принципах критичного мислення, то:

- кожен формулює свої ідеї, переконання і оцінки незалежно від інших;
- мислення є критичним тільки в тому випадку, коли носить індивідуальний характер;
- критичне мислення не повинно бути абсолютно оригінальним: допускається прийняття переконання іншої людини як власного.

2. *Інформація – це початковий, а не кінцевий пункт критичного мислення*. Знання породжує мотивацію, без якої неможливо критичне мислення людини. В процесі пізнавальної діяльності всі нові факти піддаються критичному обмірковуванню. Традиційний процес пізнання стає осмисленим, продуктивним, безперервним і знаходить індивідуальність саме внаслідок критичного мислення.

3. *Критичне мислення потребує переконливої аргументації.* Людина, яка мислить критично, має власний варіант розв'язання проблеми і підкріплює це рішення розумними, обґрунтованими доводами.

4. *Критичне мислення – соціальне мислення.* Всі думки відточуються і перевіряються людиною, перш ніж вона поділиться ними з оточуючими. Тому велика увага педагогів, які працюють над розвитком критичного мислення, приділена виробленню якостей, які потрібні для продуктивного обміну думками і думками з оточуючими, а саме: вміння слухати, витривалість, відповідальність за свою точку зору (Клустер, 2005).

Всі усі ці моменти представлені в логічній послідовності та можуть проявлятися в різних видах освітньої діяльності, в тому числі і в різних видах активності в закладі дошкільної освіти.

На думку вчених, і С. Терно зокрема, критичне мислення, як психолого-педагогічна категорія має свої характеристики, до яких слід віднести:

Самостійність. Критичне мислення носить індивідуальний характер. Сама людина є носієм власних думок, переконань, тощо.

Постановка проблеми. Мислити критично людина починає вже з часу постановки проблеми, оскільки саме розв'язання проблеми спонукає людину до критичного мислення.

Прийняття рішення. Воно є результатом критичного мислення, дозволяє розв'язати поставлену проблему.

Чітка аргументованість. Мисляча критично людина усвідомлює, що проблема має декілька розв'язків, тому її вибір повинен бути підкріпленим вагомими аргументами, які б доводили, що саме таке рішення є найоптимальнішим.

Соціальність. Доводити свою позицію людина повинна в спілкуванні з іншими, адже саме так вона має можливість утвердити свою позицію чи відкоригувати її (С. Терно, 2012).

Критично мисляча людина ефективно застосовує вміння критичного аналізу в різних ситуаціях повсякденного життя. Навички критичного мислення є життєво важливими. Критичне мислення є однією з форм мислення вищого розряду, куди входить і прийняття рішень, і вирішення проблем, і творче мислення. Критично мислячими не можна вважати тих людей, які, маючи навички критичного мислення, не можуть ефективно використовувати їх.

Л. Києнко-Романюк виділяє ознаки людини, яка мислить критично:

– *Здатність сприймати думки інших критично.* Схильність приймати до уваги переконання співбесідника, аналізувати їх та давати оцінку щодо розв'язання поставлених завдань.

– *Компетентність.* Аргументування власного прийнятого рішення на основі життєвого досвіду.

– *Небайдужість до сприйняття подій.* Прояв інтелектуальної активності у різних життєвих ситуаціях.

– *Незалежність думок.* Здатність до сприйняття критики на свою адресу, протиставлення власних переконань переконанням інших людей.

– *Допитливість*. Вміння проникнути в сутність проблеми, досягнути глибини інформації.

– *Здатність до діалогу та дискусії*. Здатність до ведення діалогу і дискусії, вміння вислухати думку інших, толерантне ставлення до них, переконливе доведення своєї позиції (*Києнко-Романюк, 2016*).

Отже, *критичне мислення* – це здатність людини послідовно міркувати, обґрунтовано доводити або спростовувати, встановлювати закономірні взаємозв'язки між об'єктами і явищами навколишнього світу, ґрунтуючись на несуперечності мислення, на цілісності образу і точності словесного вираження думки.

Розвиток критичного мислення повинен відбуватись не самотійно, а систематично під керівництвом педагога. Тому головне завдання вихователя – бути помічником, стимулювати дітей до пошуку інформації, пізнання та осмислення нового, до продукування власних ідей. Педагог в цьому випадку повинен володіти високим рівнем психолого-педагогічної свідомості, здатністю до критичного аналізу педагогічних явищ та подій, мати високий рівень інтелектуальної мобільності, прагнути до саморозвитку та самовдосконалення (*Цветкова, 2012*).

Для того, щоб діти могли скористатися своїм критичним мисленням, педагог повинен розвинути в них ряд важливих якостей, серед яких Д. Халперн виділяє:

Гнучкість. Щоб стати генератором власних думок і ідей, учень повинен спочатку навчитися сприймати ідеї інших людей. Гнучкість дає можливість почекати з винесенням судження, поки учень не буде володіти всією необхідною інформацією.

Готовність до планування. Як правило, думки виникають хаотично, дуже важливо їх впорядкувати, вибудувати послідовність їх викладу.

Впорядкованість думок є ознакою впевненості людини.

Наполегливість. Часто стикаючись з важким завданням, ми відкладаємо його рішення на потім. Виробляючи наполегливість в активації розуму, учень обов'язково досягне набагато кращих результатів в навчанні.

Готовність до виправлення власних помилок. Людина, здатна до критичного мислення, не стане виправдовувати свої неправильні рішення. Вона зробить правильні висновки і використає допущену помилку в своєму подальшому навчанні.

Усвідомлення. Ця якість надзвичайно важлива. Воно передбачає вміння людини спостерігати за собою в процесі розумової діяльності, відслідковувати хід міркувань.

Пошук компромісних рішень. Важливо, щоб прийняті рішення сприймалися іншими людьми, інакше вони так і залишаться на рівні висловлювань (*Халперн, 2000*).

На основі аналізу наукової літератури ми можемо виокремити ***особливості освітньої діяльності, спрямованої на формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.***

1. *Вся інформація, яка надходить до дітей від педагога не може носити незаперечний характер.* Вихователь дає дітям змогу висловити свою думку з певного питання, умисно підводить дітей до протистояння інтересів, діалогу між дітьми та педагогом, враховує їх думки та погляди щодо певного питання.

2. *Помилки дітей, які виникають під час вирішення завдань, педагог сприймає як важливий процес просування до істини,* можливість для розвитку та засвоєння нових знань на власному досвіді, у співпраці між собою та з вихователем.

3. *Монолог вихователя, подання готової інформації зводиться до мінімуму і* полягає у підготовці дітей до сприймання нової інформації та спонукування до обговорення основних положень.

4. *Педагог не є «контролюючим органом», він виступає організатором,* який акцентує увагу на освітньому процесі, взаємодії між собою всіх учасників освітнього процесу задля досягнення бажаних результатів та спрямовує пошукову діяльність вихованців у правильне русло.

За умови врахування особливостей формування основ критичного мислення в дітей старшого дошкільного віку в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти, діти на основі отриманого досвіду, аналогій і узагальнень вчаться самостійно орієнтуватися навіть у складних ситуаціях і вирішувати проблеми без сторонньої допомоги. Це сприятиме посиленню рефлексивних механізмів, допомагає дітям отримати нові знання, вміння аналізувати нову інформацію, виділяти головне, необхідне, формулювати і ставити питання, робити висновки, відстоювати свою точку зору. А вихователь лише контролює і координує діяльність дітей, набуває ролі консультанта та помічника. Його завдання полягає у створенні сприятливого мікроклімату в дитячому колективі для вільного обміну думками та критичного ставлення до власних ідей та думок опонентів.

Таким чином, формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку є передумовою їх цілеспрямованої змістовної діяльності в подальшому, що сприятиме успішному виконанню поставлених перед ними завдань. Воно спонукає дітей до самостійного, незалежного від інших, сприйняття проблеми, до постановки запитань, пошуку способів вирішення проблеми, прагнення отримати відповіді на всі запитання, що цікавлять. В процесі такої діяльності активізується емоційна сфера дошкільників, зростає зацікавленість в освітній діяльності, відбувається вільне висловлювання думок та постійний аналіз інформації, а дискусії, суперечки відіграють важливу роль у процесі формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

Результати дослідження. Отже, у результаті аналізу психолого-педагогічної літератури, доходимо висновку, що мислення дітей старшого дошкільного віку – це процес опосередкованого й узагальненого відображення дійсності в ході її аналізу та синтезу, найвищий рівень пізнавальної діяльності, нерозривно пов'язаний із мовленням та спрямований на пошук і відкриття

суттєво нового. Схарактеризовано *види мислення*: наочно-дійове, наочно-образне та словесно-логічне, які зумовлені займаним місцем слова, образу і дії в розумовому процесі; визначено основні *розумові операції*: аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, за допомогою яких людина вирішує розумові завдання; виділено *форми реалізації мислення*: поняття, судження, умовивід, які сприяють відображенню об'єктивної дійсності і приводять до певного висновку; розкрито *методи здійснення розумових операцій*: індукція, дедукція, які визначають напрямок думки; виділені *компоненти мислення*: когнітивний, особистісний і мовленнєвий, які є підґрунтям для здійснення мисленнєвої діяльності; розкрито сутність та зміст поняття «критичне мислення», як особливий вид мисленнєвої діяльності; з'ясовано, що характерними рисами критичного мислення є самостійність, усвідомленість та цілеспрямованість; повний цикл критичного мислення включає в себе чотири основні і взаємообумовлені фази: аналіз, розуміння, оцінку і критику; розкрито етапи критичного мислення: постановка проблеми, пошук інформації, чітка аргументація, прийняття рішення, рефлексія; визначено особливості освітньої діяльності, спрямованої на формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. В результаті проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури нами було розкрито зміст поняття «мислення дітей старшого дошкільного віку», визначено його структуру. Виділено особливості освітньої діяльності, спрямованої на формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку, врахування яких спонукає дітей до вироблення своєї точки зору, відстоювання її за допомогою логічних доказів, а також до пошуку альтернативних шляхів вирішення поставленого завдання.

Ми вважаємо, що в зв'язку з актуальністю даної проблеми необхідна розробка педагогічних умов формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку в різних видах активності та їх впровадження в освітній процес закладу дошкільної освіти, оскільки переконані, що розвиток критичного мислення не лише вносить значний вклад в розумовий розвиток дитини, а й допомагає у вирішенні завдання всебічного гармонійного розвитку і формування особистості. На сучасному етапі це пояснює зростання інтересу вчених – психологів та педагогів до питання розвитку критичного мислення в дітей, починаючи з дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альтшуллер Г. Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2007. 400 с.
2. Бех І.Д. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ, 2018. 40 с.
3. Белкіна-Ковальчук О.В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання. дис.... канд. пед. наук : 13.00.09. Луцьк, 2006. 183 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва, 1986. 464 с.

5. Брежнева О.Г., Гавриш Н. В., Кіндрат І.Р., Рейпольська О.Д. Розумне виховання сучасних дошкільнят : метод. посіб. Київ : Слово, 2015. 175, 32 с.
6. Выготский Л.С. Детская психология. Собр. соч.: в 6-ти т. Т.4. 1984. 432 с.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. СПб. Питер, 2017. 432 с.
8. Гальперин П. Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления. *Вопр. психол.* 1966. № 4. С. 123–135.
9. Енциклопедія сучасної України (ЕСУ). 2014. URL.: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=43539.
10. Запорожець А. В. Развитие мышления. Избранные психологические труды: в 2-х т. Москва, 1986. т.1. Психологическое развитие ребенка. С.154-215.
11. Кашуб'як І. О. Розвиток критичного мислення учнів початкової школи у процесі навчання математики. Дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Черкаси, 2019. 269 с.
12. Києнко-Романюк Л.В. Розвиток критичного мислення в учнів: теорія і практика. *Рідна школа*, 2016. №7. с. 13-15.
13. Клустер Д. Что такое критическое мышление?. Критическое мышление и новые виды грамотности. Москва: ЦГЛ, 2005. С. 5-13.
14. Компас у світі ціннісних орієнтацій дошкільника: навчальний посібник / Піроженко Т.О. та ін. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. 56 с.
15. Крутій К. Компетентність і компетенції дошкільників, 2018. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2227-kompetentnst-kompetents-doshklnikv>.
16. Крутій К. Л. Едьютейнмент: навчання як розвага. *Дошкільне виховання*. 2017. №1. С.2-6.
17. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність дітей: теоретичні основи й методика педагогічного керівництва. *Її величність ГРА: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : зб. статей / за ред. Г. С. Тарасенко. Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2009. С. 8–21.
18. Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики человека. Москва: Просвещение, 1983. 210 с.
19. Максименко С. Д. Загальна психологія. / За загальною редакцією академіка С. Д. Максименка. Підручник. 2-ге вид., переробл. і доп. Вінниця: Нова Книга, 2004. 704 с.
20. Пиаже Ж. Генетический аспект языка и мышления. *Психолингвистика*. Москва. 1984. С. 334-335.
21. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Педагогика-Пресс, 1999. С. 436
22. Поддьяков Н.Н. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. Москва: Педагогика 1985. 200 с.
23. Пометун О.І., Сущенко І.М. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи. Київ, 2017. 96 с.
24. Пометун. О. І. Технології розвитку критичного мислення учнів. Київ: Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.
25. Разд. III: Теория стадий. История зарубежной психологии. 30-е – 60-е годы XX века. Тексты / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. Москва: Изд-во Москва. ун-та, 1992.
26. Самовдосконалення особистості як психолого-педагогічна проблема : ціннісний вимір. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. І. Сипченка. Слов'янськ, 2012. Вип. LX. С. 99 – 107.
27. Степанов О. М., Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. 3-те вид., доповн. Київ : Академвидав, 2012. 528 с.
28. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: в 5-ти томах. Київ: Радянська школа, 1977. Т.3. С. 95–98.
29. Терно С. О. Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії: Запорізький національний університет, 2011. 275 с.
30. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія. *Історія в сучасній школі*. 2012. № 7-8. С. 27-39.

31. Фёдоров А. В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия. *Инновации в образовании*. 2007. №4. С. 30-47.
32. Халперн Д. Психология критического мышления. Питер, 2000. 512 с.
33. Цьома Н. С. Розвиток критичного мислення майбутніх кваліфікованих робітників у процесі вивчення інформатичних дисциплін. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми, 2020. 275 с.
34. Шуман А. Н. Современная логика: теория и практика. Минск: Экономпресс, 2004. 416 с.

REFERENCES

1. Al'tshuller, G. (2007). Najti ideju: Vvedenie v TRIZ– teoriju reshenija izobretatel'skih zadach. Moskva: Al'pina Biznes Buks, 400 [in Russian].
2. Bekh, I.D. (2018). Prohrama «Nova ukrainska shkola»u postupi do tsinnosti: Kyiv, 40 [in Ukrainian].
3. Bielkina-Kovalchuk, O.V. (2006). Formuvannia krytychnoho myslennia uchniv pochatkovykh klasiv u protsesi navchannia. dys.... kand. ped. nauk : 13.00.09. Lutsk.183 [in Ukrainian].
4. Bozhovich, L.I. (1986). Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. Moskva. 464 [in Russian].
5. Brezhnieva, O.H., Havrysh N.V, Kindrat I.R., Reipolska O.D. (2015) Rozumne vykhovannia suchasnykh doshkilniat : metod. posib. Kyiv : Slovo, 175, 32 [in Ukrainian].
6. Vygotskij, L.S. (1984). Detskaja psihologija. Sobr. soch.: v 6-ti t. T.4.432 [in Russian].
7. Vygotskij, L.S. (2017). Myshlenie i rech'. SPB. Piter. 432 [in Russian].
8. Halperyn, P.Ya. (1966) Metod «srezov» y metod postapnogo formirovannia v yssledovanny detskoho myshleniya. *Vopr. psichol*, 4, 123–135 [in Ukrainian].
9. Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy (ESU). (2014). URL.: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=43539 [in Ukrainian].
10. Zaporozhec', A.V. (1986). Razvitie myshlenija. Izbrannye psihologicheskie trudy: v 2-h t. Moskva.t.1. Psihologicheskoe razvitie rebenka, 154-215 [in Russian].
11. Kashub'iak, I.O. (2019). Rozvytok krytychnoho myslennia uchniv pochatkovoї shkoly u protsesi navchannia matematyky. Dys. kand. ped. nauk : 13.00.02. Cherkasy. 269 [in Ukrainian].
12. Kyienko-Romaniuk, L.V. (2016). Rozvytok krytychnoho myslennia v uchniv: teoriia i praktyka. *Ridna shkola*, 7, 13-15 [in Ukrainian].
13. Kluster, D. (2005). Chto takoe kriticheskoe myshlenie?. *Kriticheskoe myshlenie i novye vidy gramotnosti*. Moskva: CGL, 5-13 [in Russian].
14. Kompas u sviti tsinnysnykh oriiantatsii doshkilnyka: navchalnyi posibnyk. (2016). / Pirozhenko T.O. ta in. Kyiv : Vydavnychi dim «Slovo», 56 [in Ukrainian].
15. Krutii, K. (2018). Kompetentnist i kompetentsii doshkilnykiv. URL.: <https://www.pedrada.com.ua/article/2227-kompetentnst-kompetents-doshklnikv> [in Ukrainian].
16. Krutii, K. L. (2017). Editeinment: navchannia yak rozvaha. *Doshkilne vykhovannia*, 1, 2-6 [in Ukrainian].
17. Kudykina, N.V. (2009). Ihrova diialnist ditei: teoretychni osnovy y metodyka pedahohichnoho kerivnytstva. *Yii velychnist HRA: teoriia i metodyka orhanizatsii dytiachoi ihrovoi diialnosti v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoї osvity* : zb. statei / za red. H. S. Tarasenko. Vinnytsia : VDPU imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, 8–21 [in Ukrainian].
18. Leont'ev, A.N. (1983). Ob istoricheskom podhode v izuchenii psihiki cheloveka. Moskva: Prosveshhenie, 210 [in Russian].
19. Maksymenko, S.D. (2004). Zahalna psicholohiia. / Za zahalnoiu redaktsiieiu akademika S.D. Maksymenka. Pidruchnyk. 2-he vyd., pererobl. i dop. Vinnytsia: Nova Knyha, 704 [in Ukrainian].

20. Piazhe, Zh. (1984). Geneticheskij aspekt jazyka i myshlenija. *Psiholingvistika*. Moskva, 334-335 [in Russian].
21. Piazhe, Zh. (1999). Rech' i myshlenie rebenka. *Pedagogika-Press*, 436 [in Russian].
22. Podd'jakov, N.N. (1985). Razvitie myshlenija i umstvennoe vospitanie doshkol'nika / Pod red. N.N. Podd'jakova, A.F. Govorkovoj. Moskva: Pedagogika, 200 [in Russian].
23. Pometun, O.I., Sushchenko, I.M.(2017). Putivnyk z rozvytku krytychnoho myslennia v uchniv pochatkovoji shkoly. Kyiv, 96 [in Ukrainian].
24. Pometun, O.I. (2006) Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv. Kyiv: Vyd-vo «Pleiady», 220 [in Ukrainian].
25. Razd. III: Teorija stadij. Istorija zarubezhnoj psihologii. 30-e –60-e gody XX veka. Teksty. (1992). / Pod red. P. Ya. Halperyna, A. N. Zhdan. Moskva: Yzd-vo Moskva. un-ta.[in Ukrainian].
26. Samovdoskonalennia osobystosti yak psykhologo-pedahohichna problema : tsinnisnyi vymir.(2012). *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu* : zb. nauk. pr. / za zah. red. V. I. Sypchenka. Slov'iansk. Vyp. LKh, 99 -107 [in Ukrainian].
27. Stepanov, O.M., Fitsula, M.M. (2012). Osnovy psykhologhii i pedahohiky: navch. posib. 3-tie vyd., dopovn. Kyiv : Akademvydav, 528 [in Ukrainian].
28. Sukhomlynskyi, V.O.(1977). Sertse viddaiu ditiam. Vybrani tvory: v 5-ty tomakh. Kyiv: Radianska shkola, (3), 95–98 [in Ukrainian].
29. Terno, S.O. (2011). Rozvytok krytychnoho myslennia starshoklasnykiv u protsesi navchannia istorii: Zaporizkyi natsionalnyi universytet, 275 [in Ukrainian].
30. Terno, S. (2012). Svit krytychnoho myslennia: obraz ta mimikriia. *Istoriia v suchasni shkoli*, 7-8, 27-39 [in Ukrainian].
31. Fjodorov, A.V. (2007). Razvitie kriticheskogo myshlenija v mediaobrazovanii: osnovnye ponjatija. *Innovacii v obrazovanii*, 4, 30-47 [in Russian].
32. Halpern, D. (2000). Psihologija kriticheskogo myshlenija. Piter, 512 [in Russian].
33. Tsoma, N.S. (2020). Rozvytok krytychnoho myslennia maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u protsesi vyvchennia informatychnykh dystsyplin. dys.... kand. ped. nauk : 13.00.04. Sumy. 275 [in Ukrainian].
34. Shuman, A.N. (2004). Sovremennaja logika: teorija i praktika. Minsk: Jekonopress, 416 [in Russian].

DDK УДК 376-056.31-053.41:159.955]:74(043.3)

КОРЕКЦІЯ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Ірина Войтюк,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і
психології дошкільної освіти,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-7615-1812,
career26@ukr.net

Анотація. У дослідженні розкрито сутність та зміст поняття «програмно-методичного комплексу розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності» основний акцент якого зроблено на системності та комплексності; здійснено теоретичний аналіз наукової літератури. В основу розробки програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності покладено принципи: цілеспрямованості; принцип діяльнісного підходу; зони найближчого розвитку; індивідуального та диференційованого підходу; єдності діагностики та корекції; врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини; випереджального характеру корекції. Схарактеризовано методи формування: емпіричні: спостереження, аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення отриманих даних для порівняння та підтвердження ефективності запропонованого програмно-методичного комплексу; статистичні: математична обробка експериментальних даних методом порівняння отриманих результатів за параметричним критерієм ϕ^* -Фішера (для залежних і незалежних вибірок), бальна система обробки отриманих даних. Схарактеризовано традиційні та інтерактивними нетрадиційними формами взаємодії з батьками.

Ключові слова: програмно-методичний комплекс; розвиток мислення; корекція мислення; порушення інтелектуального розвитку; діти старшого дошкільного віку; робота з батьками.

CORRECTION OF THINKING OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF EXPERIMENTAL RESEARCH

Irina Voityuk,

Ph.D (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education,
National Drahomanov Pedagogical University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-7615-1812,
career26@ukr.net

Abstract. *The study reveals the essence and content of the concept of «program-methodical complex of development of thinking of older preschool children by means of non-traditional pictorial activity» whose main emphasis is on systematics and complexity; the theoretical analysis of scientific literature is carried out.*

The development of the program-methodical complex of development of thinking for children of senior preschool age by means of non-traditional pictorial activity is based on the principles of: purposefulness; the principle of activity approach; areas of immediate development; individual and differentiated approach; unity of diagnosis and correction; taking into account the age and individual characteristics of the child; advanced nature of the correction.

Fisher (for dependent and independent samples), point system of processing the obtained data. Traditional and interactive non-traditional forms of interaction with parents are characterized. Methods of formative are characterized: empirical: observation, analysis, systematization, comparison and generalization of the received data for comparison and confirmation of efficiency of the offered program-methodical complex; statistical: mathematical processing of experimental data by the method of comparison of the obtained results by the parametric criterion.

Key words: *program-methodical complex; development of thinking; correction of thinking; violation of intellectual development; older preschool children; work with parents.*

Актуальність дослідження. У світлі євроінтеграційних процесів, підсилення гуманістичних тенденцій освіти та виховання підростаючого покоління, що відбуваються в сучасній Україні, особливої ваги набирає навчання та соціалізація дітей з особливими освітніми потребами. Рівень цивілізованості країни визначається саме ставленням до «особливих» дітей, до їхніх потреб, психолого-педагогічної корекції та супроводу. Аналіз отриманих експериментальних даних у ході констатувального етапу дослідження засвідчив наявність низького рівня мислення дітей з порушенням інтелектуального розвитку у старшому дошкільному віці та специфічних особливостей мислення таких дітей, що відрізняється порушенням усіх мисленневих операцій, а саме: в більшій мірі абстрагування, узагальнення; зниження активності розумових процесів, не активність у пошуках рішення, байдужістю до результату та процесу вирішення навіть ігрової задачі; мовленнєвим недорозвиток; не критичність мислення; найбільш збережений вид мислення – наочно-дієвий; неусвідомленість та хаотичність дій у процесі вирішення завдань; слабка регулююча роль мислення тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Враховуючи все вище згадане та результати констатувального експерименту, при розробці програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності було використано такі наукові засади: закономірності формування особистості у дошкільному дитинстві Л. Артемова (*Артемова, 2010*), І. Бех (*Бех, 2018*), А. Богуш (*Богуш, 2018*), Л. Божович (*Божович, 1968*), Л. Виготський (*Виготський, 1965*), Н. Гавриш (*Гавриш, 2006*), О. Кононко (*Кононко, 2013*), Т. Поніманська (*Поніманська, 2015*); положення про аномальний розвиток дитини з подальшим розробленням технологій навчання та виховання за різними патологіями розвитку Д. Азбукін (*Азбукін, 1928*), Л. Виготський

(Виготський, 1965), К. Грачова (Грачова, 1932), Г. Дульнев (Дульнев, 1969), А. Колупаєва (Колупаєва, 2017), Л. Терлецька (Терлецька, 2016); вчення про позитивний коригуючий вплив образотворчого мистецтва на пізнавальну діяльність дітей з інтелектуальною недостатністю С. Березка (Березка, 2018), Т. Головіна (Головіна, 1974), І. Дмитрієва (Дмитрієва, 2009), Г. Дульнев (Дульнев, 1969), К. Щербакова (Щербакова, 1976) та ін..

Формулювання мети статті окреслити теоретико-методичні засади корекції мислення старших дошкільників; схарактеризувати програмно-методичний комплекс розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності; розкрити напрями роботи з дорослими з корекції інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Теоретичні основи дослідження. У дослідженнях Т. Головіної, І. Дмитрієвої, В. Липи, К. Щербакової наголошується на тому, що за допомогою малювання, наочних засобів можна активізувати інтелектуальну діяльність дітей з порушенням мислення. Так, І. Дмитрієва наголошує на тому, що під час образотворчої діяльності: «... активізується порівняльна діяльність, що є необхідною умовою правильного вирішення розумового завдання. використання різних видів мистецтва в їх взаємодії може значно підсилити корекційний ефект художньо-естетичних впливів» (Дмитрієва, 2009: с. 89).

Суттєвим моментом для нашого дослідження є точка зору відомих вчених Т. Головіної, Г. Грошенкова, І. Дмитрієвої, І. Єременко, стосовно того, що у дітей з порушенням інтелектуального розвитку є наявне бажання проявити себе в різноманітних видах художньо-естетичної діяльності. При цьому дитина не завжди адекватно усвідомлює свої можливості, особливо у молодших класах, виконання практично-творчих робіт характеризується низькою якістю, відсутністю самостійності та спроможності використовувати минулий досвід, проявляти уяву, фантазію. Згадаємо, що перша спроба науково обґрунтувати накопичений досвід у практиці роботи з естетичного виховання учнів допоміжної школи належить автору відомого збірника «Естетичне виховання в допоміжній школі» Т. Головіній (Головіна, 1974), у якому вона висвітлює питання формування естетичного сприймання, художнього смаку й доступних учням з інтелектуальними порушеннями елементів творчості у процесі занять малюванням, музикою, ручною працею тощо. Авторка наголошує на корекційному значенні естетичного виховання.

І. Грошенков наголошує на значному впливі на формування дітей з порушенням інтелектуального розвитку творів образотворчого мистецтва – картин, художніх ілюстрацій, скульптур, зразків народного декоративно-вжиткового мистецтва: «Ознайомлення розумово відсталих учнів із образотворчим мистецтвом розширює їхній кругозір, учить бачити, розуміти й оцінювати прекрасне... Через образи мистецтва вдається показати дітям багатство і різноманітність форм і барв навколишнього світу, їх відповідність змісту твору» (Грошенков, 1982 с. 11-12).

Ми розділяємо оптимістичне прогнозування дослідниці І. Дмитрієвої:

«...особливості психічного розвитку розумово відсталих учнів значно ускладнюють їхній особистісно-естетичний розвиток, але вони не є стабільними. Майже всі літературні джерела з цього питання свідчать про те, що під впливом цілеспрямованої корекційно-виховної роботи в школярів виявляється позитивна вікова динаміка розвитку особистісно-естетичних якостей» (Дмитрієва, 2009: с. 98). Наголошуючи на тісному взаємозв'язку мислення та творчості дослідниця стверджує, що «Будь-який творчий акт естетичний за своєю природою, а тому для нього є характерними асоціативність, образність, художнє бачення та ін. Це естетичний аспект творчості. Творчість також передбачає вміння переробляти отриману інформацію: порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, конкретизувати, зіставляти, аналізувати, комбінувати раніше відомі знання та уміння, способи та прийоми. Це інтелектуальний аспект творчості» (Дмитрієва, 2009: с. 53).

Відомий вчений І. Єременко виділяє пізнавальну, виховну й естетичну функції мистецтва, наголошуючи на тому, що пізнавальна функція полягає в компенсації недостатності розвитку вищих психічних процесів. Так, він стверджує, що: «У творах мистецтва оживають перед школярем яскраві картини життя людей різних часів, країн і континентів, їхні вдачі, звичаї, настрої й переживання, справи, думки й ідеали, набуваючи гранично наочної очевидності» (Єременко, 1970: с. 218).

Отже, оптимістично звучить теза І. Дмитрієвої про те, що: «...результати наукових досліджень і практичних досягнень в галузі естетичного виховання розумово відсталих школярів свідчать, що за дотримання певних дидактичних умов діти з обмеженими інтелектуальними можливостями здатні сприймати, відчувати та відображати сигнали естетичної інформації, але для цього слід застосовувати спеціальні засоби корекційно-педагогічного керівництва» (Дмитрієва, 2009: с. 128).

Результати дослідження. При розробці програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності ми керувалися авторським визначенням, що було окреслено у розділі І, а саме: корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку – це цілеспрямоване корекційне, диференційоване навчання та виховання з психотерапевтичним ефектом, максимальна стимуляція усіх мисленневих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення), культурне зростання дитини в насиченому повноцінному освітньому середовищі, що може забезпечити успішне входження її в суспільство із залученням до усіх сфер життєдіяльності та навіть сприяти повній компенсації (частковому чи повному) інтелектуального дефекту.

Основний акцент у запропонованому програмно-методичному комплексі зроблено на системності та комплексності. Як підкреслювалося вище, корекція мислення дітей з порушенням розумового розвитку, психологічна допомога таким дітям повинна охоплювати і дорослих (вихователів, батьків), і дітей –

всіх учасників освітнього процесу. У цьому процесі корекційної роботи потрібно точно та правильно підібрати методи корекції відповідно до індивідуальних та психологічних особливостей кожної окремої дитини при умові врахування усієї клінічної картини патології, особливостей розвитку дітей та прогнозування діяльності.

У процесі розробки завдань керувалися поєднанням дидактичних, комп'ютерних ігор та інноваційних корекційних технологій, включаючи авторські розробки та адаптований основний матеріал.

В основу розробки програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності покладено такі принципи: цілеспрямованості; принцип діяльнісного підходу; зони найближчого розвитку; індивідуального та диференційованого підходу; єдності діагностики та корекції; врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини; випереджального характеру корекції.

Принцип *цілеспрямованості* у роботі дав змогу за допомогою визначеного рівня розвитку мислення дитини створити основу для формування програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності, визначення етапів його реалізації та способів досягнення передбачуваного результату. Принцип *діяльнісного підходу*, відповідно до якого головним засобом корекції є організація активної діяльності дитини у праці з дорослим. Принцип *зони найближчого розвитку* передбачає, що корекційна робота проводиться тільки в цій зоні, оскільки робота з дошкільником за її межами не буде мати корекційного ефекту. Принцип *індивідуального та диференційованого підходу* враховує різновиди інтелектуальних порушень дітей та їх вікових особливостей, що є підґрунтям для розробки індивідуальних завдань та інструкцій. Принцип *єдності діагностики та корекції*, за яким неможливо створити та проводити ефективну корекційну роботу не знаючи інформації про кожну дитину та рівень розвитку досліджуваної проблеми. Принцип *врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини* передбачає проведення корекційної роботи в руслі провідної діяльності та основних психологічних нововведень для дітей старшого дошкільного віку. Ефективність корекції залежить від врахування інтересів дитини, її характеру, темпераменту. Принцип *випереджального характеру корекції* враховує найближчу перспективу розвитку мислення дитини.

Використовуючи мистецтво для розвитку мислення старших дошкільників ми орієнтувалися на компенсаторну концепцію мистецтва, засновником якої був автор психоаналізу З. Фрейд. Великий вчений стверджував, що саме мистецтво знімає напругу, запобігає неврозам, за допомогою мистецтва можуть бути задоволені глибинні людські бажання. Слід підкреслити, що ідея компенсаторної функції мистецтва розширилася з появою гуманістичного підходу у психотерапії та психології. Представники цієї школи

(Р. Ассаджолі, А. Маслоу, К. Роджерс, Є. Фромм, В. Франкл) (*Шипицина, 2005*) робили акцент на нових формах досвіду, що веде до нової якості свідомості, інтелекту. Методологічним підґрунтям створення інтегрованої системи занять в межах програмно-методичного комплексу корекційно-розвивальної роботи з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями стали ідеї впливу музики та рухів, які розроблялися Г. Валковою, В. Еркеманом, В. Ляпидевським, Б. Шостак, Н. Туговою, В. Селіверстовим (*Медведева, 2001*) та іншими дослідниками. Дослідники розкрили можливості музики та рухів як реабілітаційної методики для дітей з особливими потребами. В решті решт, не можна не процитувати Л. Виготського, який стверджував: «Культурні форми ведення – єдиний шлях виховання ненормальної дитини. Цей шлях є створення обхідних шляхів розвитку там, де він здається неможливим на прямому шляху» (*Виготський, 1965: с. 134*).

При створенні та впровадженні програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями було створено полі художнє корекційно-виховне середовище. Під останнім ми розуміємо частину освітнього простору, що включає в себе функції, процеси, результати становлення та розвитку цієї категорії дітей, що реалізуються через нетрадиційні техніки зображувальної діяльності та інші види мистецької діяльності. Поліхудожнє корекційно-виховне середовище – це, в даному випадку, синтез предметних, культурних, соціально-особистісних взаємин дитини, однолітків, дорослих, що спрямовані на розвиток інтелекту дошкільника, реалізацію всіх можливостей дитини як суб'єкта через мистецьку діяльність, на соціально-особистісне становлення та дорослішання при умові забезпечення психічного здоров'я.

У формуальному експерименті дисертаційного дослідження були використані такі методи: емпіричні: спостереження, аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення отриманих даних для порівняння та підтвердження ефективності запропонованого програмно-методичного комплексу; статистичні: математична обробка експериментальних даних методом порівняння отриманих результатів за параметричним критерієм ϕ^* -Фішера (для залежних і незалежних вибірок), бальна система обробки отриманих даних.

Результати теоретичного та емпіричного аналізу проблеми розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями привели нас до висновку, що вельми актуальним є розроблення та апробація корекційного програмно-методичного комплексу розвитку мислення цієї категорії дітей засобами нетрадиційної зображувальної діяльності.

Відповідно, метою формуального етапу нашого дослідження стали теоретичне обґрунтування, розробка, впровадження та оцінка ефективності програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності.

Задля реалізації поставленої мети було визначено такі завдання:

1. На основі нетрадиційних засобів зображувальної діяльності

розробити програмно-методичний комплекс, що спрямований на корекцію мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

2. Підвищити рівень мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями за допомогою засобів нетрадиційної зображувальної діяльності.

3. Порівняти динаміку рівня розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями до і після впровадження програмно-методичного комплексу.

4. Впровадити програмно-методичний комплекс розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності у освітній процес закладів дошкільної освіти.

5. Перевірити ефективність впровадження програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності з урахуванням використання класичних, новітніх та авторських технологій для розвитку мислення.

На формуальному етапі здійснювалася реалізація розроблених теоретико-методичних засад розвитку мислення старших дошкільників та авторського програмно-методичного комплексу. На аналітико-узагальнювальному етапі відбувалися обробка й аналіз отриманих результатів, фактів, їхня інтерпретація згідно з розробленою програмою та методикою. Головний акцент робився на тому, що експеримент повинен відповідати принципу достовірності, а це означає, що в експерименті брала участь оптимальна кількість випробуваних; зверталася увага на достовірність методик дослідження; отримані результати статистично оброблялися. Результати констатувального та контрольного етапів експерименту аналізувалися, порівнювалися, оцінювалися, узагальнювалися та на їх основі робилися висновки про ефективність впровадження програмно-методичного комплексу. Зазначимо, що в процесі проведення експерименту постійно аналізувалися отримані проміжні результати з вихідним рівнем розвитку мислення. Психолого-педагогічна діагностика мала початковий, поточний та кінцевий етапи. Відповідно до неї уточнювався та корегувався хід нашого дослідження. Під час проведення експерименту ми орієнтувалися на такі основні критерії оцінювання результативності розвитку мислення старших дошкільників:

– наявність науково обґрунтованої програми реалізації експерименту (визначення проблеми, постановка мети й завдань, розроблення основних етапів експерименту);

– наявність продуктів експериментальної діяльності (розроблення нових прийомів, методик, технологій, форм);

– розроблення й впровадження методик відстежування процесу та результату експерименту.

Отже, розроблені нами структурно-логічні етапи дослідження відображають основні фази організації та проведення експерименту.

Корекція з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку здійснювалася в трьох напрямках: робота з вихователями, робота з батьками та робота з дітьми. Схематично це представлено на Рис. 3.1. та 3.2. Оцінка стану сформованості мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями після застосування програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей цієї категорії засобами нетрадиційної зображувальної діяльності проводилася за допомогою розробленого критеріально-діагностичного інструментарію, що був розроблений на етапі організації та проведення констатувального етапу дослідження, який представлено у другому розділі дисертаційного дослідження. Відповідно до цього обчислення результатів проводилося аналогічно до констатувального етапу експерименту.



Рис. 1. Напрями роботи з дорослими з корекції інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку

Враховуючи результати констатувального експерименту, особливості розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розвитку, нами було розроблено програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності.

Уточнюючи визначення презентованої дефініції зазначимо, що програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників – це система комплексної, цілеспрямованої, особистісно-орієнтованої, міжсуб'єктної взаємодії дитини старшого

дошкільного віку, дорослого та однолітків в художній діяльності, у художньому корекційно-розвивальному середовищі, завдяки якому створюються унікальні, сприятливі умови для інтелектуального розвитку, пізнання культури в емоційно-практичній формі, засвоєння загальнокультурних цінностей, формування індивідуальної неповторності дитини та корекції психічного здоров'я.

Як підкреслювалося вище, на формувальному етапі дослідження робота здійснювалась за трьома основними напрямками, а саме: робота з батьками, педагогами та дітьми. Це пояснюється тим, що жодні корекційні, виховні впливи не дадуть результатів, якщо не залучати батьків та вихователів до системної взаємодії з професіоналами, головною метою якої є створення єдиного простору закладів дошкільної освіти й родини задля забезпечення гармонійної корекції вихованців та їхнього подальшого інтелектуального та психічного розвитку. Більш того, якщо не працювати з батьками та вихователями, не підтримувати систему корекційних впливів, це негативно впливає на дитину, нівелюючи усю попередню корекційну роботу. Усі три види роботи презентовані вище, передбачають системність, повторюваність, послідовність та систематичність корекційної роботи. Зупинимося на них докладніше.

Корекційна робота з батьками та вихователями.

Основна мета програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями у напрямку роботи з вихователями та батьками – створення єдиного *гармонійного корекційного простору* закладу дошкільної освіти та сім'ї дитини з порушенням інтелектуального розвитку. Основними завданнями такої роботи з батьками та вихователями було:

□ залучити сучасні сім'ї до тісної співпраці з вихователями, олігофренопедагогами та, психологами;

□ під час корекційної роботи створити ефективну взаємодію педагогів та батьків задля найбільш толерантного та коректного впливу на розвиток мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розвитку;

□ створити умови для всебічного вивчення індивідуальних та психологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями;

□ забезпечити батьків науково-педагогічними знаннями щодо специфіки розвитку дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями та сучасними формами та методами корекційного впливу на таких дітей засобами нетрадиційних технік малювання;

□ розробити систему занять та заходів для батьків, дітей, педагогів з використанням позитивного сімейного досвіду щодо розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційних технік малювання.

Корекційні педагоги, вихователі, психологи були ознайомлені з сутністю та змістом програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку. Була проведена робота з детального роз'яснення видів, типів нетрадиційної зображувальної діяльності як засобу корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Під час експериментального впровадження програмно-методичного комплексу ми мотивували і педагогів, і батьків до подальшої спільної взаємодії з метою розвитку мислення цієї категорії дітей.

Акцентуємо увагу на тому, що для педагогів було розроблено практичні рекомендації щодо елементів та специфіки впровадження програмно-методичного комплексу корекційно-розвивальної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями під час освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Для педагогів проводилися спеціальні тренінги, що мали на меті сформувані компетентності при застосовуванні методів з нетрадиційними техніками малювання для роботи з дошкільниками, які мають порушення інтелекту, а саме: «Нетрадиційні техніки малювання», «Ізотерапія», «Музикотерапія», «Казкотерапія». Кожна тема розглядалась протягом двох сеансів тренінгів, тривалість тренінгу складала 4 години. Участь у тренінгах брали вихователі, дефектологи та психологи, які були задіяні в експериментальному дослідженні.

Результатом такої роботи з батьками та педагогами повинно було стати створення гармонійного корекційного простору в якому було б комфортно і дітям, і батькам, і педагогам; об'єднання зусиль закладу дошкільної освіти і родини, що спрямовані на розвиток мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Робота з батьками реалізовувалася в межах програмно-методичного комплексу за такими етапами:

- ознайомлення батьків з закладом дошкільної освіти, позитивне налаштування на подальшу співпрацю;
- соціально-педагогічне дослідження родини (анкетування, бесіди, інтерв'ю з приводу становлення дитини старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями);
- просвітницька діяльність з приводу психолого-педагогічних особливостей розвитку дитини старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями;
- спільна діяльність заснована на використанні нетрадиційних технік малювання, як засобу корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями;
- підведення підсумків взаємодії педагогів та батьків, корекційного впливу з метою корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Основними напрямками роботи з батьками при реалізації програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями були:

- залучення батьків до освітнього процесу закладу дошкільної освіти;
- визначення, уточнення проблем, потреб, з якими зустрічаються батьки та педагоги при вихованні дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями;
- проведення спільних заходів з дітьми та батьками з використанням нетрадиційних технік малювання;
- психолого-педагогічне консультування сучасних батьків;
- педагогічна просвіта.

Програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями передбачав використання як традиційних (групових та індивідуальних), так і нетрадиційних форм роботи з родинами.

Під час формувального експерименту ми застосовували наступні традиційні форми роботи з родинами дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями: спостереження, анкетування, бесіди, виставки дитячих робіт, що виконані за допомогою нетрадиційних технік малювання, семінари-практикуми, конференції батьківського досвіду, круглі столи, дні відкритих дверей, батьківські збори. Так, наприклад, спостереження застосовувалося і короткочасне, і довготривале для того, щоб зрозуміти, яким шляхом прямувати далі з цією конкретною дитиною, збирати відомості про розвиток дитини шляхом споглядання, намагаючись не втручатися в життя сім'ї, не обережними діями не відштовхнути дорослих від перспективної взаємодії.

Бесіда – традиційна форма роботи з родиною, під час якої ми намагалися обмінятися думками з батьками, почути та відчувати усі проблеми та труднощі, що виникають під час виховання дитини з особливими освітніми потребами. Ми використовували як групові, так і індивідуальні бесіди, які налаштовували батьків на подальшу ефективну взаємодію з педагогами, допомагали батькам відкритися, не залишатися зі своєю проблемою один на один, бути відвертими, не соромитися своєї проблеми.

Анкетування допомогло нам більше дізнатися інформації про родину дитини, уточнити особливості спілкування в родині, специфіку ставлення до дитини, до її недоліків, потреб та запитів. Анкети для батьків склалися за принципом доступності, зрозумілості, з врахуванням особливостей родини.

Виставки дитячих робіт – дієвий засіб взаємодії з сучасними батьками. Коли батьки бачать, що їх дитина починає діяти, малювати, поступово удосконалюючи свої навички, виникає надія на те, що не все загублено для такої дитини, що є можливість корегувати розвиток мислення та дрібну моторику дитини. Результати роботи з такою категорією дітей демонструємо дорослим в урочистій формі, присвячуючи їх до сезонів, свят. Наприклад:

«Золота осінь», «Наші гарні дошкільнята», «Що можуть наші пальчики!», «Цікавинки природи», «Хованки» тощо.

Групові консультації – на них запрошуємо батьків, що мають спільні, схожі запитання, проблеми. За допомогою таких консультацій ми мали змогу допомогти батькам засвоїти певні знання та уміння щодо їхньої особливої дитини; зняти психологічну напругу, відчуття «катастрофи», що може виникати у батьків таких дітей.

Батьківські збори – на них обговорюються завдання на рік, оголошуються результати освітньої та виховної роботи, заплановані заходи; запрошуються фахівці з олігофренопедагогіки, корекційні педагоги, психологи, медики. Можуть виступити батьки, що мають досвід подолання проблем та труднощів з розвитку мислення дитини старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями за допомогою не традиційних технік зображувальної діяльності.

Семінари-практикуми – дають можливість молодим, недосвідченим батькам набути навичок, прийомів практичного спілкування та співпраці з дитиною старшого дошкільного віку, що має порушення інтелектуального розвитку. Така форма роботи дозволяє батькам засвоїти нетрадиційні форми зображувальної діяльності та практикувати їх не тільки в закладі дошкільної освіти, але й і вдома застосувати на практиці.

Круглий стіл – дискусійна робота з батьками, на якій висвітлюються важливі питання розвитку мислення дошкільнят. У своєму експерименті ми робили акцент на аналізі педагогічних ситуацій, прийомах роботи з нетрадиційними техніками малювання. Темі різноманітні, спрямовані на формування аналітико-синтетичних процесів у дітей. Так, наприклад важливими темами для «круглого столу» були такі: «Як мотивувати дошкільника», «Як підготувати дитину до школи», «Як виховати маленького чомучку», «Дитина з особливими потребами: бути не поруч, а разом», «Психологічні особливості дітей з порушенням інтелектуального розвитку», «Шляхи подолання агресивності та вередливості», «Долаємо перешкоди – зростаємо як батьки».

Формувальний експеримент був насичений інтерактивними нетрадиційними формами взаємодії з батьками: реалізація сумісних проєктів, створення батьківської кімнати, брифінги, «батьківська скринька», «телефон довіри», створення групи на ФБ тощо.

Проєктна діяльність сприяє взаємодії педагогів та батьків, поглибленню батьківського досвіду. Темі ми обирали наступні: «Малюючи розвиваємо інтелект», «Привчаємося міркувати», «У гостях у казки: критично мислимо», «Рука веде мозок: розвиток дрібної моторики». Завдяки проєктній роботі батьки відкриваються іноді зовсім з іншого боку, набираючись досвіду, дорослі можуть самі давати поради батькам дітей, що тільки приєдналися до спільноти закладу дошкільної освіти. Більше того, ефективним та дієвим засобом узагальнення батьківського досвіду став альбом, що створений за ініціативою батьків «Наші нестандартні діти: поради, шляхи подолання проблем».

Брифінги – максимальна активізація батьківської аудиторії, мотивуємо дорослих до розвитку своїх неординарних дошкільнят. Як відомо, багатьом батькам важко усвідомити та прийняти той факт, що їхня дитина не така як усі. Завдяки таким брифінгам зникає відчуття унікальності та неможливості розв'язання сімейної проблеми (іноді трагедії). На такі брифінги запрошували обов'язково психологів, лікарів, корекційних педагогів, які допомагали підтримати та надати допомогу батькам.

Батьківська кімната – спеціально створений освітній простір для самоосвіти батьків, де є спеціальна науково-популярна література, каталог фільмів, відеороликів, аналіз попереднього батьківського досвіду з подолання та корекції мислення дошкільнят.

Сторінка на ФБ – враховуючи, що сучасні батьки – це люди, які гарно володіють гаджетами, ми створили закриту групу, в якій відомі педагоги, психологи, дають відповіді на (іноді анонімні) запитання, що турбують дорослих, та які вони не можуть, або не хочуть озвучувати при всіх батьках, при вихователів. У цій групі батьки можуть висловити свої побажання, звернутися по допомогу.

Виставка спільної творчості дітей та батьків нетрадиційними технікам малювання – дієва, позитивна форма роботи, що дозволяє підвести підсумки, побачити успіхи дітей, отримати задоволення від результатів малювання. Головне те, що ми відмовилися від конкурсів на найкращий малюнок. Бажання батьків та дітей побачити свої малюнки на виставці, ситуація успіху – головне в корекційній роботі.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, необхідність створення та впровадження програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності доведено під час його практичного застосування. Визначено, що програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників представляє цілеспрямоване корекційне, диференційоване навчання та виховання з психотерапевтичним ефектом, максимально стимулює усі мисленнєві операції (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення), стимулює культурне зростання дитини в насиченому повноцінному освітньому середовищі, що може забезпечити успішне входження її в суспільство із залученням до різних сфер життєдіяльності та навіть сприяти повній компенсації (частковому чи повному) інтелектуального дефекту.

Визначено, що головною метою роботи є залучення батьків та вихователів до системної взаємодії з професіоналами, створення єдиного простору закладу дошкільної освіти й родини задля забезпечення гармонійної корекції вихованців та їхнього подальшого інтелектуального становлення. Впровадження програмно-методичного комплексу передбачало системність, повторюваність, послідовність та систематичність корекційної роботи. Експериментальне дослідження було насичено інтерактивними нетрадиційними

формами взаємодії з батьками: реалізація сумісних проектів, створення батьківської кімнати, брифінги, «батьківська скринька», «телефон довіри», створення групи на ФБ тощо. Перспективами для подальшого вивчення є розроблення системи діагностики та психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями пізнавального і поведінкового розвитку на ранніх етапах онтогенезу з урахуванням можливостей забезпечення позитивної динаміки з допомогою спеціального естетично-дидактичного матеріалу як традиційного (наприклад, фольклорного), так і нетрадиційного характеру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азбукин Д. И. Подготовка педагогов-дефектологов за рубежом и у нас. *Вопросы дефектологии*. 1928. № 1. С. 8-12.
2. Артемова Л. В. Реалії та перспективи розвитку дошкільної освіти України в контексті ключових позицій Болонської декларації. *Вісник Глухівського державного національного педагогічного університету ім. О. Довженка*. 2010. Вип. 16. С. 10-14.
3. Березка С. В. Особливості застосування арт-терапії у роботі з дошкільниками з порушеннями інтелекту. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2018. № 1. С. 208-214.
4. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ ; Чернівці : «Букрек», 2018. 296 с.
5. Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі : монографія. Кам'янець-Подільський : «Друкарня «Рута», 2018. 392 с.
6. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. Москва, 1968. С. 152-464.
7. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва : Искусство, 1965, 576 с.
8. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : [навч.-метод. посіб.]. Київ : Видавничий дім «Шкільний світ», 2006. 120 с.
9. Головина Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. Москва : Педагогика, 1974. 145 с.
10. Грачева Е. К. Воспитание и обучение глубоко отсталого ребенка : метод. пособ. [для персонала спец. учрежд.]. Москва ; Ленинград : Учгиз, 1932. 88 с.
11. Грошенков И. А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе : [учеб. пособ. для дефектол. фак. пед. ун-тів. Москва : Просвещение, 1982. 168 с.
12. Дмитриева И. В. Корекційні функції естетичного виховання та механізм їх реалізації в старших класах допоміжної школи : дисс. ... канд. пед.наук : спец. 13.00.03. Київ, 2009. 388 с.
13. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе : психолого-педагогическое исследование: уч. пособие [для учит. вспом. школ]. Москва : Педагогика, 1969. 216 с.
14. Єременко І. Г. Наукові основи корекційно-виховної роботи в допоміжній школі. Київ : Рад. шк., 1970. 51 с.
15. Колупасва А. А., Наконечна Л. В. Сучасна інклюзивна парадигма в освіті дітей з особливими потребами. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 57-63.
16. Кононко О. Л. Умови розвитку в ранньому онтогенезі цілісного світобачення. *Науковий вісник Кременець. обласного гуманітарно-педагогічного ін-ту ім. Т. Шевченка*. Сер. : Педагогіка. 2013. Вип. 2. С. 85–91.
17. Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб.заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 248 с.
18. Певзнер М. С. Дети-олигофрены. Москва : Просвящение. 1959. 486 с.

19. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник. Київ : Академвидав, 2015. 448 с.
20. Терлецька Л. Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології : навчальний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово». 2016. 128 с.
21. Щербакова К. В. Формирование графических навыков как средство коррекции практических трудовых действий у учащихся младших классов вспомогательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кира Викторовна Щербакова. Киев, 1976. 23
22. Шипицина Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением развития. Санкт-Петербург : Речь, 2005.

REFERENCES

1. Azbukin, D. I. (1928). Podgotovka pedagogov-defektologov za rubezhom i u nas. *Voprosy defektologii, 1, 8-12* [in Russian].
2. Artemova, L.V. (2010). Realii ta perspektyvy rozvytku doshkilnoi osvity Ukrainy v konteksti kliuchovykh pozytsii Bolonskoi deklaratsii. *Visnyk Hlukhivskoho derzhavnoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. O. Dovzhenka (16), 10-14* [in Ukrainian].
3. Berezka, S.V. (2018). Osoblyvosti zastosuvannya art-terapii u roboti z doshkilnykamy z porushenniamy intelektu. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya «Psykhologichni nauky»*. Kherson, 1, 208-214 [in Ukrainian].
4. Bekh, I.D. (2018). Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnosti : monohrafiia. Kyiv ; Chernivtsi : «Bukrek». 296 [in Ukrainian].
5. Bohush, A.M. (2018). Pedahohichni vymiry Vasylia Sukhomlynskoho v suchasnomu osvitnomu prostori : monohrafiia. Kamianets-Podilskyi : «Drukarnia «Ruta», 392 [in Ukrainian].
6. Bozhovich, L.I. (1968). Lichnost i eyo formirovanie v detskom vozraste. Moskva, 152-464. [in Russian].
7. Vygotskij, L.S. (1965). Psihologiya iskusstva. Moskva : Iskusstvo, 576 [in Russian].
8. Havrysh, N.V. (2006). Rozvytok zviaznoho movlennia doshkilniat : [navch.-metod. posib.]. Kyiv : Vydavnychiy dim «Shkilnyi svit», 120 [in Ukrainian].
9. Golovina, T.N. (1974). Izobrazitel'naya deyatelnost uchashihsya vspomogatel'noj shkoly. Moskva : Pedagogika, 145 [in Russian].
10. Gracheva, E.K. (1932). Vospitanie i obuchenie gluboko otstalogo rebenka : metod. posob. [dlya personala spec. uchrezhd.]. Moskva ; Leningrad : Uchgiz, 88 [in Russian].
11. Groshenkov, I. A. (1982). Izobrazitel'naya deyatelnost vo vspomagatel'noj shkole : [ucheb. posob. dlya defektol. fak. ped. un-tiv. Moskva : Prosveshenie, 168 [in Russian].
12. Dmytryeva, Y. V. (2009). Korektsiini funktsii estetychnoho vykhovannya ta mekhanizm yikh realizatsii v starshykh klasakh dopomizhnoi shkoly : dyss. ... kand. ped.nauk : spets. 13.00.03. Kyiv, 388 [in Ukrainian].
13. Dulnev, G. M. (1969). Osnovy trudovogo obucheniya vo vspomagatel'noj shkole : psihologo-pedagogicheskoe issledovanie: uch. posobie [dlya uchit. vspom. shkol]. Moskva : Pedagogika, 216 [in Russian].
14. Ieremenko, I. H. (1970). Naukovi osnovy korektsiino-vykhovnoi roboty v dopomizhnii shkoli. Kyiv : Rad. Shk, 51 [in Ukrainian].
15. Kolupaieva, A.A., Nakonechna, L.V. (2017). Suchasna inkliuzyvna paradyhma v osviti ditei z osoblyvymy potrebamy. *Pedahohika i psykhologhiia, 1, 57-63* [in Ukrainian].
16. Kononko, O. L. (2013). Umovy rozvytku v rannomu ontogenezi tsilisnoho svitobachennia. *Naukovyi visnyk Kremenets. oblasnoho humanitarno-pedahohichnoho in-tu im. T. Shevchenka. Ser. : Pedahohika, (2), 85-91* [in Ukrainian].
17. Medvedeva, E. A., Levchenko, I. Yu., Komissarova, L. N., Dobrovolskaya, T. A. (2001). Art-pedagogika i art-terapiya v specialnom obrazovanii : uchebnyk dlya stud. sred. i vyssh. ped. ucheb.zavedenij. Moskva : Izdatelskij centr «Akademiya», 248 [in Russian].
18. Pevzner, M. S. (1959). Deti-oligofreny. Moskva : Prosvyashenie, 486 [in Russian].

19. Ponimanska, T. I. (2015). Doshkilna pedahohika : pidruchnyk. Kyiv : Akademvydav, 448 [in Ukrainian].
20. Terletska, L.H. (2016). Psykholohiia zdorovia: art-terapevtychni tekhnolohii : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Vydavnychi dim «Slovo», 128 [in Ukrainian].
21. Sherbakova, K.V. (1976). Formirovanie graficheskikh navykov kak sredstvo korrektsii prakticheskikh trudovykh dejstvij u uchashihsya mladshih klassov vspomogatelnoj shkoly : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Kira Viktorovna Sherbakova. Kiev, 23 [in Ukrainian].
22. Shipicina, L. M. (2005). «Neobuchaemyj» rebenok v seme i obshestve. Socializaciya detej s narusheniem razvitiya. Sankt-Peterburg : Rech. [in Russian].

DDC УДК 376-056.29:373.2.04

**EDUCATION OF EARLY CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY
IN CONDITIONS OF DEPRIVATION
EDUCATION OF DEPRIVATED EARLY CHILDREN WITH CEREBRAL
PALSY IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT**

Tatyana Snyatkova,

Postgraduate student of department of
special psychology and medicine,
National Pedagogical Dragomanov University,
Kyiv, Ukraine,

ORCID ID: 0000-0003-3374-3532,
snyatkova74@ukr.net

Abstract. *The importance of the problem of raising deprived young children with cerebral palsy is determined by the need to take into account the peculiarities of their psychophysical development and create conditions for the prevention and overcoming of the state of deprivation in them, arising from the limitation or impossibility of satisfying the need for motor activity, sensory stimulation, and the establishment of emotional connection with loved ones. The negative impact of social, sensory, communicative deprivation on the mental development of a child with cerebral palsy actualizes the need for early assistance to these children in conditions of separation from their mother, long-term treatment in medical institutions, and stay in residential institutions.*

The upbringing of young children with cerebral palsy is primarily carried out in the family, and if it is impossible to organize it through deprivation of parental care, in residential institutions, where a favorable inclusive environment is organized. Creating an inclusive environment provides for equal opportunities for all children with special needs, and its main task is to overcome deviations in the development of children and prevent unwanted negative trends. The features of physical and sensory education of deprived young children with cerebral palsy in an inclusive environment are considered, including pedagogical influence on them to increase motor activity, develop fine and gross motor skills, and assimilate sensory standards for understanding the world around them.

Key words: *young child; upbringing of young children; deprivation; cerebral palsy; inclusive environment; physical education of children with cerebral palsy; sensory education.*

**ВИХОВАННЯ ДЕПРИВОВАНИХ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З ДЦП
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА**

Тетяна Сняткова,

аспірантка кафедри спеціальної психології та медицини,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
Київ, Україна,

ORCID ID: 0000-0003-3374-3532,
snyatkova74@ukr.net

Анотація. *Важливість проблеми виховання депривованих дітей раннього віку з ДЦП визначається необхідністю врахування особливостей їх психофізичного розвитку та*

створення умов для профілактики і подолання в них стану депривації, що виникає внаслідок обмеження чи неможливості задоволення потреби в руховій активності, сенсорній стимуляції, встановленні емоційного зв'язку з близькими людьми. Негативний вплив соціальної, сенсорної, комунікативної депривації на психічний розвиток дитини з ДЦП актуалізує потребу якомога раннього надання допомоги цим дітям в умовах розлуки з матір'ю, тривалого лікування в медичних закладах, перебування в інтернатних установах.

Виховання дітей раннього віку з ДЦП насамперед здійснюється у сім'ї, а за неможливості його організації через позбавлення батьківського піклування – у закладах інтернатного типу, де організовується сприятливе інклюзивне середовище. Створення інклюзивного середовища передбачає забезпечення рівних можливостей для всіх дітей з особливими потребами, а його головне завдання полягає у подоланні відхилень у розвитку дітей та профілактиці небажаних негативних тенденцій. Розглянуто особливості фізичного й сенсорного виховання депривованих дітей раннього віку з ДЦП в умовах інклюзивного середовища, що включає педагогічний вплив на них для підвищення рухової активності, розвитку дрібної та великої моторики, засвоєння сенсорних еталонів для пізнання навколишнього світу.

Ключові слова: *дитина раннього віку; виховання дітей раннього віку; депривація; дитячий церебральний параліч; інклюзивне середовище; фізичне виховання дітей з ДЦП; сенсорне виховання.*

Relevance of the study. The current complicated situation of general decrease in fertility in Ukraine is burdened by an increase in the proportion of the birth of physiologically immature children with various developmental disorders and health problems. Preserving and strengthening children's health, providing the necessary conditions for their full development and development and education is one of the urgent problems of society. It becomes especially relevant for young children, since the negative environmental impact, various problems of pre-natal development, unbalanced nutrition, mental overload or vice versa – limitation of sensory development, decrease in motor activity, various types of deprivation lead to deterioration of their health and cause significant developmental delays.

With the increase in the number of children with various disorders in psychophysiological development (children with cerebral palsy in particular), the urgency of solving the problem of their upbringing in the family and providing correction and pedagogical assistance to the specialists of different profiles has increased. At the same time, the development of young children with cerebral palsy is burdened by the problems of deprivation, which arise in them due to the limited or complete dissatisfaction with the basic needs of parental care, the establishment of emotional connections with beloved ones, motor activity, sensory enrichment of knowledge about the world around them.

If it is impossible to raise young children with cerebral palsy at home with a family, which is the very first environment for socialization of the individual, child's education is handled by specialists of different profiles in boarding schools. The necessary condition for the effectiveness of the educational process, on which the success of child's socialization with cerebral palsy, his ability to adapt to the world, is to create an inclusive environment that provides equal opportunities for all children with special needs. The experience of deprivation by children associated with

limitation or dissatisfaction of basic needs in communicating with close people, in motor activity, in emotional and cognitive development, complicates the process of education, requires an individual approach to each pupil and providing the most comfortable conditions for his development, as well as preventing undesirable negative tendencies. That is why it is reasonable to organize an inclusive environment in boarding schools for deprived young children with cerebral palsy, which is aimed at fulfilling the main task: overcoming deviations in the development of a child with special needs and prevention of negative onsets (*Kuzava, 2012; Poroshenko, 2019*). Providing the inclusive environment for deprived children with cerebral palsy, they specify educational goals of pedagogical work with them. Individual development programs of each pupil are developed, according to which the success of their achievements is determined not in accordance with the age norms of healthy children the same age, but in terms of the progress of individual development.

Analysis of recent research and publications. Problems of development of children in conditions of deprivation are studied by well-known scientists J.Bowlby, D.Winnicott, J.Langmayer, Z.Matejcek and others. Nowadays, V.Mushynskiy, D.Hoshovska, Y.Hoshovsky, N.Tokareva and others are studying the peculiarities of the development of deprived children with cerebral palsy.

The principles of providing diverse assistance to young children with cerebral palsy and the peculiarities of their education are highlighted in the works of scientists D.Zavitrenko, R.Ivankova, V.Kashchuk, M.Krivonis, N. Maksymenko, R.Nugaeva, A.Sirenko, S. Trykoz, S.Yakovleva, others.

Features of inclusive environment organization are described in the research of A.Kolupaeva, I.Kuzava, M.Poroshenko, A.Sirenko, O.Taranchenko and others. At the same time, the problem of purposeful education of deprived young children with cerebral palsy in an inclusive environment requires further study and search of effective means of educational work with these children to ensure their full development.

Statement of the research purpose. The purpose of the research is to reveal the features of the education of deprived young children with cerebral palsy in an inclusive environment, implemented through the following tasks: 1) to identify the peculiarities of the development of deprived young children with cerebral palsy; 2) to establish the causes and onsets of deprivation in the physical, sensory, emotional-volitional sphere of young children with cerebral palsy; 3) to consider the essence and importance of physical, sensory education of deprived young children with cerebral palsy in an inclusive environment; 4) to determine the conditions for successful education of young children with cerebral palsy.

Results of the research. A special category of children who need special attention and quality care, psychological and pedagogical support and special education are young children with cerebral palsy. In the clinical picture of cerebral palsy among leading are motor disorders, which «are often combined with disorders of the mental, speech, other analytical systems and in conditions of insufficient correction can negatively affect the development of mental functions, speech and

intelligence in general» (*Bowlby, 2004:117*). S.Yakovleva notes that children with cerebral palsy have «impaired structure of sensory cognition, different types of perceptual actions, gnostic processes», which necessitates possible provision of correctional and pedagogical and rehabilitation care aimed at developing motor and mental activity as soon as possible (*Yakovleva, 2013: 421*).

According to N.Tokareva, the importance of purposeful education of young children with cerebral palsy is due to the «sensitivity of this age to psychological-pedagogical, neuro-physiological stimulation, which contributes to the activation of the child's body's resources for physical, sensomotor, intellectual development, primary socialization, and, if necessary, involves the involvement of compensatory mechanisms to solve the problems of personal development and habilitation (from latin "habilis" – to be capable of anything), that means polyvector process of primary development of child's ability to certain actions, acquisition or development of not yet formed functions and skills» (*Tokareva, 2021:134*).

Scientists K.Vanko and A.Sirenko point out that «early childhood is the period of development of a child from 1 year to 3 years, during which the social situation of development and leading activity changes. The leading type of activity at this age is substantive, therefore, situational and business communication with an adult becomes a form and means of organizing this subject activity, in which the child masters the socially selected ways of dealing with objects. An adult becomes not only a "source of subjects" and an assistant in the manipulations of a child, but also a participant in its activities and a role model» (*Sirenko, 2014: 18-19*). That is why communication and interaction with an adult (first of all, with parents) are vital for the development of an early child.

Considering the problem of providing necessary assistance to children with cerebral palsy, we pay attention to the occurrence of their state of deprivation, resulting from the limitation or inability to satisfy the need for motor activity, in sensory stimulation, in establishing emotional connection with relatives and beloved ones. In such cases, we are talking about different types of deprivation (sensory, emotional), which can also occur due to prolonged treatment and stay in medical institutions, institutions for orphans deprived of parental care (social).

According to the peculiarities of the mental development of young children with cerebral palsy, special attention is paid to the emotional aspects of deprivation. J.Langmayer, Z.Mateychek believes that deprivation is «a socio-mental state arising from life situations where a person is not given the opportunity to meet certain of his basic (vital) mental needs sufficiently for quite a long time» (*Langmayer, 1984: 22*).

The first and most important in ensuring the development of young child is parental (first of all, maternal) education and care. Mother «promotes sensory integration of the child, containment of negative emotional states, optimizes the development of basic trust in the world». However, deprivation of maternal care, which leads to deprivation, «leads to limitation (or blocking) of the child's significant needs in direct emotional communication, psychological support, cognitive and personal development, and therefore determines deviations in the rate of physical,

mental and social health of the child, causes difficulties in socio-psychological adaptation» (*Tokareva, 2021:134*).

The problem of deprivation was considered by many scientists, especially the negative impact of mental (primarily maternal) deprivation on the further development of the individual. J. Bowlby, D. Winnicott, J. Langmeyer and Z. Matejcek and others point out the close relationship between deficiency of emotional warmth, maternal attention and care, limitation of satisfaction of the need for parental care and various emotional and cognitive disorders in the child's mental (*Bowlby, 2004; Winnicot, 2004; Langmeyer, 1984*). In particular, D. Winnicot points out that the violation of relationships in the «mother-child» dyad is a factor in the occurrence of violations of the personal and behavioral sphere, instability of scenarios of the growing child's interaction with surrounding people and the environment, low emotional control of behavior, increased aggressiveness, impulsiveness, anxiety (*Winnicot, 2004: 68-70*). J. Bowlby argues that the destruction of emotional connections between the child and the parents (primarily, with a mother), the loss of affection in the «parent-child» system, leads to serious disorders in the child's psychics. In the conditions of prolonged maternal deprivation, he or she forms an «emotionless» personality that further seeks to implement non-adaptive, deviant behavior in childhood and adolescence (*Bowlby, 2004:56*).

J. Langmeyer and Z. Mateychek emphasizes that the development of the child in conditions of deprivation due to lack of emotional connections in the family is complicated by the lack of his/hers cognitive and physical development, psychosomatic problems. Lack of emotional support, communication of the child with the mother due to her absence (in case of her death or refusal of parental duties), temporary stay in treatment of the child, coldness of relations, emotional removal of parents, incorrect models of family upbringing – all this leads to different emotional disorders of the child (irritation, hostility, aggression, negativity, or vice versa – high anxiety, apathy, etc.). Scientists emphasize that the consequences of deprivation at a young age can cause speech delay, intellectual disorders, social isolation of the child and non-adaptive behavior (*Langmeyer, 1984:67*).

The need for parental love and attention is clearly illustrated by the phenomenon of deprivation (lack of social, emotional, sensory stimulation of the child's development). «Pupils of children's institutions are characterized by impaired physical and mental development, abilities, lag in learning, non-communication, low intelligence, aggressiveness, apathy, non-adaptive behavior. Children deprived of parental care, being in conditions of deprivation, suffer from a lack of personalized, aimed at developing their individual life contacts. Hugs, cuddling, the ability to touch the body of an adult, communication are as important as air and food» (*Mushynskiy, 2009:144*).

In the research of D. Hoshovska and Ya. Hoshovskiy noted that «mental deprivation inhibits the course of personal development, fulfilling it with discomfort and deviant segments» (*Hoshovska, 2016: 218*). Due to the experience of deprivation, the child's vital stability is reduced, and his/her personality development occurs with

a narrowing of communicative activity, psycho-emotional fragmentation, as well as tendencies to social autism, passivity, etc.

I.Hoshovskiy considers the conditions of upbringing children in boarding schools and points out that deprivation separates pupils from social ties with the outside world, complicates the establishment of meaningful relations due to the lack of interpersonal relationships in the «parents-children» system. The scientist sees the reasons for parental (maternal) deprivation in the absence of vital contacts with parents in young children, which makes it impossible to assimilate the experience of family life, role scenarios of communication, causes personal disorders in further development (*Hoshovskiy, 2008: 40*).

Among the types of deprivation that can occur in young children, Ya.Hoshovskiy distinguishes social, sensory and communicative ones. Social deprivation (primarily family) occurs in children in case of loss of parental care, lack of emotional connection with members of their family. The consequence of social deprivation is a partial loss of identification, lack of experience in establishing and maintaining interpersonal relationships, onsets of increased aggressiveness, hostility or anxiety, apathy (*Hoshovskiy, 2012: 18*).

Sensory deprivation is understood as «prolonged deprivation of a person's visual, auditory, tactile or other sensations, mobility, communication, emotional experiences», which leads to sensory hunger, dissatisfaction with the basic needs of impressions, learning from the world around him/her. Among the consequences we see decrease and mood swings, disorder of orientation in time and space, anxiety, psychosomatic sensations, headaches, etc. Communicative deprivation involves insufficient communication, limited circles of people with whom the need for establishing relationships is partially satisfied (in conditions of children's stay in boarding schools or long-term treatment) (*Hoshovskiy, 2012: 18*).

At the same time, researchers D.Hoshovska and Ya.Hoshovskiy notes that different types of deprivation can be superimposed and work comprehensively, causing disorders and disharmony in the personal development of the child. They note that «the accumulation of various types of deprivation (social, sensory, communicative, etc.) leads to the leveling of the individual psychostructure of the individual» (*Hoshovska, 2016: 225*).

Education of young child with cerebral palsy should take place primarily in the family circle, but in case of parents' absence (in case of their death or refusal of parental care), it is carried out in boarding schools. «Full support of mental development of young children in conditions of parental deprivation (in the absence of care and proper care, establishing emotional connections) is carried out by a team of diverse specialists whose work is focused on harmonizing the life of a child outside the family» (*Tokareva, 2021: 139*).

The emotional and personal sphere of young children with cerebral palsy is characterized by increased irritability, anxiety, negativity. Considering the peculiarities of the development of children with cerebral palsy, M.Barbulat, D.Zavitrenko and A.Zavitrenko note that these children are characterized by immaturity of the emotional-volitional sphere, decrease in volitional activity,

egocentrism, the presence of suggestibility associated with improper upbringing. In particular, emotional disorders in children with cerebral palsy are caused by upbringing according to the type of overprotection, early experience of social and mental deprivation, frequent cases of hospitalization and surgical interventions (*Zavitrenko, 2019: 119*).

According to S.Yakovleva, «the pathogenic effect on the upbringing of children with cerebral palsy is carried out by parents who feel guilty for such child's disease. Overprotection often interferes with a child's normal mental development by forming inactivity and addiction» (*Yakovleva, 2013: 423*). Therefore, young children with cerebral palsy are adversely affected by the lack of proper education, care and nursing from parents, as well as their wrong attitude to the child, his/her psychophysical disorders, providing over support and help, inadequate choice of family style of upbringing.

In boarding schools, education of young children with cerebral palsy is implemented in an inclusive environment, which provides «creation of equal opportunities for all children with special educational needs and ensuring their success in the educational process and in later life» (*Poroshenko, 2019: 13*). The organization of an educational environment that meets the needs and capabilities of each child (inclusive) is carried out on the basis of inclusive education.

According to I.Kuzava, «the main task of the inclusive environment is to overcome deviations in the development of a pupil with special needs and to prevent undesirable negative tendencies» (*Kuzava, 2012: 317*). The concept of an inclusive environment, the researcher proposes to understand as «a living space that provides an increase in self-respect and self-confidence of children who need to correct psychophysical development» (*Kuzava, 2012: 317*).

Considering the peculiarities of the inclusive educational process, Poroshenko points out that in the inclusive environment, the special educational needs of each child is the basis for planning educative and educational work with them. Depending on the child's special educational needs (in our case – cerebral palsy and concomitant psychophysical disorders), they determine the educational goals of pedagogical work with him/her, they develop individual development program, they use adapted strategies and methods of evaluating his/her achievements. At the same time, the main criterion for the success of educational work by children with special educational needs is the individual achievements of each pupil, the effectiveness of progress in the child's development (*Poroshenko, 2019: 16*).

After the first stage of socialization of the child with cerebral palsy in the family, which is a natural environment for the physical, intellectual, social development of the child with special educational needs, the child begins to attend the institution of education. For children with cerebral palsy who are deprived of parental care, this stage of socialization takes place in boarding schools.

In an inclusive environment, educational work with young children with cerebral palsy includes such areas as: development of the intellectual sphere; development of speech and emotional sphere; assistance in overcoming social and pedagogical difficulties and age crises; development and securing of positive moral

foundations of the child's personality; adaptation in the team of children, involving a child with cerebral palsy to communicate with other pupils of the institution (*Poroshenko, 2019: 101*).

An important condition for the inclusive environment is a free educational space, in particular, the architectural accessibility of an institution that should be provided with physical capability and convenience of entering the rooms, physical safety when moving around the institution, the possibility of free receiving the services provided in it (*Poroshenko, 2019: 108*).

According to S.Yakovleva, the education of young children with cerebral palsy should take place in conjunction with learning and properly organized treatment aimed at «achieving the development of cognitive capabilities of children in the process of learning, forming their own experience that would precede social adaptation» (*Yakovleva, 2013: 421*). And if the treatment involves correction of motor disorders, physiotherapy, massages, physical training, then physical and sensory education aims to «create regime for successful every day, educational, labor activities» (*Yakovleva, 2013: 421*).

According to N.Tokareva, in the process of educational work with young children in conditions of mental deprivation, «important compensatory predictors of their adaptive behavior are: 1) resource environment that provides opportunities for motor activity of the child; 2) the environment of the child's mental development, enriched with various modal sensory stimuli that should be skillfully selected and correspond to the age and psychophysical characteristics of the child's development with cerebral palsy, must be confirmed with positive emotions from receiving new impressions from different sources, which ensures the construction of adaptive cognitive models of the world perception; 3) building positive stable relationships between the child and close people who ensure the satisfaction of the basic needs of the child and take care of him/her (personally centered interaction); 4) using of special developmental measures (educational and psychotherapeutic), which can relieve the child's perception of models of adaptive behavior and adequate social roles» (*Tokareva, 2021: 138-139*).

Describing the requirements for the organization of the educational process with children with cerebral palsy in an inclusive environment, A.Kolupaeva and O.Taranchenko note that a specialist of a diverse team (teacher, psychologist or medical worker) should first equip the child's workplace, so that the child can freely stand and leave the table, and the space should be sufficient for free manipulation of various objects. Given the motor characteristics of children with cerebral palsy, their rapid fatigue, it is necessary to vary the forms of performing various tasks (*Kolupaeva, 2019: 191*).

The importance of purposeful physical education of children with cerebral palsy is due to its «corrective tasks contributing to: 1) the development of children's speech through movement (due to the combination of sounds and movements; stimulation of sound reproduction; providing sound-coloring to movements; rhythmization of motor activity; development of small and general motor skills during role-playing mobile games with sound expression); 2) development in the

process of physical education of dimensional and time concept of children like “near-far”, “above-below”, “left-right”; 3) studying in the process of subject activity of various physical properties of materials (smooth-rigid, light-heavy), as well as the practical purpose of subjects; 4) development in the course of activities of different kinds of children’s thinking (visual-action, practical, etc.); 5) positive impact on the emotional sphere of the child, development of his/her moral and volitional qualities formed in the process of mobile games, special exercise, etc» (*Yakovleva, 2013: 421-422*).

According to R.Ivankova, in the physical education of young children, the most important are «exercises for training the motor skills of the fingers, which speed up the process of functional maturation of the brain. The effect is seen both right after the exercise, and prolonged, contributing to a steady increase in the capacity of the central nervous system. Of course, when performing many exercises and games, children with cerebral palsy initially experience difficulties, but when they are carried out regularly, and during the organization to use a variety of techniques, it becomes a powerful means of improving the performance of the cerebral cortex, which stimulates the development of the child’s cognitive processes (thinking, speaking)» (*Ivankova, 2002: 55*).

According to R.Nugaeva, «the developed fine motor skills (manual abilities) of young children directly affect their successes in the game and further mental and physical development, and the game consolidates the successes of fine motor skills of children’s hands» (*Nugaeva, 2013: 403*).

A.Mastaler indicates the value of using of finger games in educational work with children with disorders of psychophysical development, which involve the staging of any rhymed stories, fairy tales with the help of fingers. In this case, many games require the participation of both hands, which makes it possible for children to navigate the concepts of «right», «left», «up», «down», etc. At the beginning and at the end of the game, there should be relaxation exercises to relieve excessive tension in the muscles. It can be smoothing, light movements, waving (*Mastaler, 2015: 244*).

Most children with cerebral palsy «have the preserved potential for the development of higher forms of cognitive activity, which are the most essential for cognitive properties of objects and phenomena of the world and the further development of the child through sensory and kinesthetic perceptions» (*Yakovleva, 2013: 422*). Therefore, sensory education is effective, which is designed to overcome the shortcomings of the development of sensory functions in children with cerebral palsy. These children are characterized by «serious difficulties to a specific and sensual knowledge of the world, which is manifested in late and insufficient development of subject actions. In young children with cerebral palsy, there is a delay in the development of ideas about the signs of surrounding objects, the ability to navigate in their mutual location. This limits the imagination of the child, makes the world around him less differentiated» (*Yakovleva, 2013, p. 422*).

As O.Drobotii, M.Kryvonis points out, «sensory education is understood as a purposeful, specially organized pedagogical process, its purpose is to form ideas about sensory standards, their properties and dimensional relationships. At the same

time, sensory education is a part of the mental and physical education of the child, aimed at the development of his/her sensations and perceptions (auditory, tactile, visual)» (*Kryvonis, 2012: 6*). The main tasks of sensory education include: «the development of generalized knowledge and skills that provide a child with a wide orientation in the world; development of ideas about external properties and qualities of things; introduction of acquired sensory experience in the activity of the child; timely and correct combination of sensory experience with the word» (*Trykoz, 2010: 67*).

N.Kashchuk offers to hold specially organized classes on sensory education for young children. Initially, this work involves the accumulation of sensory concept, creation of the child's environment (speech and non-language sounds, varied and sufficient visual impressions), as well as special classes on sensory education (in the first year of life). Then classes are held with the help of didactic games and exercises with specially made visual materials (tabs and trellis, colored sticks, didactic tables, etc.). Further sensory development is carried out during painting, elementary design, in everyday life (*Kashchuk, 2015: 1*).

Productive activities, namely games and painting, have a great influence on the development of sensory education of a young child. Games that develop sensory perception bring joy, interest, self-confidence and their abilities into the life of a young child. Games that use actions with objects develop not only the movement, but also the perception, attention, memory, thinking and speech of the child.

The main means of sensory education includes special didactic games and sensory exercises by S.Trykoz. In this case, didactic games are used for the purpose of mastering perceptive agents (sensory standards and exercises) for the assimilation of perceptive operations (examination actions). Perceptive tools and operations are associated with solving single problems of perceptual action: search, detection, distinction, identification, display of sensory in development (*Trykoz, 2010: 68*).

Sensory education is important for further practical, especially artistic and creative activities of children. According to N.Maksymenko, «through active participation in various activities (in design, painting, modeling, singing, etc.), young child learns generalized ways of observing (considering and comparing) subjects. A significant role in sensory education is played by speech, verbal instructions and signs used by adults» (*Maksymenko, 2013: 59*).

At the same time, according to N.Maksymenko, sensory education of young children is based on a number of didactic principles, namely: 1) enrichment and deepening of the content of sensory education, which involves the development of a wide orientation in children in a subject environment; 2) combining children's learning with sensory actions with various types of meaningful activities; 3) notification to children of generalized knowledge and skills related to orientation in the environment; 4) development of systematic ideas about the properties and qualities that are the basis, that is the standards of examination of any subject, the child must correlate the received in development with the knowledge and experience that he/she already has (*Maksymenko, 2013: 60-63*).

Important conditions for the successful physical and sensitive education of children with cerebral palsy are «adherence to the regime of the day, clear organization of the daily life of the child, excluding opportunities not to complete the actions started by the child» (*Yakovleva, 2013: 423*). We consider it reasonable to supplement these conditions of effectiveness of education of young children with cerebral palsy with the need for constant enrichment of the environment with bright sensory stimuli, expansion of children's experience in their cognition. It is also reasonable to use physical and sensory games and exercises aimed at comprehensive development in various tasks that allow to firmly consolidating the learned skills. After all, as N.Kaschuk testifies, «the review of acquired skills and abilities should differ from the main task, pre-completed. The simple repetition of the same tasks can lead to mechanical, situational memorization and not to the progressive development of mental activity of young children» (*Kashchuk, 2015: 1*). Therefore, for higher efficiency of educational work with children with cerebral palsy, we consider it reasonable to select similar tasks that allow children to apply the acquired skills during their classes, as well as expand their horizons; enrich the idea of the world.

Moreover, the main conditions for the implementation of correction and pedagogical influence on children with cerebral palsy in the course of their education are: 1) the complex nature of such work, which provides for constant control of the mutual influence of motor, speech and mental disorders in the dynamic development of the child; 2) early beginning of complex influence based on preserved functions and is built taking into account the stage of psycholinguistic development of the child; 3) organization of educational work within the leading activities – subject-manipulative, gaming, cognitive; 4) monitoring the dynamics of psycholinguistic development of young child with cerebral palsy; 5) close cooperation of parents and all specialists who educate, teach and care children with cerebral palsy (*Yakovlev, 2013: 423*).

We consider the meaning of I.Kuzava, who considers that the creation of an inclusive environment for the education of children with cerebral palsy is a «flexible, individualized system that involves not only the adaptation of the physical environment, but also the training of teachers, a change in the system of giving pupils the opportunity to learn according to an individual curriculum, providing medical, social, psychological, pedagogical and scientific support, the creation of educational programs, educational and methodological support» (*Kuzava, 2012: 18*).

Thus, important directions in working with children with cerebral palsy are physical and sensory education, which include opportunities for restoring motor activity, learning coordination of movements, development of small and large motor skills, as well as creating conditions for the assimilation of sensory standards, orientation in time and space, enrichment of knowledge about the surrounding world. The conditions for the effectiveness of physical and sensory education of young children with cerebral palsy are the early beginning of complex influence, the organization of educational work within the leading activities, observance of the regime of the day, enrichment of the environment with bright sensory stimuli, the use of various games and exercises aimed at comprehensive development.

Conclusions and prospects. Education of young children with cerebral palsy involves first of all taking into account the peculiarities of their psychophysical development, the specifics of their motor and mental dysfunctions. These children are characterized by difficulties of cognitive activity, immaturity of emotional-volitional and personal sphere, delay of speech development, complicated assimilation of role aspects of communicative interaction with other people.

The basis for the physical and mental development of the young child is laid by parents who have a comprehensive influence on him/her and form his/her developmental directions. If it is impossible to establish a close emotional connection in the «parent-child» system (due to the absence of parents, deprivation of parental care, cold relationships in the family), a state of deprivation occurs, which negatively reflects on all its further development. Among the negative effects of deprivation at an early age, deviations in the rate of physical, mental and speech development, intellectual disorders, non-adaptive behavior, negative psychosomatic states, violations of the emotional and volitional sphere – aggressiveness, negativity, anxiety, apathy, etc.

To overcome the state of deprivation and its consequences in young child with cerebral palsy, there is an educational work, which is implemented by parents or (in case of their absence) by a team of diverse specialists who provide assistance to such children in boarding schools. One of the conditions for the effectiveness of educational work with deprived children with cerebral palsy is the creation of an inclusive environment in the institution, which provides equal opportunities for all children with special needs. The main task of the inclusive environment is to overcome deviations in the development of a pupil with special needs and prevent undesirable negative tendencies. Providing an inclusive environment for deprived children with cerebral palsy contributes to the definition of educational goals of pedagogical work with them, the development of individual development programs, the use of adapted strategies and methods for assessing their achievements.

We considered the peculiarities of the implementation of physical and sensory education of young children with cerebral palsy in conditions of inclusive environment, which includes pedagogical influence on children in order to develop their motor activity, small and large motor skills, development of their sensations and perceptions (auditory, tactile, visual), assimilation of sensory standards, which makes it possible to learn the world around them. Important means of educational influence on young children are physical and sensory exercises, game activities, finger games, painting.

A promising direction of the research is the further search for effective ways to organize educational work with deprived young children with cerebral palsy in an inclusive environment that will ensure comprehensive development and comprehensive recovery of impaired functions in such children.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. Москва : Академический Проект, 2004. 232 с.

2. Винникотт Д. В. Семья и развитие личности. Екатеринбург : Литур, 2004. 400 с.
3. Гошовська Д. Т., Гошовський Я. О. Основні типологічні параметри феномена психічної депривації. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2016. № 1. С. 218-228.
4. Гошовський Я. О. Психологічний аналіз функціонального континууму: депривація-девіація. *Актуальні проблеми сучасної психології* : зб. матер. конф. Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2012. С. 13-20.
5. Гошовський Я. О. Ресоціалізація депривованої особистості: монографія. Дрогобич : Коло, 2008. 480 с.
6. Завітренко Д. Ж., Барбулат М. Р., Завітренко А. М. Особливості інтелектуального розвитку дітей із церебральним паралічем. *Інноваційна педагогіка. Корекційна педагогіка*. 2019. Вип. 13. Т. 2. С. 117-120.
7. Иванкова Р. А. Планирование педагогической работы по формированию сюжетно-ролевой игры у детей раннего и дошкольного возраста. *Дошкольное воспитание: Традиции и современность*. 2002. № 4. С. 53-56.
8. Кащук В. Сутність сенсорного розвитку сучасної дитини раннього віку. *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2015. № 6. URL: <https://ird.npu.edu.ua/q-q-36/-6> (дата звернення 20.07.2021).
9. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во "Ранок", 2019. 304 с.
10. Кривоніс М. Л., Дроботій О. Л., Ачкасова В. М. Сенсорний розвиток: з досвіду роботи. 3-4 роки. Харків : Ранок, 2012. 240 с.
11. Кузава І. Б. Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 315-318.
12. Лангмайер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте : учебно-методическое пособие. Прага : Авиценум, 1984. 334 с.
13. Максименко Н. Л. Сенсорне виховання дошкільників з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(1). С. 58-66.
14. Машталер А. С. Розвиток дрібної моторики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 4(52). С. 242-247.
15. Мушинський В. Психологічні особливості дітей, які виховуються поза сім'єю. *Соціальний педагог*. 2009. № 2. С. 33-37.
16. Нугаєва Р. Р. Связь мелкой моторики с игровой деятельностью и ее влияние на развитие личности дошкольника. *Молодой ученый*. 2013. № 7. С. 401-404.
17. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ: ТОВ "Агентство "Україна", 2019. 300 с.
18. Сіренко А. Є., Ванько К. І. Про організацію роботи в дошкільних навчальних закладах з дітьми раннього віку : методичні рекомендації. *Педагогічний вісник*. 2014. Вип. 3. С. 18-23.
19. Токарева Н. М. Психологічні предиктори адаптивної поведінки дітей раннього віку в умовах психічної депривації. *"Science, education, innovation: topical issues and modern aspects". Scientific collection "Interconf"*. 2021. № 56. Р. 133-139.
20. Трикоз С. В. Особливості формування сенсорного розвитку розумово відсталих дошкільників. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної педагогіки* : зб. наук. пр. Київ, 2010. Вип. 5. С. 67-73.
21. Яковлева С. Д. Системний підхід до питань реабілітації дітей з дитячим церебральним паралічем. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2013. Вип. 23. С. 421-424.

REFERENCES

1. Bowlby, Dzh. (2004). *Sozdanie i razrushenie emotsionalnykh svyazey* [Creation and destruction of emotional connections]. Moskva: Akademicheskii Proekt [in Russian].
2. Winnikott, D. V. (2004). *Semya i razvitie lichnosti* [Family and personality development]. Ekaterinburg: Litur [in Russian].
3. Hoshovska, D. T., Hoshovskyi, Ya. O. (2016). Osnovni ty polohichni parametry fenomena psykhičnoi deprivatsii [The main typological parameters of the phenomenon of mental deprivation]. *Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs, 1*, 218-228 [in Ukrainian].
4. Hoshovskyi, Ya. O. (2012). Psykholohichni analiz funktsionalnoho kontynuumu: deprivatsiia-deviatsiia [Psychological analysis of the functional continuum: deprivation-deviation]. *Current issues of modern psychology: a collection of conference proceedings*. Lutsk: Skhidnoievropeiskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky, 13-20 [in Ukrainian].
5. Hoshovskyi, Ya. O. (2008). *Resotsializatsiia deprivovanoi osobystosti: monohrafiia* [Resocialization of the deprived person: monograph]. Drohobych: Kolo [in Ukrainian].
6. Zavitrenko, D. Zh., Barbulat, M. R., & Zavitrenko, A. M. (2019). Osoblyvosti intelektualnoho rozvytku ditei iz tserebralnym paralichem [Peculiarities of intellectual development of children with cerebral palsy]. *Innovative pedagogy. Correctional pedagogy, 2(13)*, 117-120 [in Ukrainian].
7. Ivankova, R. A. (2002). Planirovanie pedagogicheskoy raboty po formirovaniyu syuzhetno-rolevoy igryi u detey rannego i doshkolnogo vozrasta [Planning of pedagogical work on the formation of plot-role-playing games in children of early and preschool age]. *Preschool Education: Tradition and Modernity, 4*, 53-56 [in Russian].
8. Kashchuk, V. (2015). Sutnist' sensornoho rozvytku suchasnoyi dytyny rann'oho viku [The essence of sensory development of a modern young child]. *Bulletin of the Institute of Child Development, 6*. Retrieved from <https://ird.npu.edu.ua/q-q-36/-6> [in Ukrainian].
9. Kolupaieva, A. A., Taranchenko, O. M. (2019) *Navchannia ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy v inkluzyivnomu seredovyshchi: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Teaching children with special educational needs in an inclusive environment]. Kharkiv : Vydavnytstvo "Ranok". [in Ukrainian].
10. Kryvonis, M. L., Drobotii, O. L. & Achkasova, V. M. (2012). *Sensornyi rozvytok: z dosvidu roboty. 3–4 roky* [Sensory development: from experience. 3-4 years]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
11. Kuzava, I. B. (2012) Rol inkluzyivnoho seredovyshcha u formuvanni osobystosti doshkilnykiv, yaki potrebuiut korektsii psykho fizychnoho rozvytku. [The role of inclusive environment in the formation of the personality of preschoolers who need correction of psychophysical development]. *Pedagogical education: theory and practice, 11*, 315-318. [in Ukrainian].
12. Langmayer, Y., & Mateychek, Z. (1984). *Psyhicheskaya deprivatsiia v detskom vozraste : uchebno-metodycheskoe posobie* [Mental deprivation in childhood: a teaching aid]. Praga: Avitsenum [in Russian].
13. Maksymenko, N. L. (2013). Sensorne vykhovannia doshkilnykiv z porushenniamy slukhu [Sensory education of preschoolers with hearing impairments]. *Education of people with special needs: ways of development, 4(1)*, 58-66 [in Ukrainian].
14. Mashtaler, A. S. (2015). Rozvytok dribnoi motoryky u ditei iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia. [Development of fine motor skills in children with general speech underdevelopment]. *Taurian Bulletin of Education, 4(52)*, 242-247 [in Ukrainian].
15. Mushynskiy, V. (2009). Psykholohichni osoblyvosti ditei, yaki vykhovuiutsia poza simieiu [Psychological features of children raised outside the family]. *Social pedagogue, 2*, 33-37 [in Ukrainian].

16. Nugaeva, R. R. (2013). Svyaz melkoy motoriki s igrovoy deyatelnostyu i ee vliyanie na razvitie lichnosti doshkolnika [The connection of fine motor skills with play and its influence on the development of the personality of a preschooler]. *Young scientist*, 7, 401-404 [in Russian].
17. Poroshenko, M. A. (2019) *Inklyuzyvna osvita : navchalnyi posibnyk*. [Inclusive education]. Kyiv: TOV "Ahentstvo "Ukraina". [in Ukrainian].
18. Sirenko, A. Ye., & Vanko, K. I. (2014). Pro orhanizatsiiu roboty v doshkilnykh navchalnykh zakladakh z ditmy rannoho viku: Metodychni rekomendatsii [About the organization of work in preschool educational institutions with children of early age: Methodical recommendations]. *Pedagogical Bulletin*, 3, 18-23 [in Ukrainian].
19. Tokareva, N. M. (2021). Psykholohichni predyktory adaptivnoi povedinky ditei rannoho viku v umovakh psykhičnoi deprivatsii [Psychological predictors of adaptive behavior of young children in conditions of mental deprivation]. *"Science, education, innovation: topical issues and modern aspects". Scientific collection "Interconf"*, 56, 133-139 [in Ukrainian].
20. Trykoz, S. V. (2010). Osoblyvosti formuvannia sensornoho rozvytku rozumovo vidstalykh doshkilnykh [Features of formation of sensory development of mentally retarded preschoolers]. *Theory and practice of oligophrenic pedagogy and special pedagogy: a collection of scientific papers*, 5, 67-73 [in Ukrainian].
21. Yakovleva, S. D. (2013). Systemnyi pidkhid do pytan rehabilitatsii ditei z dytiachym tserebralnym paralichem [A systematic approach to the rehabilitation of children with cerebral palsy]. *Scientific journal of NPU named after M. P. Drahomanov*, 23, 421-424 [in Ukrainian].

DDC УДК 372.2.013.43:792

ФОРМУВАННЯ ГЛЯДАЦЬКОЇ ТА ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУР У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ЗМІСТОВИЙ КОНТЕКСТ ТЕАТРАЛЬНОГО ОБРАЗОТВОРЕННЯ

Інна Кондратець,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри дошкільної освіти,
Київський університет імені Б. Грінченка,
м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0001-7816-0766,

i.kondratets@kubg.edu.ua

Софія Довбня,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і
психології дошкільної освіти,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0002-2882-4680,

s.o.dovbnya@npu.edu.ua

Топалова Марія,

аспірант

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
Асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти

Київ, Україна,

ORCID ID 0000-002-9129-7828,

m.b.topalova@npu.edu.ua

Анотація. У статті здійснено психолого-педагогічний аналіз понять «театральне мистецтво», «театралізована діяльність» та феномену «театралізоване образотворення» як простору, у якому кожна дитина може апелювати до самовизначення та самопроявлення під час занурення у театральну атмосферу. Означено змістовий контекст створення театральномистецького розвивального середовища, яке забезпечить психологічний комфорт кожній дитині; дасть відчуття захищеності і впевненості в собі; створить умови для саморозгортання й реалізації творчого потенціалу дітей. Визначено діагностуючий інструментарій дослідження рівнів готовності дітей до театрального образотворення, Описано алгоритми формування глядацької та виконавської культури в дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: театральне мистецтво; театр; театралізована діяльність; театральне образотворення; театральномистецьке розвивальне середовище; глядацька та виконавська культура; діти старшого дошкільного віку.

FORMATION OF AUDIENCE AND PERFORMANCE CULTURES IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE: CONTENT CONTEXT OF THEATRICAL DEPICTION

Inna Kondratets,

Candidate of pedagogical sciences,
senior lecturer of the Department of Preschool Education,
Pedagogical Institute
Boris Grinchenko University of Kiev
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-7816-0766
i.kondratets@kubg.edu.ua

Sopfiia Dovbnia,

Ph.D (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education,
National Pedagogical Dragomanov University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-2882-4680,
s.o.dovbnia@npu.edu.ua

Topalova Mariya,

aspirant
Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova
Asystent kafedry pedahohiky ta psykholohii doshkilnoi osvity
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-002-9129-7828
m.b.topalova@npu.edu.ua

Abstract. *The article analyzes the psychological and pedagogical concepts of «theatrical art», «theatrical activity» and the phenomenon of «theatrical depiction» as a space in which each child can appeal to self-determination and self-expression during immersion in the theatrical atmosphere. The semantic context of creation of theatrical and art developmental environment which will provide psychological comfort to each child is defined; will give a feeling of security and self-confidence; will create conditions for self-development and realization of creative potential of children. The diagnostic tools of research of levels of readiness of children for theatrical depiction are defined, algorithms of formation of spectator and performing culture in children of senior preschool age are described.*

Key words: *theatrical art; theater; theatrical activity; theatrical depiction; theatrical and artistic development environment; spectator and performing culture; children of senior preschool age.*

Актуальність дослідження. Актуальність теми зумовлена змінами в системі сучасної дошкільної освіти та суспільства загалом і ролі самодостатньої особистості в ньому. Виклики сучасних реалій, серед яких ключовими є збереження самоцінності дитинства, формування загальнокультурної особистості, освіченої й вихованої, стимулюють до пошуків нових форм і методів взаємодії дорослих і вихованців.

Головною метою мистецької освіти, зокрема, є насамперед гармонійний розвиток особистості, формування ціннісного ставлення до краси, мистецької

культури, що є основою етичних і духовних цінностей, а також творчого підходу до життя й створення картини світу.

Дошкільний вік – найоптимальніший для прояву перших творчих експериментів, реалізації потенціалу, формування здібностей, самостійності вихованців і готовності до свободи вибору. А театралізована діяльність як мистецький простір, наповнений емоціями та різноманітними можливостями для самовираження й саморозгортання кожного вихованця / вихованки, здатна задовільнити інтереси, потреби й запити дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальну проблему виховання дошкільників засобами театрального мистецтва як могутнього синтетичного засобу розвитку їх творчих здібностей розглянуто в наукових розвідках (Л. Виготський, Б. Теплов, Д. Менджерицкая, Л. Артемова, Е. Трусова, Р. Жуковська, Н. Карпінська, Н. Сиротич та ін.).

Численні наукові праці (Л. Артемова, Р. Жуковська, Ю. Косенко, Т. Маркова, В. Ядешко та ін.) присвячено проблемі театралізованій діяльності як творчій, синкретичній за своєю природою діяльності, що спонукає особистість до виконання творчих завдань і театралізації творів із залученням різних видів мистецтва (*Сиротич, 2017: 6*).

Низка досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів присвячена проблемі розвитку творчих здібностей та вихованню творчої особистості в різних видах діяльності (Д. Богоявленська, Г. Костюк, С. Рубінштейн, К. Платонов та ін.).

Творчий розвиток дітей дошкільного віку засобом театральної-ігрової діяльності досліджували Л. Артемова, А. Богуш, Н. Водолага, Н. Гавриш, Н. Луцан, Л. Макаренко та ін.

Програма «Дитина-2020» у розділі «Дитина в світі мистецтва» пропонує розглядати театралізовану діяльність через призму технології образотворення (авторка О. Половіна), згідно з концепцією якої в рівній мірі важливі як образ дитини в просторі театрального мистецтва, так і образи персонажів театральних вистав, через які дитина пізнає себе, Світ і себе-у-Світі. У підрозділі «Театральне образотворення» запропоновано низку форм, методів і прийомів, що змінять ставлення до театру в дорослих і дітей.

Формулювання мети статті. Визначити сутність феномена «театрального образотворення» через методи і засоби формування глядацької й виконавської культур дітей дошкільного віку в контексті теоретико-експериментального дослідження.

Теоретичні основи дослідження. *Театральне мистецтво* є одним із найефективніших методів естетичного виховання та творчого розвитку дітей дошкільного віку. За твердженням І. Барановської, «театральне мистецтво – це специфічний вид мистецької діяльності, який поєднує в собі можливості багатьох художньо-образотворчих засобів експресії, створює образи, розвиває мовлення, мислення, регулює поведінку тощо» (*Барановська, 2015*).

Аналіз педагогічної думки щодо театрального мистецтва як засобу формування особистості дозволяє констатувати, що перші наукові обґрунтування з досліджуваної проблеми окреслено наприкінці ХІХ століття,

які детермінувалися розвитком ідеї про зв'язок розумової та естетичної сфер особистості, осмислюючи яку С. Ананьїн, М. Бунаков, О. Герцик, І. Львов, Я.Мамонтов, В. Острогорський, А. Степанович, В. Стоюнін, К. Ушинський та ін. дійшли висновку, що сприйняття людиною навколишнього світу, мотивація активної участі в культуротворчих процесах залежать від рівня естетичної розвиненості почуттів особистості, який вона набула в ході цілеспрямованих дій педагогів, організації шкільного життя засобами мистецтва, побуту й природи (*Барановська, 2015; Деркач, 2012; Олійник, 2017*).

Наукові пошуки педагогів початку ХХ століття використовували такі концепти, як-то: вікові межі залучення дітей до театральної творчості, специфіка аудиторії глядачів (М. Бахтін, О. Буткевич, С. Русова); механізми дитячої драматичної творчості та розробка відповідних підходів до організації театральної роботи з дітьми (М. Бахтін, О. Буткевич, М. Невада, С. Русова); вимоги до відбору репертуару (М. Бахтін, Г. Іваниця, С. Русова, Д. Соловей); етапи ознайомлення дітей з театральним мистецтвом, методика організації та проведення репетиційної роботи (М. Бахтін, М. Дрізен, А. Калмикова, С.Русова) та ін. (*Деркач, 2012*).

Аналіз праць українських учених (Х. Алчевська, Н. Власенко, Г. Іваниця, Я. Мамонтов, О. Нечаєв, М. Рубінштейн та ін.) дає змогу визначати: театр – це синтетичний вид мистецтва, який може комплексно впливати на свідомість і духовність людини, розвивати чуттєву, емоційно-вольову сфери особистості, творчу активність, здатність до антропоморфізації та емпатійності (*Деркач, 2012*).

На основі означеного контексту сучасні дослідниці І. Кондратець, О.Половіна називають театральне мистецтво – «мистецтвом дитинства, мистецтвом щастя та краси, мистецтвом волі та самовираження» (*Половіна та Кондратець, 2019*).

Таким чином, театральне мистецтво є тим універсальним інструментом, який пробуджує емоційну сферу. Значущість театального мистецтва полягає в тому, що за його допомогою особистість не лише розвиває та збагачує індивідуальний досвід ставлення до світу, а й опановує умінням проникати у внутрішній світ іншої особистості; учиться бачити й відчувати світ іншими очима, завдяки чому розкриває у собі здатність співчувати іншій людині й розділяти її радість.

На думку сучасних дослідниць Л. Артемової, О. Половіної, І. Кондратець, *театр* дозволяє малюкові пізнати й безпосередньо торкнутися тем і образів різних видів мистецтв – вербальних, візуальних, звуко-інтонаційних, синтетичних, які різними комунікаційними засобами відбивають універсалізм світосприймання людини (*І. Кондратець, 2020*).

Дослідження тематичних джерел дозволило створити структурований фрейм (каркас), що розкриває різні грані впливу театального мистецтва на розвиток особистості дитини (рис. 1).



Рис. 1. Вплив театру на розвиток особистості дитини

Поняття «театралізована діяльність дітей дошкільного віку» визначено науковцями у різноманітних контекстах: «театральна діяльність», «театралізована гра» (Л.Артемova), «театралізована діяльність» (А.Богуш), «театральна-ігрова діяльність» (О.Аматьєва), «ігри за сюжетами літературних творів» (Ю.Косенко), «театральна-мовленнєва діяльність» (Н.Гавриш). Театралізована діяльність – це ще одна можливість проявити себе, показати аспекти свого всебічного розвитку, дозволяє кожній дитині проявити власну активність, повністю розкрити емоційні можливості, розгальмувати рухи, підвищити самооцінку, розкрити та розвинути творчі здібності, покращити пам'ять, збагатити словниковий запас, тобто виховати інтелектуально та духовно розвинену особистість (Княжук, 2020).

І. Кондратець розглядає театралізовану діяльність як унікальний засіб розвитку емоційної сфери та акторських і режисерських умінь дитини дошкільного віку; цінність театралізованої діяльності дитини полягає в:

- 1) її імпровізаційній сутності;
- 2) максимальному саморозгортанню дитини та волевиявленні в створенні сценічного образу;
- 3) задоволенні, яке дитина відчуває під час підготовки вистави;
- 4) розвитку уяви як психологічної основи сценічної гри;
- 5) можливості дитини експериментувати зі своїми почуттями, досліджувати та вільно виражати;
- 6) палітрі емоцій і вражень, які переживає дитячий колектив у спільній творчій справі тощо (Кондратець, 2021).

Реалізація засад театралізованої діяльності дітей щодо набуття ними соціального досвіду має будуватися на *принципах*:

- гуманізації, що центрує дитину в світ дитинства і в світ дорослих, забезпечує дитині плекання власної свободи, гідності і самоповаги;

- ціннісної орієнтації, яка розкриває загальнолюдські цінності театрального мистецтва і особистісні цінності;

- інтеграції, визначальною цілісністю освітнього процесу та розвитку особистості (Беленька та Машовець, 2020; Олійник, 2017).

Ознайомлення з театральним мистецтвом, за традиційною класифікацією (А. Богуш, Л. Макаренко, Н. Сиротич та ін.), відбувається в трьох напрямках (рис. 2).



Рис. 2. Вектори ознайомлення з театральним мистецтвом

Цілковито закономірно, що сучасний світ і особливості розвитку дітей покоління «Альфа» вносять радикальні зміни у форми взаємодії з дітьми зокрема та зміст діяльності закладів дошкільної освіти й родини, загалом.

В освітній програмі для дітей 2-7 р. віку «Дитина-2020» уперше було введено термін «театральне образотворення», який і дав відповідну назву підрозділу в програмовому розділі «Дитина у світі мистецтва». Розробники ідеї – О. Половіна та І. Кондратець, спираючись на парадигму технології образотворення (авторка О. Половіна), окреслюють театральне образотворення як простір, у якому кожна дитина може апелювати до самовизначення (образ «Я»: умію – мені це подобається – я це зможу) та самопроявлення (через різноманітні образи театральних персонажів). За визначенням О. Половіної, «театральне образотворення» – це створення відповідних умов дорослими для «проживання» образів дітьми у театралізованій діяльності та під час занурення у театральну атмосферу (Беленька та Машовець, 2020).

Очевидно, що формат театрального образотворення найефективніше реалізуватиметься в *театрально-мистецькому розвивальному середовищі*, яке:

- 1) забезпечить психологічний комфорт кожній дитині;
- 2) дасть відчуття захищеності й впевненості в собі;
- 3) створить умови для саморозгортання й прояву творчості кожної дитини.

Театрально-мистецьке розвивальне середовище – цілісна інтегрована система, яка гармонійно інтегрує художньо-естетичну, театралізовану та художньо-пізнавальну діяльності і забезпечує умови для придбання

соціокультурного досвіду взаємодії в співтоваристві однолітків і дорослих, де дитина проявляє такі цінності як свобода, гідність, інтереси і має можливість вільно проявляти емоції. Кожна деталь в означеному середовищі має стимулювати думку дитини, надихати на творчість і розвиток.

У контексті технології образотворення визначено такі види театралізованої діяльності:

1. За способом організації:
 - індивідуальні ігри;
 - парні ігри;
 - групові;
 - колективні ігри.
2. За змістом театралізованої діяльності:
 - пантомімічні етюди;
 - інтонаційні етюди;
 - інсценування літературних творів.
3. За наявністю матеріалу:
 - без матеріалів;
 - костюмований;
 - імітаційний (пальчиковий театр, театр долоньок)
 - атрибутний (театр ляльок, театр іграшок, театр пляшок, театр ложок, театр склянок, театр шкарпеток, театр рукавичок тощо) (*Беленька та ін., 2020*).

Саме така класифікація видів театралізованої діяльності, такі підходи й засоби сприятимуть закладанню основ для формування в дітях театральної культури. Тоді буде народжено атмосферу, у якій діти матимуть можливість створювати, творити, вправлятися в творчій уяві та її втіленні, саморозгортатися.

Автори підрозділу «Театральне образотворення» пропонують два вектори педагогічних акцентів у взаємодії з дітьми дошкільного віку:

- 1) формування глядацької культури;
- 2) формування виконавської культури.

Тобто, організація театралізованої діяльності загалом і проведення театральних вистав, зокрема, чітко спрямовано на: 1) театральні вистави, у яких дитина виступає як глядач; 2) театральні вистави, які разом із дорослими готують діти, виступаючи у певній ролі (актор, режисер, музикант, диригент, танцюрист, художник, звукооператор, костюмер, суфлер, касир тощо).

Глядацька культура – процес сприйняття художнього твору, що передбачає осмислення, розуміння та інтерпретацію відносно до власної картини світу й життєвого досвіду.

Завдання з формування глядацької культури в програмі «Дитина» пропонується реалізовувати у таких форматах:

1. Дитяча академія уважного (емоційного, допитливого, свідомого) глядача. Ціль: формування в дітей основ глядацької культури: учити створювати відповідний настрій і налаштовуватися на перегляд вистави;

заохочувати до оплесків, емоційних реакцій на події театральної вистави; знайомити з різними видами театрів.

2. Театральні арабески (старші групи) італ. «візерунок» - вид орнаменту). Ціль: ознайомлення з феноменом «театральна атмосфера»; світом театральних професій; театральним мистецтвом різних країн (*Беленька та Машовець, 2020*).

До умов, які сприяють ефективності формування глядацької культури дітей дошкільного віку, відносяться:

- створення відповідного мистецького простору;
- забезпечення естетико-педагогічного контенту (якість, доступність віку, гуманно-духовний зміст вистави);
- забезпечення сприятливої психологічної атмосфери (настрій на перегляд; пояснення незрозумілого; обговорення побаченого, здійснення рефлексії, зворотного зв'язку, запитання дітям, розставлення акцентів).

Виконавська культура – здатність дитини через самовиявлення і життєвий досвід, певні акторські уміння і навички інтонаційності, пантоміміки й дикції створити образ персонажу в інсценуванні театралізованої вистави.

У програмі «Дитина-2020» завдання з формування виконавської культури передбачено в рубриках:

- Студія («Акторська студія»)

Ціль: формування виконавської культури дитини; розвиток умінь роботи з образом.

- Театральні арабески (італ. «візерунок» – вид орнаменту).

Ціль: ознайомлення з феноменом «театральна атмосфера»; світом театральних професій; театральним мистецтвом різних країн.

Автори цілком слушко визначають, що дітей старшого віку вже можуть не влаштовувують готові сюжети – їм хочеться придумувати свої. Тому необхідно створити для цього спеціальні умови, дібравши або створивши разом атрибути до різних видів театрів.

1. Театр на морських камінчиках.

Знадобляться: морські камінчики різної форми, акрилові фарби, пензлик, зубочистка, простий олівець і акриловий лак.

Підготовка: 1) покрити вимиті й обсохлі камінчики акриловою фарбою кольору слонячої кістки; 2) за допомогою простого олівця намалювати героїв; 3) розфарбувати їх, зокрема дрібні деталі намалювати за допомогою звичайної зубочистки; 4) коли все висохне, покрити камінчики акриловим лаком.

2. Театр із яєць.

Знадобляться: яйця, мило, сода, шприц, акрилові фарби й гуаш, пензлики, двосторонній скотч, паєтки, папір для оригами, гудзики.

Підготовка: 1) яйце ретельно вимити в мильно-содовому розчині; 2) із двох боків зробити шилом невеликі отвори й видути білок і жовток у мисочку; 3) за допомогою шприца знову ретельно вимити яйце зсередини; 4) розфарбувати гуашшю тулуб майбутнього персонажа; для оздоблення очей і носика можна використати паєтки, для інших частин тіла папір для оригами.

3. Театр із кульок.

Знадобляться: кульки різних кольорів, папір-самоклейка, двосторонній скотч, картон, креповий папір, шерстяні нитки, вату, клей, маркер, фломастери й ножиці.

Підготовка: 1) надути кульки; 2) приклеїти їм очі, носики, ротики; 3) волосся й вуса зробити з ниток; 4) щоки намалювати фломастером, а дрібні деталі – маркером; 5) для закріплення декору з кольорового паперу й картону використати двосторонній скотч; 6) тулуб змайструвати з крепового паперу, а потім прикріпити іграшку до конуса з картону або паперової трубки або використати підставки для кульок. З кульок виходять яскраві персонажі: кицька, мишка, курча, жабеня, зайчик, собачка, порося, принцеса, клоун та ін. (*Беленька та ін., 2021*).

Орієнтовну *тематику творів* у «Театральному образотворенні» диференційовано також за двома векторами:

- 1) для формування глядацької культури дітей (малі фольклорні форми, українські народні, авторські казки, казки народів світу; вірші)
- 2) для формування виконавської культури дітей:
 - пантомімічні етюди (вид сценічного мистецтва, в якому художній образ створюється за допомогою міміки, жестів, пластики тіла);
 - етюди інтонаційні (вправа для розвитку акторської майстерності, зокрема вправління мелодики мовлення, ритму, темпу, наголосу);
 - інсценування літературних творів (термін «інсценування» апелює до активізації почуттєвої сфери у передачі образу театрального героя і пріоритетом має не фотографічне відтворення тексту, а створення, проживання власного образу засобами театралізації);
 - вірші-діалоги;
 - казки, оповідання.

Визначення основних підходів до вивчення феномену «театральне образотворення» дало змогу окреслити положення, які лягли в основу нашого дослідження:

- 1) відчуття образу «Я» відіграє важливу роль у діяльності особистості дитини, а також в її успішній самоактуалізації й саморозгортанні;
- 2) взаємини між дорослими й дітьми мають важливе значення для прояву їхньої творчої активності та розкриття художньо-естетичного потенціалу;
- 3) загальна культура й театральна, зокрема, сформується у дитини за умови авторитетного дорослого та системи мистецьких впливів;
- 4) надання дитині свободи вибору для самопроявів і участі у різних видах діяльності – основа розвитку самодостатньої та впевненої особистості;
- 5) формування глядацької та виконавської культур потребує інноваційних підходів і поетапної системної роботи всіх учасників освітнього процесу.

Наше дослідження включало у себе три етапи:

- Констатувальний етап експерименту, на якому відбувалась діагностика рівнів готовності дітей і дорослих до театрального образотворення.

- Формувальний етап експерименту – апробація кейсів, вправ і методів театрального образотворення у формуванні глядацької і виконавської культур дітей старшого дошкільного віку.

- Контрольний етап експерименту – дослідження ефективності використання театрального образотворення в розвитку особистісного потенціалу дітей старшого дошкільного віку.

Для дослідження рівнів готовності до театрального образотворення було виділено такі критерії оцінювання та показники означеного системно-структурного утворення:

- пізнавальний – критерій сформованості когнітивного компонента, що виявляється у показниках: допитливість дітей щодо театру та театралізованої діяльності; потреба в інформаційності про театр як мистецтво; обізнаність щодо атрибутів для театралізованої діяльності;

- емоційний – критерій сформованості мотиваційно-емоційного компонента розкривається через показники: інтерес і задоволення від театралізованої діяльності; прагнення до самостійності й волевиявлення; упевненість у своїх можливостях;

- діяльнісний – критерій сформованості процесуального компонента, показниками якого є: здатність до самопрояву та саморозгортання; володіння акторськими й рефлексійними уміннями та навиками; використання отриманого досвіду у власній життєдіяльності.

На основі визначених критеріїв та показників було схарактеризовано три рівні готовності до театралізованого образотворення: оптимальний, ситуаційний і деструктивний.

З метою визначення рівнів готовності дітей і дорослих до театрального образотворення на констатувальному етапі було використано методи спостереження та опитування, які стосувалися трьох напрямів:

1) інтерес до театру як культурного простору, здатного впливати на емоційний, інтелектуальний і особистісний аспекти життєдіяльності дорослих і дітей;

2) можливості для свободи вибору дитини в різних видах діяльності;

3) прояви самоідентичності й самовизначення дитини.

Респондентам експериментальної та контрольної груп було поставлено запитання «Для чого люди ходять до театру?» (в опитуванні брали участь як діти, так і дорослі, позаяк вплив дорослого у формуванні особистості дитини є безперечним).

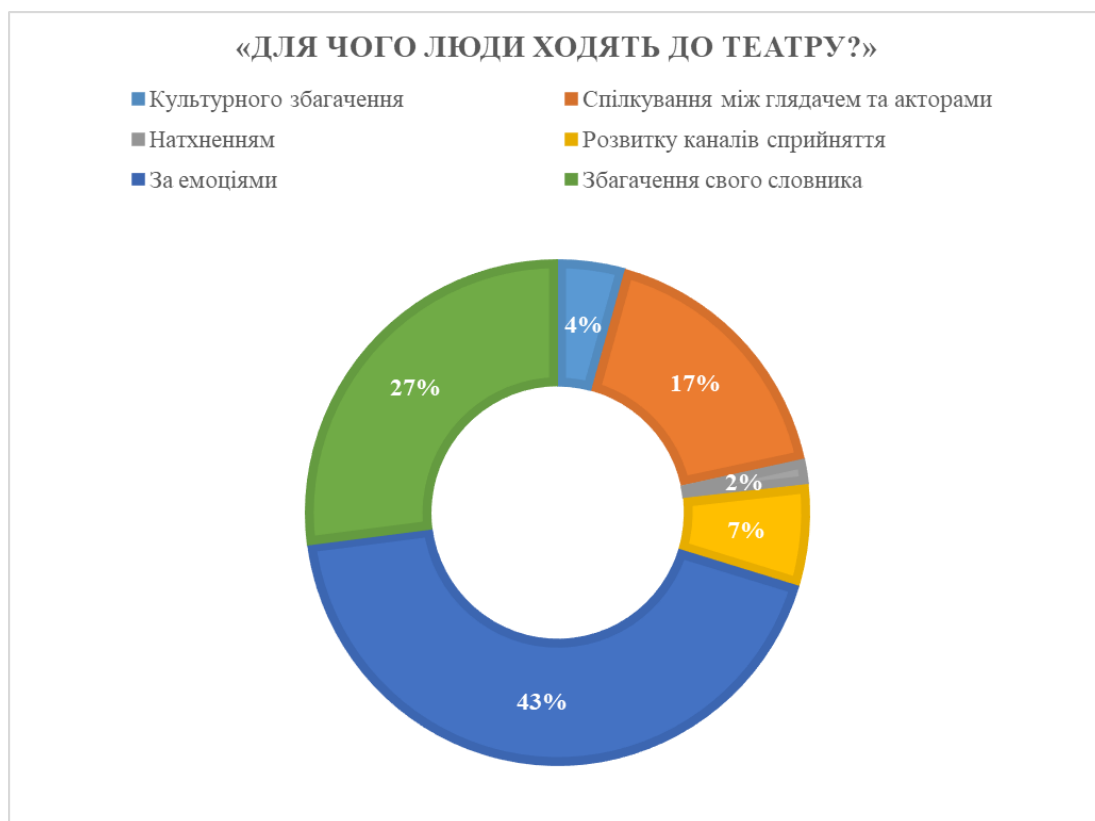


Рис. 3. Результати опитування дітей і дорослих «Для чого люди ходять до театру?»

Результати опитування показали, що переважна більшість респондентів (43%) вважають, що до театру ходять за емоціями; 27% – для збагачення словника; 17% – заради спілкування між глядачами та акторами; 7% – для розвитку каналів сприйняття; 4% – за культурним збагаченням 2% – за натхненням.

Наведемо ще твердження, які зустрічалися в опитувальниках: щоб розважитися; щоб було цікаво жити; покращити настрій; щоб знати етикет; щоб розуміти почуття та знати виставу; щоб менше дивитись телевізор і комп'ютер; щоб визнавати нове; щоб знати казки та ін.

Вивчення можливостей для свободи вибору дитини в різних видах діяльності передбачало ознайомлення з реаліями вільного волевиявлення дитини в умовах закладу дошкільної освіти та родини: спостереження за організацією різних видів діяльності дітей та можливостями реалізовувати свободу вибору; інтерв'ю з вихованцями дошкільних закладів «Яким ти хотів /хотіла би бачити дитячий садок?»; анкетування педагогів закладу дошкільної освіти та батьків «Створення умов для свободи вибору дитини».

Цікавими для нашого дослідження виявилися відповіді дітей на запитання «Яким ти хотів /хотіла би бачити дитячий садок?», «Що ти додав /додала би в групову кімнату та на дитячий майданчик?» Більшість вихованців бажають бачити дитсадок великим і світлим, наповненим іграшками та іграми, зокрема, конструкторами Лего, іграшковими роботами, музичними інструментами, батутами, гамаками й гойдалками. На запитання «Чим ти хотів /

хотіла би займатися і чи можеш ти вільно це робити?» ми отримали різні відповіді. Діти молодшої, середньої групи мріяли малювати фарбами на шпалерах, стінах, мольбертах; розбирати та збирати меблі; ставити разом із дорослим досліди, готувати їжу, використовуючи електроприлади. Вихованці старшої групи особливо не відрізнялися широким репертуаром домагань: їм було достатньо того, що пропонують вихователі: конструктори, розмальовки, настільні ігри, матеріали сюжетно-рольових ігор.

Результати інтерв'ю показали: 1) діти старшого дошкільного віку перестали прагнути змін у навколишньому середовищі під свої бажання та інтереси, а навпаки, пристосувалися, адаптувалися і змирилися з дійсністю, що існує; 2) вихованці рідко проявляють самостійний інтерес до театралізованої діяльності (на противагу зацікавленості конструкторами та роботами).

Для визначення рівня впливу дорослих на розвиток самостійності дітей та забезпечення свободи вибору ми провели анкетування вихователів і батьків. Спочатку ми попросили дати визначення поняттю свобода вибору. Педагоги насамперед зазначили: спонтанність, передбачливість, відсутність тиску з боку дорослих, відстоювання власної точки зору, право на самостійне обдумане рішення. Батьки вважають, що свобода вибору – це готовність дорослого не обмежувати дитину у висловлюванні суджень; дати малюкові можливість самому розібратися в суперечках із ровесниками і вирішити «свої проблеми», вибрати ігри, в які хоче грати, одяг, який хоче одягнути, самостійно приймати рішення.

Наступне запитання стосувалося ретроспективної рефлексії, а саме дорослим пропонувалося з позиції сьогодення оцінити, на скільки відсотків давали їм свободу їхні батьки: у яких ситуаціях; які відчуття переживалися? У групі педагогів параметри коливалися від 30 до 100%, а в групі батьків від 60 до 100%. Це свідчило про більшу свободу дитинства батьків, яка полягала лише у виборі іграшок, одягу, страв, але викликала вдячність.

У відповідях на запитання «Коли і як часто доцільно давати свободу вибору дитині?» респонденти були однотайні: коли не шкодить її здоров'ю, коли поруч перебувають дорослі (батьки); коли дитина добре розуміє, що можна, а що ні.

На запитання «У чому саме дорослі готові забезпечити вільний вибір вихованцям» ми отримали такі відповіді від педагогів: у виборі самостійного проведення часу, ігрової та образотворчої діяльності, логіко-математичного пізнання довкілля. Батьки готові надати свободу власній дитині в її бажаннях, якщо вони доступні і не суперечать, на їхню думку, інтересам дитини; у всьому, але спрямовувати дитину (коригувати та непомітно контролювати).

Відповіді на запитання «Формуванню яких якостей і рис характеру сприятиме забезпечення дітям свободи вибору?» у педагогів та батьків були приблизно однаковими: виховання здорової, соціально активної творчої особистості, що має повагу до свого вибору та відповідальність за свої вчинки; особистості, готової відстояти свою думку; сміливою, впевненою, уважною, кмітливою; самостійною та незалежною.

Останнє запитання анкети було сформульовано у формі завдання: «Продовжіть твердження: «Якщо дитині забезпечувати свободу вибору у повсякденному житті, то...». Відповіді показали: педагоги вважають, що дитина буде самостійною повноцінною особистістю, незалежною ні від кого, упевненою в собі, відповідальною за свої слова та вчинки, повністю пристосованою до життя. На думку більшості батьків, вона не буде закомплексованою і скутою в дорослому житті, виросте доброю, матиме свою точку зору, зможе бути самостійною у подальшому житті, у майбутньому скаже «спасибі».

Як бачимо, дорослі розуміють, що свобода вибору для дитини важлива для її розвитку й готові створити для цього певні умови, хоча і дуже обмежені. Діти бачать свою свободу та самостійність дещо в іншій якості і пов'язано це насамперед із емоційним комфортом та чуттєвими переживаннями.

У рамках експерименту ми провели спостереження за організацією різних видів діяльності та можливостями дітей виявляти свободу вибору, а саме: у спілкуванні з дорослими та однолітками, у самостійних іграх, художній діяльності, у навчальному процесі та трудових діях. Зазначимо, що свобода вибору для дітей забезпечувалася переважно обмежено, інколи – дозовано. Наприклад, під час театралізованої діяльності вихователі рідко створювали умови для того, щоб діти могли виявити самостійність суджень, ініціативу, індивідуальне бачення, здійснити вибір художніх засобів. Натомість використовувалися стандартні зразки, що не залишало дитині можливості для уяви, фантазії та утворення, робило дітей пасивними та залежними від смаку та волі дорослого.

У побутових ситуаціях та іграх практично не було навчання дітей вмінню без систематичного зовнішнього контролю, без допомоги та стимуляції з боку дорослого самостійно та раціонально організовувати свою діяльність з метою досягнення поставлених цілей, здійснювати саморегуляцію та самооцінку. Дуже часто педагоги робили за дітей те, що ті могли би здійснити самі.

Вищеозначене свідчить про те, що дорослі поки що не готові надати свободу вибору дитині в тій мірі, якій вона забезпечує можливість для формування самостійності, самоорганізації та самодостатності суджень і вчинків.

Рівні проявів самоідентичності й самовизначення дитини ми визначали за допомогою проєктивного тесту «Дерево» (Д. Лампен, модифікація Л.Пономаренко). Дітям пропонувалося розглянути дерево і чоловічків на ньому; обрати чоловічка, який близький настрою і положенню, обвести його синім олівцем; знайти чоловічка, на якого хотілось би бути схожим, обвести зеленим олівцем; обґрунтувати свій вибір.

Варто відзначити, що переважна більшість респондентів (67%) обрали позицію № 9 («мотивація на розваги»). Серед позицій, які хотіли би діти мати в майбутньому: 45% – №11 «дружня підтримка»; 32% – «бажання бути лідером»; 23% – «упевненість у своїх силах, комфортний стан». Результати відповідей

засвідчують переважно ситуаційний і деструктивний рівні готовності до самопрояву загалом і театралізованого образотворення зокрема.

Результати констатувального етапу дали підстави вважати стан досліджуваної проблеми в закладах дошкільної освіти як такий, що потребує корегування й системної роботи.

На формувальному етапі ми застосували вправи, кейси, методи і прийоми «театрального образотворення» для дітей старшого віку, подані у «Методичних рекомендаціях» до програми «Дитина». Ретельно зупинимося на особливостях формування глядацької та виконавської культури вихованців.

Очевидно, що ознайомлюючи дітей з театром, вихователь має врахувати всю палітру синтетичного за своєю природою, багатогранного театрального мистецтва, а також пам'ятати низку важливих аспектів під час планування й проведення діалогів/полілогів про театр (для будь-якого формату – обговорення вистави, мультфільму; розгляд тематичних світлин, екскурсії до приміщення театру). Взаємодію з вихованцями в означеному контексті завжди розпочинали з життєвого досвіду (Хто був у театрі? З ким? Що дивилися? Хто що чув? Від кого? Якими трьома словами можете описати театр? Для чого люди ходять до театру?). Звертали увагу на відчуття (Які відчуття, коли входили в приміщення театру? Які враження від глядацької зали? Що найбільше вразило? Що відчував / відчувала, коли переглядали виставу? Чому? і т.ін.)

У цілому алгоритм ознайомлення дітей з театром як культурною установою виглядав так (навіть якщо це відбувалося за допомогою мультфільмів, відео, світлин та ін.):

1. Розповідь про особливість підготовки до відвідування театру.

Формування наміру, бажання подивитися певну виставу у певному театрі. Купівля квитків. Емоційний стан. Особливості одягу. Традиційний ритуал підготовки до відвідування театру. Пунктуальність.

2. Архітектура й оздоблення приміщення театру.

Образ театру як особливої архітектурної споруди. Чим відрізняється від звичайного будинку (Скільки дверей? Чи є вікна?). Особливості оздоблення приміщення й території навколо.

3. Антураж театру

Показа дітям краси й небуденності театру за допомогою органів чуття:

– бачимо – незвичайні архітектурні рішення (стіни, стеля, підлога, колони тощо); театральні меблі, аксесуари; кольорові поєднання, підбір матеріалів, технологічні пристрої в інтер'єрі, світові ефекти;

– чуємо музичний супровід;

– відчуваємо запахи «куліс»;

– тактильні відчуття: бархат на стільцях, мармурові колони тощо.

4. Спостереження за тим, що роблять люди у вестибюлі (або розповідь)

У подробицях розповідали про дії глядачів (це допоможе згодом дітям самостійно організовувати тематичні творчі та режисерські ігри): хтось купує квитки в касі (як це відбувається: «Мені, будь ласка, квиток на сьогоднішню

виставу. Якогома ближче, будь ласка». – «4 ряд у партері підійде?» – «Добре, дякую!» – «З Вас 100 грн» – «Дякую!» – «Будь ласка!»). Розглядає надписи на квитку – назва театру, назва вистави, номер ряду й місце. Хтось уже купив квитки напередодні – тому неспішно оглядає опатні стіни театру, любуючись красою майстрів, портрети акторів театру, світлини вистав, репродукції картин, скульптури тощо. Інші підходять до великого театрального дзеркала, оглядають себе, при потребі наводять лад у зовнішньому вигляді. Уважно розглядають внутрішнє оздоблення театру і бачимо інші двері, біля яких стоїть капельдинер і перевіряє квитки. Він/вона доброзичливо вітається; в українських театрах зазвичай вони одягнуті у вишиванках. У холодну пору року капельдинери запрошують пройти в роздягальню, зняти пальта, плащі чи шуби. За потреби залишити громіздкі речі, парасольки. Далі допомагають знайти глядачеві місце, пропонують: програмку (це такий аркуш, де є інформація про виставу (назва п'єси, автор, рік написання, можливо, стислий сюжет) й тих, хто її готував (режисер, драматург, актори, художники, костюмери, звукооператори та ін.); театральний бінокль (це пристрій із двох він відрізняється від звичайних тим, що маленький за розміром і красиво оздоблений).

5. Показ вистави. Традиції театру

За відсутності можливості показати театр пропонували дітям «намалювати візуальну картинку»: «Уявімо, що ми з вами в театрі. Пролунав останній, третій дзвоник (два перед цим були попереджувальними), який нагадав глядачам про початок вистави. У залі згасло світло, залунала музика. Розсунулася завіса, на сцену вийшли актори і розпочалася вистава». Розповідали дітям про традиції, гласні й негласні правила, що існують у театрі.

Очевидно, що під час показу театральних вистав педагоги уникали зауваження дисциплінарного характеру дітям. Перед початком вистави вихователі підготовлювали дітей до перегляду, налаштовували на емоційний настрій (нагадує про особливий настрій під час перегляду; повідомляли дітям, яку казку дивитимуться тощо).

6. Історія театру. Роль у житті людини.

Дітям завжди були цікавими розповіді педагога про роль і особливості театру в житті людства.

7. Вихід із театру.

Закріпили з дітьми той же «маршрут» – пройшлись до гардеробного приміщення, одягнулись і вийшли на вулицю.

8. Обмін враженнями, рефлексії

Акцент – на необхідності обміну, важливості подібного моменту в житті як дитини, так і дорослого, формуванні особливої потреби поділитися з іншими, висловитися, почути себе, ніби збоку, усвідомити почуте й побачене.

По закінченню показу вистави намагалися не ставити дітям запитання за змістом показаного твору, а дати їм можливість пережити свої почуття. Коли ж у дітей виникали запитання, давали на них чітку й точну відповідь. Через два-три дні після показу проводили роботу, спрямовану на закріплення: зокрема, «інтерв'ю», малювання за змістом вистави, художні інсталяції тощо.

Аспекти, на яких зупинялись в обговоренні вистави з дітьми:

- оцінювали декорації вистави;
- звертали увагу на «акторську гру» (жести, інтонацію);
- робили акцент на музиці у виставі: які емоції вона викликала?
- аналізували власні відчуття упродовж вистави: коли хотілось сміятись? Коли хотілось плескати, чому? Коли дратувала (викликала подив, гнів) поведінка, слова персонажів?

Відзначимо, що для нас було виживим розвинути ефект «тут і тепер» (а не далекому майбутньому) у дитині-глядачеві:

- здатність переносити естетичні оцінки з конкретного твору на інші види мистецтва;
- уміння розуміти форми та зміст твору, усвідомлювати його «мораль», зерно образів);
- спроможність інтерпретувати «смисли» автору твору, режисерську концепцію та акторське виконання;
- уміння співпереживати героям вистави;
- готовність до рефлексії: особистісних оцінок вистави, дій героїв, власних вражень і емоцій;
- використовувати отриманий досвід поведінковий та емоційних проявів у своєму житті.

Експеримент довів: за умови систематичного обміну враженнями та емоціями у дітей 6-7 р. є усе для того, аби сформувалась *мистецька рефлексія* – емоційна готовність до сприйняття мистецьких явищ; готовність до мистецького самовираження. Таким чином, урахувавши природню здатність дитини з інтересом відкривати нове, вихователь створює незабутні враження від зустрічі з театром, які дитина згодом захоче повторити неодноразово.

На противагу традиційним правилам, що містять низку заборон, зміст яких дитині не завжди зрозумілий; на жаль, певною мірою притлумлюють вільний прояв емоцій і призводять до того, що дитина спочатку приховуватиме те, що відчуває, а потім і розучиться взагалі щось переживати, пропонували застосовувати театральні патерни. Патерн (англ. Pattern – «зразок, шаблон; форма, модель; схема, діаграма») – схема-образ, що діє як посередник уявлення, або чуттєве поняття, завдяки якому в режимі одночасності сприйняття і мислення виявляються закономірності, як вони існують в природі і суспільстві. Патерни відрізняються від правил тим, що 1) «не спускаються» зверху (від дорослого до дитини), а формулюються, виходячи з життєвого досвіду дитини; 2) мають усвідомлений і чуттєвий складник («я веду себе культурно не тому, що мені дорослі сказали, а тому, що вважаю себе культурною людиною й поводжусь відповідно»)

При створенні разом із дітьми театральних патернів ми враховували низку емоційних аспектів:

- 1) усвідомлення дітьми поняття «театральна атмосфера»
- самоналаштування на відвідання театру (театральної вистави);
 - заохочування інших до відвідання театру («Підемо на виставу!»),

«Коли ми підемо в театр?», «Театр – це круто», «У театрі – цікаво!»);

- уміння бути уважними й помічати характерні особливості театру;

2) розуміння дітьми поняття «театральна культура»

- позиціонування дитиною себе «Я – культурний глядач»;

- позиціонування дитиною себе «Я – культурна людина»;

- позиціонування дитиною себе «Я цікавлюсь мистецтвом».

«Емоційні акценти» передбачали в спілкуванні з дітьми:

- спогади вихователя стосовно конкретних проявів поведінки, пов'язаних з відвідуванням театру;

Орієнтири: «Я завжди готуюсь до вистави уже за декілька днів: продумую, що одягну, що взую, яку зачіску зроблю»; «Люблю приїжджати до театру за півгодини до вистави, аби походити залами театру й полюбуватись його антуражем» тощо;

- спогади батьків вихованців про відвідування театру;

Орієнтири (на основі опитування)

«Зазвичай я купую квіти, коли йдемо із сім'єю в театр», «Намагаюсь на виставу одягти нову сукню», «Похід у театр – завжди для мене хвилювання і радість» тощо;

- спостереження дітей за уподобаннями батьків і певними поведінковими проявами.

Орієнтири:

«Мама довго збирається в театр», «Мені мама одягає нову кофту в театр», «Коли ми приходили в театр, то фотографувались багато» та ін.

- використання яскравих слоганів, які моделюють дітям бажані прояви їхньої поведінки в театрі.

Наприклад: «Йди до театру в святковому вбранні», «Театр починається із входу», «Акторам приємно чути оплески», «Актори заслуговують на повагу», «Актори очікують на оплески», «Актори очікують на емоційний відгук», «Підтримай гру акторів власним співпереживанням», «Глядацька зала – не їдальня», «Хочеш поділитись враженнями – ділись пошепки», «Хай твій сміх або переживання будуть доречними під час перегляду», «Світ театру – світ щирих емоцій», «Смішно – смійся, сумно – плач!», «Весь світ – театр, і всі ми в ньому актори».

Переконані: у такій формі сформовані театральні патерни неодмінно:

1) сформують у дітей дошкільного віку стійке прийняття театру як небуденного явища в своєму житті;

2) розвинуть здатність поєднувати власні особистісні бажання й емоційні прояви з повагою та делікатністю до інших людей;

3) підготують поживний ґрунт для формування емоційної культури та мистецької рефлексії, які дозволять кожній дитині усвідомлювати власний емоційний стан, розуміти й озвучувати емоції, порівнювати свої емоції з емоціями однолітків, дорослих, персонажів театрального дійства.

Загальновідомо: стрімкий розвиток високих технологій має великий вплив не тільки на уклад нашого життя, але і зміну змісту, формату й, власне, факту

існування певних професій. Загальновідомий факт: часто ми знайомимо дітей з тими професіями, які через 10-20 років просто щезнуть у суспільстві. Дослідники переконливо стверджують, що праця людей у майбутньому дуже зміниться: на допомогу людині прийде штучний інтелект. Багато людей побоюються, що їхню працю може повністю замінити робототехніка. Однак ми переконані: машина ніколи не стане членом команди. Їй не підвладні людські емоції. Професії, побудовані на людських взаєминах, не зможе замінити штучний інтелект. Театральні професії відносяться до таких, що потребують саме людського фактору, комунікаційних та емоційних взаємин.

Поетапність ознайомлення із світом театральних професій визначили таку:

- 1) безпосередні зустрічі з працівниками театру (у закладі дошкільної освіти або в театрі);
- 2) екскурсії до театру (у закладі дошкільної освіти або в театрі);
- 3) дидактичні ігри та читання художньої літератури з теми, розглядання тематичних альбомів;
- 4) діалоги/полілоги педагога та дітей про театр і театральні професії;
- 5) тематичні сюжетно-рольові ігри, режисерські ігри.

Зрозуміло, коли вихователі не мали можливості ознайомити дітей з театральними професіями в театрі, вони замінювали екскурсії тематичними мініатюрами або подорожами, присвяченими розкриттю таємниці театральних професій. У старшому дошкільному віці давали чітке уявлення про тих, хто працює в театрі. Всю отриману інформацію діти закріплювали в процесі розгортання сюжетно-рольових ігор. Для цього педагог максимально розкривав спектр дій кожного із працівників театру. Це зручно було робити, позаяк вихователь для себе створив узагальнювальну таблицю з переліком театральних професій, її класифікації та відповідних дій кожного учасника вистави.

Інформація щодо дій кожного із працівників театру дозволила дітям цікаво зіграти в дидактичну гру «Упізнай, хто я?». Правило гри: діти стоять у колі та по черзі описують працю одного із працівників театру:

– «Я умію перевтілюватись в інших людей. Відчувати їх радість і біль. І здатний передати це все через міміку на обличчі й рухи свого тіла. Я граю, але роблю це серйозно. Хто я?»

– «Я – на сцені і не на сцені. Я не актор, але знаю всі тексти акторів. Мене не бачать глядачі, але добре чують актори. Хто я?»

– «Я малюю. У мене багато різних фарб, олівців, великого й маленького паперу. Я можу створити полотна, які перенесуть глядача в місто чи село, в майбутнє чи минуле, квартиру чи ліс або поле...Хто я?».

Другим варіантом означеної гри стала улюблена дітьми й дорослими упродовж багатьох років гра «Де були не скажемо, кого бачили – покажемо». Вербальний опис представника певної театральної професії замінили на невербальний, пантомімічний показ. Для закріплення уявлень про театральні професії пропонували графічну вправу «Допоможи знайти кожному кімнату»

(діти з'єднували лініями тих, хто працює в театрі, й двері кімнат з відповідними ілюстрованими табличками (фарби та пензлі; перука й косметика; музичні інструменти; лампи й прожектори тощо).

Корисним і цікавим для дітей старшого дошкільного віку став мінідиспут «А як думаєш ти?», з обговоренням прислів'їв, фразеологізмів та крилатих висловів, пов'язаних із театром. Наприклад: «Театр починається з вішалки?», «Хто головніший у театрі: актор чи режисер?» тощо. Ми розуміли, як важливо поповнювати словник дітей «театральними» термінами, тому створили з дітьми лепбук-абетку. А ще – настільні ігри: «Назви, хто (що) це?», «Знайди кімнату для кожного працівника театру», «Четвертий зайвий», «Підбери пару» та ін., альбом «Як народжується вистава».

Творче втілення вражень від знайомства з театральними професіями діти дошкільного віку відбувалося в продуктивній діяльності. Зокрема, створенні афіш і квитків, декорацій до вистави; виготовлення гриму, вусів, бороди, перуки для акторів; підготовка елементів до костюмів, бутафорних предметів із глини та солоного тіста тощо. Уведення у світ театральних професій значно підвищило рівень загальної культури та ерудиції в дітей дошкільного віку; викликало інтерес і повагу до праці представників театру; дозволило визначати в людях театральних професій характерні професійні якості для наслідування в ігровій діяльності.

Таким чином, продемонстровані театральні вистави збагатили естетичне сприймання дітей, сприяли формуванню виразної образної мови, мислення і пам'яті; розвитку зв'язного мовлення при обміні емоціями після вистави, складанні розповіді про побачене. Герої театральних вистав емоційно впливали на дітей, і діти сприймали їх за реальних істот: переживали разом із ними, не погоджувалися з їхніми руйнівними вчинками, вчилися бачити й розуміти прояви дружби, правдивості, хоробрості, винахідливості, взаємодопомоги. У зв'язку з цим у дітей розвивалося вміння осмислювати явища навколишнього життя, відбувалося формування власної картини світу, чуттєвої й мистецької рефлексії.

Отже, структурована й систематична робота з формування глядацької культури у дітей дошкільного розвинула їхні вміння оцінювати естетико-етичний зміст переглянутої вистави, здатність бути активним суб'єктом театрального дійства, що передбачає незримий діалог як з героями вистави, так і внутрішнім «Я».

Не менш копітку роботу ми провели з формування виконавської культури дітей старшого дошкільного віку, яка передбачала:

- уміння «входити в образ» і «утримувати» його упродовж відповідного часу;
- уміння передавати характерні особливості будь-якого художнього образу;
- усвідомлення прояву своїх емоцій і власних виконавчих дій;
- здатність переносити отримані уявлення в самостійну ігрову діяльність;

- спроможність виявляти зацікавленість до театру як виду мистецтва;
- усвідомлення змісту вистави, ідеї, художніх образів літературних творів;
- готовність творити в групі.

У контексті нашого дослідження метою залучення дітей до «живого відчуття» театрального мистецтва стала не лише відмінна підготовка виступів дітей, але й передусім:

- створення атмосфери творчості;
- формування емоційно-чуттєвої культури та мистецької рефлексії;
- розвиток мовлення та інтонування;
- формування навичок акторсько-виконавської діяльності;
- соціально-комунікативний розвиток тощо.

Зрозуміло, що в театралізованій діяльності дитина має мати простір для свободи самовираження, створення свого образу найдоступнішими для цього способами – рух міміка, інтонація, жести, поза. Особливостями сприйняття театралізованої дії дітьми дошкільного віку стали: відкритий контакт і обмін почуттями з героями, потреба індивідуального самовираження, прагнення дитини відтворювати улюбленого героя та наслідувати його у власній поведінці.

Діти із задоволенням змінювали початок і кінцівки знайомих сюжетів, придумували хід подій, у які потрапляв герой, вводили нових персонажів. У процесі інсценізації деякі діти виявляли себе доволі емоційно й безпосередньо. Для більшості вихованців корисним став комплекс вправ, які вдосконалювали акторські уміння дітей:

1) вправи, для розвитку уваги й уяви (мета: навчання дітей контролювати увагу, зосереджуватися на об'єкті, який у цей момент важливіший за інші; розвивають уміння на основі асоціацій створювати образи;

2) вправи, які формують уміння розуміти й емоційно висловлювати різні стани за допомогою інтонації, знаходити засоби виразності для висловлення свого настрою з допомогою міміки; добирати власні виразні жести й самостійно виконувати пантоміміку;

3) вправи дитячого аутотренінгу, формують уміння психологічно налаштуватися на виконання майбутнього дії, швидко переключатися з однієї дії на іншу, контролювати міміку, позу, жести; тренують здатність змінювати свої переживання, вираз обличчя, ходу, рухи відповідно до емоційного стану.

Удосконаленню окремих елементів рухів, інтонацій допомагали спеціальні вправи і гімнастика, яку дошкільники можуть проводити самостійно. Вони придумували й загадували дорослим будь-який образ, супроводжуючи його словом, жестом, інтонацією, позою, мімікою. Ми намагалися надавати дітям більше свободи у діях, фантазії, під час імітування рухів, відтворенні у творчих іграх реальних і казкових сюжетах, створенні власних задумів, цікавому і змістовному програнні ролі.

Сформований рівень виконавської культури старших дошкільників продемонстрував:

- захоплення не тільки процесом інсценізації літературних творів, але й результатом;
- інтерес до театральної культури загалом;
- артистичні здібності дітей удосконалюються від виступу до виступу;
- сформоване відчуття партнерства;
- формування особливого, естетичного ставлення до світу у процесі театралізованої діяльності;
- розвиток загальних психічних процесів: сприймання, образне мислення, уява, увага, пам'ять;

Зрозуміло, що відповідна діяльність у нас відбувалася за умови тісної співтворчості з членами родин: педагоги мотивували батьків до пошуку способів конструктивної взаємодії, у процесі якої батьки ставали рівноправними партнерами щодо формування у дошкільників свободи дій, поведінки і емоційної та естетичної культур засобами театралізованої діяльності; залучали батьків до підготовки костюмів, декорацій, участі у виставах.

Очевидно, що елементи театралізації педагоги закладу дошкільної освіти активно використовують у різних фрагментах життєдіяльності дитини. Зокрема, у комплексах ранкової гімнастики та гімнастики пробудження; сюжетних фізкультурних заняттях; музичних і фізкультурних хвилинок; пальчикових іграх-інсценівках, мімічних етюдах, іграх-етюдах; театралізованих замальовках під час проведення тематичних мініатюр або розваг, дидактичних іграх тощо.

Варто відзначити, що завдання підрозділу «Театральне образотворення», як і стрижневі напрями освітньої програми «Дитина-2020», суголосні основним завданням Державного стандарту дошкільної освіти (нова редакція 2021). Зокрема, в контексті нашого розкриття теми актуальними є визначені компетентності дитини старшого віку:

- здатність дитини практично реалізовувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату творчої діяльності на основі розвинених емоцій та почуттів до мистецької діяльності;
- сприймання та емоційне реагування на художній образ; розуміння змісту і характер колективних вистав, знання різних видів театру;
- володіння доступними техніками і відображення життєвих вражень і почуттів;
- володіння навичками виконавської культури (декламування, передавання рухами характерних ознак персонажів) і культурою глядача (елементарна культура поведіння під час концертів і свят);
- виявлення елементарних навичок рефлексії (обмірковування з іншими мистецького досвіду, вражень і ставлень до мистецької діяльності) (БКДО, 2021).

Наразі формувальний етап нашого дослідження триває. Наступним завданням є здійснення театрального тьюторства (супровід-співробітництво та

супровід-ініціювання дорослих), стимулювання інтересу дітей до самостійної художньої діяльності з використанням театрального образотворення і отриманих акторських умінь та навичок.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Театралізована діяльність може й має бути потужним інструментом розвитку всіх базових якостей особистості дитини: пізнавальних і психічних процесів, формування комунікативних навичок як основ соціальної культури. Особливу увагу важливо приділити самостійності й свободі вибору дитини, що, у свою чергу, сприятиме розвитку комплексу поведінкових показників: активності й ініціативності, готовності покластися на власні сили та відповідати за свої слова та вчинки; елементарної самооцінки і впевненості в собі та ін.

Основний акцент в організації театралізованої діяльності необхідно робити не на результат у вигляді зовнішньої демонстрації театралізованої дії, а на процес естетичного, емоційного та загального розвитку особистості дошкільника, формуванню культури його бажань і прагнень.

Театралізоване образотворення як простір, у якому кожна дитина може апелювати до самовизначення (образ «Я»: умію – мені це подобається – я це зможу) та самопроявлення (через різноманітні образи театральних персонажів) дарує можливість для «проживання» образів дітьми у театралізованій діяльності та під час занурення у театральну атмосферу. Використання ідеї театрального образотворення в закладі дошкільної освіти та родині буде успішним за умови організації поетапної та системної роботи з формування глядацькою та виконавської культури дітей дошкільного віку.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх питань театралізованої діяльності в життєдіяльності дитини старшого дошкільного віку та відкриває перспективу для вивчення педагогічних підходів у взаємодії педагога з іншими учасниками освітнього процесу – психологами, музичними керівниками, хореографами тощо; більш глибокого вивчення змістово-організаційних умов реалізації творчого потенціалу дітей з особливими потребами у контексті театрального образотворення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021. №33.
URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 22.08.2021).
2. Барановська І. Театр ляльок у початковій школі: навчально-методичний посібник. Вінниця, 2015. 170 с.
3. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014. с.137.
4. Дергач М. А. Театральне мистецтво як засіб формування особистості в історії педагогічної думки та школи України в ХХ столітті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2012. 492 с.
5. Дитина: Освітня програма розвитку дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: О.В. Огневюк, авт.кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, В.М. Вертутіна [та ін.]. ; наук. ред. : Г.В. Беленька, М.А. Машовець; Мін. осв. і наук. України, Київ. у-нт ім. Б. Грінченка. К.: Київ, у-нт ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.

6. Кондратець І. В. Ласкаво просимо до театру! Ознайомлення дошкільників із театральним мистецтвом. *Палітра педагога*. 2021. № 2. С. 3-9.
7. Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина» / наук.ред. Г. В. Беленька, О. А. Половіна, І. В. Кондратець; авт.кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, В. М. Вертугіна, К. І. Волинець та ін. К.: ТОВ «АКМЕ ГРУП». 2021. 568 с.
8. Олійник О. М. Театрально-ігрова діяльність в умовах дошкільного навчального закладу : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Волощук В. О., 2017. 163 с.
9. Половіна, О. А., Інтегративна функція мистецтва у формуванні творчої особистості дитини. *Мистецтво та освіта*. Київ. «Педагогічна думка». 2018. 4 (90), С. 22-26.
10. Половіна, О. А., Кондратець, І. В., Нові підходи до формування художньо-практичної компетентності майбутніх вихователів. *Народна освіта: Електронне наукове фахове видання*. 2019. Випуск № 2(38). Розділ «Педагогічна наука».
URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5789

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia. Zatverdzheno nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.01.2021. №33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (data zvernennia: 22.08.2021) [in Ukrainian].
2. Baranovska I. Teatr lialok u pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk. Vinnytsia, 2015. 170 s [in Ukrainian].
3. Bila I. M. Psykholohiia dytiachoi tvorchosti. Kyiv : Feniks, 2014. s.137 [in Ukrainian].
4. Derhach M. A. Teatralne mystetstvo yak zasib formuvannia osobystosti v istorii pedahohichnoi dumky ta shkoly Ukrainy v XX stolitti : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. Luhansk, 2012. 492 s [in Ukrainian].
5. Dytyna: Osvitnia prohrama rozvytku ditei vid dvokh do semy rokiv / nauk. ker. proektu: O.V. Ohneviuk, avt.kol.: H.V. Bielienka, O.L. Bohinich, V.M. Vertuhina [ta in.]. ; nauk. red. : H.V. Bielienka, M.A. Mashovets; Min. osv. i nauk. Ukrainy, Kyiv. u-nt im. B. Hrinchenka. K.: Kyiv, u-n-t im. B. Hrinchenka, 2020. 440 s [in Ukrainian].
6. Kondratets I. V. Laskavo prosymo do teatru! Oznaiomlennia doshkilnykiv iz teatralnym mystetstvom. *Palitra pedahoha*. 2021. № 2. S. 3-9 [in Ukrainian].
7. Metodychni rekomendatsii do Osvitnoi prohramy dlia ditei vid 2 do 7 rokiv «Dytyna» / nauk.red. H. V. Bielienka, O. A. Polovina, I. V. Kondratets; avt.kol.: H. V. Bielienka, O. L. Bohinich, V. M. Vertuhina, K. I. Volynets ta in. K.: TOV «AKME HRUP». 2021. 568 s [in Ukrainian].
8. Oliinyk O. M. Teatralno-ihrova diialnist v umovakh doshkilnoho navchalnoho zakladu : navch.-metod. posib. Kam'ianets-Podilskyi : Voloshchuk V. O., 2017. 163 s [in Ukrainian].
9. Polovina, O. A., Intehratyvna funktsiia mystetstva u formuvanni tvorchoi osobystosti dytyny. *Mystetstvo ta osvita*. Kyiv. «Pedahohichna dumka». 2018. 4 (90), S. 22-26 [in Ukrainian].
10. Polovina, O. A., Kondratets, I. V., Novi pidkhody do formuvannia khudozhno-praktychnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv. *Narodna osvita: Elektronne nauкове fakhove vydannia*. 2019. Vypusk № 2(38). Rozdil «Pedahohichna nauka». URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5789 [in Ukrainian].

**РОЗДІЛ III. ПІДГОТОВКА МАБУТНІХ ФАХІВЦІВ У
КОМПЕТЕНІСНИХ, ДІЯЛЬНІСНИХ ПРІОРИТЕТАХ**

DDC УДК 373.2.091.113:004

**«SOFT SKILLS» УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА
ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПОНЯТТЯ**

Ганна Цветкова,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології
дошкільної освіти,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0003-1556-4856,

tsvetkova1271@gmail.com

Галина Савлук,

аспірантка кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0002-3609-901X,

h.i.savluk@npu.edu.ua

***Анотація.** У статті розкрито сутність поняття «soft skills» як «м'які/гнучкі» навички в управлінській діяльності керівника закладу дошкільної освіти.*

Особливості змісту «soft skills» включають сукупність взаємозалежних структурно-змістових навичок як-то: комунікативні, ситуаційна обізнаність, гнучкість, комплексне рішення проблем, критичне мислення, творчі здібності, уміння управляти людьми, взаємодія з людьми, емоційний інтелект, формування власної думки та прийняття рішень, клієнтоорієнтованість, навички ведення перемовин, гнучкість розуму тощо.

***Ключові слова:** «soft skills»; управлінець; управлінська діяльність; керівник; заклад дошкільної освіти.*

**«SOFT SKILLS» SEEN AS PERREQUISITE OF MANAGEMENT ACTIVITY
OF THE HEAD OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION: ESSENCE
AND CONTENT OF THE CONCEPT**

Hanna Tsvietkova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and
Psychology of Pre-school Education,

National Pedagogical Dragomanov University,

Kyiv, Ukraine,

ORCID ID 0000-0003-1556-4856,

tsvetkova1271@gmail.com

Halyna Savluk,
PhD student of the Faculty of Pedagogy and Psychology
of Preschool Education,
National Pedagogical Dragomanov University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-3609-901X,
h.i.savluk@npu.edu.ua

Abstract. *The article reveals the essence of the concept of “soft skills” skills from the perspective of their importance in the management of the head of preschool education. “Soft skills” were found to include a set of interdependent structural and semantic skills such as: communication, situational awareness, flexibility, comprehensive problem solving, critical thinking, creativity, ability to manage people, interaction with people, emotional intelligence, formulating and wording thoughts, making decisions, customer orientation, negotiation skills, flexibility of mind, etc.*

Key words: *«soft skills»; manager; managerial activity; head; preschool institution.*

Актуальність дослідження. Зумовлено тим, що в епоху ХХІ ст. затребуваний фахівець, який орієнтований на сучасні управлінські пріоритети, здатний до особистісної та професійної самоактуалізації й саморозвитку в діяльності, володіє різноманітними інноваційними методиками, технологіями та засобами менеджменту. За експертними оцінками самими затребуваними компетентностями в майбутньому будуть вміння навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в полікультурному середовищі, розвивати емоційний інтелект. Актуальність та доцільність цього дослідження обумовлені необхідністю модернізації дошкільної освіти для забезпечення цілісного оновлення і приведення її у відповідність до тих змін, які відбуваються в соціальному, політичному, економічному, культурному просторі України, урахувавши загальносвітові тенденції, а також упровадженням стратегії випереджувального розвитку особистості. Нове розуміння ролі управлінця (професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях, в інноваціях психолого-педагогічної науки, володіє різними технологіями навчання, виховання і розвитку дітей, здатний до саморозвитку, самовдосконалення, самомоделювання та самопроектування в різних сферах життєдіяльності) зумовлює потреби конкретизувати сутність та зміст компетенцій «soft skills».

Успішний управлінець створює більш комфортні умови праці для колективу, налагоджує співпрацю з сім'ями дошкільників, організовує креативний освітній простір для дітей у закладі дошкільної освіти – гармонізує довкілля.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему «soft skills» в управлінській діяльності керівника закладу дошкільної освіти в науково-педагогічній літературі досліджували такі сучасні науковці, як: К. Коваль, (розвиток «soft skills» у студентів) (*Вісник Вінницького політехнічного інституту, 2015*); І. Гевлич, Л. Гевлич (сучасні тенденції вітчизняної вищої освіти) (*Бібліографічні матеріали, 2019*); у працях зарубіжних дослідників,

зокрема К. Перез Мейа, Е. Пурцелл, Ж. Реєс Бернардо та ін. «soft skills» є загальними вміннями та найважливішими вміннями на сучасному світовому ринку праці, особливо в умовах стрімкого розвитку технологій. У своїх працях науковці зробили спроби узагальнити поняття «soft skills» та конкретизувати його зміст.

Законом України «Про дошкільну освіту» визначено завдання дошкільної освіти на сучасному етапі, організаційно-правові і навчально-методичні засади функціонування закладів дошкільної освіти. Особливо важливим є окреслення нових підходів до створення різноманітних форм здобуття дошкільної освіти. Затверджений Базовий компонент 2021 (державні стандарти) дошкільної освіти визначив вимоги до змісту, рівня та обсягу такої освіти, які є основою оцінки певного освітнього рівня, норми, що узгоджують інтереси дитини й потреби суспільства щодо освіченості особистості.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у розкритті сутності, змісту та характеристиці «soft skills» як «м'яких/гнучких» навичок в управлінській діяльності керівника закладу дошкільної освіти.

Результати дослідження. Тенденції життя вимагають від керівника закладу дошкільної освіти, вільно адаптуватися до умов сьогодення, швидко та якісно враховувати зміни та потреби суспільства.

Успішному керівникові необхідні особливі «soft skills» (м'які/гнучкі) – навички особистості, такі як комунікабельність, вміння працювати в команді, контроль використання часу, креативність та ін. Наявність цих навичок надзвичайно важлива для забезпечення ефективної співпраці між командною та продуктивною співпрацею для досягнення поставленої мети.

Розглянемо сутність та зміст поняття «soft skills» детальніше. «Soft skills» – це професійні, внутрішньо-особистісні та міжособистісні навички, які дозволяють бути успішними у професійній управлінській діяльності. Сталого переліку, як і класифікації «soft skills», не існує, оскільки для різних видів діяльності пріоритетними є різні види навичок (електронний ресурс, 2015).

Розглянемо чотири основні категорії навичок, які є необхідними в роботі керівника закладу дошкільної освіти.

Навчальні навички	• Допомагають адаптуватися до середовища та вдосконалювати свої знання, вміння та компетентності
Навички грамотності	• Допомагають розрізняти факти, публікувати інформацію, створювати технології, визначати достовірність джерел та інформації
Соціальні навички	• Здатність успішно й ефективно взаємодіяти з людьми або різними групами, досягаючи поставленої мети
Особистісні навички	• Якості людини, які певним чином характеризують її особистість

Рис. 1. Основні категорії навичок

Навчальні навички, схарактеризовано як критичне мислення, уміння розв'язувати проблеми, які формуються тоді, коли керівник не лише відтворює інформацію, але й пізнає для себе нові знання, розробляє і розвиває нові ідеї; аналізує все, що відбувається навколо; розв'язує логічні завдання; знаходить усьому пояснення. Формувати й розвивати критичне мислення керівника, можуть онлайн-сервіси: Infogr.am, дошки мозкового штурму Stormboard тощо.

Креативність (творчість, інноваційність) формується і розвивається за умов реалізації власного творчого потенціалу (малювання; створення відео, презентацій тощо), генерування цікавих ідей, нестандартного мислення. Для цього доречно використовувати такі онлайн-сервіси, як: документи Google Диск, онлайнві презентації, відеоредактори Youtube тощо.

Самонавчання і саморозвиток формуються і розвиваються завдяки наявності у особистості цікавості до знань, бажання і мотивації їх отримувати. Для цього потрібно багато читати, навчатися самоорганізації і позитивному мисленню, цікавитися усім новим та знаходити онлайн курси для розширення власних знань.

Навички грамотності, як медіаграмотність формуються завдяки навчанню систематично критично оцінювати інформацію з використанням різних інструментів оцінювання, аналізувати медіаполе і відповідально ставитися до медіа споживання, шукати посилання на першоджерело, використовувати ресурси для перевірки інформації та для освоєння нових знань з медіаграмотності. Тут допоможуть такі засоби, як: сервіси новин Google News; зворотній пошук зображень за допомогою Google; геосервіси Google Maps; наукові пошукові сервери тощо.

Цифрова грамотність формується за умов використання інформаційно-комунікаційних технологій для розв'язання навчальних і життєвих завдань керівника закладу дошкільної освіти, використання інтернет ресурсів для нових можливостей, створенню та обробки фото-, відео- та інших файлів, опанування програм з графічного дизайну тощо. Також варто не забувати про онлайн безпеку, про захист персональних даних і конфіденційність.

«Soft skills» важливі як в роботі керівника закладу дошкільної освіти, так і в житті. Чим вище людина піднімається по кар'єрних сходах, тим більшу роль відіграють соціальні навички: зв'язок – здатність до усного спілкування, написання, подання, прослуховування; люб'язність – манери, етикет, діловий етикет; гнучкість – адаптивність, бажання змінюватися, навчання протягом усього життя; цілісність – чесна, етична, висока моральність, має особисті цінності; міжособистісні навички – приємність, привабливість, почуття гумору, дружність, вихованість, співпереживання, самоконтроль, терпимість, комунікабельність; позитивне ставлення – оптимістичний, захоплений, заохочувальний, щасливий, впевнений; професіоналізм – діловий, оволодіння основами й глибинами професії; відповідальність – підзвітна, надійна, виконує роботу, винахідлива, самодисциплінована, хоче робити добре, сумлінно; командна робота – кооператив, працюють разом з іншими, приємні, сприятливі, корисні, спільні; робоча етика – працьовитий, готовий працювати в команді,

лояльний, ініціативний, мотивований вчасно.

Такі соціальні навички, як навички командної роботи формуються під час навчання, участі в тренінгах/семінарах, спрямованих на формування сумісної роботи. Для розвитку цих навичок можна організовувати зустрічі з учасниками освітнього процесу, запрошувати батьків до членджу, бути командним гравцем та уважним співрозмовником. Для формування і розвитку навичок командної роботи можна використовувати сервіси для створення блогів, платформ дистанційного навчання і вебінарів Zoom, Google meet, миттєвого опитування (Direct poll, Kahoot) тощо. Комунікативність формується за умови самостійного налагодження особистістю комунікації з іншими, розв'язання спільних завдань, розширення сфер спілкування, а також обмінів контактами в соціальних мережах. Онлайн-інструментами для формування комунікативних навичок можуть бути Google Диск (спільне редагування документів, написання коментарів), сервіси для створення спільної дошки Padlet.com чи Linoit, спілкування Skype, Telegram, Viber тощо.

Формуванню емоційного інтелекту допомагає здатність розбиратися у власних і чужих почуттях, рахуватися з оточуючими, будувати з ними відносини на основі довіри і співпереживання. Для цього потрібно усвідомлювати і самоконтролювати власні емоції, бути самосвідомим, будувати взаємини з учасниками освітнього процесу. Існує безліч різноманітних способів (арт-терапія, казкотерапія, дихальні практики) розвитку емоційного інтелекту та емпатії.

«Soft skills» – універсальні компетентності, які набагато важче виміряти кількісними показниками. Іноді їх називають особистими якостями, тому що вони залежать від характеру людини і узгоджуються з особистим досвідом.

Розглянемо компоненти «soft skills», які пропонують в інституті Макса Планка в Мюнхені (Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften), що впливають на особисту ефективність:

- активна життєва позиція: вміння брати відповідальність, націленість на досягнення, впевненість в собі, висока самомотивація;
- міжособистісні стосунки: комунікабельність, чесна самооцінка, емпатія – співпереживання іншим людям;
- націленість на успіх: самовіддача, прагнення до підтримки і підвищення свого статусу, аналітичний склад розуму, прояв ініціативи;
- міцний характер: адекватне сприйняття критики, стійкість до невдач, позитивне мислення, чітка життєва позиція, наявність сенсу в роботі.

Особисті навички розглядаємо як гнучкість, що формуються через вимушеність адаптуватися до змінних умов роботи. Найкраще сформувані ці навички можна у процесі діяльності, спрямованої на розв'язання будь-яких проблем, необхідних для адаптування до незвичних умов тощо. Для цього можна використовувати такі онлайн-майданчики, як віртуальні проекти Wikispaces, створення і ведення блогів Blogger, соціальні мережі тощо.

Таймменеджмент формується під час планування своєї роботи, виконання креативних завдань, встановлення цілей та їх досягнення. Також важливою

умовою тайменеджменту є винагорода за власні досягнення. Допоможуть формувати і розвивати ці навички: сервіс для планування Google Календар, OneNote; сервіс для фіксування власних думок Google Keep; Skitch – сервіс для створення Evernote, де можна робити знімки, на яких розміщувати власні думки; RescueTime тощо.

Ініціативність виражається в умінні проявляти ініціативу в різних ситуаціях; об'єктивно оцінювати власні сили, знання та навички; керувати своїм навчанням, розвиватися. Розвинути ці навички можна, якщо використовувати онлайн-сервіси, що дають змогу збирати, упорядковувати та організовувати інформацію для власної справи з різних джерел Zotero, сервіси закладок на корисні ресурси Symbaloo, ментальні карти Spicynodes та Mindmeister тощо.

Визначені особливості «soft skills» для керівника закладу дошкільної освіти, які є найбільш важливими навичками для особистої ефективності: комунікативні навички, активна життєва позиція, аналітичний склад розуму, самовіддача і витривалість, уміння працювати в команді, цілеспрямованість, уміння вирішувати конфлікти, здатність надихатися новими ідеями, творче мислення, надійність.

Узагальнюючи ці визначення, можна стверджувати, що: навички – це поєднання знань і вмінь, які отримані упродовж життя. Тобто, складовими навичок є знання (сукупність інформації з будь-якої галузі, набутих у процесі навчання, дослідження тощо) та вміння (здобута на основі досвіду і знань здатність робити щось належним чином).

За даними World Economic Forum, серед найбільш затребуваних універсальних навичок (soft skills – «м'які/гнучкі» навички) виділено, насамперед, навички креативності, здатність до переконання, комунікативні навички, навички управління часом (time-management), за даними дослідження LinkedIn Learning (2019) – навички адаптування.

В Україні поняття «soft skills» є відносно новим і достатньою мірою недослідженим. Тож розгляд проблеми розвитку «м'яких/гнучких» навичок керівника закладу дошкільної освіти в управлінській діяльності є надзвичайно актуальне.

Поняття «soft skills» починає вживатися у наукових роботах ще з 90-і рр. ХХ століття. Одними із перших до нього звертаються американські та німецькі фахівці в галузі управління, пізніше воно з'являється в працях представників бізнесу і освіти.

Аналіз україномовного наукового дискурсу дозволив установити, що останнім часом інтерес практиків і теоретиків освіти до потенціалу дисциплін вищої школи для формування м'яких навичок помітно зростає, що засвідчують дослідження вітчизняних науковців: А. Безус, І. Гевлича, Л. Гевлич, К. Ковалю, Ю. Федорової, І. Федулової та ін.

Сутність поняття «soft skills» по-різному визначається дослідниками в науковій літературі. Науковці розглядають цей термін як вміння успішно взаємодіяти з оточенням, що охоплює ряд універсальних або некогнітивних

компетенцій (К. Коваль, К. Перез Мейа, Е. Пурцелл, Ж. Реєс Бернардо, І. Ясна та ін.). До переліку «soft skills» належать вміння ефективно здійснювати міжособистісне спілкування, працювати в команді, критично мислити, вести переговори, оцінювати та приймати рішення, розв'язувати складні проблеми.

За твердженням Г. Бабій, особистісні якості є доповненням професійних, а професійні якості обумовлюють ті особистісні якості, які повинен мати або розвивати в собі фахівець для професійного зростання. По суті, «soft skills» – це навички, вміння та характеристики, які дозволяють бути успішними у професійній діяльності. До них відносять: лідерські якості та вміння працювати у команді, вміння проводити переговори, вміння ставити та досягати поставлених цілей, управління часом, цілеспрямованість, презентаційні навички, навички ефективної комунікації, стресостійкість, креативність, творчий підхід до вирішення завдань та аналітичні здібності, тощо. Сталого переліку, як і класифікації «soft skills», не існує. Оскільки, зрозуміло, що для різних видів діяльності пріоритетними є різні види «soft skills».

На думку К. Коваль, поняття «soft skills» пов'язане з тим, яким чином люди взаємодіють між собою, тобто «м'які» навички рівною мірою необхідні як для повсякденного життя, так і для роботи.

За даними досліджень, професійну успішність визначають саме «soft skills». Для кар'єрного зростання потрібно починати їх застосовувати з самого нижчого рівня. В сучасному світі головне – це інформація, а саме володіння певними знаннями – статичне, адже вони можуть швидко стати неактуальними та застарілими. Набагато важливіше здобути необхідну інформацію в потрібний момент. Відповідь на цю вимогу ринку праці можуть дати люди, які оволодіють «м'якими» навичками.

Вище викладений аналіз дозволив розкрити сутність і зміст поняття «soft skills» як «м'які/гнучкі» навички структури управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти представлені на рис. 2.

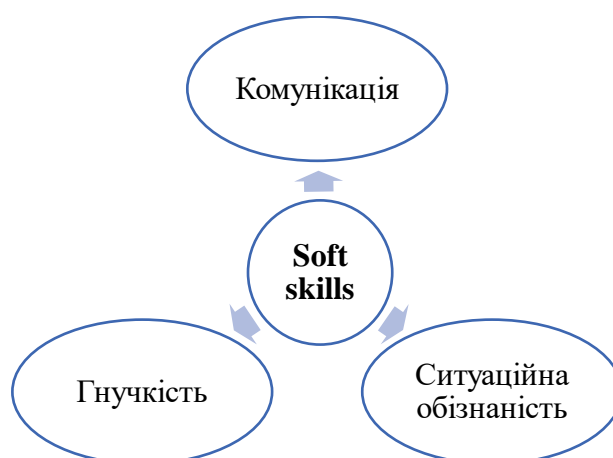


Рис.2. Структурні навички «soft skills»

Таким чином, перераховані навички ефективно сприятимуть успіху в професійній діяльності керівника закладу дошкільної освіти. «Soft skills» – це хороші манери і риси особистості, необхідні для взаємодії з учасниками

освітнього процесу, хороших відносин та успішної соціалізації з командою працівників закладу дошкільної освіти.

Обґрунтуємо детально навички, що входить в «soft skills» управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти. Основне, на що звертаємо увагу в першу чергу – це комунікативні навички управлінця, які чітко формулює свої потреби та очікування до учасників закладу дошкільної освіти. А також уважно вислухати, як інші формулюють свої потреби і очікування. Вміло веде переговори з іншими в поважній та професійній манері, так що у кожного учасника залишається відчуття, що він був почутий і зрозумілий. Комунікація займає більшу частину робочого дня, так що знадобиться вміння вести ділову і дружню переписку, спілкуватися в чатах, поштою, на конференціях та інших тематичних офлайн-заходах.

Наступна навичка «soft skills» – це ситуаційна обізнаність керівника який вміє відстежувати як розвивається ситуація навколо учасників, знає, вміє і розглядає різні способи реагування на неї такими діями, які дадуть найкращий результат для всіх залучених в цю ситуацію.

Іншою важливою навичкою «soft skills» є гнучкість, яка виявляється в тому, що керівник закладу дошкільної освіти може добре працювати в різних ситуаціях, а також вміє виходити з однієї ситуації на іншу не розчаровуючись і не перестаючи успішно виконувати свої завдання. Здатність бути дипломатичним і тактовним, зберігати професійний тон і адекватну манеру поведінки, навіть коли присутні якісь розбіжності або конфлікти.

Щоб досягти успіху в управлінській діяльності, сучасному керівнику потрібно опанувати необхідними навички «soft skills».



Рис. 3. Необхідні навички «soft skills» в управлінській діяльності керівника закладу дошкільної освіти

Детально схарактеризуємо необхідні навички:

- комплексне багаторівневе рішення проблем (Complex problem solving) – це означає, що людина здатна бачити сутність проблем і розбиратися з причиною, а не з наслідком;
- критичне мислення (Critical thinking)– це спосіб мислення, при якому людина ставить під сумнів інформацію, що надходить зовні й навіть власні переконання;
- креативність в широкому сенсі (Creativity) – це здатність бачити те, чого ще немає;
- вміння управляти людьми (People management) – це складна наука про те, як лідерам приймати головні рішення;
- взаємодія з людьми (Coordinating with others) –це вміння налагодити контакт будь з ким;
- емоційний інтелект (Emotional intelligence)– здатність розуміти емоції, наміри і мотивацію інших людей і свої власні, а також вміння управляти своїми емоціями та емоціями інших людей;
- формування власної думки та прийняття рішень (Judgment and decision-making)– неодмінно потрібно буде формулювати свою думку і приймати рішення. Самостійність у всьому;
- клієнтоорієнтованість (Service orientation)– хороший сервіс завжди на вагу золота;
- навички ведення перемовин (Negotiation)– вміння ясно висловлюватися, бути переконливим – трендова навичка;
- гнучкість розуму (Cognitive flexibility) – це здатність розуму швидко перемикається з однієї думки на іншу, а також обмірковувати кілька речей одночасно.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Дослідження обґрунтовано й вибудовано на основі загальнонаукових, педагогічних, теоретичних основ, сукупності відповідних дослідницьких методів та визначення сутності і змісту поняття «soft skills».

Сутність «soft skills» розглядаємо як «м'які/гнучкі» навички в управлінській діяльності керівника закладу дошкільної освіти.

«Soft skills» включає сукупність взаємозалежних структурно-змістових навичок: комунікативні, ситуаційна обізнаність, гнучкість, комплексне рішення проблем, критичне мислення, творчі здібності, вміння управляти людьми, взаємодія з людьми, емоційний інтелект, формування власної думки та прийняття рішень, клієнтоорієнтованість, навички ведення перемовин, гнучкість розуму.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми «soft skills» управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти.

А також подальшого дослідження потребує проблема цілеспрямованої підготовки керівника закладу дошкільної освіти до організації управлінської діяльності в закладі дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Emma Ch. These are the 100 most in-demand skills of 2019. According to LinkedIn.

World Economic Forum. URL: <https://www.cnbc.com/2019/01/08/the-25-most-in-demand-technical-skills-of-2019-according-to-linkedin-.html>

2. Бабій Г.В. Аналіз вимог до особистісних та професійних якостей інженерів із програмного забезпечення в контексті формування готовності до професійного спілкування: *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. 2013. № 7. С. 17-21.

3. Soft skills: універсальні навички європейського рівня (Електронний ресурс) Ілам Ясна. 2015. URL: <https://studway.com.ua/soft-skills/>.

4. Doyle Alison. (2020). What are Soft Skills? – The balance careers [in English] available at. URL: <https://www.thebalancecareers.com/what-are-softskills-2060852>

5. Іванова Л., Скорнякова О. «Soft skills» як важлива складова конкурентоспроможності фахівця з інформаційних технологій. *Молодий вчений*. № 12 (64). URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/12/22.pdf>

6. Коваль К. Розвиток «Soft skills» у студентів – один з чинників для їх працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 2015. № 2. С. 162-167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vvpi_2015_2_26.

7. Карапетян А. Аналіз SWOT як інструмент оцінювання та розвитку «Soft skills» студентів немовних спеціальностей у процесі навчання іноземної мови. *Педагогічні науки*. 2017. № 135. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/24201/1/KARAPETYAN%20ALINA.pdf>

8. От хорошего к великому. Почему одни компании совершают прорыв, а другие нет... Джим Коллинз; пер. с англ. Павла Павловского; под ред. Василия Дерманова. 19-е изд. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2009. 368 с.

9. Europe needs better jobs for better-matched skills. – Cedefop survey. (2015). URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/europe-needs-better-jobs-better-matched-skills-cedefop-survey>

10. Європейський словник навичок та компетенцій [Електронний ресурс] / DISCO European Dictionary of Skills and Competences. URL: http://disco-tools.eu/disco2_portal/

REFERENCES

1. Emma Ch. These are the 100 most in-demand skills of 2019. According to LinkedIn. World Economic Forum. URL: <https://www.cnbc.com/2019/01/08/the-25-most-in-demand-technical-skills-of-2019-according-to-linkedin-.html> [in English]

2. Babii H.V. Analiz vymoh do osobystisnykh ta profesiinykh yakostei inzheneriv iz prohramnoho zabezpechennia v konteksti formuvannia hotovnosti do profesiinoho spilkuvannia : *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. 2013. № 7. S. 17-21 [in Ukrainian].

3. Soft skills: universalni navychky yevropeiskoho rivnia (Elektronnyi resurs) Iami Yasna. 2015. URL: <https://studway.com.ua/soft-skills/> [in Ukrainian].

4. Doyle Alison. (2020). What are Soft Skills? – The balance careers [in English] available at. URL: <https://www.thebalancecareers.com/what-are-softskills-2060852> [in English]

5. Ivanova L., Skorniakova O. «Soft skills» yak vazhlyva skladova konkurentospromozhnosti fakhivtsia z informatsiinykh tekhnolohii. *Molodyi vchenyi*. № 12 (64). URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/12/22.pdf> [in Ukrainian].

6. Koval K. Rozvytok «Soft skills» u studentiv – odyz z chynnykiv dlia yikh pratsevlashtuvannia. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*, 2015. № 2. S. 162-167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vvpi_2015_2_26 [in Ukrainian].

7. Karapetian A. Analiz SWOT yak instrument otsiniuvannia ta rozvytku «Soft skills» studentiv nemovnykh spetsialnostei u protsesi navchannia inozemnoi movy. *Pedahohichni nauky*. 2017. № 135. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/24201/1/KARAPETYAN%20ALINA.pdf> [in Ukrainian].

8. Ot horoshego k velikomu. Pochemu odni kompanii sovershajut proryv, a drugie

net... Dzhim Kollinz; per. s angl. Pavla Pavlovskogo; pod red. Vasilija Dermanova. 19-e izd. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2009. 368 s [in Russian].

9. Europe needs better jobs for better-matched skills. – Cedefop survey. (2015). URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/europe-needs-better-jobs-better-matched-skills-edefop-survey> [in English]

10. Yevropeiskyi slovnyk navychok ta kompetentsii [Elektronnyi resurs] / DISCO European Dictionary of Skills and Competences. URL: http://disco-tools.eu/disco2_portal/ [in English]

DDC УДК 378

БАЗОВИЙ КОМПОНЕНТ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИОГЕНЕЗ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ В ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЗВО

Ольга Фунтікова,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет, Донецька область,
м. Маріуполь, Донецька область, Україна,
ORCID ID: 0000-0003-4183-3263,
chychriy@gmail.com

Анотація. Розглянуто ідеологічні, гуманістичні, духовні та національні концепти, що становлять підґрунтя Базового компонента дошкільної освіти (БКДО, 2021). У дослідженні використано пошуково-бібліографічний, ретроспективний, історико-генетичний, аналітико-індуктивний та інші методи. Наголошено на необхідності забезпечення навчально-психологічних, організаційних, контрольо-оціночних аспектів БКДО для професійного зростання майбутніх фахівців та формування в них soft-skills на основі ідеї синергії. На окремих прикладах конкретизовано застосування синергетичного підходу до формування soft-skills у студентів, що навчаються за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта».

Ключові слова: дошкільна освіта; майбутні вихователі; державний стандарт; синергетичний підхід; soft-skills.

BASIC COMPONENT OF PRESCHOOL EDUCATION: HISTORIOGENESIS AND FEATURES OF IMPLEMENTATION IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Olga Funtikova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of
Preschool Education
Mariupol State University,
Mariupol, Donetsk region, Ukraine,
ORCID ID: 0000-0003-4183-3263
chychriy@gmail.com

Abstract. Ideological, humanistic, spiritual and national concepts are considered as bases of creation of the Basic component of preschool education (BCPE, 2021). The following methods were used in the research: searching and bibliographic; retrospective; historical and genetic; analytical-inductive method and others. It is proved the fact on providing educational-psychological, organizational, control-evaluation aspects of basic component of preschool education for professional growth of future specialists on the basis of the idea of synergy in formation of soft-skills of students. The use of a synergetic approach in the formation of soft-skills of students in the specialty 012 «Preschool Education» is specified in some examples.

Key words: *preschool education; future educators; state standard; synergetic approach; soft-skills.*

Актуальність дослідження. Підготовка майбутніх вихователів в умовах реформування освітньої галузі повинна відповідати сучасним викликам постмодернізму. Одним зі шляхів подолання суперечностей в освіті можна вважати здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців на ідеях синергії і процесуальних засадах синергетичного підходу до формування soft-skills студентів, зокрема й засобами Базового компонента дошкільної освіти (БКДО).

Сьогодні розвиток дошкільної освіти слід розглядати як ключове питання освітніх концепцій. Сучасні освітні тенденції, з одного боку, характеризують поглиблення та інтеграцію зусиль європейських країн у галузі вищої школи, а з іншого – поступовий історико-педагогічний рух, спрямований на становлення і розвиток національної освіти як соціального феномену, суттєвим компонентом якого є БКДО. Спираючись на кращі педагогічні традиції, освітяни втілюють у життя складну систему зв'язків масової суспільної педагогічної практики, що базується на ідеях і цінностях останньої чверті ХХ – початку ХХІ століть. Педагоги осмислюють зв'язки педагогічної теорії і масової практики, які, за своєю природою, часто були неявними та складними. Теоретичні осмислення методологів зумовлені освітніми запитамі суспільства, реакцією на економічні, соціальні та політичні кризові явища в державі. Педагогічна наука й дотепер шукає ефективні шляхи впровадження професійно-орієнтованих знань у масову практику з проєкцією на високі та стабільні освітні результати.

Зауважимо, що окреслена проблема не знайшла свого розв'язання в попередніх дослідженнях, а набутий досвід, на жаль, не мав належного поширення в педагогічних університетах, де навчаються майбутні фахівці за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта», що підкреслює актуальність наукової розвідки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідні науковці забезпечували втілення державних стандартів у дошкільну освіту в умовах глобалізаційних змін, що впливали на модернізацію змісту дошкільної освіти в контексті становлення України як демократичної держави та входження її в єдиний європейський простір (*Базовий компонент дошкільної освіти, 2012*). Оновлений зміст БКДО містить конкретні вимоги до рівня розвиненості, освіченості та вихованості дитини дошкільного віку (6-7 років) і забезпечує єдність і наступність наукових шкіл у розробленні стандартів дошкільної освіти (*Базовий компонент дошкільної освіти, 2021*).

Історико-педагогічні передумови розроблення БКДО (1998; 2012; 2021) характеризуються насамперед попередньою широкомасштабною багатопрфільною підготовкою педагогічних кадрів; розширенням системи спеціалізованих факультетів у педагогічних інститутах; створенням нових профільних і спеціалізованих випускових кафедр з підготовки майбутніх вихователів для роботи в закладах дошкільної освіти (1960–1984 рр.);

підвищенням якості науково-теоретичних, методично-інформаційних матеріалів, присвячених підготовці майбутніх вихователів до роботи в галузі дошкільної освіти (1985–1991 рр.).

Нові історико-соціальні реалії сприяли впровадженню нових державних і галузевих стандартів педагогічної освіти та здійсненню підготовки майбутніх фахівців на засадах нової державної національної кадрової політики (з 1992 року) з урахуванням національних ідеологем, концепцій і національних теорій виховання молодого покоління (*Ильинский, 2002*).

Мета статті – виявити й схарактеризувати історико-педагогічні ідеї, події, цінності, ідеологеми як науково-теоретичне підґрунтя для формування Базового компонента дошкільної освіти (1998; 2012; 2021); розкрити особливості засвоєння БКДО майбутніми фахівцями з дошкільної освіти, ураховуючи синергетичний підхід до формування в них soft-skills в умовах ЗВО.

Результати дослідження. Для досягнення окресленої мети та розв’язання проблеми було застосовано такі методи: *пошуково-бібліографічний*, за допомогою якого вивчалися різні типи джерельної бази в бібліотечних фондах; *аналіз* методологічних, філософських, педагогічних джерел, нормативних і програмних документів, дисертаційних робіт, що дав змогу визначити провідні історико-педагогічні ідеї марксистського і ліберального спрямування та узагальнити історико-педагогічні аспекти масової практики в контексті панівних педагогічних теорій; *ретроспективний* метод, завдяки якому вдалося схарактеризувати історико-педагогічний зміст антропологічних феноменів, зокрема таких, як: «дошкільна освіта», «педагогічні кадри», «педагогічні інституції», «синергія» тощо; *системний*, що уможливив фіксацію динамічно-історичних подій як структурних компонентів відкритої освітньої системи та їх взаємозв’язок між собою; *історико-генетичний*, за допомогою якого було розглянуто історико-педагогічне явище в межах періодів; *аналітико-індуктивний* як історична реконструкція окремих історико-педагогічних подій для їх узагальнення за періодами; *історико-структурний*, завдяки якому вдалося визначити перший (1975–1990) і другий (з 1991 року) періоди в контексті розвитку освітніх кризових явищ.

Методика дослідження мала відповідне оформлення і складалася з підготовчого, основного і завершального етапів. Коротко схарактеризуємо їх наповненість.

Підготовчий етап: систематизація методів дослідження з позиції необхідності й достатності щодо отримання результатів та їх історичне узагальнення за визначеною проблемою. Верифікація різних типів джерел з опорою на законодавчі, методологічні, методичні, педагогічні, психологічні основи. Аналіз відомих історико-педагогічних концепцій – всесвітньо-історичної, марксистської (формаційної), ліберальної (цивілізаційної, модерністської, національної), що ґрунтувалися на провідних ідеях.

Основний етап: епістемологічна рефлексія щодо історико-педагогічних процесів з історичною реконструкцією за періодами. Початок першого періоду

(1975); ознаки наявних масштабних кризових явищ в освіті (1981–1985); системні спроби суспільства подолати кризу в освіті (1986–1988); зміна ціннісних орієнтації у вихованні молодого покоління на органічному поєднанні освітніх інтересів особистості, суспільства і держави (1989–1990); системний пошук, націлений на зменшення негативної реакції в освіті. Другий період (із 1991): переосмислення цінностей і векторів розвитку концепцій, педагогічних теорій і практики на засадах національних ідей, етнотрадицій; подолання викликів в умовах суспільної кризи та невизначеності для освіти.

Завершальний етап: окреслення перспектив використання в професійній підготовці майбутніх вихователів ідеї синергії, синергетичного підходу до формування в них soft-skills засобами БКДО.

Розглянемо докладніше теоретичне оформлення загальнокультурної парадигми виховання молодого покоління як результату розвитку суспільства, що опинилося в системній кризі.

Схарактеризуємо перший період на засадах марксистських ідеологем, комуністичних педагогічних теорій і поглядів педагогічної спільноти, що вплинуло на розроблення дошкільних програм, концепцій, теоретичного узагальнення масової практики. У 1975–1980 рр. було завершено теоретичне оформлення загальнокультурної парадигми основних концептів виховання молодого покоління, зокрема й дітей дошкільного віку, у категоріях сутності, структури виховання і функцій моралі. Спираючись на підручники, монографії, колективні монографії, наприклад, «Марксистська етика» О. Титаренко (1976), «Проблеми моральності» Т. Кузьміної (1977), у яких узагальнювались теоретичні здобутки, вівся подальший науково-теоретичний пошук конкретизації ідеологічних орієнтирів у вихованні особистості.

Зауважимо, що діяльність педагогів у цей період базувалася на вихованні інтересу до політичних знань, бойових, трудових традицій партії і народу на підставі широкого вивчення педагогами праць В. Леніна, К. Маркса, Ф. Енгельса (*Бакитановский, 1983*). На освіту чинив також вплив фактор інертності освітніх процесів та неможливість їх швидкого адаптування до тогочасних соціально-економічних викликів.

У 1970 р. було опубліковано працю Ф. Кумбса «Криза освіти в сучасному світі: системний аналіз» (*Кумбс, 1970*), у якій зверталась увага на негативні соціальні, економічні зміни в суспільстві, що зумовлювали функціонування майбутньої освіти в невизначених умовах. У 1981–1985 рр. уже відчутним було зростання масштабних кризових явищ у громадянському вихованні молоді, але педагогічна наука все ще спиралася на комуністичну парадигму виховання молодого покоління, про що свідчить низка дисертацій, присвячених виконанню завдань комуністичного виховання. Спробою науковців призупинити зростання кризових явищ в освіті та знайти нові шляхи виховання стала монографія Л. Архангельського «Марксистська етика: предмет, структура, основні напрями» (*Архангельский, 1985*). У цей час спостерігається посилення ідеологем у вихованні молоді (1984); нове

розуміння соціалістичної моралі як результату трансформації попереднього теоретичного знання (1985).

Відомими в цей період стають такі наукові праці, як «Теорії менеджменту в освіті» Т. Буша (*Bush, 1986*), «Управління освітою» П. Сілвера (1983), «Управління середньою школою сьогодні» Н. Адамса (1987), у яких йшлося про оцінку кадрів освіти й управління розвитком освіти у найближчій перспективі.

Науковці дошкільного профілю, застосовуючи історико-хронологічний та бібліографічний підходи, також розглядали проблеми виховання колективізму в дошкільній педагогіці в 1917–1941 рр. (*Кутякова, 1977*); становлення і розвиток суспільного виховання в Українській РСР з 1917 до 1941 р. (*Батліна, 1983*); методологічні і теоретичні проблеми дошкільного виховання в працях Н. Крупської та перетворення їх у радянській дошкільній педагогіці (*Борисова, 1985*).

У 1986–1988 рр. спостерігалася системна спроба подолати освітні кризові явища у вихованні молоді з огляду на перебудовчі процеси в усіх сферах суспільства: розроблялася методологія дослідження моральних феноменів (1986); була здійснена спроба в культурі перетворення цінностей загальнолюдської моралі на мову практичних дій молодого покоління (*Біблер, 1988; Бахтін, 1988; Гусейнов, 1988*); приділялася увага формуванню морального обличчя особистості (1986). В 1986 р. у «Вчительській газеті» оприлюднено декларацію групи вчителів, що отримала назву «педагогіка співробітництва»; у 1988 р. опубліковано Концепцію нової демократичної школи. На Пленумі ЦК КПРС 1988 року акцентовано на відставанні освіти від стандартів світового рівня, що означало для науковців пошук нових орієнтирів у вихованні молоді.

У 1989–1990 рр. було теоретично обґрунтовано ціннісну проєкцію, складниками якої визнавалися інтереси особистості, суспільства і держави, про що свідчить науковий аналіз співвідношення моралі і народних звичаїв (*Смоленцев, 1989*), істотне перероблення словників з етики з урахуванням світових культурно-історичних типів етики, легітимізація інтегративної етичної ідеї для створення нової парадигми освіти (1989); оформлення феномену виховання в термінах і поняттях гуманістичних і духовно-творчих канонів моралі (1990).

У контексті ціннісної проєкції дослідники почали експериментально вивчати, наприклад, взаємини дітей в іграх (Т. Блощицина, 1983), рухову активність дітей (Е. Вільчаковський, 1989); доброзичливі відносини між дітьми (Воробйова, 1989) тощо.

Аналіз таких явищ, як негативні зміни за ознаками масштабних кризових явищ у суспільстві (1981–1985); системні спроби суспільства подолати кризу в освіті на різних рівнях її організації (1986–1988); зміни ціннісних орієнтації у вихованні молодого покоління, що спиралися на органічне поєднання освітніх інтересів окремої особистості, суспільства і держави (1989–1990), дав змогу констатувати, що суспільна практика організації освіти зазнавала впливу

суспільно-історичного руху, робила системні пошуки щодо виправлення ситуації та зменшення негативної реакції кризових явищ у суспільстві. Підґрунтям для розроблення першого змісту майбутнього Базового компонента дошкільної освіти можна умовно визнати «Концепцію дошкільного виховання» (1989), автори якої В. Давидов, В. Петровський уперше акцентували на таких цінностях, як охорона і зміцнення фізичного та психічного здоров'я дітей; гуманізація цілей і принципів освітньої роботи з дітьми з переорієнтацією на особистісно орієнтовану модель; спрямованість на виховання почуття захищеності й упевненості в собі; визнання цінності дошкільного дитинства як пріоритетного; орієнтація виховання на розвиток здібностей дитини; визначення головних новоутворень дошкільного віку – творчої активності, самостійності, довільності, самосвідомості; виховання основ базису особистісної культури, що передбачає орієнтацію на загальнолюдські цінності.

Можна твердити, що суспільна практика організації освіти характеризувалася не тільки повтореннями щодо організації педагогічної освіти, підготовки педагогічних кадрів, а й містила елементи майбутнього, зокрема й дошкільної освіти, окреслюючи її основні шляхи розвитку. Водночас зауважимо, що абрис майбутньої освіти не завжди збігається з її сучасною формою і сутністю, оскільки має багато можливостей свого вияву в перспективі.

Схарактеризуємо другий період у контексті розвитку освітніх кризових явищ, що розпочався в 1991 році й триває дотепер. Так, у 1991 році було проголошено Акт незалежності України та створення самостійної держави України, що безпосередньо вплинуло на подальший розвиток освіти – як національної, духовної, гуманістичної – і зумовило переосмислення попередніх освітніх концепцій.

З 1991 р. спостерігається відродження національної освіти. Теоретично обґрунтовано нову національну парадигму освіченої особистості в термінах і поняттях (виховний ідеал, особистість, родина, патріотизм, громадянство, духовність, гуманістичність), закладену в освітніх програмах і концепціях: Концепція дошкільного виховання в Україні (проект) Л. Артемової (1993), у якій наголошувалося на необхідності формування основ духовності особистості; Концепція освітньої реформи на засадах християнських цінностей, розроблена Б. Огульчанським (1999).

Широко представлені в цей період виховні концепції та програми національного виховання, зокрема Концепція виховання особистості (Бех, 1991); Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України (Киричук, 1991); Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти (1996); Програма родинно-національного виховання та навчально-тематичний план педагогічної освіти батьків, розроблені В. Постовим, Т. Алексеєнко та О. Докукіною (1997); Особистісно орієнтована модель виховання І. Беха (1998); Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (Сухомлинська та ін., 2000); Концепція виховання гуманістичних цінностей, запропонована І. Бехом (2005);

Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді (*Бех та Чорна, 2015*).

Дисертаційні роботи цього періоду відображали національний науково-теоретичний пошук, а саме: педагогічні умови застосування українських народних рухливих ігор у фізичному вихованні дітей 5-6 років (*Вольчинський, 1998*); народні ремесла як засіб морально-трудового виховання старших дошкільників (*Калуська, 1994*); становлення і розвиток українського суспільного дошкільного виховання в Східній Галичині (1869–1939) (*Нагачевська, 1995*); виховання старших дошкільників на ідеях миру в умовах національного дитячого садка (*Петрук, 1996*); розвиток надбань української дошкільної етнопедагогіки та їх використання в сучасному дошкільному закладі (*Рогальська, 1996*); формування першооснов національної самосвідомості у дітей старшого дошкільного віку засобами української народної музики (*Газіна, 2008*); методологічні і методичні засади формування духовних інтересів та потреб у дітей 5-9 років засобами мистецтва (*С. Жуков, 2010*) та ін.

Отже, більш потужним стає розвиток національно-державної гуманістичної освіти на ідеях загальнолюдських цінностей, дитиноцентризму в організації суб'єкт-суб'єктних основ виховання. Формується національна парадигма виховання дітей і молоді на загальнолюдських, національних, духовних, гуманістичних засадах (2014).

Оформлюються виховні, освітні й розвивальні концепти дошкільної освіти із застосуванням перспективних підходів до розроблення її теорії і практики:

- системно-структурний підхід – міждисциплінарний аналіз ідеї виховання особистості в контексті дошкільної педагогіки, вікової психології, етики, моралі, філософії, гносеології, онтології, антропології та аксіології;

- нормативно-змістовий підхід – державні вимоги в дошкільній освіті (БКДО), які розширюють, удосконалюють, уточнюють мету, завдання, сутність виховання, навчання і розвитку молодого покоління на засадах державних Стандартів освіти (*Базовий компонент дошкільної освіти, 2012; Базовий компонент дошкільної освіти, 2021*).

- історіографічний підхід – вивчення і систематизація педагогічних праць видатних учених, які працювали над розвитком національних ідей у дошкільній освіті.

Переосмислення наукових підходів зробило можливим розроблення історико-педагогічних критеріїв і показників підготовки майбутніх вихователів, а саме: перший критерій – навчально-методичне забезпечення підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти (1991), показники конкурентоспроможного фахівця на ринку освітньої праці (1992-1999); другий критерій – створення, удосконалення, переоснащення, оновлення навчально-методичного забезпечення, узгодженість і наступність за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями вищої освіти та за Національною рамкою

кваліфікацій; узгодження навчально-методичного забезпечення з успішною реалізацією компетентнісного підходу в освіті (2000-2021).

Саме узагальнення нормативних, теоретичних, методичних, практико орієнтованих засад дало змогу розробити Базовий компонент дошкільної освіти (1998), оновити його (2012) і затвердити в новій редакції (2021) як закономірне освітньо-правове явище в розвитку державного Стандарту дошкільної освіти України.

Для педагогічної спільноти на законодавчому рівні чітко визначено рівні освіченості, розвиненості та вихованості дитини 6 (7) років, показник компетенцій дитини перед її вступом до школи. Звернено увагу вихователів на систему ціннісних ставлень до світу та самого себе, засвоєння дитиною змісту освітніх ліній (знає, обізнана, розуміє, уміє, усвідомлює, здатна, дотримується, застосовує, виявляє ставлення, оцінює) (*Базовий компонент дошкільної освіти, 2012*). Підкреслено важливість організації освітнього процесу за головними лініями розвитку фізичного, психічного та морально-духовного здоров'я, особистісних цінностей як своєрідного внутрішнього стрижня, ціннісної етичної орієнтації, націленої на набуття навичок практичного життя, емоційної сприйнятливості та сприяння розвитку індивідуальності дитини.

Уперше в законі України «Про освіту» додано нову статтю 22 (у редакції Закону № 2145-VIII від 05.09.2017 р.) про Базовий компонент дошкільної освіти як про державний стандарт, що містить норми і положення щодо рівня розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку у відповідних умовах закладів дошкільної освіти, незалежно від підпорядкування, типів і форм власності. Саме державна політика у сфері освіти реалізується за допомогою Базового компонента дошкільної освіти, періодичність оновлення якого – не менше одного разу на 10 років.

У 2021 році Базовий компонент дошкільної освіти (БКДО) затверджено як державний стандарт, який упроваджується в освітніх складних і невизначених умовах у контексті оновлених державних вимог до інноваційної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти. А це означає, що освітянам необхідно розробляти такі інноваційні підходи до підготовки майбутніх фахівців, щоб випускники ЗВО могли ефективно впроваджувати зміст нового БКДО (*Базовий компонент дошкільної освіти, 2021*).

Ефективність упровадження БКДО (2021) також залежить від управління відкритою синергетичною моделлю підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти в умовах ЗВО.

Інноваційним провідним підходом до професійної підготовки майбутніх фахівців є синергетичний, який означає, що різні частини освітнього процесу функціонують спільно й налаштовані на поліпшення освітнього колективного результату. Саме синергетична модель підготовки майбутніх фахівців здатна допомогти забезпечити стійкість під впливом нестійких зовнішніх факторів у нелінійний спосіб їх існування (*Синергетика, 1988*).

У синергетичній моделі підготовки майбутніх фахівців ЗВО кожна взаємодія учасника освітнього процесу створює або гасить синергію. В останньому випадку учасники не мислять критично, не відчують потреби в опануванні нового матеріалу, який містить БКДО, і не діють спільно для отримання позитивного освітнього результату (*Курдюмов та Малинецкий, 1983*).

Усі синергії починають діяти як потенційні синергії (*Хакен, 1980*), тобто як приховані, що стають активними та наявними тоді, коли викликають когнітивний, афективний або діяльнісний ефект у кожного майбутнього фахівця з дошкільної освіти чи в значній кількості студентів академічної групи ЗВО. Якщо виникає, умовно кажучи, таке синергетичне перехрестя (синергетичний вузол) освітнього процесу за когнітивними, афективними та діяльнісними лініями декількох студентів, це викликає синергетичний ефект на синергетичних перетинах (вузлах) і означає ефективність синергетичного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців. Синергія академічної групи студентів поступово збільшується, що сприяє професійному зростанню і більш виваженій майбутній професійній траєкторії в дошкільній освіті, оскільки кожне перехрестя може генерувати новий синергетичний ефект від уже наявних і відомих (*Введение в синергетику, 1988; Haken, 1984*).

Синергія – це будівельні блоки ідей БКДО, сумарні soft-skills студентів у контексті їхнього когнітивного та емоційного зростання в процесі навчання. Ще донедавна синергетичні взаємодії обмежувалися прямими особистими контактами студентів (face to face) в аудиторії, організацією навчальної роботи з підручником або конспектами лекцій з окремої дисципліни, з паперовими таблицями і рисунками. З появою інтерактивних засобів масової інформації, зокрема таких, як Всесвітня павутина (WWW), виник новий синергетичний механізм та інші двигуни, раніше не відомі студентам і викладачам ЗВО.

Під час опанування студентами матеріалів БКДО важливо доповнювати синергетичні механізми та двигуни орієнтуванням у текстографічному, гіпертекстовому, мультимедійному, віртуальному змісті обов'язкових освітніх напрямів («Особистість дитини»; «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі»; «Дитина в природному довкіллі»; «Гра дитини»; «Дитина в соціумі»; «Мовлення дитини»; «Дитина у світі мистецтва»).

Студентам необхідно навчитися самостійно обмінюватися інформацією з іншими про задатки, нахили, здібності, індивідуальні психічні та фізичні можливості дітей дошкільного віку; керувати електронними дошкільними освітніми ресурсами, що відображають умови реалізації Стандарту дошкільної освіти.

Важливість такої підготовки майбутніх фахівців зумовлена широким упровадженням інформатизації освітнього процесу й наявністю інформаційного та комунікаційного технологічного потенціалу в дошкільній освіті.

Щоб синергія стала активною, її необхідно прийняти й оцінити в умовах професійної підготовки майбутніх фахівців. Можна твердити, що студенти

«групуються» з такими студентами, завдяки яким підтримується або підвищується синергетичний результат взаємодії в професійній підготовці. Активна синергія припиняється тоді, коли інший учасник не підтримує позитивну взаємодію та вчасно не застосовує синергетичні механізми і двигуни.

Синергетичний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців має відповідну конгруентність із soft-skills студентів, за допомогою яких виконуються м'які або «гнучкі» дії, операції, що знищують стереотипи у виконанні професійних завдань і розвивають здатність особистості до змін у невизначених умовах. Саме вчасне набуття soft-skills сприяє самоорганізації і саморозвитку як окремого студента, так і всіх учасників професійної синергетичної моделі підготовки майбутніх фахівців із дошкільної освіти.

До трьох основних груп «soft-skills» належать такі: комунікативні вербальні дії (усні та писемні); критичне мислення; командна робота над окремим проектом БКДО.

Комунікативні вербальні дії як сукупність soft-skills студентів – це вміння доносити до інших свою професійну думку, аргументувати за допомогою встановлених педагогічних фактів і статистичних даних, вміння робити посилання на першоджерела; брати участь у діалозі, тримаючи в полі зору педагогічний предмет обговорення; правильно і лаконічно ставити запитання до іншого, давати чіткі й зрозумілі рекомендації, що сприяє розвитку критичного мислення суб'єкта.

Критичне мислення як когнітивні soft-skills майбутніх фахівців дошкільного профілю є результатом чутливості до педагогічної проблеми та її контексту; це вміння логічно оперувати різними сторонами педагогічної проблеми на підставі суджень, умовиводів, інтерпретацій і оцінки проблеми; самоусвідомлення її сутності з рефлексією на засадах БКДО (*Пошетун, 2018*).

Командна робота студентів академічної групи відображає окремий змістовий проект БКДО. Наприклад, одна команда аналізує та порівнює зміст сфери життєдіяльності «Природа» (змістовна лінія: природа планети Земля) за БКДО (2012) зі змістом освітнього напрямку «Дитина в природному довіллі» (2021); друга команда працює над іншим змістовним проектом, використовуючи комунікативні, когнітивні та командні soft-skills.

Викладачі як учасники освітнього процесу сприяють синергетичній взаємодії з майбутніми фахівцями, скеровуючи їх на підвищення синергії та створення нових синергетичних вузлів у процесі професійної підготовки.

Сьогодні є нагальна потреба в поліпшених інтерактивних методах і способах професійної підготовки майбутніх фахівців із позиції синергії для успішного опанування академічних цілей, що полегшує випускникам дошкільної освіти перехід до виконання ними професійної ролі. Критично важливо для студентів навчитися працювати в команді як члени команди. Адже деякі команди досягають більшого, навіть якщо їхні власні зусилля були незначними, а інші – ні. Одним із можливих пояснень цього явища є синергія.

У контексті організаційної поведінки студента панує така думка, що згуртована група – це більше, ніж сума її частин (окремих студентів); синергія – це здатність групи перевершити навіть найкращий результат окремого студента. Іншими словами, це конструкція або набір різних складників, що разом ведуть до отримання суттєвих освітніх результатів.

Отже, синергетичний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців щодо впровадження БКДО передбачає: оптимальну кількість студентів, які мають сформовані комунікативні, когнітивні, командні soft-skills для виконання групового проєкту з окремого освітнього напрямку БКДО і прагнуть працювати в команді; оптимальну кількість студентів, які можуть на практиці додатково вибудовувати відповідні когнітивні, афективні й діяльнісні комунікації з іншими учасниками навчального процесу для підвищення синергії; наявність студента-лідера, який своїми діями та поведінкою може об'єднувати команду студентів, зміцнюючи довіру один до одного, а також сприяє неформальній взаємодії студентів під час роботи над проєктом БКДО; звернення уваги педагога на ефективність командної роботи і окремих студентів; наявність педагога, який має «майбутнє у крові» – чітко формулює мету, делегує частину своїх прав студентам, створює атмосферу довіри й поваги до кожного.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок.

Ми є свідками наявності в історико-педагогічному полі низки феноменів, різновекторних світоглядних ідеологем, що вплинули на розроблення й обґрунтування освітніх, навчальних і виховних цінностей, освітніх концепцій, педагогічних теорій. Узагальнення науково-теоретичних, просторово-часових і предметно-специфічних вимірів у дошкільній освіті за цінностями дошкільного дитинства дає змогу нам зрозуміти зміст БКДО (1998, 2012), підвищення стандартів дошкільної освіти (*БКДО, 2021*) у контексті історіогенезу.

Теоретичне оформлення загальнокультурної парадигми виховання молоді, наукове обґрунтування морально-ціннісної проєкції, що полягала в поєднанні інтересів особистості, суспільства і держави, було системною спробою подолання наростаючої кризи в освіті, характерної для 1975–1990 рр. як першого періоду в контексті розвитку освітніх кризових явищ.

Розвиток національно-державної гуманістичної освіти на основі пріоритету загальнолюдських цінностей у вихованні морально-духовної особистості на суб'єкт-суб'єктних засадах характеризує другий період на позиціях постмодернізму.

Перспективу подальших розвідок убачаємо в пошуку умов для широкомасштабного створення відкритої синергетичної моделі підготовки майбутніх фахівців для нової трансляції Стандартів дошкільної освіти з такими обов'язковими елементами, як застосування синергетичного підходу, використання синергетичних двигунів і механізмів, свідоме й цілеспрямоване формування комунікативних, когнітивних, командних soft-skills студентів у контексті нової місії дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архангельский Л. М. Марксистская этика: предмет, структура, основные направления. Москва: Мысль, 1985. 237 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Богуш А. М. та ін.; наук. керівник А. М. Богуш. Київ: Видавництво Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, 2012. 26 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
4. Бакштановский В. И. Моральный выбор личности: альтернативы и решения. Москва: Политиздат, 1983. 224 с.
5. Бех І., Чорна К. Програма українського патріотичного виховання дітей і учнівської молоді. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12-13. С. 26–37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk_2015_12-13_25
6. Бех І. Д. Концепція виховання особистості. *Радянська школа*. 1991. № 5. С 40–47.
7. Введение в синергетику: колебания и волны / под ред. Д. И. Трубецкого. Москва: Мысль, 1988. 315 с.
8. Ильинский И. М. Образовательная революция. Москва: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. 592 с.
9. Киричук Олександр Васильович. *Інформаційний довідник* / за заг. ред. Вашуленка М. С. Київ: Фенікс, 2002. С. 128–129.
10. Концепція громадянської освіти в умовах розвитку української державності / О. Сухомлинська, М. Боришевський, К. Чорна та ін. *Шлях освіти*. 2000. № 3. С. 7–10.
11. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире: системный анализ / пер. с англ. С. Л. Володиной. Москва: Прогрес, 1970. 261 с. URL: <https://www.livelib.ru/author/680974/top-filipp-g-kumbs>.
12. Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика – теория самоорганизации. Идеи, методы, перспективы. Москва: Знание, 1983. 268 с.
13. Марксистская этика / под общ. ред. А. И. Титаренко. Москва: Политиздат, 1976. 335 с.
14. Огульчанський Б. Основи християнської культури: посібник. Київ: Всеукраїнське православне товариство, 2003. 64 с.
15. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–91.
16. Проблемы нравственности / отв. ред. Т. А. Кузьмина. Москва: Наука, 1977. 333 с.
17. Синергетика: сборник статей / пер. с англ. Б. Б. Кадомцева. Москва: Мысль, 1988. 315 с.
18. Хакен Г. Синергетика. Москва: Мир, 1980. 453 с.
19. Bush T. Theories of Educational Management. London: Harper and Row, 1986. 143 p.
20. Haken H. The Science of Structure: Synergetics. New York: Van Nostrand Reinhold, 1984. 255 p.

REFERENCES

1. Arkhangel'skiy, L.M.(1985). *Marksistskaya etika : predmet, struktura, osnovnyye napravleniya*. Moskva: Mysl' [in Russian].
2. Bohush, A.M., Byelen'ka, H.V.& Bohinich, O.I. (2012). *Bazovyi komponent doshkil'noi osvity*. A.M. Bohush (Ed.) Kyiv: Vydavnytstvo, 26. [in Ukrainian].
3. Bayyer, O.M., Bezsonova, O.K. & Brezhnyeva, O.H. (2021). *Bazovyi komponent doshkil'noi osvity*. Pirozhenko T.O. (Ed.) URL:

https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].

4. Bakshtanovskiy, V. I. (1983). *Moral'nyy vybor lichnosti: al'ternativy i resheniya*. Moskva: Politizdat [in Russian].
5. Bekh, I., Chorna, K. (2015). Prohrama ukrayins'koho patriotychnoho vykhovannya ditey i uchnivs'koyi molodi. *Hirs'ka shkola Ukrayins'kykh Karpat*. 2015. № 12 – 13 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2015_12-13_25 [in Ukrainian].
6. Bekh, I. D. (1991). Kontseptsiya vykhovannya osobystosti. *Radyans'ka shkola*, 5, 40 – 47 [in Ukrainian].
7. Trubetskoy, D.I. (red.) (1988). *Vvedeniye v sinergetiku: kolebaniya i volny*. Moskva: Mysl' [in Russian].
8. Il'inskiy, I.M.(2002). *Obrazovatel'naya revolyutsiya*. Moskva: Izdal'stvo Moskovskoy gumanitarno-sotsial'noy akademii [in Russian].
9. Vashulenko, M.S. (za zah. red.) (2002). Kyrychuk Oleksandr Vasyly'ovych // *Informatsiynnyy dovidnyk / APN Ukrayiny*. Kyiv : Feniks [in Ukrainian].
10. Sukhomlyn's'ka O., Boryshevs'kyy M., Chorna K. (2000). Kontseptsiya hromadyans'koyi osvity v umovakh rozvytku ukrayins'koyi derzhavnosti ta inshi // *Shlyakh osvity* [in Ukrainian].
11. Kumbs, F. (1970). *Krizis obrazovaniya v sovremennom mire: sistemnyy analiz / Per. s ang. S.L. Volodinoy [i dr.]* Moskva: Progres. URL: <https://www.livelib.ru/author/680974/top-filipp-g-kumbs> [in Russian].
12. Kurdyumov, S.P., Malinetskiy, G.G. (1983). *Sinergetika-teoriya samoorganizatsii. Idei, metody, perspektivy*. Moskva: Znaniye [in Russian].
13. Titarenko, A.I. (red.) (1976). *Marksistskaya etika*. Moskva: Politizdat [in Russian].
14. Ohul'chans'kyy, B. (2003). *Osnovy khrystyans'koyi kul'tury: posibnyk*. Kyiv: Vseukrayins'ke pravoslavne tovarystvo [in Ukrainian].
15. Pometun, O.I. (2018). Krytychne myslennya yak pedahohichnyy fenomen. *Ukrayins'kyy pedahohichnyy zhurnal*, 2, 89 – 91 [in Ukrainian].
16. Kuz'mina, T.A. (1977). *Problemy нравственности*. Moskva: Nauka[in Russian].
17. Kadomtsev, B.B. (per. s ang.) (1988). *Sinergetika: sbornik statey*. Moskva: Mysl' [in Russian].
18. Khaken, G. (1980). *Sinergetika*. Moskva: Mir [in Russian].
19. Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper and Row [in English].
20. Haken, H. (1984). *The Science of Structure: Synergetics*. New York : Van Nostrand Reinhold [in English].

DDC УДК 373.2.091.113:378.091.313

**ПЕРЕВЕРНУТЕ НАВЧАННЯ ЯК АКТУАЛЬНИЙ ФОРМАТ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ
ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Світлана Макаренко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет,
Донецька область, м. Маріуполь, Україна,
ORCID ID 0000-0001-8933-9681,
msi.osv@gmail.com

***Анотація.** Розкрито теоретичні засади «перевернутого навчання» як однієї з найбільш актуальних, ефективних і перспективних моделей змішаного навчання. Схарактеризовано базові аспекти та типи перевернутого навчання, етапи його підготовки й реалізації, вимоги до викладача. Проаналізовано переваги та недоліки використання перевернутого навчання у вищій освіті. Висвітлено технологію використання перевернутого навчання при підготовці здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти — майбутніх керівників закладів дошкільної освіти з дисципліни «Основи управління в галузі дошкільної освіти».*

***Ключові слова:** змішане навчання; перевернуте навчання; формат; технологія; типи перевернутого класу; елементи технології перевернутого навчання*

**FLIPPED LEARNING AS AN UP-TO-DATE AND EFFECTIVE
PEDAGOGICAL APPROACH OF TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL
INSTITUTIONS LEADERS**

Svitlana Makarenko,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Preschool Education,
Mariupol State University,
Donetsk region, Mariupol, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-8933-9681,
msi.osv@gmail.com

***Abstract.** The article discusses the issue of theoretical principles of the concept of «flipped learning» as one of the most relevant, effective and promising models of blended (hybrid) learning. The author identifies and examines the basic aspects and types of flipped learning, stages of its preparation and implementation, requirements to the teacher. The advantages and disadvantages of using flipped learning in higher education are analysed. The technology of using flipped learning in the training of future preschool institutions heads in the course «Fundamentals of management in the field of preschool education» is highlighted.*

***Keywords:** blended (Hybrid) Learning; Flipped Learning; Flipped Classroom; Pedagogical Approach; Technology; Flipped Class Types (Models); Flipped Learning Technology Elements*

Технології не замінять педагогів,
а зроблять їх ще більш важливими.

А. Шляйхер

Актуальність дослідження. На сучасному етапі постійних економічних і соціально-інтеграційних змін в Україні та світі життя все частіше вимагає від людини вирішення проблем, які нещодавно важко було навіть уявити; запровадження кардинально нових нетипових технологій, створення й опанування новітніх, ще неіснуючих спеціальностей. Відповідно, того, що буде через п'ять-шість років, ще не існує; і до спеціальностей, які з'являться протягом цього періоду, жоден заклад вищої освіти підготувати не може.

Зокрема, у дошкільній освіті вже нині постійно урізноманітнюються типи освітніх закладів (сімейні, сезонні, корпоративні, прогулянкові, спеціальні або санаторні; альтернативні – авторські дошкільні заклади, дистанційні академії дошкільця, центри розвитку дитини, івент-центри; гуртки та секції (неформальна дошкільня освіта); консультативні пункти та багато іншого для дітей, дітей з батьками або тільки для турботливих батьків), спосіб їх фінансування, організації харчування та медичного супроводу в них, зміст та форми організації освітнього процесу.

Відповідно, змінюються та підвищуються вимоги до базових, професійних і посадово-функціональних компетентностей сучасних фахівців із дошкільної освіти. Зокрема, сучасний педагог із транслятора знань перетворюється на фасилітатора, коуча, організатора проєктного навчання, ментора стартапів, ігромайстра, тьютора індивідуальної освітньої траєкторії дитини тощо. Сучасний керівник закладу дошкільної освіти (ЗДО) має бути не просто висококваліфікованим педагогом, андрагогом та адміністратором, організатором діяльності й контролером, а і грамотним менеджером, юристом, динамічним стратегом, психологом, сміливим носієм інновацій (*Пшенична, 2016*), лідером, готовим до розв'язання складних завдань організації дошкільної освіти та забезпечення ефективних, скоординованих дій у ситуаціях невизначеності.

З огляду на зазначене, сучасний університет має забезпечити здобувачеві вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» (особливо другого, магістерського рівня) фундаментальні знання, практичні навички їх використання та володіння інноваційними технологіями (у тому числі, цифровими), а також вміння вирішувати професійні завдання у нетипових ситуаціях невизначеності, ситуаціях-викликах. Не менш важливо навчити самостійно здобувати, інтегрувати та ефективно, творчо використовувати необхідні знання протягом усього життя, постійно підвищувати професійну кваліфікацію. Тобто зміст підготовки здобувача вищої освіти спрямовується на його професійний, особистісний розвиток та набуття якісних компетентностей. Зазначений результат можливий не лише завдяки діяльності

університету, а й долученості, активності та зусиллям самого здобувача вищої освіти.

Проте в реаліях сьогодення університет формує глибокі фундаментальні знання, уміння вчитися – а розвитку постійно оновлюваних та затребуваних практичних умінь уваги іноді приділяється недостатньо. І це – на противагу поширеним нині курсам неформальної освіти з викладачами-практиками, які дозволяють швидше опанувати необхідні кваліфікації та стати до роботи, наприклад, у приватному дошкільному закладі, де наявність університетського диплома за спеціальністю не обов'язкова.

Вирішується ця проблема шляхом зміни знаннєвого підходу на діяльнісний та особистісно орієнтований у контексті компетентісного навчання – удосконалення процесу надання освітніх послуг та використання нових активних форм, урахування гнучких індивідуальних траєкторій навчання і професійного розвитку здобувачів вищої освіти. Саме таке студентоцентроване навчання й викладання відіграє важливу роль у стимулюванні їхньої мотивації, самоаналізу та в залученні до освітнього процесу (*Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG), 2015*), у створенні освітнього середовища, орієнтованого на задоволення їхніх потреб та інтересів; у заохоченні до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу (*Закон України «Про вищу освіту», 2014*) із власними потребами, особливостями, професійними можливостями та здібностями; у наданні можливостей для формування індивідуальних освітніх траєкторій, траєкторій професійного розвитку (*Макаренко, 2020*).

Здобуття вищої освіти та професійний розвиток за індивідуальними траєкторіями (унікальними треками розвитку) забезпечує покладання відповідальності за навчання більшою мірою, ніж раніше, на самих здобувачів вищої освіти. Проте це не означає вивчення виключно дисциплін за самостійним вибором студентів та відмову від освітніх програм, урахування бачення викладачів. Університет має пропонувати кожному здобувачеві вищої освіти шлях, цікавий саме для нього – і при цьому створювати умови для розвитку необхідних саме йому універсальних компетенцій, плекати інтерес до саморозвитку, звичку інтелектуального піклування про себе, вміння критичного перебору й оцінювання варіантів, прийняття рішень та відповідальності за них. Саме таких навичок очікують від майбутніх випускників університету і стейкхолдери.

У контексті навчання за індивідуальними треками університети вже сьогодні пропонують студентам вибіркові дисципліни, додаткові модулі (майнори), курси за вибором, курси із залученням викладачів інших вишів та відкриті онлайн-курси, визнання результатів неформальної освіти тощо. Крім того, останнім часом з'являється можливість обирати не лише дисципліну, а й формат її вивчення – очний, дистанційний (онлайн та офлайн), змішаний, що забезпечують університетські цифрові платформи та їх інструменти. Тож масовий перехід до індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів – це актуальна стратегія цифрової трансформації науки та вищої освіти, яку

забезпечує мультидисциплінарне освітнє середовище університетів.

Особливо гостро питання цифровізації вищої освіти постало в умовах поширення коронавірусної хвороби COVID-19. Технології дистанційного навчання поширили використання здобувачами вищої освіти мобільних пристроїв та підтвердили, що навчальний клас тепер не тільки там, де парти; навчальне заняття – не лише від дзвоника до дзвоника; а професійний викладач – той, який забезпечує високу якість освіти слухача, на якій би відстані той не знаходився (*Бугайчук, 2016*). Разом із тим серйозним викликом постало питання якості дистанційного навчання, для чого виявилось замало новостворених мультимедійних ресурсів, а вкрай важливим стало систематичне інтерактивне спілкування здобувача освіти з викладачем та одногрупниками через мобільні месенджери, електронну пошту, засобами Skype, Zoom, Google Meet тощо.

У цьому контексті набуло актуальності «змішане навчання», що поєднало переваги очної та дистанційної форм навчання, найбільш ефективні навчальні практики з сучасними технічними засобами навчання; та поступово стає найбільш ефективною формою (форматом), трендом сучасної вищої освіти (*Sharpley et al., 2014*). Зокрема, викликала значний інтерес науковців і стала широко використовуваною викладачами-практиками вищої школи в період карантину одна з моделей змішаного навчання – «перевернуте навчання». Ця модель забезпечила індивідуальний підхід в освітньому процесі, підвищення зацікавленості в ньому та активізацію самостійної роботи студентів на заняттях і поза ними (*Драйден та Вос, 2005*). Тож у рекомендаціях Міністерства освіти і науки України щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти (*Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти, 2020*) підкреслюється актуальність запровадження й розвитку різноманітних моделей змішаного навчання, узагальнення та поширення кращих практик, успішних кейсів із зазначеного питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перевернуте навчання, як модель навчання змішаного, не є новою формою (форматом) в освітній практиці України та світу, хоча щодо української вищої освіти представлена переважно дослідженнями з питань аудиторного викладання дисциплін мовного або інформаційного напрямків.

Змішане навчання (*англ. Blended (Hybrid) Learning*) науковці називають по-різному: гібридне (Є. Смирнова-Трибульська), комбіноване (Б. Шуневич), гнучке (Б. Колліс та Дж. Мунен). Ці поняття вважаються синонімічними і розуміються як такі, що поєднують навчання віч-на-віч та онлайн-навчання, і є найбільш перспективним підходом для вищої освіти (*Means et al., 2010*).

Питанням упровадження змішаного навчання в освіту присвячено роботи Н. Балик, К. Бугайчука, І. Воротникової, М. Ковалю, О. Коротун, В. Кухаренка, О. Огурцової, Є. Пьяних, Н. Приходькіної, М. Прокопчук, Н. Рашевської, А. Стрюка, О. Тарнопольського, Ю. Триуса, В. Фандей, Т. Шароль та ін. Умови ефективності та якості змішаного навчання вивчали зарубіжні (М. Vakia, D. Herloa, K. Jones, S. Laumer, B. Means, R. Murphy, D. Renner, Y. Toyama,

Т. Weitzel та ін.) та українські (В. Болілий, Л. Данькевич, В. Копотій, Г. Ткачук та ін.) науковці. Використання дистанційних технологій як складової змішаного навчання досліджували зарубіжні (Т. Anderson, R. Hiemstra, A. Kukulska-Hulme, F. Masimba, P. Zvavahera) та українські (С. Березенська, М. Назар, Н. Олійник, Т. Олійник, К. Осадча, В. Осадчий, О. Рибалко, О. Самойленко, Н. Сиротенко, А. Столяревська, А. Чорна, Б. Шуневич та ін.) вчені, зокрема щодо професійної освіти – Р. Гуревич, О. Кулинич, І. Маринченко, В. Ягупов та ін.

За даними дослідників, перевернуте навчання або перевернутий клас (англ. *Flipped Learning, Flipped Classroom*) використовується з початку 2000 років як шкільними вчителями (J. Bergmann, A. Sams почали записувати відеолекції з хімії для домашнього вивчення учнями), так і викладачами вищої школи (G. Platt з Університету Майамі опублікував статтю «Перевернутий клас», Е. Мазур запропонував «інструкції (навчання) однолітків» для студентів Гарвардського університету). Хоча є й інформація, що модель перевернутого уроку (уроку-навпаки) була запропонована ще у 1984 році академіком АПН СРСР М. Нечкіною (Гломозда, 2019). Розвідки щодо перевернутого навчання відображено у працях таких дослідників, як С. Baker, D. Berrett, T. Driscoll, M. Gorman, G. Green, H. Marshall, J. Strayer, V. Tucker та В. Биков, Н. Білоусова, О. Вольневич, Т. Гордієнко, Л. Дідух, С. Литвинова, Н. Приходькіна та ін.

Зокрема, активне впровадження елементів дистанційного навчання при використанні зазначеної технології досліджували О. Андрєєва, А. Богомоллова, О. Peters, В. Robinson; електронних ресурсів – М. Жалдак, Н. Морзе, О. Спирін; освітніх платформ – В. Бузько, С. Величко, А. Заблоцький, В. Шевченко; ІКТ та SMART-технологій – Н. Баловсяк, І. Гудчина, А. Гусак, Л. Масол, О. Миронова й ін. Застосуванню перевернутого навчання у вищій школі присвячено праці таких вітчизняних вчених, як К. Бугайчук, Н. Добровольська, В. Ігнатенко, Л. Калініна, С. Киричківська, Ю. Климович, О. Кузьмінська, А. Кушнірук, О. Маркова, Л. Мовчан, Н. Приходькіна, О. Цимбаліста, Н. Чала, І. Чучмій та ін.

Незважаючи на таку значну кількість глибоких, змістовних праць як зарубіжних, так і вітчизняних науковців – дослідження та узагальнення найкращих практик, успішних кейсів щодо використання перевернутого навчання при підготовці здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Дошкільна освіта», зокрема майбутніх керівників дошкільних закладів, майже відсутні й наразі є актуальними. Цим питанням і присвячено статтю.

Формулювання мети статті. Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування поняття «перевернуте навчання» та розкриття змісту й особливостей його застосування як актуального, ефективного і перспективного формату підготовки майбутніх керівників закладів дошкільної освіти – здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 012 «Дошкільна освіта» з дисципліни «Основи управління в галузі дошкільної освіти».

Теоретичні основи дослідження. Як вже зазначалося, у професійному середовищі відсутній єдиний підхід до визначення сутності понять «змішане

навчання», «перевернуте навчання». Термін «*змішане навчання*» трактують як змішування навчання за допомогою комп'ютера з очним навчанням (*Graham, 2006*) у формат «online + life»; як гармонійне поєднання дистанційної форми навчання (для опанування теоретичних знань) та реальної практичної діяльності учнів, що дає змогу використати переваги дистанційного і традиційного навчання, а також уникнути недоліків, які притаманні кожній із означених форм (*Базелюк, 2018*).

Аналіз наукових публікацій свідчить, що в основу визначення поняття «змішане навчання» автори покладають різні аспекти, називають його «методом навчання» (А. Логинова), «поєднанням технологій, засобів навчання» (Е. Vanados, Г. Чередніченко, Л. Шапран), «процесом здобуття знань» (А. Стрюк) та ін. Зокрема, Л. Овчаренко, Ю. Тесленко, І. Циганенко методикою змішаного навчання називають поєднання традиційних форм аудиторного навчання зі спеціальними інформаційними технологіями – комп'ютерною графікою, аудіо і відео, інтерактивними елементами тощо (*Ю. Тесленко та ін., 2019*). Навчальний процес при цьому автори характеризують як певну послідовність фаз традиційного та електронного навчання, що чергуються в часі. Водночас науковці підкреслюють відмінність змішаного та електронного (онлайн-) навчання у тому, що останнє не передбачає комунікації між здобувачами освіти в аудиторії, або студентом та викладачем. Також змішане навчання дає змогу викладачеві дистанційно контролювати процес самостійного засвоєння матеріалу здобувачем освіти та його результативність засобами електронного тестування.

І. Воротникова, за визначенням В. Кухаренка, А. Стрюка, Ю. Триуса, трактує змішане (комбіноване) навчання як цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання при наявності самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання (*Воротникова, 2015*).

Виділяють чотири моделі змішаного навчання: ротаційну, гнучку, самостійного змішування та поглиблену віртуальну (*Horn and Staker, 2014; Бугайчук, 2016*):

1. *Ротаційна модель* передбачає чергування онлайн- та офлайн-частин (робота у невеликих підгрупах або цілою групою, групові проекти, індивідуальна робота з викладачем, письмові завдання) за певним графіком чи вказівками педагога. Ротаційна модель має чотири підвиди:

а) ротація за станціями, коли здобувачі освіти в аудиторії виконують різні види діяльності, просуваючись за станціями (групова робота, проектна діяльність, робота з педагогом, робота онлайн);

б) ротація за лабораторіями: здобувачі освіти змінюються не в межах аудиторії, а в межах закладу, де одною зі станцій є робота в лабораторії;

в) індивідуальна ротація, коли студенти проходять станції за індивідуальними графіками;

г) перевернутий клас.

2. *Гнучка модель* передбачає роботу за індивідуалізованим гнучким графіком відповідно до потреб кожного у конкретній темі та курсі.

3. *Модель самотійного змішування* (англ. *Self-blend*) полягає в самотійному вивченні цілковито онлайн одної обраної навчальної дисципліни.

4. *Поглиблена віртуальна модель*, за якою здобувачі освіти самотійно розподіляють усі курси на онлайн- та офлайн-частину.

Зазначена різноманітність моделей змішаного навчання може бути реалізована на різних рівнях освітнього процесу (*Блинов та Сергеев, 2021*):

- на рівні навчального плану (із винесенням в онлайн певних елементів освітньої програми – дисциплін, варіативних курсів, модулів, практик; моделі «Змішаний навчальний план», «Змішаний індивідуальний навчальний план», «Навчальне меню»);

- навчальної дисципліни (перенесення в онлайн певних розділів або етапів роботи в межах дисципліни; моделі «Очна сесія», «Змішана навчальна дисципліна»);

- розділу або теми (різне співвідношення «online» та «life» на різних етапах навчання: вивчення нового матеріалу, закріплення, контроль; моделі «Пояснювальний клас», «Перевернутий клас»);

- навчального заняття (чергування «живого» навчання із онлайн-роботою студентів; модель «Змішаний урок»);

- на рівні технології навчання (частина етапів роботи реалізується в очному форматі, частина в онлайні; модель «Змішаний проєкт / змішане дослідження»).

Одною з найбільш відомих та поширених моделей змішаного навчання, що поступово входить у практику вищої освіти, є «*перевернуте навчання*» («перевернутий клас»), яке науковці класифікують по-різному: «модель навчання» (Л. Овчаренко, Ю. Тесленко, І. Циганенко, М. Horn, Н. Staker), «модель організації освітнього процесу», «метод» (К. Бугайчук), «форма навчання» (Mull B.), «формат» (Л. Гриневич), «педагогічний підхід» (С. Березенська, В. Кухаренко, Н. Олійник, Т. Олійник, Н. Сиротенко, А. Столяревська), «технологія» (Н. Добровольська).

Для визначення власної позиції з цього питання звернімося до статті 49 Закону України «Про вищу освіту», що визначає форми здобуття освіти в закладах вищої освіти: очну, заочну, дистанційну, мережеву, дуальну (*Закон України «Про вищу освіту», 2014*). Словники української мови трактують «форму» як тип, будову, спосіб організації чого-небудь; зовнішній вияв якого-небудь якища, пов'язаний з його сутністю, змістом (*Академічний тлумачний словник, 1980*), а спосіб побудови і подачі, форму проведення якої-небудь події, заходу – як «формат» (*Вікіпедія, 2020*). Оскільки змішане та перевернуте навчання, за трактуваннями всіх авторів, поєднують у собі очну та дистанційну форми навчання, то ми визначаємо їх як формати навчання, організації освітнього процесу.

Пояснюючи термін «перевернуте навчання», усі дослідники звертають увагу на те, що типова подача лекцій та організація домашньої роботи тут

мінються місцями: викладач пропонує здобувачам освіти матеріал для самостійного вивчення вдома («online»), а на занятті («life») відбувається його закріплення у процесі виконання практичних завдань, проєктів тощо. Основними елементами перевернутого навчання дослідники називають такі (Минюк, 2021):

1. Підготовка викладачем і надання здобувачам вищої освіти теми, матеріалів для самостійного домашнього опрацювання.

2. Опрацювання здобувачами навчальних матеріалів, що будуть розглядатися на занятті.

3. Організація роботи на занятті за темою та інформацією, опрацьованою студентами вдома.

4. Самостійна робота (індивідуальна або групова) здобувачів вищої освіти на занятті, у разі потреби – допомога викладача, відповіді на запитання.

5. Підбиття здобувачами вищої освіти підсумків теми та узагальнення здобутого на занятті досвіду, допомога викладача за потреби.

Дидактичними перевагами перевернутого навчання науковці В. Блинов, І. Сергеев та ін. визначають те, що головним є не надання знань (лекція), а їх закріплення, застосування в активній діяльності. Це стає можливим завдяки використанню сучасних цифрових технологій, водкасту: перегляду відеолекцій, презентацій, анімацій; читання навчальних текстів із пояснювальними малюнками; тестування початкового рівня засвоєння теми (Тесленко та ін., 2019). Завдання здобувача освіти – познайомитися з темою, засвоїти нові поняття, відпрацювати вміння застосування матеріалу, а потім повернутися в аудиторію з питаннями для уточнення розуміння теми та закріплення отриманих умінь у процесі виконання практичних завдань. Якщо домашнє завдання (лекція) засвоєне не повністю або лишається не засвоєним – виконання практичних завдань демонструє це і допомагає усунути прогалини.

Водночас науковці С. Березенська, В. Блинов, В. Кухаренко, Н. Олійник, Т. Олійник, І. Сергеев, Н. Сиротенко, А. Столяревська та ін. зазначають, що перевернуте навчання є ефективним лише для здобувачів вищої освіти із досить високим рівнем мотивації до навчання та з навчальною самостійністю – за відсутності зазначеного частину перелічених навчальних завдань виконано не буде, нову тему студенти не опанують (Кухаренко, 2016; Блинов та Сергеев, 2021). К. Бугайчук також уточнює, що перевернуте навчання більш доцільно використовувати в роботі з так званими «процедурними знаннями» (складання документів, розв'язання фабул практичних завдань, створення програмних продуктів, конструювання тощо), адже здебільшого саме вони залишаються поза увагою – на відміну від фактичних і концептуальних знань (К. Бугайчук, 2016). Відтак перевернуте навчання переносить головну роль в оволодінні професією з викладача на здобувача вищої освіти, розвиваючи його самостійність, креативність та індивідуальність.

Науковці Н. Добровольська, О. Ковтун, В. Крикун визначають такі типи перевернутого навчання, посилаючись на виокремлені зарубіжними вченими типи перевернутого класу (Добровольська, 2020; Ковтун та Крикун, 2019):

1) *типовий перевернутий клас* (The Standard Inverted Classroom);

2) *орієнтований на дискусію* (The Discussion-Oriented Flipped Classroom) – перевернутий клас, у якому за результатами домашнього вивчення студентами матеріалу викладач організовує обговорення вивченої інформації (дискусію);

3) *сфокусований на демонстрації* (The Demonstration-Focused Flipped Classroom) – перевернутий клас, у якому здобувачі освіти спочатку сприймають та аналізують продемонстровану викладачем діяльність, а потім самостійно виконують поставлені завдання;

4) *псевдоперевернутий клас* (The Faux-Flipped Classroom) використовується, коли немає впевненості у домашній підготовці студентів. Їм дається можливість переглянути відео на занятті, а після цього виконувати відповідні завдання та, за потреби, одержувати індивідуальні консультації педагога;

5) *груповий перевернутий клас* (The Group-Based Flipped Classroom) спонукає здобувачів освіти вчитися один в одного у процесі інтерактивної взаємодії за певною науковою проблемою у створених за власним бажанням групах;

6) *віртуальний перевернутий клас* (The Virtual Flipped Classroom) здійснює весь процес навчання дистанційно: від надання лекційних матеріалів та практичних завдань студентам – до проведення їхнього тестування та оцінювання;

7) *«перевернутий» викладач* (Flipping The Teacher) передбачає, що готувати навчальний матеріал та завдання, консультувати, перевіряти роботи може не лише викладач, а і студенти. При цьому викладач забезпечуватиме нагляд і допомогу за потреби.

Автори зазначають, що зазначені типи перевернутого навчання можуть використовуватися викладачем на власний розсуд під час навчання однієї дисципліни.

Запровадження формату перевернутого навчання дещо змінює роль викладача та висуває до нього певні нові вимоги. Зокрема, переведення процесу засвоєння знань в онлайн дозволяє викладачу зосередитися на формуванні у здобувачів вищої освіти практичних умінь і навичок, компетентностей, супроводжуючи це мотиваційною підтримкою, консультативною допомогою й оперативним зворотнім зв'язком, використовуючи необхідні сучасні засоби навчання та групові форми роботи. Оновлена роль обумовлена зміною мети і змісту діяльності викладача: не дати знання та оцінити їх на іспиті, а активно супроводжувати розвиток кожного здобувача вищої освіти, взаємодіючи з ним, допомагаючи за потреби та відстежуючи прогрес. Так викладач поступово стає на позицію ментора, фасилітатора, модератора освітнього процесу, коуча, який ефективно організовує та спрямовує процес спільного розв'язання навчальних завдань.

Отже, з огляду на зазначене дослідники виділяють такі базові аспекти перевернутого навчання (Лучинська, 2017):

1. Перевернуте навчання спрямоване на себе (*англ. Self-Directed Learning*), кожен здобувач освіти сам вирішує, чого навчатися й коли. Точно відведеним часом, місцем та тривалістю навчання не обмежується.

2. Найефективніше навчання – в діяльності: у переживаннях, спостереженнях, співпраці, перевірці ідей та рішень. Тож перевернуте навчання передбачає відмову від диктування розлогих конспектів, перегляду тривалих навчальних фільмів і презентацій; виступи здобувачів освіти біля дошки, фронтальне опитування стають епізодичними. На противагу цьому використовуються практичні завдання, спрямовані на занурення в роль, симуляцію, аналіз, синтез, перевірку достовірності, рецензування, формулювання дефініцій, переформулювання, постановку гіпотез, планування, пошук, обґрунтування, критику, коментування, дебатування, доведення тощо.

3. Створення простору для навчання завдяки співпраці: найефективнішим навчання є на практичних заняттях у парній або груповій співпраці, коли здобувачі освіти можуть обговорити зміст лекції, перевірити власні знання і взаємодіяти один із одним у практичній діяльності – реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги та співпраці. Викладач також стає партнером і консультантом, який допомагає кожній особистості розвивати власні вміння і формує компетентності.

Методика дослідження. З огляду на вищезазначене та результати практичної діяльності вважаємо впровадження перевернутого навчання одним із найкращих способів підвищення якості освітнього процесу в закладах вищої освіти.

У Маріупольському державному університеті (МДУ) дистанційне навчання здійснюється через Навчальний портал – Moodle МДУ. На порталі розміщено всі дисципліни, що вивчають здобувачі вищої освіти закладу, – із лекційними матеріалами та додатковими інформаційними ресурсами, матеріалами до семінарсько-практичних занять, завданнями для самостійної роботи, питаннями до самоконтролю та тестовими контролюями тощо по кожній навчальній дисципліні. Проте особливо в період локдауну гостро постало питання підвищення якості дистанційного навчання, його персоналізації відповідно до індивідуальних траєкторій здобувачів вищої освіти та збільшення місця в ньому живого спілкування, інтеракції. Виникла потреба в пошуку й апробації відповідних форматів, технологій навчання.

Таким форматом стала для нас одна з моделей змішаного навчання – перевернуте навчання, технологію якого ми апробували й адаптували до організації навчання майбутніх керівників закладів дошкільної освіти – здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» з дисципліни «Основи управління в галузі дошкільної освіти». Метою навчальної дисципліни є озброєння студентів знаннями основ управління різними рівнями галузі дошкільної освіти в Україні, формування системи знань і вмінь щодо організації та управління основними напрямками діяльності закладу дошкільної освіти. Дисципліна є інтегрованою та містить у своєму складі модулі «Основи документообігу у ЗДО» та «Фінансово-

господарська діяльність». Розкриємо більш детально зміст і особливості застосування нами перевернутого навчання через характеристику етапів його підготовки й реалізації:

I етап. *Вступ до курсу та перевернутих занять.*

Під час вступного заняття з дисципліни «Основи управління в галузі дошкільної освіти» студентів було ознайомлено з метою та завданнями навчання. Ураховуючи, що одним із найважливіших компонентів їхньої пізнавальної активності є мотиваційний, серед мотиваторів та очікуваних результатів вивчення дисципліни було визначено розробку кінцевого продукту – проєкту оновлення (або відкриття) власного дошкільного закладу, Нового українського дитсадка. Під «власним» дитсадком розуміли заклад дошкільної освіти, у якому здобувач вищої освіти проходить педагогічну, виробничу практику або працює.

Ознайомлюючи учасників зі структурою і змістом курсу, було підкреслено, що робота над кожною темою спрямовуватиметься на вивчення теоретичних питань та оволодіння відповідними вміннями, необхідними для розробки частин підсумкового проєкту. Роз'яснено доцільність і систему реалізації вищезазначеного змісту в форматі «перевернутого навчання». Наприклад (Табл.1.):

Взаємозв'язок тематики теоретичних питань для домашнього опрацювання та змісту практичних завдань до семінарсько-практичних занять

Тема	Практичні завдання до семінарсько-практичних занять
Різноманітність форм здобуття дошкільної освіти в Україні	- вибір типу закладу дошкільної освіти, оновлення або відкриття якого надалі проєктуватиметься, розробка його візії.
Умови та порядок створення, ліцензування чи реорганізації закладу дошкільної освіти	- розробка покрокового плану дій щодо підготовки та реорганізації (відкриття) власного дошкільного закладу.
Документаційне забезпечення управління роботою ЗДО	- розробка окремих частин Статуту закладу дошкільної освіти, Стратегії (концепції, програми) розвитку ЗДО, Штатного розпису, Правил внутрішнього розпорядку тощо.
Матеріально-технічна база закладу дошкільної освіти	- аналіз матеріально-технічної бази власного закладу дошкільної освіти; - підбір фото, розробка схем, ескізів екстер'єру та інтер'єрів, переліків обладнання та інвентарю власного дитсадка.
Бюджетне та позабюджетне фінансування ЗДО	- розрахунки окремих статей бюджету (кошторису) власного закладу дошкільної освіти; - розробка переліку додаткових джерел фінансування ЗДО; - розрахунок вартості додаткових освітніх послуг дошкільного закладу.
Медичний супровід дітей у закладі дошкільної освіти	- розробка переліку обладнання медичного кабінету та медичних послуг (у т.ч. додаткових) для власного ЗДО.
Організація харчування у ЗДО	- складання меню для ЗДО на 1 день із дотриманням вимог до калорійності їжі, необхідного переліку та кількості продуктів, прорахування вартості дітодня; - розрахунки вартості харчування у ЗДО з дотриманням вимог до калорійності їжі, необхідного переліку та кількості продуктів, сезонності тощо.
Створення безпечних умов функціонування закладу дошкільної освіти	- створення моделі (карти-схеми, інтелект-карти, mind map тощо) безпечного ЗДО; - розробка переліку заходів та прорахування вартості забезпечення безпеки життєдіяльності у дошкільному закладі.

Також учасників курсу було ознайомлено з системою оцінювання результатів навчання та наголошено, що відтепер саме вони відіграватимуть провідну роль у процесі навчання, а важливою умовою досягнення ними успіху стане власна активність.

II етап. *Підготовка електронного навчального контенту для самостійного домашнього опрацювання учасниками курсу.*

На сторінці курсу Навчального порталу МДУ було розміщено силабус та електронний навчальний контент (е-контент), структурований за темами. До кожної теми надано спеціально розроблений викладачем опорний конспект із списком рекомендованої літератури, питаннями до самоконтролю,

презентацією, відеофрагментом (або вебінаром) та гіперпосиланнями на необхідні нормативні документи; додаткові джерела інформації – систематизовані сторінки з підручників, фрагменти текстів, статті, схеми, моделі, фото, відео тощо. Також передбачено перелік питань до обговорення на семінарсько-практичних заняттях. Є на сторінці курсу і модульні різнорівневі тестові контролю для самоперевірки знань здобувачів вищої освіти, методичні рекомендації щодо розробки індивідуальних завдань та підготовки до іспиту. Наприкінці сторінки розміщено анонімну feedback-анкету «Чи корисним став для вас курс?».

З адаптації навчального е-контенту до використання у форматі перевернутого навчання викладачем було детально продумано його мету, завдання й очікувані результати – чого має досягти здобувач вищої освіти завдяки наданим матеріалам, як зможе ними скористатися на занятті. Зокрема, матеріали е-контенту перших тем розроблено нескладними, частково відомими з інших дисциплін та власного досвіду, добре забезпеченими ресурсами. Увесь наступний перелік матеріалів, їх кількість та змістове наповнення, спосіб презентації залежали від якісного складу групи.

Також практика показала, що для деяких студентів комфортніше вивчати теоретичний матеріал не за електронними матеріалами, а за паперовими. Тож за змістом навчальної дисципліни було розроблено інтерактивний навчально-методичний посібник із опорними конспектами та питаннями до самоконтролю, QR-кодами й покликаннями на нормативні документи, додаткові джерела інформації – підручники, посібники, статті, презентації, вебінари тощо.

III етап. *Налаштування здобувачів вищої освіти на самостійне опрацювання навчального е-контенту до наступного заняття.*

Велику увагу було приділено визначенню найбільш ефективних способів спонукання студентів до ознайомлення з е-контентом та видів діяльності для закріплення, розширення, поглиблення ними отриманих знань. Зокрема, для мотивації на самостійну домашню роботу наприкінці кожного заняття проводилася мотиваційна бесіда, у якій:

- окреслювалося коло питань, що розглядатимуться на наступному занятті, із постановкою проблем, апелюванням до вже наявного досвіду або використанням парадоксальних фактів, цікавих прикладів;

- пояснювалося, який е-контент запропоновано на сторінці курсу Навчального порталу та як ним скористатися, на що звернути особливу увагу та чого необхідно досягти;

- демонструвалися варіанти тренувальних тестових завдань, які допоможуть перевірити якість засвоєних знань;

- пропонувалися приклади практичних завдань, які буде запропоновано безпосередньо на занятті за змістом вивченого матеріалу.

Для закріплення та поглиблення отриманих у процесі самостійного домашнього вивчення знань здобувачам вищої освіти також пропонувалося підготувати питання до викладача чи одногрупників про незрозуміле або

поставити їх у форумі, скласти короткий конспект переглянутого відеофрагменту, відповісти на питання до самоконтролю або пройти тестовий самоконтроль за змістом модуля.

IV етап. *Організація семінарсько-практичних занять.*

Семінарсько-практичні заняття проводилися в очному або онлайн-форматах засобами сервісів Skype, Zoom, Google Meet та ін. (за вибором учасників курсу). Склалися заняття з двох частин та присвячувалися уточненню самостійно отриманих здобувачами вищої освіти знань («Обговорення питань») та відпрацюванню вмій і навичок за змістом теми домашнього завдання («Виконання практичних завдань»).

Питання до обговорення спрямовувалися не стільки на повторення теорії питання, скільки на усвідомлення та пошук шляхів її практичного використання (Чи будуть у Штатному розписі Вашого дошкільного закладу нові посади? Чим вирізнятимуться Правила внутрішнього розпорядку (або Моральний кодекс, Меморандум співпраці тощо) Вашого дитсадка? Чи буде у Вашому ЗДО діловод? Яким би Ви хотіли бачити медичний кабінет свого майбутнього дошкільного закладу? та ін.). Обмін самостійно отриманими знаннями, спілкування в «дискусійному полі» сприяли зростанню мотивації до навчання здобувачів вищої освіти як суб'єктів освітнього процесу і, відповідно, підвищенню ефективності занять.

Оскільки навчальна дисципліна «Основи управління в галузі дошкільної освіти» спрямована на підготовку майбутніх керівників закладів дошкільної освіти, то для прийняття й обґрунтування власних рішень під час виконання практичних завдань здобувачі вищої освіти привчалися до користування нормативними документами, наданими у формі гіперпосилань на платформі навчальної дисципліни або знайденими самостійно в мережі Інтернет. Таке чергування «живого» навчання з онлайн-роботою (модель «змішаний урок») сприяло формуванню компетенцій щодо самостійного знаходження й аналізу навчальної інформації та її використання в майбутній управлінській діяльності.

На початку вивчення дисципліни зазначена система роботи більш вдало здійснювалася у групах, де всі здобувачі вищої освіти володіли навичками самостійної роботи з інформацією та вирішення практикоорієнтованих завдань. Якщо ж обговорюваний матеріал виявлявся заскладним і учасники курсу демонстрували недостатнє володіння ним, низький рівень активності – то використовувалося додаткове, більш деталізоване пояснення викладача або взаємонавчання, обмін знаннями між одногрупниками з подальшою перевіркою ступеню його засвоєння (модель «псевдоперевернуте заняття»).

Ефективною формою усвідомлення та поглиблення знань на семінарсько-практичних заняттях стало також виконання різнорівневих практичних завдань («довести», «надати аргументи», «спрогнозувати», «розробити», «змодельювати» та ін.), навчальних ігор та симуляцій у парах, малих змінних групах або командах, сформованих за результатами самотестування здобувачів вищої освіти або їхнім бажанням. Зокрема, учасники курсу продумували особливості, візію власного дошкільного закладу – Нового українського

дитсадка; генерували нові посади в ньому та робили короткий опис їх функціоналу; розраховували вартість додаткових освітніх (медичних) послуг у майбутньому дошкільному закладі та багато іншого.

Виконання практичних завдань супроводжувалося активною взаємодією викладача (як навчителя, ментора) із кожним студентом щодо мотивування, надання порад, організації дослідництва і конструктивних дискусій, розвитку критичного мислення й навичок прийняття рішень; демонстрації широких можливостей успішного навчання та формування усвідомленого ставлення до нього – тобто «перевернутою педагогікою».

Практичні доробки учасників курсу, створені під час семінарсько-практичних занять, розміщувалися в окремій теці поруч із іншими матеріалами вивченої теми на сторінці дисципліни Навчального порталу МДУ. Це забезпечувало можливість розширення й урізноманітнення, актуалізації е-контенту та користування ним усіма студентами курсу.

Наприкінці кожного семінарсько-практичного заняття обов'язково проводилося обговорення підсумків, що спрямовувалося на аналіз двох питань: реалізації мети заняття та ефективності його формату перевернутого навчання (як працювалося, що вдалося – а що слід удосконалити, покращити або змінити). Такий критичний аналіз спонукав здобувачів вищої освіти до самостійного обдумування власних досягнень і помилок, стимулював усвідомлення відповідальності за власний успіх у навчанні, сприяв більш відповідальній підготовці до кожного наступного заняття. Викладач же мав можливість допомогти кожному підвести підсумки, краще зрозуміти його проблеми та запропонувати шляхи вирішення.

Відповідно, система оцінювання результатів вивчення кожної теми поєднувала формувальне (самооцінювання, взаємооцінювання) та сумативне оцінювання (на оцінку). Оцінювальні бали здобувачі вищої освіти отримували в Журналі оцінок на сторінці курсу Навчального порталу МДУ. Це забезпечувало можливість їх відстеження, аналізу та корекції – підсилюючи мотивацію й усвідомлене ставлення до процесу навчання. Водночас така система допомагала викладачеві наочно бачити, наскільки якісно опановували учасники курсу матеріали кожної теми, рейтинг успішності з неї та ефективність власної роботи.

V етап. Узагальнення результатів вивчення навчальної дисципліни «Основи управління в галузі дошкільної освіти» та підведення підсумків.

Результати вивчення навчальної дисципліни було узагальнено й продемонстровано здобувачами вищої освіти у процесі розробки й захисту проєкту «Оновлюємо (відкриваємо) власний дошкільний заклад – Новий український дитсадок», складанні іспиту.

Результати дослідження. Результати вивчення курсу «Основи управління в галузі дошкільної освіти» засвідчили підвищення якості оволодіння навчальним матеріалом учасниками групи порівняно зі здобувачами вищої освіти попереднього року навчання за традиційним форматом. Зокрема, оцінку «Відмінно» (А) отримали 49 % студентів (у попередньому році – 29 %),

«Добре» (В, С) – 39 % (57 %), «Задовільно» (D) – 12 % (14 %). Під час захисту проєктів здобувачі вищої освіти продемонстрували володіння досить глибокими й міцними знаннями з навчальної дисципліни та достатнім рівнем прикладних умінь, творчого підходу до їх застосування в управлінській діяльності.

Feedback-анкетування «Чи корисним став для вас курс «Основи управління в галузі дошкільної освіти»?» отримало позитивні відгуки студентів не лише щодо корисності курсу, а й щодо ефективності його формату. Зокрема, свою задоволеність курсом, його відповідність власним очікуванням у 4 бали оцінили 11 %, у максимальні 5 балів – 89 % учасників. Найбільш цікавим і прийнятним для себе форматом перевернуте навчання визначили 79 % здобувачів вищої освіти (поряд із очним навчанням у традиційному форматі – 14 % та суто дистанційним навчанням – 7 %). Пояснили свій вибір учасники курсу тим, що «Навчатися було дуже цікаво й корисно!», «... було дуже інформативно та зрозуміло завдяки живому спілкуванню з одногрупниками і викладачем», «Дуже доцільним було вивчення тем із одночасною їх практичною розробкою для підсумкового проєкту», «Без такого детального практичного опрацювання вивченої вдома теорії гарний проєкт був би просто неможливим!»).

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Зазначені досить вагомі позитивні результати навчання з дисципліни «Основи управління в галузі дошкільної освіти» підтвердили актуальність та ефективність формату перевернутого навчання (порівняно з традиційним очним та дистанційним форматами навчання) для підготовки сучасних здобувачів вищої освіти – майбутніх керівників закладів дошкільної освіти.

Серед переваг використання перевернутого навчання у вищій освіті нами виділено такі:

- представлення лекційних матеріалів у різноманітних сучасних форматах (відео, презентації, візуалізації, інтерактивний текст, гіперпосилання на нормативні документи або додаткові джерела тощо), цікавих і доступних для всіх учасників навчання, незалежно від присутності на занятті;

- самостійність, індивідуальний темп опанування лекційних матеріалів кожним здобувачем вищої освіти, у разі необхідності – можливість зупинки й повернення до них у будь-який момент, що забезпечує ефективне використання часу;

- спрямування е-контенту не на його заучування, а на активне використання, що підвищує мотивацію, зацікавлення та активність здобувачів вищої освіти, створює ситуацію успіху;

- економія навчального часу лекційних занять для опанування практичними вміннями, навичками, компетентностями під час практичних занять;

- наявність часу у викладача на практичних заняттях для індивідуальної роботи з кожним студентом за змістом виконаного ним завдання, що сприяє підвищенню якості освіти та налагодженню партнерських стосунків;

- можливість щільного моніторингу викладачем досягнень кожного здобувача вищої освіти;

- підвищення якості навчання завдяки багаторазовому зверненню до теоретичної частини теми (під час самостійного вивчення, актуалізації на початку семінарсько-практичного заняття, у процесі вирішення практичних завдань) та збільшення часу на виконання практичних завдань;

- зростання у здобувачів освіти відчуття безпеки, впевненості у власних знаннях і вміннях під час практичних занять та іспиту завдяки попередній глибокій підготовчій роботі;

- приймання здобувачами вищої освіти на себе відповідальності за процес навчання, знаходження найкращих для себе форм (форматів) отримання знань.

При цьому зазначимо й ризики, визначені нами щодо використання перевернутого навчання у вищій освіті:

- нерозробленість навчального контенту для використання при перевернутому навчанні – більш актуального, цікавого та адаптованого для сучасних здобувачів вищої освіти;

- значне збільшення навантаження на викладача з підготовки та реалізації перевернутого навчання;

- неготовність деяких викладачів адаптувати перевернуте навчання до реалізації освітніх програм.

За умов долання зазначених ризиків та методично грамотного застосування перевернуте навчання стає все більш актуальним, ефективним і перспективним форматом організації навчання здобувачів вищої освіти – зокрема, майбутніх керівників закладів дошкільної освіти.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробці й апробації навчально-методичного забезпечення для викладання у форматі перевернутого навчання дисципліни «Основи управління в галузі дошкільної освіти», що поєднає сучасний інтерактивний е-контент із актуальними проблемними, практикоорієнтованими та компетентісноорієнтованими завданнями, інтерактивними методами й прийомами проведення семінарсько-практичних, підсумкових занять та іспиту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базелюк О. В. Змішане навчання в професійно-технічних закладах. *Технології дистанційного професійного навчання*: метод. посіб. Житомир: «Полісся», 2018. С. 101-106.

2. Блинов В. И., Сергеев И. С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2021. № 1. С. 4-25.

3. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 4(54). URL:

http://dspace.univd.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2517/zmishane_navchannya_teoretic_hniy_analiz_.pdf?sequence=2&isAllowed=y (дата звернення: 27.08.2021).

4. Бугайчук К. Л. «Перевернуте навчання» як інноваційна методика підготовки правоохоронців. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*: матеріали наук.-практ. конф.

(м. Харків, 8 квіт. 2016 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2016. С. 151-154.

5. Воротникова І. П. Змішані моделі навчання у післядипломній педагогічній освіті. *Перспективні напрямки світової науки: Збірник статей учасників тридцять першої міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал світової науки ХХІ сторіччя» (25 лютого – 1 березня 2015 р.)*. Видавництво ПГА-Запоріжжя. Том 1. С. 29-31.

6. Гломозда В. У каждого народа и у каждого человека есть две стороны. URL: <https://blog.liga.net/user/vglomozda/article/33119> (дата звернення: 27.08.2021).

7. Добровольська Н. Технологія перевернутого навчання у вищій школі в умовах карантину. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 32, том 1. 2020. С. 198-202.

8. Драйден Г., Вос Д. Революція в навчанні / Перекл. М. Олійник. Львів: Літопис, 2005. 542 с.

9. Ковтун О. А, Крикун В. С. Методологія застосування технології «перевернутого навчання» (flipped learning) у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Open educational e-environment of modern University, special edition*. 2019. С. 153-160.

10. Кухаренко В. М. Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. № 24. С.53-67.

11. Лучинська А. Перевернутий урок або навчання через діалог. Освітні матеріали програми «Класна школа». URL: <https://klasnashkola.eu/wp-content/uploads/2017/05/Перевернутий-Урок.pdf> (дата звернення: 27.08.2021).

12. Макаренко С. І. Проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього педагога дошкільної освіти. *Професійна підготовка педагогів дошкільної освіти в умовах європейського вибору: проблеми, пошуки, здобутки: монографія / наук. ред. О. Г. Брежнева*. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2020. С. 115-137.

13. Минюк І. М. Методичні рекомендації застосування технології перевернутого навчання як засобу активізації пізнавальної діяльності студентів до вивчення фізики і астрономії в умовах дистанційної освіти // На урок. URL: <https://naurok.com.ua/zastosuvannya-tehnologi-perevernutogo-navchannya-yak-zasobu-aktivizaci-piznavalno-diyalnosti-studentiv-do-vivchennya-fiziki-i-astronomi-v-umovah-distanciyno-228520.html> (дата звернення: 27.08.2021).

14. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 27.08.2021).

15. Пшенична Л. В. Керівник навчального закладу: навч. посібник. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. 520 с.

16. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти: Лист Міністерства освіти і науки України від 24.06.2020 № 1/9-344. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rekomendacij-shodo-vprovadzhennya-zmishanogo-navchannya-u-zakladah-fahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti> (дата звернення: 27.08.2021).

17. Словник української мови: в 11 тт. АН УРСР. Інститут мовознавства. За ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1979-1980. Т. 10. С. 617.

18. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ: ТОВ «ЦС», 2015. 32 с.

19. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / ред. В. М. Кухаренко. Харків: «Міськдрук», НТУ «ХП», 2016. 284 с.

20. Тесленко Ю. В., Циганенко І. В., Овчаренко Л. К. Методи змішаного навчання студентів закладів вищої медичної освіти на прикладі методики перевернутого класу. *Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти в Україні: матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю*. м. Полтава, 21 березня 2019 р. Полтава, 2019. С. 219-220.

21. Формат // Вікіпедія: вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Формат> (дата звернення: 27.08.2021).

22. Graham C. R. Blended learning systems: definition, current trends, and future directions // *Bonk C. J., Graham C. R. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. 2004. URL: http://curtbonk.com/graham_intro.pdf (дата звернення: 27.08.2021).

23. Horn M. B., Staker H. Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools. San Francisco: Jossey-Bass, 2014. URL: <http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/> (дата звернення: 27.08.2021).

24. Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones K. Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. U.S. Department of Education. 2010. URL: <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf> (дата звернення: 27.08.2021).

25. Sharples M., Adams A., Ferguson R., Gaved M., McAndrew P., Rienties B., Weller M., & Whitelock D. Innovating Pedagogy 2014: Open University Innovation Report 3. URL: <http://goo.gl/cuKaIV> (дата звернення: 27.08.2021).

REFERENCES

1. Bazeliuk, O.V. (2018). Zmishane navchannia v profesiino-tekhnichnykh zakladakh. *Tekhnologii dystantsiinoho profesiinoho navchannia: metod. posib*. Zhytomyr: «Polissia», 101-106 [in Ukrainian].

2. Blinov, V. I., Sergeev, I. S. (2021). Modeli smeshannogo obuchenija v professional'nom obrazovanii: tipologija, pedagogicheskaja jeffektivnost', uslovija realizacii. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda, 1*, 4-25 [in Russian].

3. Buhaichuk, K.L. (2016). Zmishane navchannia: teoretychnyi analiz ta stratehiia vprovadzhennia v osvittii protses vyshchykh navchalnykh zakladiv. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 4(54). URL: http://dspace.univd.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2517/zmishane_navchannya_teoretic_hniy_analiz_.pdf?sequence=2&isAllowed=y (дата звернення: 27.08.2021) [in Ukrainian].

4. Buhaichuk, K.L. (2016). «Perevernute navchannia» yak innovatsiina metodyka pidhotovky pravookhorontsiv. *Psykhologichni ta pedahohichni problemy profesiinoy osvity ta patriotychnoho vykhovannia personalu systemy MVS Ukrainy: materialy nauk.-prakt. konf. (m. Kharkiv, 8 kvit. 2016 r.) / MVS Ukrainy, Kharkiv. nats. un-t vnutr. sprav. Kharkiv*, 151-154 [in Ukrainian].

5. Vorotnykova, I. P. (2015). Zmishani modeli navchannia u pisliadyplomnii pedahohichnii osviti. *Perspektyvni napriamky svitovoi nauky: Zbirnyk statei uchasnykiv trydtsiat pershoi mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Innovatsiinyi potentsial svitovoi nauky KhKhI storichchia» (25 liutoho– 1 bereznia 2015 r.)*. Vydavnytstvo PHA-Zaporizhzhia, Tom 1, 29-31 [in Ukrainian].

6. Glomozda, V.U. (2021). kazhdogo naroda i u kazhdogo cheloveka est' dve storony. URL: <https://blog.liga.net/user/vglomozda/article/33119> (дата звернення: 27.08.2021) [in Russian].

7. Dobrovolska, N. Tekhnolohiia perevernutoho navchannia u vyshchii shkoli v umovakh karantynu. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 32, tom 1*, 198-202 [in Ukrainian].

8. Draiden, H., Vos, D. (2005). Revoliutsiia v navchanni / Perekl. M. Oliinyk. Lviv: Litopys, 542 [in Ukrainian].

9. Kovtun, O.A., Krykun, V. S. (2019). Metodolohiia zastosuvannia tekhnolohii «perevernutoho navchannia» (flipped learning) u protsesi pidhotovky maibutnykh uchyteliv inozemnoi movy. *Open educational e-environment of modern University, special edition*, 153-160 [in Ukrainian].

10. Kukharenko, V. M. (2015). Systemnyi pidkhid do zmishanoho navchannia. *Informatsiini tekhnologii v osviti, 24*, 53-67 [in Ukrainian].

11. Luchynska, A. (2021). Perevernutyi urok abo navchannia cherez dialoh. *Osvitni materialy prohramy «Klasna shkola»*. URL: <https://klasnashkola.eu/wp-content/uploads/2017/05/Perevernutyi-Urok.pdf> (дата звернення: 27.08.2021) [in Ukrainian].

12. Makarenko, S. I. (2020). Proiektuvannia indyvidualnoi traiektorii profesiinoho rozvytku maibutnoho pedahoha doshkilnoi osvity. *Profesiina pidhotovka pedahohiv doshkilnoi osvity v umovakh yevropeiskoho vyboru: problemy, poshuky, zdobutky: monohrafiia / nauk. red.* O. H. Brezhnieva. Melitopol: Vydavnychiy budynok Melitopolskoi miskoi drukarni, 115-137 [in Ukrainian].
13. Myniuk, I. M. (2021). Metodychni rekomendatsii zastosuvannia tekhnolohii perevernutoho navchannia yak zasobu aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti studentiv do vyvchennia fizyky i astronomii v umovakh dystantsiinoi osvity // Na urok. URL: <https://naurok.com.ua/zastosuvannya-tehnologi-perevernutoho-navchannya-yak-zasobu-aktivizaci-piznavalno-diyalnosti-studentiv-do-vivchennya-fizyki-i-astronomi-v-umovah-distanciyno-228520.html> (data zvernennia: 27.08.2021) [in Ukrainian].
14. Pro vyshchu osvitu (2014): Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (data zvernennia: 27.08.2021) [in Ukrainian].
15. Pshenychna, L.V. (2016). Kerivnyk navchalnoho zakladu: navch. posibnyk. Sumy: Vyd-vo SumDPU im. A. S. Makarenka, 520 [in Ukrainian].
16. Rekomendatsii shchodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity (2021): Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 24.06.2020 № 1/9-344 URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rekomendacij-shodo-vprovadzhennya-zmishanogo-navchannya-u-zakladah-fahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti> (data zvernennia: 27.08.2021) [in Ukrainian].
17. Slovnyk ukrainskoi movy (1979-1980): v 11 tt. AN URSR. Instytut movoznavstva. Za red. I. K. Bilodida. K.: Naukova dumka, T. 10, 617 [in Ukrainian].
18. Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity (ESG) (2015). Kyiv: TOV «TsS», 32 [in Ukrainian].
19. Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia (2016): monohrafiia / red. V. M. Kukharenko. Kharkiv: «Miskdruk», NTU «KhPI», 284 [in Ukrainian].
20. Teslenko, Iu. V., Tsyhanenko, I. V., Ovcharenko, L. K. (2019). Metody zmishanoho navchannia studentiv zakladiv vyshchoi medychnoi osvity na prykladi metodyky perevernutoho klasu. *Aktualni problemy suchasnoi vyshchoi medychnoi osvity v Ukraini: materialy navch.-nauk. konf. z mizhnar. uchastiu. m. Poltava, 21 bereznia 2019 r. Poltava, 219-220* [in Ukrainian].
21. Format (2021). // Vikipediia: vilna entsyklopediia. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Format> (data zvernennia: 27.08.2021) [in Ukrainian].
22. Graham, C. R. (2004). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions // Bonk C. J., Graham C. R. *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. URL: http://curtbonk.com/graham_intro.pdf (data zvernennia: 27.08.2021) [in English].
23. Horn, M.B., Staker, H. (2014). Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools. San Francisco: Jossey-Bass. URL: <http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/> (data zvernennia: 27.08.2021) [in English].
24. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., Jones, K. (2010). Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. U.S. Department of Education. URL: <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf> (data zvernennia: 27.08.2021) [in English].
25. Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., McAndrew, P., Rienties, B., Weller, M., & Whitelock, D. (2021). Innovating Pedagogy 2014: Open University Innovation Report 3. URL: <http://goo.gl/cuKalV> (data zvernennia: 27.08.2021) [in English].

DDC УДК 378.011.3-051:373.2]:159.944.4

КОПІНГ-ПОВЕДІНКА ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Вікторія Гальченко,

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
дошкільної освіти,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,

м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0002-2865-7245,

vyktoryjaG@ukr.net

Людмила Семенча,

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і
психології дошкільної освіти,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,

м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0002-2423-9767,

semencha2010@ukr.net

Анотація. У дослідженні висвітлено актуальну проблему подолання стресу майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти. З'ясовано, що стреси в педагогічній діяльності мають перманентний характер та призводять, як до негативних (емоційні та психосоматичні порушення), так і позитивних наслідків (стимулювання творчої активності). Розкрито особливості проживання емоцій та представлено власну психотехніку проживання емоцій майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти. Запропоновано орієнтовний алгоритм створення моделі копінг-поведінки студентами спеціальності дошкільної освіти. Розглянуто копінг-поведінку з позицій особистісного розвитку та благополуччя, адаптації до складних життєвих ситуацій за допомогою усвідомлених засобів їх подолання (активного копіngu) та подальшої творчої їх модифікації.

Ключові слова: стрес, професійний стрес, копінг-поведінка, копінг-стратегії, копінг-ресурси, техніка проживання емоцій, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти.

COPING-BEHAVIOUR AS A STRESS OVERCOMING TOOL FOR THE FUTURE PRE-SCHOOL TEACHERS

Victoria Galchenko,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Pedagogy and
Psychology of Preschool Education,

National Pedagogical Dragomanov University,

Kyiv, Ukraine,

ORCID ID 0000-0002-2865-7245,

vyktoryjaG@ukr.net

Liudmyla Semench,

Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-2423-9767,
semencha2010@ukr.net

Annotation. *The study highlights the actual problem of overcoming the stress by the future pre-school teachers. It has been found that stresses in pedagogical activities have a permanent nature and lead to both negative (emotional and psychosomatic disorders) and positive effects (stimulating creative activity). The peculiarities of emotions are revealed and the own psychotechniques of emotional experience of the pre-school teachers are presented. An indicative algorithm for creating a model of coping-behavior by students of the specialty of pre-school education has been suggested. Coping-behavior from the standpoint of personal development and well-being, adaptation to complex life situations with the help of conscious means of overcoming (active coping) and further creative modification has been considered.*

Key words: *stress, occupational stress, coping-behavior, coping-strategy, coping-resources, techniques of emotional experience, future pre-school teachers.*

Актуальність дослідження. Педагогічна діяльність, на перший погляд, дуже цікава й творча, але має деякі негативні відбитки на психіці педагога. Це пов'язано з постійною напругою, високим рівнем відповідальності за життя вихованців, високим темпом нововведень і змін на тлі реформуванням сучасної системи освіти та входження України у європейську спільноту. Окрім цього, не кожен педагог як особистість є стійким до стресових впливів, не здатен створити та використати стратегії імунітивної поведінки, правильно проживати негативні емоції. Тому, на нашу думку, щоб запобігти професійному та емоційному вигоранню педагогічного працівника, варто сформувати здатність до створення таких свідомих захисних механізмів ще у студентські роки в процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням впливу стресу на особистість займалися такі дослідники, як В. Бодров, Б. Волков, У. Кеннон, Б. Коган, Т. Крюкова, М. Пірен, В. Розов, Г. Сельє, Дж. Сміт, Ч. Спілбергер та інші.

У психологічному словнику «стрес» тлумачиться, як емоційний стан особистості, психічна перенапруга в гострій, загрозливій ситуації, яка може сприяти шоківому стану; захисна реакція організму на будь-який збуджувальний вплив. А стресовий стан – як емоційний стан напруги, що виникає при загрозі, перевантаженнях, коли необхідно приймати швидкі й відповідальні рішення (*Словник психологічний термінів, 2015*).

У свою чергу, професійний стрес – це емоційний стан людини, який викликається несподіваною та напруженою ситуацією в трудовому колективі,

конфліктними стосунками, інтелектуальним та емоційним перевантаженням (Булах, 2014).

У психологічному словнику професійний стрес визначається як напружений стан працівника, що виникає внаслідок впливу емоційно-негативних й екстремальних факторів, пов'язаних з виконанням професійної діяльності. Розрізняють такі види професійного стресу: інформаційний, емоційний і комунікативний (Психологічний словник, 2007).

Розглядаючи роль стресу в педагогічній діяльності, В. Калошин у своїх дослідженнях стверджує, що до 80% педагогів знаходиться у досить напруженому стані, що негативно впливає на їхню діяльність, призводить до апатії, депресії, песимізму, хвороб, «професійного вигорання». Автор вважає, що у діяльності педагога присутня низка професійних стрес-факторів: відповідальність, необхідність бути об'єктом спостереження й оцінювання, постійно підтверджувати свою компетентність, а також тимчасова мінливість діяльності (Калошин, 2018).

Часті стреси у професійній діяльності найчастіше призводять до емоційного вигорання. Цей стан супроводжується виникненням відчуття втоми та апатії, небажанням діяти, створювати щось нове, болями в голові, шлунку, втратою апетиту або заїданням проблеми. Такі люди втрачають контроль над діяльністю, схильні до надмірного вживання алкоголю, куріння. Тобто вони таким чином намагаються зменшити руйнівну дію стресу.

Однак, погоджуючись з думкою багатьох дослідників (В. Булах, В. Калошиним, Г. Сельє та ін.), вважаємо, що така поведінка не є ефективною, оскільки тільки на певний час зменшує гострі прояви стресового стану.

В. Булах виділяє такі психологічні ознаки стресу, як зміна динаміки психічних функцій, найчастіше уповільнення розумових операцій, розсіювання уваги, ослаблення функції пам'яті, зменшення сенсорної чутливості, гальмування процесу ухвалення рішення, повне придушення волі, зниження самоконтролю, пасивність і стереотипність поведінки, нездатність до творчих рішень, підвищена сугестивність, страх, тривожність, невмотивоване занепокоєння (Булах, 2014).

Наслідки такого стану особистості (особливо довготривалого дистресу) можуть бути не передбачуваними – від незначних розладів організму до психосоматичних захворювань (бронхіальна астма, нейродерміт, виразка, базедова хвороба, гіпертонія та багато інших).

Щоб запобігти таким розладам кожна людина має навчитися протистояти стресу, регулювати свою психічну діяльність, захищати психіку від руйнівних чинників, керувати стресом. У цього процесі, на нашу думку, значну роль відіграють, у першу чергу, вміння проживати негативні емоції та виробляти свою модель копінг-поведінки.

Подолання людиною важких життєвих обставин, у тому числі й стресових станів, у психології прийнято називати імпульсивною поведінкою або копінг-поведінкою. В перекладі з англійської «соре» означає «перебороти», «впоратися», «подолати».

Дослідженню імпунітивної (долаючої) поведінки присвячені праці таких учених, як Л. Анциферова, Т. Більгільдєєва, В. Бодров, О. Власова, Р. Грановська, В. Євдокимов, І. Єсауленко, О. Ісаєва, І. Стрельцова, О. Юрасова та ін.

На думку дослідників, копінг-поведінка (або копінг-стратегії) – це система цілеспрямованої поведінки усвідомленого оволодіння ситуацією для зменшення шкідливості впливу стресу (*Чеканська, Данчук, 2019*).

В цьому процесі важливого значення набуває реакція особистості на стресові впливи. Стресовий стан найчастіше визначається не стільки зовнішніми чинниками, а й тим, як людина реагує на нього, що відчуває та промовляє.

На думку відомого психолога В. Франкла, у загальній формулі, яка відображає спосіб реакції людини на стимули (стимул – реакція) має бути проміжна ланка – це вибір людини, як саме реагувати (розпачем, відчаєм, байдужістю або вдячністю чи радістю). Саме в цьому виборі й знаходиться свобода людини (*Франкл, 1946*).

Формулювання мети статті. Метою нашого дослідження є розкриття особливостей проживання негативних емоцій майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти та створення алгоритму щодо вироблення студентами власної моделі копінг-поведінки для подальшої педагогічної діяльності.

Результати дослідження. Як впоратися із руйнівним впливом стресу? Є різні способи, але найголовнішим вважаємо здатність людини змінити себе, своє ставлення до стрес-чинників – так званого стресового середовища, яке може виявитися ілюзорним, якщо розглядати його з іншого боку, розширюючи власну свідомість. Найчастіше причиною стресових станів стають не виправдані очікування: коли людина розраховувала на успіх, схвалення, перемогу тощо, а отримала неочікувану поразку. У педагогічній діяльності так часто буває. Тому важливим завданням викладачів закладу вищої освіти є підготовка майбутніх фахівців до непередбачуваних ситуацій у взаємодії з різними учасниками освітнього процесу – батьками, дітьми, колегами, адміністрацією.

Крім цього, в нашому дослідженні ми схилиємося до думки, що стрес у педагогічній діяльності не завжди має лише руйнівний вплив, а навпаки, може стати рушійною силою в досягненні «акме» педагога. Для вихователя, перед яким кожного дня постають нові й все складніші завдання, а часу на обмірковування обмаль, важливо навчитися долати подібні перепони з педагогічним оптимізмом, вірою у власні сили та баченням нових перспектив, які надихають, а не пригнічують. Тому вважаємо за необхідне готувати майбутніх вихователів до викликів сучасного світу та інноваційної педагогічної діяльності ще в студентські роки під час навчання за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта».

З цього приводу заслуговують на увагу дослідження професора Г. Цветкової, спрямовані на вивчення емоційного інтелекту викладача закладу вищої освіти. Автор стверджує, що «емоційний інтелект викладача гуманітарних дисциплін – це ментальна основа педагогічної діяльності, невід’ємний компонент професійного самовдосконалення, синтез інтелектуального і душевного, раціонального і ірраціонального, гармонійне поєднання афекту, інтелекту, волі. Емоційний інтелект викладача вищого навчального закладу складається із сукупності взаємозалежних структурно змістових компонентів: особистісного (самопізнання на основі самоповаги та самоприйняття), соціального (контактності, емоційної саморегуляції), фасилітативного (оптимістичного відчуття життя та позитивної модальності професійного розвитку)» (Цветкова, 2017). Для нашого дослідження особливо цінним є останній компонент, оскільки, вважаємо, що оптимістичне відчуття життя допомагає ефективніше протистояти стресам.

У процесі вивчення майбутніми вихователями соціально-психологічних дисциплін варто приділяти увагу тренінговій роботі, у процесі якої розвивати вміння виробляти власну модель копінг-поведінки, в основі якої лежить техніка оптимального проживання негативних емоцій.

Ганс Сельє вважає, що кожен повинен ретельно вивчити самого себе і знайти той рівень стресу, при якому він відчуває себе найбільш «комфортно», яке б заняття він не обрав. Хто не зможе вивчити себе, буде страждати від дистресу, викликаного відсутністю вартої уваги справи або постійним надмірним перевантаженням (Сельє, 1992).

Також погоджуємося з позицією автора, і вважаємо, що стрес безпечний за умови, якщо він знаходить вихід, вивільнення накопиченої напруги та компенсується розслабленням. У такому разі стрес виступає чинником активізації життєдіяльності людини.

Найефективнішим способом самодопомоги під час стресу Л. Пляка вважає аутогенне тренування, релаксацію, за допомогою якої можна частково або повністю позбутися емоційної напруги, викликані стрес-факторами. Вчена важливе місце відводить ауторегуляції дихання, зазначаючи, що свідомо керуючи подихом, людина має можливість використовувати його для заспокоєння, зняття напруги, як м’язової, так і психічної (Пляка, 2019).

Задля профілактики стресового стану автор пропонує наступне:

- дотримуватися правильного режиму харчування й рухової активності,
- займатися фізичною культурою,
- якісно відпочивати,
- брати участь у цікавій, вдячній роботі,
- знаходити задоволення в простій діяльності (споглядання сходу сонця, розквітлих квітів, поверхні моря, приготування смачної страви, гра з дитиною),
- розвивати почуття гумору,
- виробляти оптимістичний стиль життя (Пляка, 2019).

Вченими було доведено, що в разі вибору людиною активних форм поведінки підвищується вірогідність усунення впливу на неї стрес-факторів, які викликають внутрішню напруженість.

Напруженість, за тлумаченням психологічного словника – це такий психічний стан людини, який викликається складними, екстремальними для даної особистості умовами. Напруженість може бути ситуативною або обумовленою індивідуальними властивостями, якостями особистості. В психологічному плані може проявлятися у звуженні поля уваги, інертності, стереотипності мислення (*Психологічний словник, 2007*).

Одним із засобів зняття напруженості є релаксація, розслаблення, самонавіювання тощо. Зокрема, Р. Грановська та І. Нікольська у своїх дослідженнях виокремлюють такі способи подолання внутрішньої напруги дорослих людей (*Грановська, Нікольська, 2001*):

- взаємодіють з продуктами людської творчості (читають книги, слухають музику, ходять у музей)
- самі малюють, складають вірші, співають, тобто творчо самовиражаються;
- шукають підтримку у друзів і знайомих;
- занурюються в роботу;
- змінюють вид активності з психічної на фізичну (заняття спортом, прогулянки, водні процедури);
- використовують так звані прийоми «за-» («заїсти», «заспати», «залюбити», «загуляти», «затанцювати»);
- обмірковують ситуацію, яка виникла.

Аналізуючи викладені вище способи, ми прийшли до висновку, що більшість з них є ефективними. Однак, вважаємо за необхідне висловити свою думку з приводу прийому «заїсти». Заїдання тривожності або інших негативних емоцій може призвести до розладів та порушень харчової поведінки. Сучасні дослідження у галузі порушень харчової поведінки (А. Брюхін, Н. Васковець, В. Кокашинський, Т. Ліньова, Н. Наумова, М. Фатєєва, В. Шебанова, Т. Шустерман, Л. Юр'єва, Ю. Ящишина та ін) засвідчують, що емоційний голод значно відрізняється від фізіологічного, оскільки народжується виключно в мозку і спрямований на «заїдання» низки негативних емоцій (суму, образи, розпачу, заздрощів тощо). При цьому заїдання відбувається чимось дуже смачним, калорійним, на кшталт шоколаду, тістечка, печива, а не супу чи овочів.

Тому, погоджуємося з позицією дослідників про те, що негативні емоції не слід заїдати, і не слід придушувати. Придушуючи почуття, людина заганяє причину його появи ще глибше в підсвідомість. І тоді, не отримавши виходу назовні, енергія невираженої емоції знаходить вихід в тілі – у формі психосоматичних захворювань, вегето-судинної дистонії, депресії або панічних атак.

Дослідник М. Фатєєва порушення харчової поведінки визначає як модель поведінки або окремі вчинки, що суперечать прийнятим у суспільстві харчовим

нормам і проявляються в неадаптивності, незбалансованості психічних процесів та порушенні процесу самоактуалізації особистості (Фатєєва, 2021).

На нашу думку, «заїдання» негативних емоцій, викликаних впливом стрес-факторів, також є характерним проявом порушень харчової поведінки. У подібних ситуаціях потрібно не уникати власних почуттів, не придушувати їх, а навчитися проживати свої емоції. Особливо важливим таке вміння є для майбутніх педагогів, оскільки, як було вже зазначено, педагогічна діяльність супроводжуватиметься постійними стресами, пов'язаними зі специфікою діяльності в мінливих соціальних умовах.

На основі аналізу напрацювань вищеперерахованих дослідників, нами було запропоновано власну техніку проживання емоцій майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти, апробовану на тренінгах у процесі вивчення соціально-психологічних дисциплін. Отже, опишемо її покроково:

Перший крок. Будь-яку негативну емоцію (образу, гнів, тривогу, злість тощо) потрібно прийняти, а не чинити їй опір. У психотерапії використовують такий вислів – «побути в цьому стані». Сказати самому собі: «Так, я гніваюся. І це нормально». Або: «Я заздрю. І визнаю, що це саме так». Це означатиме – зустрітися з негативною емоцією «обличчям до обличчя», не боячись і не соромлячись цієї негативної емоції.

Не прожита усвідомлено травма нікуди не дівається. Вона лишається дуже глибоко та перешкоджає відчуттю радості життя, а також притягує подібні життєві події травмуючого характеру.

Відтак, першим кроком на шляху проживання негативних емоцій є розпізнати власні відчуття, вербально означити свою емоцію, диференціюючи – гнів чи страх, образа чи жалість до себе, сором чи почуття провини.

Другий крок. Необхідно спостерігати за своєю емоцією, ніби з боку, відокремивши «я» від емоції, яка проживається. При цьому потрібно дуже уважно прислуховуватися до власних тілесних відчуттів, оскільки негативні емоції можуть проявлятися у вигляді блоків у певних ділянках тіла (біль в потилиці або скронях, комок у горлі, важкість у сонячному сплетінні тощо).

В результаті виникає усвідомлення того, що «я» більше, ніж емоції. І якщо прожити негативні емоції, не чинивши опору, прийнявши їх, то «я» не зруйнується, а навпаки, з'явиться відчуття легкості й свободи, усвідомлення того, що «я» сильніше і шляхетніше за тимчасову негативну емоцію, розуміння того, «що й це мине».

Важливо зауважити, що другий крок виявиться успішнішим, якщо усвідомити причину виникнення негативної емоції і попрацювати з нею. Наприклад, у разі розлучення причиною образи дружини може стати зрада чоловіка і його рішення розірвати стосунки. У процесі проживання образи дружині варто не тільки означити її словесно, побути в цьому стані, розуміючи, що все минуче, не тільки спостерігати за емоцією з боку, а й усвідомити, що її партнер – це не її власна річ, а особистість, яка має право вибору, і потрібно толерантно ставитися до такого вибору, навіть, якщо він завдає душевного болю. Таке ставлення до ситуації і є саме тією «Я»-шляхетністю, яка вище за

образу. Коли людина, яка проживає негативну емоцію, зможе відокремити її причину та попрацювати з нею, взявши відповідальність за своє життя на себе й зосередившись на шляхетності свого «я» (а саме, щиро простити об'єкт, який завдає болю й відпустити його з любов'ю), то подолати наслідки пережитого стресу буде значно легше.

Третій крок. Як же зробити процес проживання емоцій безпечним і знайти дієву копінг-стратегію для подолання наслідків стресу? Найбільш ефективним способом подолання стресових станів вважаємо таку копінг-стратегію, як сублімація – «перерозподіл психічної енергії». З точки зору психоаналізу, психічна енергія неусвідомленого може сублімуватися, трансформуватися в енергію різних видів діяльності, які прийнятні для суспільства і людини – творчість, мистецтво, суспільна активність, трудова активність (*Психологічний словник, 2015*).

Тобто, вважаємо, що для подолання наслідків стресу варто застосовувати активний копінг, прикладом якого слугують наступні копінг-стратегії майбутнього педагога:

- промовляти молитви вдячності й всепрощення (наприклад, можна використати афірмації прощення Луїзи Хей);
- усміхатися, навіть, якщо не весело (необхідно штучно розтягнути губи в посмішку, внаслідок цього мозок отримує сигнал – «все добре», в кров виділяються ендорфіни («гормони щастя»), і настає емоційне полегшення);
- намалювати свою негативну емоцію лівою рукою із заплющеними очима (негатив під час промальовування буде переходити на папір);
- написати листа людині, яка викликала у вас негативну емоцію (не відправляючи його);
- протанцювати негативну емоцію із заплющеними очима, даючи можливість рухам виникати спонтанно, прислухаючись до себе, слідуючи за бажаннями тіла;
- викричати негативну емоцію у безлюдному місці до тих пір, поки на душі стане легше;
- виплакати негативну емоцію, не соромлячись статі, віку тощо;
- виговоритися, але не з людиною, яка буде вам давати поради або робити зауваження, а з улюбленою іграшкою, деревом, твариною;
- виспівати негативну емоцію (через горловий центр відбувається вихід накопиченого напруження);
- вибити негативну емоцію (наприклад, взяти боксерську грушу, подушку, матрац тощо і бити по ним певним предметом до тих пір, поки злість не залишить вас);
- видихати негативну емоції (можна використовувати різні дихальні техніки);
- витренувати негативну емоцію (активно позайматися в тренажерному залі);
- випрацювати негативну емоцію (скопати город, переставити меблі в квартирі тощо);

- висміяти негативну емоцію (наприклад, подивитися кінокомедію, яка викличе щирий сміх. Сміх знижує рівень стресу, підвищує імунітет, продовжує життя).

Виконуючи ці вправи, радимо дотримуватися наступного правила: концентруватися на своєму внутрішньому світі, на шляхетності власного «я», налаштуватися на позитив, всепрощення, любов до себе та оточуючих.

Якщо з певних причин людиною, яка намагається подолати наслідки стресу, оволодіває страх зустрічі з негативною емоцією віч-на-віч, їй необхідно звернутися до досвідченого психотерапевта, який володіє відповідними методиками й допоможе пройти цей шлях разом.

Щодо пасивного копіngu (витіснення, нехтування, придушення, переорієнтація тощо), вважаємо його не ефективним у подоланні стресу та його наслідків, оскільки захисні механізми психіки лише відтермінують руйнівний вплив стрес-чинників на певний час.

Експериментальні дослідження О. Чеканської, Ю. Данчук підтвердили той факт, що уразі, коли особи використовують для опанування стресу активний копінг, вони менш піддані негативному впливу стресу, а отже, менше відчують його наслідки на собі, і навпаки. Використовуючи пасивний копінг та прикриваючи свідомість захисними психологічними механізмами, стрес все більше захоплює спочатку емоції, потім свідомість, відбиваючи реакцію на фізіології людини, і як наслідок, призводить до психосоматичних розладів. Вчені прийшли до висновку, що для подолання стресу кожна людина використовує копінг-стратегії, відштовхуючись від власного досвіду та особистісних психологічних резервів, у даному випадку копінг-ресурсів (Чеканська, Данчук, 2019).

У свою чергу, С. Корсун, Т. Ткачук до особистісних копінг-ресурсів відносять: розвиненість когнітивної сфери, яка дозволяє оцінювати вплив оточуючого середовища, уявлення людини про себе (Я-концепція), вміння контролювати своє життя, брати на себе відповідальність за нього (інтернальний локус контролю), вміння спілкуватися з оточуючими, соціальна компетентність, прагнення бути разом з людьми (афіліація), вміння співпереживати оточуючим, проживати разом з ними якийсь відрізок їхнього життя, накопичуючи при цьому свій власний досвід (емпатія), позиція людини у ставленні до життя, смерті, любові, самотності, віри, духовність людини, віра у Бога та ін., ціннісно-мотиваційна структура особистості, а також її психологічні особливості, які забезпечують їй стресостійкість (Корсун, Ткачук, 2013).

Уточнюючи вищесказане, значимо, що, на нашу точку зору, копінг варто розглядати не тільки, як когнітивні, емоційні та поведінкові зусилля особистості, спрямовані на подолання стресу та його наслідків, а й як свідомі зусилля у поєднанні з потужним творчим потенціалом особистості – її здібностями, силою, потенційними можливостями, енергією.

Таким чином, у ситуації, коли людина намагається впоратися з впливом стрес-факторів, їй на допомогу приходять психологічні механізми свідомого

самозахисту, так звані «копінг-стратегії», які тісно пов'язані з потенційними творчими можливостями особистості. У такому випадку ми розглядаємо копінг-поведінку з позицій особистісного розвитку та благополуччя, адаптації до складних життєвих ситуацій за допомогою усвідомлених засобів їх подолання та подальшої творчої їх модифікації (Гальченко, 2020).

Відтак, майбутньому вихователю закладу дошкільної освіти ще у студентські роки варто розробити власну модель копінг-поведінки, яка слугуватиме надійним захистом від стрес-факторів у процесі педагогічної діяльності. Пропонуємо алгоритм, за яким кожен студент зможе створити таку модель копінг-поведінки, яка буде відповідати його психологічним особливостям і стилю взаємодії із соціальним середовищем:

1. Мати оптимістичний погляд на життя (довіряти процесу життя, вірити в себе).

2. Постійно займатися саморозвитком (зростати духовно, особистісно, професійно; любити й цінувати себе, жити в гармонії з навколишніми, творчо працювати)

3. Дбати про своє психічне та фізичне здоров'я (займатися спортом, більше перебувати на свіжому повітрі, спілкуватися з мистецтвом та природою).

4. Виробити власну модель харчової поведінки (харчуватися збалансовано, за режимом, не переїдати, не «заїдати» негативні емоції, вміти їх правильно проживати).

5. Вміти розслаблятися (використовувати різні техніки релаксації, аутогенні тренування, духовні практики, дихальні гімнастики тощо).

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Проаналізувавши результати дослідження, ми прийшли до висновку, що стрес у педагогічній діяльності є перманентним, оскільки перед педагогом постійно постають складні завдання, для вирішення яких відводиться дуже мало часу. Окрім цього, педагог несе персональну відповідальність за життя і здоров'я дітей, що викликає додаткову психічну напругу. Тому, для того, щоб бути ефективним у подальшій професійній діяльності особистості ще у студентські роки, варто виробити власну модель копінг-поведінки, навчитися правильно переживати негативні емоції, убезпечуючи тим самим себе від руйнівного впливу стрес-факторів та психосоматичних захворювань. Для того, щоб навчити майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти правильно переживати стрес та долати його наслідки необхідно проводити систему тренінгів під час вивчення соціально-психологічних дисциплін в закладі вищої педагогічної освіти. Тому вважаємо, що розроблений нами алгоритм створення моделі копінг-поведінки послугує студентам надійним помічником у створенні власних моделей імпульсивної поведінки у стресових ситуаціях.

Отже, все вищевикладене дає можливість зробити висновок, що копінг-поведінка – це усвідомлені та відпрацьовані особистістю шляхи захисту від стресових факторів у процесі виконання професійної діяльності в поєднанні з активністю, здібностями, можливостями, силою та енергією.

Таким чином, теоретичне дослідження та аналіз психолого-педагогічних публікацій і програм доводить необхідність дослідження та впровадження в практичну діяльність засоби формування копінг-поведінки у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Це дозволяє стверджувати, що її дослідження та розробка студентом власної моделі копінг-поведінки є досить актуальною, тому що дозволяє майбутнім вихователям відпрацювати навички та навчитися вирішувати складні життєві та професійні педагогічні ситуації, попереджати їх появу, контролювати власні почуття та емоції, включатися у взаємодію зі стресом та знижувати рівень його впливу на організм та психіку.

Перспективою подальших досліджень вважаємо розробку системи тренінгової роботи з метою підвищення рівня стресостійкості, попередження професійного вигорання та покращення показників адаптації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булах В.П. Стрес та його вплив на організм людини. Медсестринство. 2014. №3. С. 10-15.
2. Гальченко В.М. Копінг-стратегії особистості як засоби імунітивної поведінки у складних життєвих ситуаціях: матеріали регіонал. наук.-практ. конф., м. Нікополь, 14 травн. 2021 р. Нікополь., 2021. С.22-26.
3. Грановская Р.М., Никольская И.М. Защита личности : психологические механизмы. СПб. : Знание, 2001. 352 с.
4. Калошин В. Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 8. С.58-68.
5. Корсун С. І., Ткачук Т. А. Психологія діяльності працівників податкової міліції : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 194 с.
6. Пляка Л.В., Кайдалова Л.Г, Альохіна Н.В. Формування стесосійкості як складової психічного здоров'я сучасного викладача. *Молодий вчений*. 2019. №3(67). С. 144-148.
7. Психологічний словник. Авт.-уклад. В.В.Синявський, О.П.Сергеєнкова. / за ред. Н.А.Побірченко. Київ, 2007. 336 с.
8. Сельє Г. Стресс без дистресса: пер. с англ. Рига: Виеда, 1992. 109 с.
9. Словник психологічних термінів. Національний фармацевтичний університет. 2015. URL: <https://nuph.edu.ua/slovnik-psihologichnih-terminiv/> Дата 04.08.21
10. Фатєєва М.С. Психологічні особливості самоусвідомлення осіб з орторексією : дис... д-ра філософії: 053. Київ, 2021. 230 с.
11. [Frankl V. E. Ein Psycholog erlebt das Konzentrationslager](#) (нем.): Österreichische Dokumente zur Zeitgeschichte. Hrsg.: A. Tesarek. Wien: Verlag Jugend & Volk, 1946. 130 с.
12. Цветкова Г.Г. Емоційний інтелект: ментальна основа професійного самовдосконалення викладача вищої школи. *Наука і освіта*. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2017. №8. С. 49-59.
13. Чеканська О.А., Данчук Ю.П. Особливості копінг-поведінки особистості у стресових ситуаціях. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. Т.1. №4. С.63-67.

REFERENCES

1. Bulah, V.P. (2014). Stres ta yoho vplyv na orhanizm liudyny / Medsestrynstrvo, 3, 10-15. [in Ukrainian].

2. Halchenko, V.M. (2021). Kopinh-stratehii osobystosti yak zasoby impunityvnoi povedinky u skladnykh zhyttievykh sytuatsiiakh. Materialy rehional. nauk.-prakt. konf., m. Nikopol, 14 travn. 2021 r, 22-26. [in Ukrainian].
3. Hranovskaia, R.M., Nykolskaia, Y.M. (2001). Zashchyta lychnosti : psykholohycheskye mekhanizmy. SPb. : Znanye, 352 [in Russian].
4. Kaloshyn, V.F. (2004). Yak dolaty stres u pedahohichnii diialnosti. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*, 8, 58-68 [in Ukrainian].
5. Korsun, S.I., Tkachuk T.A. (2013). Psykholohiia diialnosti pratsivnykiv podatkovoi militsii : monohrafiia. Kyiv : Tsentр uchbovoi literatury, 194. [in Ukrainian].
6. Pliaka, L.V., Kaidalova L.H, Alokhina N.V. (2019). Formuvannia stesosiikosti yak skladovoi psykhychnoho zdorov'ia suchasnoho vykladacha. *Molodyi vchenyi*, 3(67). 144-148 [in Ukrainian].
7. Psykholohichnyi slovnyk (2007). Avt.-uklad. V.V.Syniavskiy, O.P.Serhieienkova. / za red. N.A.Pobirchenko. Kyiv, 336. [in Ukrainian].
8. Sele, H. (1992). Stress bez dystressa: per. s anhl. Ryha: Vyeda, 109. [in Latvia].
9. Slovnik psihologichnih terminiv (2021).. Nacionalnij farmaceptychnij universitet. 2015. URL: <https://nuph.edu.ua/slovnik-psihologichnih-terminiv/> [in Ukrainian].
10. Fatieieva, M.S. (2021). Psykholohichni osoblyvosti samousvidomlennia osib z ortoreksiieiu : dys... d-ra filosofii: 053. Kyiv, 230 [in Ukrainian].
11. Frankl, V. E. (1946). Ein Psycholog erlebt das Konzentrationslager (nem.): Österreichische Dokumente zur Zeitgeschichte / Hrsg.: A. Tesarek – Wien: Verlag Jugend & Volk, 130 [in German].
12. Tsvietkova, H.H. (2017). Emotsiinyi intelekt: mentalna osnova profesiinoho samovdoskonalennia vykladacha vyshchoi shkoly. *Nauka i osvita*. Naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D. Ushynskoho. Odesa. №8. 49-59 [in Ukrainian].
13. Chekanska, O.A., Danchuk Yu.P. (2019). Osoblyvosti kopinh-povedinky osobystosti u stresovykh sytuatsiiakh. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, (1),4, 63-67 [in Ukrainian].

DDC УДК 378:160

FEATURES OF TOLERANCE DEVELOPMENT IN FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS

Ellina Panasenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Practical Psychology,
State higher educational institution «Donbass State Pedagogical University»,
Donetsk region, Slovyansk, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-6787-0129,
ellinapanasenko@ukr.net

Sofiia Berezka,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Practical Psychology,
State higher educational institution «Donbass State Pedagogical University»,
Donetsk region, Slovyansk, Ukraine,
ORCID ID 0000-0001-8716-2712,
berezka.sonya@gmail.com

Andrey Makarenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Medical and Biological Fundamentals of Life Protection and Civil Defense,
State higher educational institution «Donbass State Pedagogical University»,
Donetsk region, Slovyansk, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-6693-221X
makarenko.slavyansk@gmail.com

Annotation. *The phenomenon of «tolerance» as an integral characteristic of the personality of the future practical psychologist is considered in the research. The main criteria for the formation of tolerance of higher education students in the specialty 053 Psychology are highlighted. Based on the indicators of the formation of each criterion (behavioral, cognitive, emotional), the levels and features of the development of tolerance in future practical psychologists are determined. The results of the implementation of the author's training program on the development of tolerance in applicants for higher education in the specialty 053 Psychology are highlighted.*

Keywords: *higher education, training of future practical psychologists, tolerance, behavioral, cognitive and emotional criteria of tolerance formation.*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Елліна Панасенко,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології,
Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний
університет», Донецька область, м. Слов'янськ, Україна,

ORCID ID 0000-0002-6787-0129,

ellinapanasenko@ukr.net

Софія Березка,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології,
Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний
університет», Донецька область, м. Слов'янськ, Україна,

ORCID ID 0000-0001-8716-2712,

berezka.sonya@gmail.com

Андрій Макаренко,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри медико-біологічних основ
охорони життя та цивільного захисту,
Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний
університет», Донецька область, м. Слов'янськ, Україна,

ORCID ID 0000-0002-6693-221X

makarenko.slavyansk@gmail.com

***Анотація.** У дослідженні розглянуто феномен «толерантність» як інтегральну характеристику особистості майбутнього практичного психолога. Висвітлено основні критерії сформованості толерантності здобувачів вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія. На основі показників сформованості кожного критерію (поведінкового, когнітивного, емоційного) визначено рівні та особливості розвитку толерантності у майбутніх практичних психологів. Висвітлено результати впровадження авторської тренінгової програми з розвитку толерантності у здобувачів вищої освіти за спеціальність 053 Психологія.*

***Ключові слова:** вища освіта, підготовка майбутніх практичних психологів, толерантність, поведінковий, когнітивний та емоційний критерії сформованості толерантності.*

Актуальність дослідження. Ключові ідеї постмодерністської епохи обумовили концептуальні зміни парадигми сучасної системи освіти. Толерантність до відмінностей, відмова від шаблонності і перехід до поваги індивідуальності кожної особистості, студентоцентризм стали фундаментом у підготовці майбутніх фахівців, що особливо важливо для психолого-педагогічних спеціальностей. У рамках професійної підготовки майбутніх практичних психологів актуальним залишається питання формування не лише професійної компетентності, але і особистісного потенціалу. Особистісний потенціал є інтегральною системною характеристикою індивідуально-психологічних здібностей, якостей та особливостей особистості. Серед загальної сукупності професійно важливих особистісних якостей майбутнього практичного психолога, на сьогодні, найменш дослідженою є толерантність. Розглядаючи пріоритетні принципи роботи психолога, варто зазначити, що працюючи з різними клієнтами психолог завжди має зберігати безоцінне ставлення до клієнтів незалежно від їх вигляду, моральних цінностей, вірувань, вподобань тощо. Безоцінне ставлення передбачає вміння приймати інших такими, які вони є, визнавати їх унікальність, що є основою толерантності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відповідно до Декларації принципів толерантності, затвердженою резолюцією 5.61 Генеральної конференції ЮНЕСКО, термін «толерантність» є тотожним з терміном «терпимість» та трактується як: «повага, прийняття і правильне розуміння багатого розмаїття культур нашого світу, наших форм самовираження і засобів прояву людської індивідуальності...визнання того, що усі люди за своєю природою відрізняються за зовнішнім виглядом, положенням, мовою, поведінкою, цінностями і володіють правом жити у мирі зберігаючи свою індивідуальність» (*Декларація принципів толерантності, 1995*). Разом з тим, на думку В. Бондаря (2015), О. Желнович (2010), О. Орловської (2012) термін «терпимість» не є синонімічним до терміну «толерантність», а є лише складовим елементом самої толерантності, що є на наш погляд більш доцільним, оскільки термін «толерантність» є значно ширшим і сучасних психологічних дослідженнях розглядається як складна інтегральна якість особистості (*Павленко та Мельничук, 2014; Єфименко, 2020*), яка поєднує у собі:

- ідентичність (*Погодіна, 2002*);
- повагу та емпатію до інших (*Столяренко, 2014*);
- активну життєву позицію (*Асмолов, 2000*);
- міжособистісний діалог як особливу форму взаємодії (*Братченко, 2003; Бекетова, 2018*);
- відсутність або слабе реагування особистості на негативний вплив іншої особистості у результаті зниження чутливості до впливів (*Скрябіна, 2000*).

У рамках професійної підготовки практичних психологів широко досліджені окремі складові комунікативної толерантності (*Гребенець, 2013; Зінченко, 2014; Клепцова, 2004*) та толерантності психологів до невизначеності (*Хілько, 2018*). Незважаючи на велику кількість досліджень присвячених феномену толерантності (*Баєр, 2007; Бекетов, 2018; Волошина, 2007; Золотухін та Молчанова, 2013; Орловська, 2012*), у психології не має єдиного підходу до визначення терміну «толерантність», не визначено індивідуально-психологічні фактори толерантності, її складові компоненти – все це у сукупності ускладнює процес розвитку чи/та формування толерантності у майбутніх практичних психологів та потребує детального дослідження даного феномену.

Формулювання мети статті. Метою статті є висвітлення результатів дослідження особливостей розвитку толерантності у майбутніх практичних психологів.

Методика дослідження (для статей, які репрезентують результати емпіричних досліджень). У дослідженні взяли участь 120 здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Донецька область, Україна). Для діагностики особливостей розвитку толерантності майбутніх психологів було відібрано здобувачів 2 курсів денної форми навчання. Гендерні та вікові відмінності під

час експерименту не враховувались. Усі досліджувані дали добровільну згоду на анонімну участь у експерименті та мали змоги вийти з нього у будь-який момент за власним бажанням.

Для реалізації поставленої мети дослідження нами було використано такі методики: тест «Знання про толерантність», опитувальник «Чи толерантні Ви?», опитувальник «Індекс толерантності» (Г. Солдатова, О. Кравцова, О.Хухлаєв, Л. Шайгерова), опитувальник для діагностик здатності до емпатії; опитувальна методика В. Лосенкова, тест комунікативної толерантності за В. Бойко, методики експертних оцінок на виявлення рівнів толерантного ставлення до об'єктів навколишньої дійсності (адаптований варіант методики О. Клепцової), тестова методика В. Каппоні, Т. Новака (Солдатова, 2008). Дослідження проводилось протягом 2018-2021 рр.

Результати дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури (Бондар, 2015; Желнович, 2010; Погодіна, 2002; Солдатова та Шайгерова, 2008) дозволив виділити основні складові толерантності, які одночасно виступили у нашому дослідженні і її показниками:

- когнітивний (знання та розуміння змісту толерантної взаємодії, прийняття її значення, внутрішня мотивація до толерантної взаємодії);
- емоційний (особистісна орієнтація на позитивне сприйняття іншої особистості, емпатія, терпимість, емоційна чутливість);
- поведінковий (власне поведінкові прояви: взаємодія з іншими на «рівних», на основі поваги та об'єктивності; комунікація на толерантній основі; асертивна поведінка).

Когнітивний критерій сформованості толерантності у майбутніх практичних психологів передбачає наявність сукупності знань про толерантність, обізнаність щодо змісту толерантної взаємодії з клієнтами, прийняття позиції толерантності, розуміння важливості побудови взаємовідносин на основі толерантності (спрямованість на толерантну взаємодію).

Емоційний критерій сформованості толерантності у майбутніх практичних психологів відображає установку на позитивне сприйняття особистості інших людей (у тому числі і клієнтів), наявність таких особистісних рис як емпатійність, емоційна чутливість, емоційна стійкість. Специфіка діяльності практичного психолога полягає у тому, що до нього звертаються у важких емоційних станах, з особистісними проблемами, переживаннями та «нещастями». У вирі негативних емоцій практичному психологу дуже важливо не піддатись професійній деформації і залишатись одночасно емоційностійким, але не байдужим, вміти підтримати та прийняти іншого, співпереживати, і при цьому внутрішньо забезпечувати домінування позитивних емоцій. Зазначені якості напряду корелюють з рівнем сформованості емоційного критерія.

Поведінковий критерій сформованості толерантності майбутніх практичних психологів полягає у здатності особистості взаємодіяти з іншими на рівних, на основі навичок толерантної комунікації, поваги, при збереженні

власної ідентичності. Психолог має будувати з клієнтом партнерські відносини, розуміти важливість надання клієнту свободи вибору, відповідальності за власні рішення. Толерантна комунікація будується на розумінні філософії гармонії розмаїття, прийняття права інших бути самими собою, мати власну думку. Разом з тим, розуміючи специфіку людської психіки, для психолога важливо зберігати асертивну поведінку, як здатність відстоювати власну думку, позицію, не піддаватись маніпуляціям та некоректному впливу зі сторони інших особистостей. Тобто, для особистості є важливою впевнена поведінка, яка дозволяє досягти поставлених задач, але при цьому не шкодить іншим, не порушує їх права та ідентичність.

Для кожного критерія нами було визначено рівні сформованості – високий, достатній, середній та низький, які будувались на основі отриманих даних за проведеними методиками для кожного критерія.

Так, для визначення рівня сформованості когнітивного критерія у майбутніх практичних психологів нами було підібрано такі діагностичні методики: тест «Знання про толерантність», опитувальник «Чи толерантні Ви?», а також організовано зустрічі з фокус-групами для уточнення повноти знань про толерантність та толерантну взаємодію, особистісну спрямованість до толерантності, усвідомлення сутності та значення толерантності у здобувачів спеціальності 053 Психологія (Солдатова, 2008).

Узагальнені результати на основі зазначених методик для когнітивного критерія сформованості толерантності у майбутніх практичних психологів представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати рівнів когнітивного критерія сформованості толерантності у майбутніх практичних психологів

Показники	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Повнота знань	4,2 %	16,7%	67,5%	11,6%
Обізнаність з особливостей толерантної взаємодії	3,3%	19,2%	44,2%	33,3%
Особистісна спрямованість до толерантності	21,7%	26,7%	33,3%	18,3%

З табл. 1 видно, що у здобувачів 2 курсів спеціальності 053 Психологія в недостатній мірі сформовані уявлення про толерантність та особливості толерантної взаємодії, їх знання носять фрагментарний характер з загальних знань щодо толерантності; разом з тим, показники особистісної спрямованості до толерантності є вищими ніж рівень сформованих знань, що свідчить про розуміння значення толерантності, готовність та бажання здобувачів до толерантної взаємодії.

Для діагностики емоційного критерія сформованості толерантності у майбутніх практичних психологів нами було використано наступні методики: опитувальник «Індекс толерантності» (Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєва, Л. Шайгерова), діагностика здатності до емпатії А. Мехраб'ян, М. Епштейн), методика В. Лосенкова (Солдатова, 2008). Зазначені методики були спрямовані на виявлення рівня позитивного емоційного сприйняття іншої людини, рівня

емпатії та здатності до вольової регуляції емоційного стану. Рівні сформованості емоційного критерія представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні емоційного критерія сформованості толерантності у майбутніх практичних психологів

Показники	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Позитивне емоційне сприйняття іншої людини	22,5%	24,2%	32,5%	20,8%
Емпатія	38,3%	31,7%	30%	0
Емоційна стійкість	14,2%	17,5%	43,3%	25%

З табл. 2 видно, що для здобувачів 2 курсів спеціальності 053 Психологія характерне переважання високого та достатнього рівня сформованості здатності до емпатії; у майбутніх психологів також добре сформоване позитивне емоційне сприйняття інших людей, разом з тим, спостерігаються труднощі з емоційної саморегуляцією та емоційною стійкістю.

Діагностика поведінкового критерія сформованості толерантності у майбутніх практичних психологів здійснювалась за допомогою методик: методика виявлення рівнів толерантного ставлення до об'єктів навколишньої дійсності (О. Клепцової), тест комунікативної толерантності В. Бойко та тестова методика В. Капонні, Т. Новака (*Солдатова, 2008*). Зазначені методики були спрямовані на виявлення таких показників: рівень толерантного ставлення, рівень толерантної комунікації, рівень асертивної поведінки. Результати діагностики за даним критерієм відображено у таблиці 3.

Таблиця 3

Рівні поведінкового критерія сформованості толерантності у майбутніх практичних психологів

Показники	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Рівень толерантного ставлення	14,2%	20,8%	40,8%	24,2%
Толерантна комунікація	16,7%	20%	48,3%	15%
Асертивна поведінка	17,5%	20,8%	37,5%	24,2%

З табл. 3 видно, що здобувачів спеціальності 053 Психологія спостерігається переваження середнього рівня сформованості усіх показників за поведінковим критерієм, що говорить про недостатню сформованість навичок комунікації на толерантній основі.

Шляхом середнього арифметичного нами було підраховано узагальнені показники для кожного критерія сформованості толерантності майбутніх практичних психологів на основі яких ми виділили чотири відповідні рівні сформованості толерантності у здобувачів спеціальності 053 Психологія. Для унаочнення даних отримані результати зображено у діаграмі «Рівні сформованості толерантності у майбутніх практичних психологів» (рис. 1).

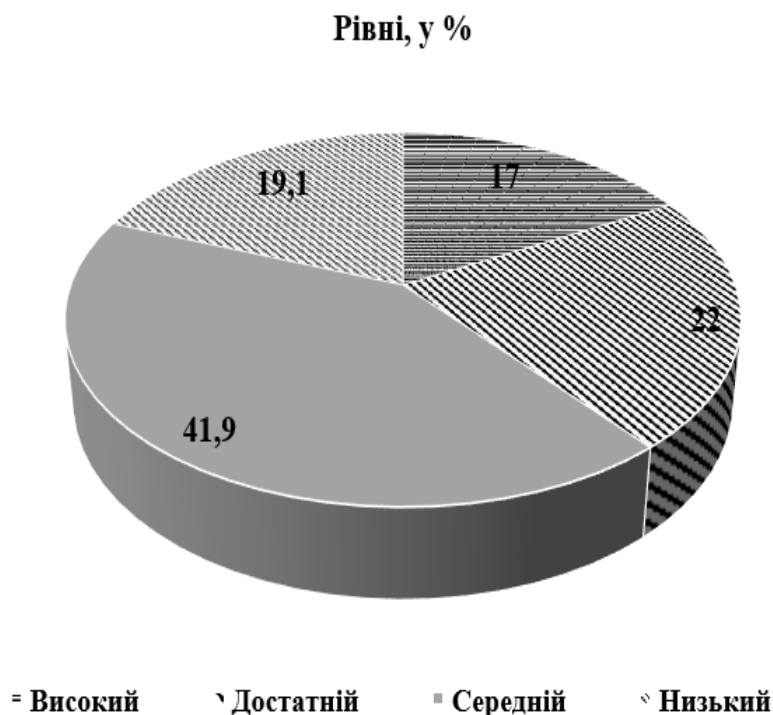


Рис. 1 Рівні сформованості толерантності у майбутніх практичних психологів

З рис. 1 видно, що у більшості здобувачів другого курсу спеціальності 053 Психологія переважає середній рівень сформованості толерантності. Серед особливостей розвитку толерантності у майбутніх практичних психологів можна визначити такі:

- у більшості здобувачів 2 курсу спеціальності 053 Психологія сформовані основні уявлення про феномен толерантності, але ці знання є не повними та досить узагальненими; не має чіткого уявлення про толерантну взаємодію;

- характерним є достатній рівень сформованості спрямованості на толерантну взаємодію, внутрішню мотивацію до такої взаємодії, достатній рівень усвідомлення значення толерантної комунікації;

- для здобувачів 2 курсу спеціальності 053 Психологія характерне переважання сформованості емоційного компоненту над поведінковим та когнітивним; у більшості майбутніх психологів на високому та достатньому рівні сформована здатність до емпатії, позитивного емоційного ставлення до інших людей, разом з тим, потребує удосконалення розвитку саморегуляції та контролю за власними емоційними станами;

- поведінковий критерій відрізняється тим, що переважна більшість навичок толерантної комунікації є не свідомими, а виконуються інтуїтивно чи сприймаються як цінності чи норми виховання; потребує удосконалення вміння відстоювати власну думку та позицію не вступаючи в конфлікт та не завдаючи шкоди іншим.

Отримані результати свідчать про те, що толерантність як професійно важливу інтегральну якість особистості майбутнього психолога необхідно формувати цілеспрямовано.

З метою розвитку толерантності у здобувачів спеціальності 053 Психологія нами було розроблено тренінгову програму. Тренінгова програма реалізовувалась на базі ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» для здобувачів спеціальності 053 Психологія, ОПП «Практична психологія» у формі гурткової роботи, відвідування тренінгових занять відбувалось на добровільній основі. Тренінгові заняття мали змішану форму проведення (як в офлайн, так і в онлайн форматі з використанням сучасних інтерактивних платформ (дошки Miro та Padlet, онлайн-платформи mentimeter тощо)). Структура тренінгової програми передбачала проведення 3 занять спрямованих на формування згуртованості групи, взаємодовіри, відчуття безпеки та відкритості учасників до спілкування; 11 занять безпосередньо спрямованих на формування толерантності у майбутніх психологів та 1 заняття – підсумкове. Тривалість кожного заняття – 4 години. Завдання програми відповідали тематиці занять і містили такі напрями:

- формування основних уявлень про феномен толерантності та комунікацію на основі толерантності;
- розвиток навичок усвідомлення власної ідентичності;
- розвиток емпатії та позитивного емоційного сприйняття інших;
- розвиток навичок саморегуляції та контролю емоційного стану;
- розвиток умінь активного слухання;
- розвиток ненасильницького спілкування;
- розвиток критичного мислення та рефлексії;
- розвиток інформаційної грамотності;
- формування навичок міжкультурної комунікації;
- формування навичок гендернотолерантної комунікації;
- розвиток асертивної поведінки.

Кожне заняття мало загальну стандартну структуру: вступна частина (ритуал привітання, активізація уваги та налаштування на роботу; самодіагностика, вправи для покращення психоемоційного стану та психологічного мікроклімату групи) – 35 хв; основна частина (формування та розвиток відповідно до теми заняття тих чи інших знань, умінь чи якостей особистості, як складових толерантності майбутніх практичних психологів) – 2 год; заключна частина (рефлексія, домашнє завдання та ритуал прощання) – 25 хв. У тренінговій програмі використовувались техніки арт-терапії, трансактного аналізу, психодрами та ігротерапії, а також такі методи як веб-квести, кейс-методи, вирішення психологічних завдань, дискусії, брейнстормінг, світова кав'ярна тощо.

З метою встановлення ефективності впровадженої програми було проведено повторну діагностику, за результатами якої ми отримали суттєві зміни у кількісних та якісних показниках. Кількісні зміни відображені на рис. 2

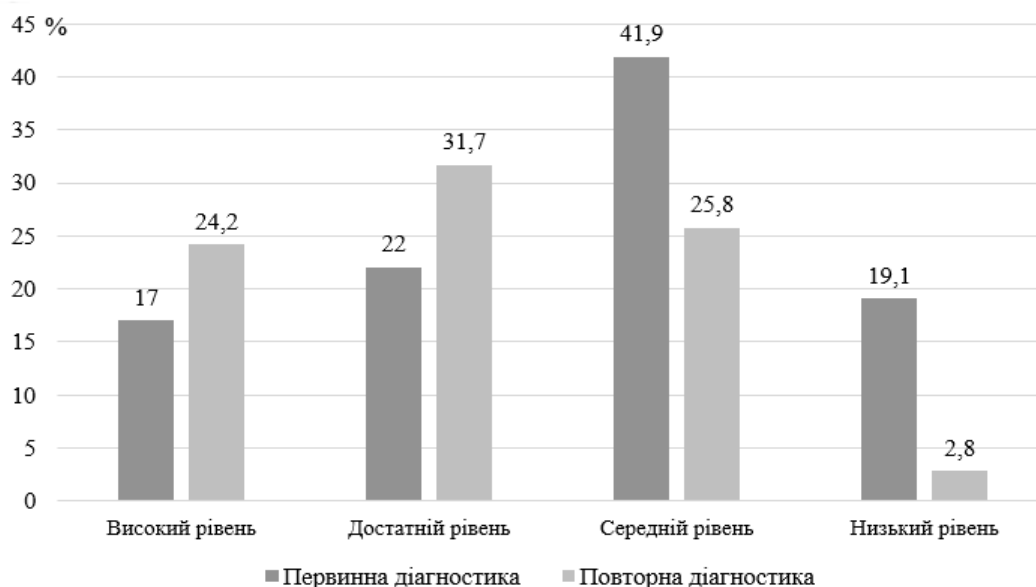


Рис. 2 Рівні сформованості толерантності у майбутніх практичних психологів до та після впровадження тренінгової програми

Проведення повторної діагностики для виявлення рівня сформованості толерантності у майбутніх практичних психологів відбувалось за алгоритмом ідентичним до первинної діагностики здобувачів спеціальності 053 Психологія (було використано ті ж самі критерії, показники та діагностичні методики, загальний рівень толерантності, так само, підраховувався шляхом виведення середнього арифметичного за усіма трьома критеріями сформованості толерантності). З рис. 2 видно, що після впровадження розробленої тренінгової програми у здобувачів спеціальності 053 Психологія збільшився високий та достатній рівень сформованості толерантності. Кількісні зміни обумовлені такими якісними перетвореннями: під час повторної діагностики у здобувачів значно збільшився рівень сформованості повноти та міцності знань про толерантність, а також про техніки толерантної взаємодії; підвищився рівень вираженості особистісної спрямованості та готовності до комунікації на основі толерантності; збільшилась кількість здобувачів, які усвідомлюють важливість та цінність толерантної комунікації; зріс рівень здатності до емпатії та саморегуляції емоційними станами. Зазначимо, що не дивлячись на той факт, що якісні зміни відбулись за усіма трьома критеріями (когнітивним, емоційним, поведінковим), найбільш суттєві та виражені зміни у показниках (які дозволили збільшити високий та достатній рівень сформованості толерантності при повторній діагностиці) відбулись саме у когнітивній сфері. При наявності змін у рівнях сформованості поведінкового критерію (здобувачі стали більш відкритими до комунікації та взаємодії, у них сформувались навички активного слухання та ненасильницького спілкування), його показники змінились не суттєво, що на нашу думку, обумовлено необхідністю організації додаткового часу для відпрацювання конкретних навичок та вмінь толерантної комунікації у повсякденному житті. Разом з тим, з точки зору когнітивної психології, якісні

зміни у свідомості з часом призведуть до поведінкових змін. Тобто, трансформація когнітивного критерія сформованості толерантності у майбутніх практичних психологів буде виступати своєрідним каталізатором для подальших поведінкових змін.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Сьогодні питання толерантності стоїть як ніколи гостро. До звичайних аспектів толерантності (гендері, міжкультурні) додаються важливі соціально-психологічні напрями, як толерантність до біженців та внутрішньо переміщених осіб, толерантність до інклюзії, толерантність до унікальності психологічного типу будь-якої особистості, як права будь-якої людини бути самим собою. У рамках діяльності практичного психолога толерантність посідає одне з пріоритетних місць, адже створює основу для партнерських відносин у будь-якому виді роботи психолога, обумовлює рівень успішності його професійної діяльності. Не дивлячись на актуальність проблеми розвитку толерантності у сучасному світі, у психології не має єдиного підходу до трактування даного феномену та його складових. Здебільшого толерантність розглядається як інтегральна характеристика чи цінність особистості. Мало вивченими залишаються питання умов розвитку толерантності та визначення особливостей розвитку толерантності у рамках підготовки майбутніх фахівців спеціальності 053 Психологія.

З метою визначення особливостей розвитку толерантності у майбутніх практичних психологів нами було організоване дослідження, яке дозволило виявити наступні особливості розвитку толерантності у здобувачів спеціальності 053 Психологія:

- критеріями сформованості толерантності у майбутніх практичних психологів є: когнітивний, поведінковий та емоційний;
- характерне переважання емоційного критерія сформованості толерантності над поведінковим та когнітивним (гармонізація зазначених критеріїв можлива за умови цілеспрямованого розвитку толерантності);
- при достатньому рівні розуміння важливості толерантності та особистісної спрямованості на толерантну взаємодію, здобувачі не володіють техніками толерантної комунікації (або лише на інтуїтивному рівні);
- система знань про толерантність здебільшого є неповною;
- у здобувачів спеціальності 053 Психологія яскраво виражена здатність до емпатії, емоційної чутливості до інших, разом з тим, недостатньо сформованою є здатність до саморегуляції власних емоційних станів, що може впливати на якість толерантної взаємодії.

Враховуючи зазначені особливості нами було розроблено, імplementовано та експериментально підтверджено ефективність тренінгової програми з розвитку толерантності здобувачів спеціальності 053 Психологія. Подальші наукові розвідки вбачаємо у розробці програми для викладачів ЗВО, яка допоможе педагогам розвивати толерантність майбутніх практичних психологів у рамках освітньої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асмолов А. На пути к толерантному сознанию. Москва: Смысл, 2000. 255 с.
2. Агеєва З. Комунікативна толерантність як елемент комунікативної компетентності особистості. *Вісник Іванівського державного університету. Серія «Природничі, суспільні науки»*. 2012. № 1. С. 49-53.
3. Бекетова А. П. Формирование межкультурной коммуникативной толерантности студентов телекоммуникационных специальностей в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург. 2018. 202 с.
4. Бондар В. Особливості формування толерантності майбутніх психологів у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 2015. 11. С. 32-34.
5. Братченко С. Психологические основания исследования толерантности в образовании. *Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление*. 2003. 1. С. 104-117.
6. Волошина О. В. Педагогічні умови виховання толерантності у підлітків старшого віку в позакласній роботі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Вінницький держ. пед. університет. Вінниця, 2007. 97 с.
7. Декларація принципів толерантності (1995). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503#Text
8. Єфименко Л. Структурні компоненти та рівні вихованості комунікативної толерантності майбутніх педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 31, том 3. С.165-170.
9. Желнович О. В. Воспитание толерантности студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / ГОУ ВПО «Бийский педагогический государственный университет имени В. М. Шукшина». Бийск, 2010. 22 с
10. Орловська О. В. Толерантність та її сутнісні характеристики. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 5. С. 159-163.
11. Павленко В., Мельничук М. Психологія толерантності особистості (на матеріалі дослідження студентів): монографія. Полтава: ФОП Мирон І. А., 2014. 244 с.
12. Погодина А. А. Толерантность: Термин. Позиция. Смысл. Программа. *Первое сентября*. 2002. 11. С. 4-7.
13. Скрыбина О. Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.06 / Костромской государственной университет. Кострома, 2000. 21 с.
14. Солдатова Г. У. Психодиагностика толерантности личности: практ. пособие. Москва : Смысл, 2008. 172 с.
15. Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді: навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 248 с

REFERENCES

1. Asmolov, A. (2000). Na puti k tolerantnomu soznaniyu [Towards a tolerant consciousness]. Moscow: Smysl [in Russian].
2. Aheieva, Z. (2012). Komunikatyvna tolerantnist yak element komunikatyvnoi kompetentnosti osobystosti. [Communicative tolerance as an element of communicative competence of the individual]. Visnyk Ivanivskoho derzhavnoho universytetu. Series «Natural, social sciences». № 1, pp. 49-53 [in Ukrainian].
3. Beketova, A. (2018). Formyrovanye mezhkulturnoi kommunykativnoi tolerantnosti studentov telekommunykatyionnykh spetsyalnostei v obrazovatelnom protsesse vuza [Formation of intercultural communicative tolerance of students of telecommunication specialties in the educational process of the university] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. Ekaterynburh. 202 p. [in Russian].

4. Bondar, V. (2015). Osoblyvosti formuvannia tolerantnosti maibutnikh psykholohiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Features of formation of tolerance of future psychologists in higher educational institutions]. Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina». 11. 32-34. [in Ukrainian].
5. Bratchenko, S. (2003). Psihologicheskie osnovaniia issledovaniia tolerantnosti v obrazovanii [Psychological bases of research of tolerance in education]. Pedagogika razvitija: kljuchevye kompetentnosti i ih stanovlenie. 1. 104-117. [in Russian].
6. Voloshyna, O. (2007). Pedagogichni umovy vykhovannia tolerantnosti u pidlitkiv starshoho viku v pozaklasnii roboti, dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.07 [Pedagogical conditions for the education of tolerance in adolescents of older age in extracurricular work: dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.07]. Vinnytsia: Vinnytskyi derzhavnyi pedagogichnyi universytet [in Ukrainian].
7. Deklaratsiia pryntsyviv tolerantnosti (1995). ULR: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503#Text
8. Yefymenko, L. (2020). Strukturni komponenty ta rivni vykhovanosti komunikativnoi tolerantnosti maibutnikh pedahohiv [Structural components and levels of education of communicative tolerance of future teachers]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp 31, tom 3. 165-170 [in Ukrainian].
9. Zhelnovich, O. (2010). Vospitanie tolerantnosti studentov vuza: avtoref. diss. na soiskanie nauch. stepeni kand. pedagog. nauk: Spets. 13.00.01 [Tolerance education of university students: abstract of dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.01]. Biisk: GOU VPO «Biiskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet imeni V.M. Shukshina» [in Russian].
10. Orlovska, O. (2012). Tolerantnist ta yii sutnisni kharakterystyky [Tolerance and its intrinsic characteristics]. Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina», (5), 159-163 [in Ukrainian].
11. Pavlenko, V., Melnychuk, M. (2014). Psykholohiia tolerantnosti osobystosti (na materialii doslidzhennia studentiv): monohrafiia [Psychology of personality tolerance (on the material of students' research): monograph]. Poltava: FOP Myron I. A. [in Ukrainian].
12. Pogodina, A. (2002). Tolerantnost: Termin. Pozitsiia. Smysl. Programma [Tolerance: Term. Position. Meaning. Program]. Pervoe sentiabria, 11, 4 -7 [in Russian].
13. Skriabina, O. (2000). Pedagogicheskie usloviia formirovaniia kommunikativnoi tolerantnosti u starsheklassnikov: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk: Spets. 13.00.06 [Pedagogical conditions of formation of communicative tolerance in senior pupils: abstract of dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.06]. Kostroma: Kostromskoi gosudarstvennyi universitet [in Russian].
14. Soldatova, G. (2008). Psiko-diagnostika tolerantnosti lichnosti, prakt. posobie [Psychodiagnosics of tolerance of the person: textbook]. Moscow: Smysl [in Russian].
15. Stoliarenko, O. (2014). Vykhovannia kultury tolerantnykh vzaiemyn u studentskoi molodi, navchalno-metodychnyi posibnyk [Culture training of tolerant relationship in student's youth: training manual]. Vinnytsia : TOV «Nilan - LTD» [in Ukrainian].

DDK 37.047

SCIENTIFIC COMPETENCE OF STUDENTS OF JUNIOR ACADEMY OF SCIENCES OF UKRAINE: GENERALIZED STRUCTURAL MODEL

Oksana Kovalova,

Ph.D. in Psychology, Head of Talent Development Design Department, Institute of Gifted Child, National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine,

ORCID ID 000-0002-0161-4026,
koksana400@gmail.com

Abstract. *The paper presents an attempt to define and justify the structure of scientific competences of students of the Junior Academy of Sciences of Ukraine (hereinafter referred to as the JASU). The authors analyze the previous publications on scientific competence and related research and scientific-research competences. The paper explains the theoretical framework for the origin of this term and the identification of structural components. The authors describe nine components of the structure and provide the competences and characteristics for each of them.*

Keywords: *gifted students, scientific competence, research competence, scientific education, gifted education, Junior Academy of Sciences of Ukraine.*

НАУКОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК УКРАЇНИ: УЗАГАЛЬНЕНА СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ

Оксана Ковальова,

кандидатка психологічних наук, завідувачка відділу проектування розвитку обдарованості Інституту обдарованої дитини НАПН України,
Київ, Україна,

ORCID ID 000-0002-0161-4026,
koksana400@gmail.com

Анотація. *У статті представлено спробу дати визначення і обґрунтувати структуру наукової компетентності учнів Малої академії наук України (далі МАНУ). Досліджено досвід попереднього вивчення і розробки наукової компетентності та близьких до неї дослідницької й науково-дослідницької компетентності. Розкрито теоретичні засади походження назви та виокремлення структурних компонентів. Описано дев'ять компонентів структури зі зазначенням компетенцій та показників по кожному компоненту.*

Ключові слова: *обдаровані учні; наукова компетентність; дослідницька компетентність; наукова освіта; обдарована освіта; Мала академія наук України.*

Relevance of Research. The generalized structural model of scientific competences of students of the Junior Academy of Sciences of Ukraine (hereinafter referred to as the JASU) was developed as part of the research project, «Methodological Framework for Innovative Scientific Education Practices Used at the Regional Network of the UNESCO Centre, the Junior Academy of Sciences of

Ukraine» (State Registration Number: 0120U100087). The project aims to analyze the implementation of scientific education at the JASU and facilitate the dissemination of scientific education practices within the education system of Ukraine. The JASU is a specialized Ukrainian science-oriented institution, which promotes the development of gifted students and nurtures young scientists and inventors through extracurricular activities.

To monitor the effectiveness of identified innovative scientific education practices in various disciplinary and interdisciplinary fields, and compare their educational and developmental effects, it was necessary to develop a universal assessment methodology comprising all possible evaluation parameters. With this in mind, it was decided to take not an optional list of possible parameters as a basis for the methodology but a systematic vision of the full range of students' abilities, which development is central to the activities of the JASU educators, i.e. the system of competences. This was also important because Ukrainian education has transitioned to a competency-based approach, and due to the extracurricular (and therefore optional) nature of the JASU activities, the generalized requirements for the competences of its students have not yet been developed, except for the document, «Standard for the Specialized Science-Oriented Education» (2019), which primarily applies to scientific lyceums and, in our opinion, disregards the peculiarities and opportunities provided by the JASU. This system of competencies is referred to as a «scientific competence», based on the keyword of an educational paradigm implemented by the JASU – scientific education. Although research competence is much more investigated than the scientific one, we have our arguments for choosing such a pretentious while also quite general term. These arguments will be discussed in detail below.

Summary of Previous Research and Literature Review. Scientific competence has been scarcely investigated in Ukraine: very few publications can be found that discuss this issue. Most of the previous studies focused on research and scientific-research competences. Globally, scientific competence has been widely investigated in various countries since the end of the 20th century.

The following Ukrainian authors discussed briefly or in greater detail the content and characteristics of research competence: L. Karpova focused on the structure of teacher competence; M. Holovan & V. Yatsenko, S. Kravchenko addressed the essence and content of the concept; M. Arkhipova, S. Boiko, N. Rusina & V. Liulchyk & N. Kyiko & O. Petrova analyzed the research competence as a component of the professional one; V. Haida, P. Nechypurenko & S. Semerikova & L. Tomilina, T. Marchenko, N. Rashevskaya focused on the models, forms and methods of competence building; B. Hrudyn discussed the development model and educational environment for its implementation.

The following authors studied the concept of scientific-research (investigative) competence: N. Sosnytska focused on its formation on the basis of STEM approach, T. Movchan analyzed this concept as a part of key competences, I. Betz discussed the theoretical framework for competence building, M. Yevtukh & L. Borysenko

analyzed it within the system of higher education, M. Holovkova & A. Korobchenko discussed it as a component of professional competence.

Among Ukrainian researchers, V. Cherkasov focused on the development of the model for the building scientific competence of future choreography teachers. By definition, however, this model centers around the methodology, organization, and conduct of research.

In recent years, research into competences in natural sciences has attracted much attention from Ukrainian scientists, namely A. Shkodyn, S. Naumenko, H. Biletska, V. Basysta, V. Bilyk, O. Hryniuk, etc.

The following foreign research teams focused on the study of scientific competence in the system of higher education: Colombian scientists, A. Guzman & D. Oliveros & M. Mendoza, Russian – N. Pavlutzkaya & L. Skokova, Spanish – A. Blanco-López & E. España-Ramos & F. González-García & A. Franco-Mariscal. The scientific competence related to PISA and TIMSS monitoring studies was investigated by Norwegian authors, K. Karlsson, M. Kjarnsli, S. Lie, M. Astrom.

Croatian researcher, A. Letina, addressed the links between inquiry-based learning and the development of scientific competence in primary school; Indonesian researcher, A. Putra, tested the improvement methods in high school; W. Nyonyi from Tanzania investigated the effectiveness of teaching methods for the development of scientific competence; Latvian scientists, T. Lobanova-Shunina & Yu. N. Shunin, analyzed nano thinking as a component of scientific competence; American psychologist D. Keating proposed the scientific competence development model; Danish professor J. Dolin substantiated the concept of competence in science.

Purpose of the Paper. The purpose of the paper is to present the generalized structural model of scientific competence of the JASU students, provide a rationale for the term and definition, and offer a framework for the identification of structural components.

Theoretical Framework for the Research. The following modern theoretical concepts have been analyzed and taken into account during the development of the structural model, namely: Bloom's taxonomy, competence structure, modeling competence in scientific education (*Chiu and Lin, 2019*), key competences for lifelong learning (*European Commission, 2018 a, b*), the structure of scientific literacy according to the report by the European Parliament's Committee on Culture and Education (*Siarova et al., 2019*) and the framework document of the international comparative study PISA (2018), the structure of scientific literacy goals by D. Roberts (2007) and its improved versions (*Sjöström and Eilks, 2018*), research competence as per the Standard for the Specialized Science-Oriented Education (hereinafter referred to as the Standard) (2019), etc.

The first word of the term we use, «scientific», means «relating to science» – an important area of human activities, which is both a body of unbiased knowledge accumulated across all generations and the processes that add new knowledge, as well as one of the forms of human consciousness, the highest level of a man's intellectual growth, the crown of human cultural achievements. Scientific research is the form of science advancement. It can be defined as the study of phenomena and

processes, analysis of various factors influencing them, and investigation into interactions between phenomena using scientific methods to work out the most efficient solutions, proven and beneficial for science and practice. Scientific research is a purposeful cognition, which results in a system of concepts, laws, and theories (*Krushelnytska, 2006*).

The second word of the term we use refers to the concept of competence, which is multidimensional, and its specific use depends on the context of users. Competences is determined as a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context, and where: a) knowledge is composed of the facts and figures, concepts, ideas and theories which are already established and support the understanding of a certain area or subject; b) skills are defined as the ability and capacity to carry out processes and use the existing knowledge to achieve results; c) attitudes describe the disposition and mindsets to act or react to ideas, persons or situations (*European Commission, 2018a: 7*).

Important characteristics of the application of the competence-based approach in education are that learning areas should be derived from occupational fields, they should be related to work and business processes and they should describe competences (*Bauer and Przygodda, 2002*). According to the Law «On Scientific and Scientific-Technical Activities» (2015), scientific activities denote intellectual creative activities that aim at obtaining new knowledge and (or) identifying ways of their application. Its main forms are fundamental and applied scientific research. Scientific-technical activities aim at obtaining and employing new knowledge in addressing technological, engineering, economic, social, and humanitarian issues. Its main forms are applied research and development (experimental) projects. The scientific activities result in the generation of new knowledge, while scientific-technical activities lead to the emergence of the novel or significantly improved materials, products, processes, devices, technologies, systems, new or significantly improved services, implementation of the novel design or technological solutions, completion of test operations, developments that have been or may be implemented in practice.

As per the Ukrainian Standard (*Pro zatverdzhennia, 2019*), there are the following types of applied results of student research activities according to specialization: 1). Models, inventions, outcomes of experiments and observations, project operations, field research, collection and analysis of empirical data (databases, collections), etc. (natural sciences and mathematics) 2). Models, outcomes of experiments and observations, project operations, field research, collection and analysis of empirical data (databases), etc. (social sciences and humanities). 3). Constructions, models, technical products, inventions, software products, outcomes of experiments and observations, projects, advanced materials, products, processes, devices, etc. (engineering and technologies).

The PISA defines scientific competence as the ability to use scientific knowledge, formulate questions and draw evidence-based conclusions in order to understand and help make decisions about the natural world and the changes made to it through human activity (*Mendez and Delgado, 2010*). As per the Standard, research

competence is the student's ability to perform research tasks related to learning, carry out research activities aimed at gaining new knowledge and/or identifying ways of their application according to specialization (*Pro zatverdzhennia .., 2019*).

Considering the fact that young scientists have to perform research in the new environment, and taking into account all the challenges of the industrial revolution and technological advancement, environmental and social instability, globalization, and viral danger, it is fair to say that the competence-based model should also provide for the mastery of numerous key 21st-century skills. When training young researchers, we must also understand that not all of them will pursue a career in science. However, the education focused on the development of scientific competences will equip all students with basic skills required to make successful decisions in the future. People need the appropriate set of skills and competences to sustain current standards of living, maintain high rates of employment and foster social cohesion in the light of tomorrow's society and world of work (*European Commission, 2018b*).

A study by Spanish scientists sought to determine empirically the extent of consensus in Spain regarding the principal aspects of citizens' scientific competence by means of a three-stage Delphi process. The outcome of this process was a set of five key aspects: critical attitude/thinking; individual responsibility; ability to search for, analyze, synthesize, and communicate information; ability to reason, analyze, interpret, and construct an argument in relation to scientific phenomena and knowledge; and ability to work as part of a team. The scholars argue that versions of these aspects should form part of the objectives of school science curricula so that all citizens can acquire the skills they require to participate effectively in contemporary society (*Blanco-Lopez et al., 2015*).

Results of the Research. Based on the analysis of previous research and legislative instruments, this paper seeks to find the answer to the main questions regarding the term, definition, and structure of the phenomenon under study. According to our definition, *the scientific competence of the JASU students* (based on the combined concepts of scientific and scientific-technical activities, generalized) refers to their ability to create new knowledge and technologies based on scientific cognition of the world and use of scientific research methods, and apply the outcomes of their research in public life.

To prove the feasibility of transforming research competence, established in the Ukrainian discourse, into scientific one, our first task was to determine whether the JASU students can be considered not just researchers but scientists, although amateur. With this in mind, we needed to answer the question of whether students can both «perform research tasks» and «create new knowledge and technology». Because when we look closer at the meaning of the «research» concept, we see that it implies the activities or processes associated with problem exploration and aimed at the achievement of a result, while the concept of science includes both the result (accumulated by all generations and personal one) and research itself as a way of gaining knowledge. Therefore, can JASU students engage in the scientific process only or are they able to achieve scientific results as well?

The answer to this question will be the achievements of the JASU students at international competitions for young scientists and inventors, who today get more than 180 awards per year, as well as successful funding of their startups since the JASU students have the greatest impact on the startup movement in Ukraine. In August 2021, at the initiative of the Junior Academy of Sciences of Ukraine under the auspices of UNESCO and with the support of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the National Academy of Sciences, the construction of a state-of-the-art Research Center was initiated. The Center will host national and international events. It is planned to create and equip 12 natural sciences, technologies, engineering and mathematics laboratories, an observatory and prototyping laboratory. Experts of the National Aeronautics and Space Administration (NASA), the European Organization for Nuclear Research (CERN), and the Argonne National Laboratory are involved in the establishment of the Center. Thus, we can state that the educational model of the JASU system is aimed at the professional self-determination and development of young scientists and inventors.

To identify the feasibility of the term «scientific», our second task was to determine whether an educational institution of a non-university level should be involved in training professionally competent personnel or whether it is capable of doing so. To go further into this matter, we should refer to a world-renowned expert in gifted education. According to J. Renzulli, programs for gifted students differ from general education programs in terms of the complexity of content, flexibility of teaching methods and techniques (they are focused on students and their independence in the educational environment). Besides, their important difference (which is an answer to our question) is that most of them focus on children's achievement of tangible results, and their influence on society (*Renzulli and Gubbins, 2009*). These results or achievements are characterized by seriousness, authenticity, and detail. They may include essays or published stories, plays, ideas, theories, crafts, developments, tools, or discoveries, and inventions in the scientific and technical fields. These results are similar to those of real professionals. Programs for gifted students are built on real problems to solve when they achieve scientific results that can contain practical solutions that benefit the community. This underlines the need to appropriately evaluate the scientific results achieved by gifted individuals not only by teachers but also by the competent and professional authorities (*Kovalova, 2020*).

The third point in support of our idea is the global victory of the postmodern and pragmatic approach. Currently, there is no time to separate theory from practice, or academic education, specially gifted, from professional activities. Professional activities can and should become a part of the learning process now. It is the scientific education that can be the medium for knowledge sharing and joint development, which Japanese scientists compare to elementary particles called mesons, arguing that it acts as a meson between scientists and non-scientists when all participants in the educational process benefit at their level (*Sumida, 2021*). It should also be borne in mind that if the concept of “competence” is used not in the professional but the educational field, it means a certain “ability” or “potential” for effective action in a particular context (*Dolin, 2015*).

Therefore, although the goal of extracurricular scientific education is not professional training and issuance of diplomas, but the development and support of gifted students capable of science, the JASU's educational product, in our opinion, may include the development of a child's scientific competence and ability to carry out scientific activity, as well as his/her scientific achievements. It is under such conditions, in which young scientific talents are born and future scientists and professionals are developed, the Junior Academy of Sciences of Ukraine will live up to its name. In postmodern times, when the boundaries of concepts are blurred, and everything that was previously separate or separated from each other begins to combine in different ways, the boundaries between the succession of different levels of education can also fade. As for future education scenarios, we may face the disappearance of the boundaries between formal and non-formal education, or the destruction of the classical education system: society is more actively involved in learning through alternative forms and private institutions of various types (*OECD, 2020*).

In reliance on the theoretical foundations of our research, the structural model of scientific competence of the JASU students is founded primarily on the value-based attitude to science and the ability to manage their working capacity, ability to carry out cognitive and metacognitive activity, scientific and research-and-engineering activity, inventive and information and communication activity. Pass-through content lines implemented in basic and specialized secondary education in the field of science include environmental security and sustainable development, civic responsibility, health and safety, entrepreneurship and financial literacy (*Pro zatverdzhennia, 2019*). The structure of the components of scientific competence of the JASU students is presented in Table 1.

Table 1. Components of scientific competence of the JASU's students

Scientific competence								
Motivational and cognitive	Value-based and ethical	Scientific and theoretical	Scientific and practical	Productive and transformative	Informational and technological	Communicative	Self-control	Implementing and entrepreneurial
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Please, find below a description of each component of competence in the following sequence: the content of the component, the competence of the component with indicators for each competence described in parentheses.

Motivational and cognitive component denotes an ability to constantly learn. Competences: 1). Ability to maintain high-level motivation for scientific and

cognitive activities (curiosity; cognitive activity; interest in scientific activities; satisfaction with scientific and cognitive activities). 2). Ability to realize and manage one's cognition process (understanding one's learning style; managing one's learning strategy; cognitive independence).

Value-based and ethical component denotes an ability to be an ethical and socially demanded scientist. Competences: 1). Ability to pursue science in an ethical way (demonstrate respect for science and its definitive service to the search for truth; adherence to the ethical principles in scientific research; academic integrity; respect for the opinion of others and teamwork; support for gender equality in science). 2). Active citizenship (careful attitude to the consumption of resources; active care for the future of the planet; responsible attitude to one's community; respect for diversity; active promotion of the idea of equality of all people; benevolence to other countries, nationalities, races).

Scientific and theoretical component denotes an ability to think scientifically in theoretical terms. Competences: 1). Knowledge of the research content and ideas about related disciplines (knowledge of the content of basic scientific theories and principles in a particular field; broad scientific outlook; ability to scientifically explain phenomena, interpret data and evidence; ability to compile a glossary of basic research concepts). 2). Ability to design research (identify and formulate a problem; ability to assess the causes and consequences, formulate the relevance of the study; determining the object and subject of research, formulate the purpose and objectives of the research). 3). Ability to predict and evaluate research results (ability to make assumptions and formulate hypotheses; ability to identify the novelty of the research; ability to formulate research results. 4). Ability to carry out research activities – to collect and interpret data (ability to search for sources and compile a source base of research; ability to interpret statistics and other information presented in modern forms – charts, graphs, tables, questionnaires, presentations, etc.; ability to critically evaluate information). 5). Knowledge of basic theoretical research methods (ability to analyze, compare and synthesize information; ability to establish cause-and-effect relationships; ability to systematize, classify and summarize information).

Scientific and practical component denotes an ability to think scientifically in practical terms. Competences: 1). Knowledge of basic empirical research methods (knowledge of discipline-specific research methods; knowledge of statistical data processing methods – mathematical statistics). 2). Ability to perform experiments (ability to plan and organize an experiment; ability to evaluate the results of an experiment). 3). Ability to use knowledge in practice (understanding scientific context i.e. understanding how to apply knowledge, scientific data; ability to go through with a problem).

Productive and transformative component denotes a scientific creativity ability. Competences: 1). Ability to create new knowledge (ability to think independently and unconventionally; creative research ability; ability to make their judgments and define new concepts). 2). Inventive ability means ability to create new products, services and technologies (ability to generate new ideas – creativity; ability to think innovatively – design thinking; ability to implement one's ideas).

Information and technological component denotes an ability to carry out research activities at the modern technical level. Competences: 1). Knowledge of modern media technologies (ability to visualize statistics and other information in modern forms – charts, graphs, tables, questionnaires, presentations, etc.; ability to present scientific information in modern communication channels (Internet, social networking platforms, media, events, information materials, etc.) in an advanced way (message form). 2). Knowledge of modern computer technology (ability to use modern digital units (devices and gadgets) and networks; knowledge of modern digital programs).

Communicative component denotes an ability to manage the exchange of information in the process of research activities. Competences: 1). Ability to verbalize thinking processes (ability to formulate scientific and cognitive problems; ability to formulate and use arguments). 2). Knowledge of scientific style of speech and writing (knowledge of scientific terms; ability to find the logical way of research in scientific texts and speeches). 3). Ability to present scientific information (ability to verbally present the results of research work – scientific reports and presentations; ability to present in writing the results of researches – scientific articles and other manuscripts). 4). Language proficiency (English language proficiency, which is the international language of scientific publications; national language proficiency). 5). Interpersonal communication proficiency (teamwork skills; negotiation skills).

Self-control component denotes an ability to manage oneself during research activities. Competences: 1). Reflection, self-observation and self-regulation ability (awareness of the scope of one's activities, capabilities; ability to identify the causes of shortcomings in one's activity, in one's personality; management of own performance). 2). Ability to arrange one's research activities (ability to assess the progress and results of one's research activities; self-organizing ability; the desire for self-improvement, knowledge and ideas about the ways thereof).

Implementing and entrepreneurial component denotes an ability to implement research results in public life. Competences: 1). Ability to turn ideas into values for others and benefits for oneself (ability to see opportunities and evaluate prospects; ability to act in uncertain context). 2). Ability to make financial decisions (financial and economic literacy; ability to take responsibility).

Conclusions and prospects for further research. Based on the theoretical study of the research subject, this paper sought to define the concept of “scientific competence of the JASU students”, i.e. their abilities to create new knowledge and technologies by using scientific approach to perceiving reality and scientific research methods, and implement their results in social life. Introducing a new term into the theoretical field of national education, we pursued several goals. Firstly, it was necessary to expand the content of established research competence with new modern abilities that go beyond it, characterizing not only the ways of acquiring knowledge but also the ways of operating this knowledge – understanding, reasoning, explanation, justification, use, application, presentation, implementation, etc. Secondly, with this new term we tried to draw attention to the global trend of devotion to science and providing access to science to an average motivated person,

especially a gifted person who has a good command of a particular field of science and scientific research method. Moreover, in our opinion, the globally popular concept of «scientific literacy» must transform over time into «scientific competence» in the process of scientific education. Anticipating such a prospect, we have engaged in its development and elaboration in advance, bearing in mind that gifted education is always a promising model for secondary school.

We have defined nine components of the structure of scientific competence of the JASU students, namely: motivational and cognitive, value-based and ethical, self-control and communicative components as personal resources ensuring competence, and scientific and theoretical, scientific and practical, productive and transformative, information and technological, and implementing and entrepreneurial as a substantive basis for the professional field of competence.

In our opinion, further research will involve the experimental verification of the appropriateness of the competence model, as well as the elaboration of theoretical and methodological framework for the development of scientific competence in the JASU students.

REFERENCES

1. Bauer, W. & Przygodda, K. (2002). The contribution of the German pilot project, 'New Learning Concepts within the Dual Vocational Education and Training System' towards the development of work process related and competence-based curricula. Available online at: <http://www2.trainingvillage.gr/download/ero/BauWa01.doc> (accessed 12 December 2005). (1) (PDF) The Concept of Competence in the Development of Higher Education. URL: https://www.researchgate.net/publication/41182708_The_Concept_of_Competence_in_the_Development_of_Higher_Education [accessed Aug 10, 2021] [in English].
2. Blanco López, A. & España-Ramos, E. & González-García, F. & Franco-Mariscal, A. (2015). Key Aspects of Scientific Competence for Citizenship: A Delphi Study of the Expert Community in Spain. *Journal of research in science teaching* Vol. 52, No. 2, PP. 164–198. URL: <https://doi.org/10.1002/tea.21188> [in English].
3. Chiu M. & Lin J. (2019). Modeling competence in science education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*. URL: <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0012-y> [in English].
4. Dolin J. (2015) Competence in Science. In: Gunstone R. (eds) *Encyclopedia of Science Education*. Springer, Dordrecht. URL: https://doi.org/10.1007/978-94-007-2150-0_430 [in English].
5. European Commission. (2018a). Commission staff working document Accompanying the document Proposal for a Council recommendation on Key Competences for Life Long Learning. Brussels. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52018SC0014> [Accessed on August 9, 2021] [in English].
6. European Commission. (2018b). Reflection paper on the social dimension of Europe. Brussels. URL: https://ec.europa.eu/commission/publications/reflection-paper-social-dimension-europe_en [Accessed on August 9, 2021] [in English].
7. Guzmán A., Oliveros D., Mendoza M. (2017) Scientific competencies: A mechanism to favour the inclusion of Working Market professionals. *Journal of Baltic Science Education*, Vol. 16, No. 2. URL: <http://oaji.net/articles/2017/987-1497156148.pdf> [Accessed on August 10, 2021] [in English].

8. Kovalova O. (2020) Analiz dosvidu ob'iednanykh arabskykh emirativ z osvity obdarovanykh uchniv. Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti № 1 (76) / I kvartal. S.89-94. DOI (Analysis of the experience of the United Arab Emirates in the education of gifted students. Education and development of a gifted person No. 1 (76) / Ist quarter. PP. 89-94. DOI): [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-1\(76\)-88-94](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-1(76)-88-94). URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2020/1/14.pdf> [Accessed on August 10, 2021] [In Ukrainian].
9. Krushelnytska O. V. (2006) Metodolohiia i orhanizatsiia naukovykh doslidzhen. Kyiv. – 136 s (Methodology and organization of scientific research. Kyiv. - 136 p.). URL: http://biology.univ.kiev.ua/images/stories/Upload/Kafedry/Biofizyky/2014/kryshelnytska_metod_or_g_nayk_dosl.pdf [Accessed on August 21, 2021] [in Ukrainian].
10. Mendez L.& Delgado T. (2010). Scientific competence for elementary school teachers. 2nd International Conference on Education and New Learning Technologies. Barcelona, Spain. URL: <https://library.iated.org/view/MENDEZ2010SCI> [Accessed on August 21, 2021] [in English].
11. OECD (2020), Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. URL: <https://doi.org/10.1787/178ef527-en> [in English].
12. Pro zatverdzhennia Standartu spetsializovanoi osvity naukovoho spryamuvannia: nakaz MON Ukrainy vid 16 zhovt. 2019 r. № 1303 // Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Kyiv. (On Approval of the Standard for the Specialized Science-Oriented Education: Decision by the Ministry of Education and Science of Ukraine dated October 16, 2019. No. 1303 // Ministry of Education and Science of Ukraine. Kyiv. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-specializovanoyi-osviti-naukovogo-spryamuvannya> [Accessed on August 10, 2021] [in Ukrainian].
13. Renzulli, J. & Gubbins, J. (2009). Systems and Models for Developing Programs for Gifted and Talented. 2-nd ed. Prufrock Press Inc. USA [in English].
14. Roberts, D.A. (2007). Scientific literacy / science literacy. In S.K. Abell & N.G. Lederman (Eds.), Handbook of research on science education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates . – pp. 729-780 [in English].
15. Siarova, H., Sternadel, D. & Szönyi, E. (2019). Research for CULT Committee – Science and Scientific Literacy as an Educational Challenge, European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels. – 66 p. URL: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/629188/IPOL_STU\(2019\)629188_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/629188/IPOL_STU(2019)629188_EN.pdf) [in English].
16. Sjöström J., Eilks I. (2018). Reconsidering Different Visions of Scientific Literacy and Science Education Based on the Concept of Bildung. In: Dori Y., Mevarech Z., Baker D. (eds) Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education. Innovations in Science Education and Technology, vol 24. Springer, Cham. – P 15. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-66659-4_4 [in English].
17. Sumida M. (2021). Science Education as Gifted Education: Can We Conduct Gifted Education with Non-gifted Students? *Science Education Research and Practice from Japan*. Tetsuo Isozaki& 10. Manabu Sumida (Ed.) Springer Nature, Singapore. P.173 – 192. URL: <https://doi.org/10.1007/978-981-16-2746-0> [Online]. https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=mUw5EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA173&ots=BqpiHQxRjF&sig=rye04nFBiYAIWNq7N9NyJylvpyY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false [Accessed on August 9, 2021] [in English].
18. Zakon Ukrainy № 848-VIII vid 26.11.2015 «Pro naukovu i naukovo-tekhnichnu diialnist». Kyiv. (Law of Ukraine No. 848-VIII dated 26.11.2015 “On Scientific and Scientific-

Technical Activities”. Kyiv). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> [Accessed on August 10, 2021] [in Ukrainian].

DDC УДК 374.7 (374.72)

ТЕХНОЛОГІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Олена Семеног,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри української мови і літератури,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С.Макаренка,
м.Суми, Україна,

ORCID ID: 0000-0002-8697-8602,

olenasemenog@gmail.com

Мирослава Вовк,

доктор педагогічних наук, старший науковий
співробітник, завідувач відділу змісту і технологій
педагогічної освіти, Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,
м.Київ,Україна,

ORCID ID: 0000-0002-9109-9194,

miravovk79@gmail.com

Анотація. Схарактеризовано дослідницькі позиції стосовно сутності понять «технологія навчання», «педагогічна технологія», «освітня технологія», доцільності їх використання у неформальній освіті дорослих. На основі дефінітивного аналізу доведено, що технологія навчання вирізняється з-поміж інших форм організації освітнього процесу в умовах формальної і неформальної освіти системністю, алгоритмом реалізації, що підпорядковано вирішенню конкретного завдання (сформуванню певної якості, збагаченню знання, удосконалити вміння, набутти чи розвинути певну компетентність), передбачає добір найбільш ефективних форм і методів, що застосовуються на кожному конкретному етапі за забезпечують якісне опанування матеріалу, формування чи розвиток здатностей, компетентностей тощо. З'ясовано, що про системність технології навчання свідчать її структурні складові: методологічні орієнтири (принципи і закономірності), зміст навчання, спектр форм і методів, що в сукупності підпорядковані конкретній цілі навчання. Представлено спільні проекти відділів змісту і технологій навчання дорослих, а також теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України та ресурсного центру професійного розвитку вчителя української мови і літератури, науково-дослідної лабораторії «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка щодо мовнокомунікативних технологій навчання.

Ключові слова: технології навчання; неформальна освіта; мовнокомунікативна технологія навчання; проєкт, культура наукового тексту; педагогічні працівники; науково-педагогічні працівники; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.

**ADULT LEARNING TECHNOLOGIES
IN CONDITIONS OF NON-FORMAL EDUCATION**

Olena Semenog,

doctor of pedagogical sciences, professor,
Head of the Ukrainian Language and Literature Department,
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko,
A.S. Makarenko University,
Sumy, Ukraine,
ORCID ID: 0000-0002-8697-8602,
olenasemenog@gmail.com

Myroslava Vovk,

doctor of pedagogical sciences, senior researcher employee,
head of the content and technology pedagogical education department,
Institute of pedagogical education and adult education
named after Ivan Zyazyun NAPS of Ukraine,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID: 0000-0002-9109-9194,
miravovk79@gmail.com

Abstract. *The research positions on the essence of the concepts «learning technology», «pedagogical technology», «educational technology», the feasibility of their use in non-formal adult education are characterized. Basing on the definitive analysis, it is proved that learning technology differs from other forms of organization the educational process in the conditions of formal and non-formal education by systemic, algorithm of implementation, which is subjected to solution of a specific task (to form a certain quality, enrich knowledge, improve skills, acquire or develop a certain competence), involves the selection of the most effective forms and methods used at each stage to ensure quality mastery of the material, the formation or development of abilities, competencies, etc. It was found that about the systemic of learning technology evidence its structural components: methodological guidelines (principles and patterns), the learning content, a range of forms and methods, which in complex are subjected to a specific learning goal. There are presented the joint projects of the departments of adult education content and technologies, as well as the theory and practice of pedagogical education of the Institute of pedagogical education and adult education named after Ivan Zyazyun NAPS of Ukraine and the resource center for professional development of the Ukrainian language and literature teacher, research laboratory «Academic culture of researchers in educational space» of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko on language and communication technologies.*

Keywords: *learning technologies; non-formal education; speech communication technology; project, culture of scientific text; teaching; scientific and pedagogical specialists; Institute of pedagogical education and adult education named after Ivan Zyazyun NAPS of Ukraine; Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko.*

Актуальність дослідження.

Одним із важливих напрямів навчання дорослих як цілісної системи є продукування і впровадження технологій навчання. Тенденція технологізації навчання слугує підтвердженням конструктивних змін у європейському освітньому середовищі щодо інтенсифікації потреби набуття життєвих і професійних навичок різних категорій дорослих, необхідності оптимізації термінів і змісту навчання у зв'язку зі зміною фаху.

«У зв'язку зі змінами в усіх сферах життя, динамічним зростанням обсягу і складності знань і умінь, необхідних для професійної діяльності, зауважує Л. Лук'янова, удосконалення процесу навчання дорослих стає центральним пунктом реалізації сучасних реформ. Проте, зазначає дослідниця, цей процес має слабе методичне й дидактичне забезпечення. Насамперед це виявляється у суттєвому дефіциті ефективних технологій навчання, поєднаних із психолого-педагогічним забезпеченням навчального процесу та орієнтованих на дорослу аудиторію (Лук'янова, 2010).

Технологізація навчання дорослих має охоплювати усі форми освіти – формальну, неформальну та інформальну, що становить необхідну умову розвитку освіти дорослих. Упровадження технологій у неформальну освіту дорослих «має сприяти формуванню готовності тих, хто навчається, адекватно розв'язувати проблеми сучасності, реагувати на них, прогнозувати і змінювати соціальну реальність» (Лук'янова, 2010).

На виконання таких завдань спрямовано низку спільних проєктів Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України та ресурсного центру професійного розвитку вчителя української мови і літератури, науково-дослідної лабораторії «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка з метою розвитку мовнокомунікативної компетентності науково-педагогічних та педагогічних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Упродовж останніх десятиліть українські вчені спрямовують дослідницький пошук на науковий аналіз проблем технологізації навчання дорослих, виявлення можливостей підвищення ефективності навчання різних категорій дорослих в умовах формальної і неформальної освіти. Учені досліджують питання обґрунтування концептуальних засад розвитку освіти дорослих в Україні (В. Кремень, С. Гончаренко, В. Луговий, Л. Лук'янова, Н. Ничкало та ін.), зарубіжний досвід організації навчання дорослих (Н. Авшенюк, Л. Дяченко, О. Огієнко, Н. Пазюра, О. Пехота, Н. Постригач та ін.), здійснюють аналіз сучасних педагогічних технологій (О. Аніщенко, Н. Яковець, С. Сисоева та ін.), технологій навчання у педагогічній освіті (О. Дубасенюк, Н. Гузій, М. Гриньова, О. Кучерявий, О. Семенов, Г. Сотська, Л. Хомич та ін.), специфіки розроблення й упровадження технологій у процесі організації освіти дорослих, у післядипломній педагогічній освіті (Т. Сорочан, В. Сидоренко та ін.), питання історичного досвіду використання технологій навчання (С. Пономаревський, Л. Сігаєва та ін.). Наявний досвід дає підстави узагальнити напрацювання українських науковців щодо теоретичного обґрунтування і практичного втілення в освітній практиці технологій навчання дорослих у неформальній освіті, зокрема з метою розвитку мовнокомунікативної компетентності науково-педагогічних та педагогічних працівників.

Потреба розвитку мовнокомунікативної компетентності науково-педагогічних та педагогічних працівників актуалізується уведенням у дію

Професійного стандарту вчителя (2020 р.) Професійного стандарту «Викладачі закладів вищої освіти» (2021 р.). У документах акцентована увага на володіннях навичками критичного мислення, комунікативними навичками, здатністю до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, особистісного і професійного розвитку, генерувати нові ідеї, діяти на основі етичних міркувань (мотивів), проявляти толерантність (*Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», 2021*).

Відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти, *неформальна освіта* – це будь-яка організована і безперервна освітня діяльність, що не відповідає точно наведеному вище визначенню формальної освіти. Така освіта може здійснюватися в межах і поза межами освітніх закладів та доступна для осіб будь-якого віку. Вона охоплює освітні програми для надання грамотності дорослим, базової освіти дітям, не охопленим школою, життєвих навичок, трудових умінь і загальної культури. Програми неформальної освіти не обов'язково вибудовуються в систему «сходинок» і можуть мати різну тривалість (*International Standard Classification of Education, 1997*).

Формулювання мети статті.

У межах статті розглянемо дослідницькі позиції стосовно сутності понять «технологія навчання», «педагогічна технологія», «освітня технологія», доцільності їх використання у неформальній освіті дорослих, окреслимо спільні проєкти відділів змісту і технологій навчання дорослих, а також теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України та ресурсного центру професійного розвитку вчителя української мови і літератури, науково-дослідної лабораторії «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка щодо розвитку професійної мовнокомунікативної компетентності науково-педагогічних та педагогічних працівників.

Результати дослідження.

У науково-педагогічному дискурсі, як засвідчує проведений нами аналіз, наявне паралельне вживання понять «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання». Ця дефінітивна проблема перебуває на дискусійному етапі – одноголосної дефініції в освітньо-науковому просторі не існує, водночас вчені ґрунтовно досліджують цю проблему, враховуючи конструктивні ідеї вітчизняних і зарубіжних учених.

Йоганн Бекманн, як зазначає С. Пономаревський на основі аналізу праць німецького вченого і винахідника, саме так називав навчальний предмет, викладанню якого в Геттінгенському університеті присвятив свою діяльність з 1772 р. У посібнику «Вступ до технології» автор пояснював, що «...ми цінуємо і, звісно, повинні надзвичайно цінувати ті винаходи, які протягом багатьох віків пропонувало нам людство та його найкращі представники» (*Пономаревський, 2015*).

У «Глумачному словнику з української мови» зазначено, що технологія – це «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чогось; навчальний предмет, що викладає ці знання, відомості; сукупність способів обробки або переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних операцій тощо» (*Глумачний словник з української мови, 2007*). У словнику іншомовних слів термін «технологія» (від грецьких слів *techne* – мистецтво, майстерність, ремесло, уміння та *logos* – слово, знання, учення) представлено як сукупність знань про способи й засоби здійснення виробничих процесів» (*Словник іншомовних слів, 2000*).

В. Беспалько зауважує: «Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво засноване на інтуїції, технологія – на науці. З мистецтва все починається, щоб потім весь процес почався знову» (*Беспалько, 1989*). Отже, дослідник пропонує розглядати технологію як спосіб вияву мистецтва педагогічної дії.

На цілісності вживання поняття «технологія» в освітній практиці наголошує С. Сисоєва, яка відзначає, що це поняття розглядається як категорія синтетичного типу на відміну від аналітичних категорій «цілі», «зміст», «форма», «методи», «засоби» (*Сисоєва, 2002*).

Паралельно у педагогічній науці функціонує поняття «освітня технологія», яке дослідники визначають як технологію, що відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору і призначена для прогнозування розвитку освіти, її конкретного проектування і планування, передбачення результатів, освітніх цілей стандартів (*Чернишова, (Ред.), Гузій, Ляхоцький та ін., 2014*).

На переконання І. Зязюна, освітню технологію можна розглядати в широкому розумінні як складову дидактики, а у вузькому – як конкретний інструментарій вчителя, об'єкт дидактичних досліджень і прикладних розробок (*Зязюн, 2008*).

Більшість науковців суголосні в тому, що освітня технологія – це широке поняття, яке характеризується всеохопністю складових організації навчання (зміст, форми і методи) у межах певної освітньої програми, що втілюється переважно згідно із програмними цілями закладу освіти (в умовах формальної освіти) або передбачає цілеспрямованість організації професійного чи особистісного розвитку (в межах неформальної освіти).

Уживаною в науково-дослідницькому просторі є також категорія «педагогічна технологія». Так називають змістовну техніку реалізації навчального процесу; проектування і опис процесу формування особистості учня для досягнення попереднього визначеного результату навчання (*Беспалько, 1989*); сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічної мети (*Кларін, 2000*); розділ науки, який розробляє мету, зміст, методи навчання; проектує педагогічні процеси (науковий аспект); опис самого процесу навчання і виховання, який здійснюється для досягнення визначених результатів (процесуально-описований аспект); педагогічний процес, у якому

пов'язані особистісні, інструментальні, методологічні засоби (процесуально-дієвий аспект) (Сисоєва, 2006).

Поняття «педагогічна технологія», як засвідчує аналіз, уживається у педагогічній теорії і освітній практиці як більш вузьке поняття щодо освітньої технології. Переважно вчені трактують його як індивідуальне проектування педагогом освітнього процесу у межах вивчення певної дисципліни. Власне, йдеться про спектр послідовних дій педагога щодо структурування змісту, добору форм і методів з метою підвищення рівня знань і компетентностей тих, хто навчається, опанування матеріалу, набуття конкретних умінь, переважно професійних, у межах вивчення певної дисципліни. З цією метою педагог має також змодельовати можливості застосування елементів педагогічної майстерності, техніки мовлення, або інших складових мистецтва педагогічної дії.

Узагальнення дослідницьких позицій засвідчує також синонімічне використання понять «технологія навчання» і «методика навчання». Однак є необхідність розрізняти поняття, враховуючи вимоги до розроблення і реалізації технології навчання і методики викладання певної дисципліни, курсу, спецкурсу. О. Пометун зауважує, що технологія навчання охоплює зміст, форми, методи навчання і, власне, схожа з методикою навчання. Але методика є сукупністю різноманітних методів навчання і не вибудовує їх за певною логікою під час реалізації в освітньому процесі, а технологія передбачає визначену логіку, послідовність педагогічних методів і прийомів, спільних дій викладача та студентів, що мають забезпечити конкретний результат їхнього розвитку... Технологія відрізняється від методики алгоритмічністю (Пометун, 2007).

Технологія навчання з-поміж інших форм організації освітнього процесу в умовах формальної і неформальної освіти вирізняється системністю, алгоритмом реалізації, що підпорядковано вирішенню конкретного завдання (сформувати певну якість, збагатити знання, удосконалити уміння, набутти чи розвинути певну компетентність), передбачає добір найбільш ефективних форм і методів, що застосовуються на кожному конкретному етапі за забезпечують якісне опанування матеріалу, формування чи розвиток здатностей, компетентностей тощо. Про системність технології навчання свідчать її структурні складові: методологічні орієнтири (принципи і закономірності), зміст навчання, спектр форм і методів, що в сукупності підпорядковані конкретній цілі навчання.

І. Зязюн зауважує, що «технології навчання варіативні і близькі до часткових методик. Вони можуть називатися дидактичними. Їх завдання – максимально спростити організацію навчального процесу, зберігаючи його ефективність шляхом передачі творчих функцій вчителю». Саме тому, відзначає вчений, «діяльність педагогів-новаторів стверджує тенденцію до інтеграції засобів, методів і мистецтва викладання з використанням персоналізованих технологій, які важко, а то й неможливо тиражувати. Задачі відокремлення педагога-технолога від продукту його творчості (технології

навчання) і переносу творчого процесу на більш високий рівень організації, очевидно, можуть бути визначені черговим етапом еволюції освіти» (Зязюн, 2008, с. 28). Науковець змодельював таким чином процес проектування технологій навчання та можливості подальшого їх використання іншими викладачами, педагогами як вищий рівень еволюції освітньої практики, що суголосно із проявом майстерності, інноваційності, привнесення суб'єктивності в контексті використання відповідної технології.

Суголосно до загальної мети С. Сисоєва логічно визначає три рівні реалізації технологій навчання: 1) *загальнопедагогічний (дидактичний) рівень*: характеризує цілісний освітній процес у регіоні, навчальному закладі, на визначеному ступеня навчання: педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі (у неї включається сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів процесу); 2) *частково методичний (предметний) рівень*: частково предметна педагогічна технологія уживається у значенні «часткова методика», тобто як сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання і виховання в межах одного предмету, класу, учителя; 3) *локальний (модульний) рівень*: локальна технологія є технологією окремих частин навчально-виховного процесу (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія уроку, засвоєння нових знань, технологія самостійної роботи тощо) (Сисоєва, 2002).

На основі аналізу праць із проблем структури технології, етапів їх реалізації (Аніщенко, 2014; Змейов, 2002; Сисоєва, 2002) припускаємо, що технологія навчання має універсальну структуру, яка охоплює такі складові:

1. Концептуальна – відображає особливості проектування і впровадження педагогічної технології.

2. Змістова – відображає мету (загальну і конкретні цілі), зміст навчального матеріалу, методи і форми навчання, виховання, розвитку тих, хто навчається.

3. Процесуальна – відображає методи і форми педагогічної діяльності; діяльність педагога з управління освітнім процесом; діагностику педагогічного процесу.

4. Професійна – відображає залежність успішності функціонування і відтворення спроектованої педагогічної технології від рівня педагогічної майстерності того, хто навчає.

С. Сисоєва класифікує освітні технології, зокрема й у сфері освіти дорослих, на: *методологічні* (на рівні педагогічних теорій, концепцій, підходів, наприклад: теорія поетапного формування розумових дій; типи навчання (проблемне, програмоване, розвивальне, особистісно орієнтоване й особистісно діяльнісне, проєктивне, модульне (модульно-рейтингове), диференційоване (індивідуально-диференційоване), контекстне, ігрове, концентроване, активне, дистанційне)); *стратегічні* (на рівні організаційної форми взаємодії); *тактичні* (на рівні методики, методу, прийому) (Сисоєва, 2006).

О. Аніщенко (2013) визначила етапи проектування й упровадження технологій навчання дорослих:

I. Етап діагностики (психолого-андрагогічної) суб'єкта навчання, його культурно-освітніх потреб, соціально-психологічних і пізнавальних особливостей, побудови прогнозу ймовірного розвитку. Мета етапу – отримання інформації, необхідної для подальшої діяльності суб'єктів педагогічної взаємодії.

II. Планування, вибір (розробка) оптимальної технології з урахуванням інформації щодо індивідуальності того, хто навчається, його освітньо-культурних потреб; здійснюється вибір однієї з наявних навчальних технологій; індивідуалізація цієї технології; розробка нової, індивідуальної технології навчання.

III. Безпосередня підготовка до впровадження обраної технології навчання. Виявлення матеріальних, технічних недоречностей, які можуть негативно позначитися на впровадженні розробленої навчальної технології, з метою попередження можливих труднощів її реалізації, забезпечення її ефективності, якості.

IV. Технологічний. Упровадження технології навчання дорослих. Цей етап є основним. Весь комплекс попередніх заходів здійснювався з метою забезпечення його ефективності.

V. Експертно-оцінний етап, що дозволяє оцінити результат упровадження технології навчання дорослих і всієї виконаної роботи.

VI. Корекційний. Внесення змін у зміст, засоби, форми, методи навчання, оцінювання його результатів та ін. з метою корекції педагогічної взаємодії.

На основі студіювання праць учених О. Аніщенко (2014), Л. Лук'янової (2010), Т. Сорочан (2002) визначимо принципи використання технологій навчання дорослих:

– пріоритет самостійного навчання (самостійна діяльність тих, хто навчається, є основним видом навчальної роботи дорослих учнів і тлумачиться як самостійне здійснення організації процесу свого навчання, а не як самостійна робота як вид навчальної діяльності);

– принцип спільної діяльності (передбачає спільну діяльність тих, хто навчається, з тими, хто навчає, а також з іншими учасниками щодо планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання);

– принцип опори на досвід того, хто навчається (життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання самого учня і його товаришів); індивідуалізація навчання (кожен, хто навчається, спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з іншими учнями, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби і цілі навчання і враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості того, хто навчається); системність навчання (передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання результатів навчання); контекстність навчання (навчання спрямоване на конкретні, життєво важливі

для дорослого цілі, орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається, його просторових, часових, професійних, побутових факторів або умов);

– принцип актуалізації результатів навчання (передбачає невідкладне застосування на практиці набутих дорослим учнем знань, умінь, навичок, якостей);

– принцип елективності навчання (передбачає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також тих, хто з ним навчається);

– принцип розвитку освітніх потреб (оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без засвоєння яких не можливе досягнення поставленої мети навчання);

– принцип усвідомленості навчання передбачає усвідомлення тими, хто навчається, і тими, хто навчає, всіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо організації процесу навчання.

У межах статті схарактеризуємо технології професійного розвитку педагогів в умовах неформального навчання, спроектовані й апробовані в межах договору про науково-методичну співпрацю відділів змісту і технологій навчання дорослих, а також теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України та ресурсного центру професійного розвитку вчителя української мови і літератури, науково-дослідної лабораторії «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Спільні проєкти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка спрямовані на обмін досвідом щодо підвищення рівня професійної мовнокомунікативної компетентності, проведення науково-методичних семінарів, науково-практичних конференцій, круглих столів за участю науковців, викладачів і учителів. Актуальність проєктів зумовлена соціальним замовленням щодо педагогіки партнерства, академічної доброчесності, підготовки дослідників у контексті європейського професіоналізму та українських академічних традицій.

Мета технології розвитку мовнокомунікативної компетентності науково-педагогічних та педагогічних працівників – сприяти розвитку здатності усного і письмового спілкування державною мовою з використанням форм, видів, мовних засобів наукового стилю у професійному середовищі, можливостей наукової української мови для презентації дослідницької позиції у науково-професійному дискурсі, розвитку когнітивно-дискурсивних умінь операційної обробки і моделювання академічних текстів різних жанрів, у тому числі засобами цифрових технологій, розвитку культури академічної доброчесності.

Для курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників у межах модуля (розділу) «Методика викладання української мови в закладах загальної середньої освіти» пропонується тема «Сучасні технології навчання в шкільній лінгводидактиці». Розглядаємо особливості технологічного підходу до мовної освіти, технологія розвитку вмінь і навичок ефективного спілкування, діалогові технології, залучаємо учителів до комунікативних тренінгів.

У межах модуля (розділу) «Академічна доброчесність педагога-дослідника» опрацьовуємо наукові тексти різних жанрів: властивості і структурно-сміслові компоненти, питання функціональної грамотності педагога; вимоги до цитування з першоджерел, «непряме» цитування; способи викладу в науковому тексті; формування культури академічної комунікації; персональні медіаресурси (блоги) для позиціонування результатів наукових досліджень у соціальних мережах (Семенов, 2021).

Для підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти пропонується семінар-практикум «Культура наукової української мови». Мета практикуму – розвинути потребу слухачів у нормативному вживанні засобів наукової мови для успішної презентації результатів наукової, науково-методичної діяльності; сприяти вдосконаленню мовнокомунікативної, зокрема текстової, жанрової, стилістичної, термінологічної, лексикографічної компетентностей; опанувати технології роботи з науковим текстом, розвивати уміння і навички мовно-стилістичного аналізу наукового тексту; виховувати мовний смак і мовне чуття наукового слова (Семенов, 2021).

Кожне із занять – це своєрідний майстер-клас із написання та редагування, оформлення та презентації наукових текстів, тренінг з техніки наукового мовлення, наукової етики. Завдання, які пропонуються слухачам, спрямовані на вдосконалення таких **умінь**:

- здійснювати професійне читання наукових текстів різних підстилів і різних рівнів складності; здійснювати операційну обробку наукових текстів різних підстилів і жанрів; характеризувати індивідуальну манеру письма науковця;

- моделювати зв'язні наукові тексти різних жанрів з урахуванням структурно-сміслових, жанрово-композиційних особливостей та принципів текстової організації, новизни та пізнавальної цінності професійно орієнтованої інформації, проблемності назви; створювати науковий текст згідно з вимогами наукового стилю, в тому числі з використанням інформаційних технологій;

- дотримуватися в науковому тексті правильності, смислової точності, логічної послідовності, змістовності, інформаційної і змістової насиченості; володіти лексичними, морфологічними, синтаксичними нормами;

- дотримуватися відповідних вимог щодо цитування з першоджерел, «непрямого» цитування, «некоректного цитування» з наукових джерел; оформлювати цитати-тези, цитати-аргументи;

- компресувати інформацію, готувати анотацію, науковий відгук, наукову рецензію;

– здійснювати критичний аналіз взаємозв'язку змісту і форми, оцінку послідовності, логічності викладу матеріалу, аргументованості висновків, мовностилістичну правку тексту; користуючись лексикографічними, довідниковими джерелами, виявляти порушення норм сучасної української літературної мови;

– редагувати (вчитувати, обробляти, переробляти) наукові тексти різних жанрів відповідно до вимог наукового стилю; здійснювати самоконтроль виконаної роботи на змістовому, логічному, мовностилістичному рівнях.

Працюють дорослі учні над розвитком особистого усного наукового мовлення: готують доповіді, виступи, електронні презентації наукових виступів тощо, «шліфують» комунікативні якості мовлення у практиці наукового спілкування; аналізують мовленнєві ситуації під кутом структури і вибору адекватної моделі наукового спілкування, дотримання стилістичних норм; розвивають уміння доносити слухачеві свою думку про здатність слухати і відстоювати свою позицію. Опрацьовуємо професійні поради з питань утримання зацікавленості слухачів, мистецтва ведення суперечки-діалогу, дискусії, диспуту, долучаємо слухачів до ролі здобувача за трибуною, у кабінеті, де відбуваються засідання спеціалізованої вченої ради університету. Опрацьовуємо й академічні словники, і в межах занять проводимо вебінари із Українським мовно-інформаційним фондом Національної академії наук України «Словник у професії».

У 2020-2021 рр. відділом теорії і практики педагогічної освіти та науково-дослідною лабораторією «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» спільно були проведено бінарні заняття у формі вебінару «Академічне письмо: потенціал наукової фахової української мови» (<http://ipood.com.ua/kalendar-podiy/vebinar-akademichne-pismo-potencial-naukovo-fahovo-ukransko-movi/>); вебінари «Мовна культура дослідника, «Публікаційна діяльність дослідника на засадах академічної доброчесності» (<http://ipood.com.ua/novini/publikaciyna-diyalnist-doslidnika-na-zasadah-akademichno-dobrochesnosti-zustrich-zi-steykholderami/>).

Отриманий досвід слугує гарним каталізатором для подальшої викладацької роботи у закладах вищої освіти, розвитку мовної індивідуальності й відповідального ставлення до результатів як власної дослідницької праці, так і праці колег, є показником професійного та особистісного розвитку (Семенов, Романенко, 2019).

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

Отже, на основі аналізу, узагальнення наукових джерел, апробації спільного проекту Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка приходимо до таких висновків.

У науковому дискурсі педагогічної науки відбувається процес постійного дослідницького пошуку щодо обґрунтування сутності понять «технологія навчання», «педагогічна технологія», «освітня технологія», щодо доцільності їх

використання у сфері освіти дорослих з урахуванням сучасних тенденції її розвитку. Найбільш оптимальним за сутнісними характеристиками і функціональною специфікою є поняття «технологія навчання». Адже технологія навчання також вирізняється з-поміж інших форм організації освітнього процесу в умовах неформальної освіти системністю, алгоритмом реалізації, що підпорядковано вирішенню конкретного завдання (сформувати певну якість, збагатити знання, удосконалити уміння, набути чи розвинути певну компетентність), передбачає добір найбільш ефективних форм і методів, що застосовуються на конкретному етапі та забезпечують якісне опанування матеріалу, формування чи розвиток здатностей, компетентностей тощо.

Значні напрацювання має Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, співробітники відділів змісту і технологій навчання дорослих, а також теорії і практики педагогічної освіти якого розробляють і упроваджують технології навчання дорослих різного типу (комунікативні, тренінгові, дистанційні тощо). Відділи співпрацюють з ресурсним центром професійного розвитку вчителя української мови і літератури, науково-дослідної лабораторії «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка щодо мовнокомунікативних технологій навчання.

Культура роботи з текстом, науковим текстом є важливим складником науково-методичної роботи, яку проводить педагогічний, науково-педагогічний працівник. Набута текстова, жанрова, стилістична, термінологічна культура сприяють розвитку мовної індивідуальності й відповідального ставлення до результатів як власної дослідницької праці, так і праці колег, є показником професійного та особистісного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщенко О.В. Технології навчання дорослих. Київ. 2014. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/>
2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
3. Змеёв С.И. Технология образования взрослых. Москва: ИЦ «Академия», 2002. 160 с.
4. Зязюн І. Проективний аналіз технологій педагогічної дії. Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз: збірник наукових праць методологічного семінару, 17 березня 2010 р.: у 2 ч. Київ: Пед. думка, 2010. Ч. 1. С. 60-68.
5. Зязюн І. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 458 с.
6. Кларін М.І. І знову про навчальні технології. *Завуч*. 2000. № 3, 5-6.
7. Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: збірник наукових праць. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. Вип. 23. С. 119-124.
8. Вовк М.П., Султанова Л.Ю., Філіпчук Н.О., Соломаха С.О., Грищенко Ю.В. Навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теорія і практика: монографія. Київ, 2019. 498 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718748/>

9. Гриньова М.В. Педагогічні технології: теорія та практика: навчально-методичний посібник. Полтава: Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, 2006. 230 с.
10. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання. Київ: «Шкільний Світ», 2007. 112 с.
11. Пономаревський С.Б. Навчально-виховні технології в сучасних українських школах. 2015. URL: [http://ipood.com.ua/data/NEWS/ZMIST i ORG PEDOSVITY/product2015/Ponomarevskiy2015.PDF](http://ipood.com.ua/data/NEWS/ZMIST_i_ORG_PEDOSVITY/product2015/Ponomarevskiy2015.PDF)
12. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf (дата звернення 15.09.2021).
13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Институт повышения квалификации. Москва: Нар. Образование, 1998. 256 с.
14. Семенов О.М. Академічна культура дослідника: європейський та національний контексти: навчальний посібник. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 113 с.
15. Семенов О., Романенко Ю. Науково-методична публікація як результат підвищення кваліфікації вчителя-словесника. *Дивослово: Українська мова й література в навчальних закладах: науково-методичний журнал*, 2019. 1, 2-5.
16. Сисоєва С. Педагогічні технології визначення, структура, проблеми впровадження. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1618/>
17. Сисоєва С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2006. Вип. 2, 127-131.
18. Сисоєва С.О. Педагогічні технології: структурно-функціональний аналіз. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць: у 2-х ч. [ред., гол. І.А. Зязюн]. Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. Ч. 1, 90-91
19. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень. [уклад. Л.О. Пустовіт та ін.]. Київ: Довіра, 2000. 1018 с.
20. Сорочан Т.М., Рудіна О.М. Розвиток професіоналізму педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти на андрагогічних. 2007. URL: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=10969624765774942855&hl=en&oi=scholar>
21. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В., Сігасва Л.Є., Зінченко С.В., Баніт О.В., Дорошенко Н.І. Сучасні технології освіти дорослих: посібник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 182 с.
22. Чернишова Є.Р., Гузій Н.В., Ляхоцький В.П та & ін. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти [ред.Є.Р. Чернишова]. Державний вищий навчальний заклад «Ун-т менеджменту освіти». Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
23. Вовк М.П., Сотська Г.І., Філіпчук Н.О., Грищенко Ю.В., Соломаха С.О., Султанова Л.Ю., Гомеля Н.С. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник. Київ: Талком, 2019. 320 с.
24. Тлумачний словник сучасної української мови. [Уклад. І. М. Забіяка]. Київ: Арій, 2007. С. 445.
25. International Standard Classification of Education. ISCED 1997. UNESCO. URL: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf

REFERENCES

1. Anishchenko, O.V. (2014). *Tekhnolohii navchannia doroslykh*. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/> [in Ukrainian].

2. Bepalko, V.P. (1989). Slagayemye pedagogicheskoy tekhnologii. . Moskva: Pedagogika, 192 [in Russian].
3. Zmeyov, S.Y. (2002). Tekhnolohyya obrazovanyya vzroslykh. Moskva: ITS «Akademiya», 160 [in Russian].
4. Ziaziun, I. (2010). Proektyvnyi analiz tekhnolohii pedahohichnoi dii. Bezperervna profesiina osvita v konteksti yevropeiskoi intehtatsii: teoriia, dosvid, prohnoz: zbirnyk naukovykh prats metodolohichnoho seminaru, 17 bereznia 2010 r.: u 2 ch. Ch. 1. Kyiv: Ped. Dumka, 60-68 [in Ukrainian].
5. Ziaziun, I. (2008). Filosofiia pedahohichnoi dii: monohrafiia. Cherkasy: Vyd-vo ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho, 458 [in Ukrainian].
6. Klarin, M.I. (2000). I znovu pro navchalni tekhnolohii. *Zavuch*, (3), 5-6 [in Ukrainian].
7. Lukianova, L.B. (2010). Osnovopolozhni pryntsyipy andrahohichnoi modeli navchannia: optymalni umovy vykorystannia. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, problemy: zbirnyk naukovykh prats. Vyp. 23. Kyiv – Vinnytsia: TOV firma «Planer», 119-124 [in Ukrainian].
8. Vovk, M.P., Sultanova, L.Iu., Filipchuk, N.O., Solomakha, S.O., Hryshchenko, Y.V. (2019). Navchannia doroslykh v umovakh formalnoi i neformalnoi osvity: teoriia i praktyka: monohrafiia. Kyiv, 498. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718748/> [in Ukrainian].
9. Hrynova, M.V. (Red.). (2006). Pedahohichni tekhnolohii: teoriia ta praktyka: navchalno-metodychnyi posibnyk. Poltava: Poltavskiy derzhavnyi pedahohichniy univensytet imeni V.H. Korolenka, 230 [in Ukrainian].
10. Pometun, O. (2007). Interaktyvni metodyky ta systema navchannia. Kyiv: «Shkilnyi Svit», 112 [in Ukrainian].
11. Ponomarevskiy, S.B. (2015). Navchalno-vykhovni tekhnolohii v suchasnykh ukrainskykh shkolkakh URL: http://ipood.com.ua/data/NEWS/ZMIST_i_ORG_PEDOSVITY/product2015/Ponomarevskiy2015.PDF [in Ukrainian].
12. Profesiinyi standart na hrupu profesii «Vykladachi zakladiv vyshchoi osvity» (2021). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf (data zvernennia 15.09.2021) [in Ukrainian].
13. Selevko, G.K. (1998). Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii. Institut povysheniya kvalifikatsii. Moskva: Nar. Obrazovaniye, 256 [in Russian].
14. Semenoh, O.M. (2021). Akademichna kultura doslidnyka: yevropeiskiy ta natsionalnyi konteksty: navchalnyi posibnyk. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka. 113 [in Russian].
15. Semenoh, O., Romanenko, Yu. (2019). Naukovo-metodychna publikatsiia yak rezultat pidvyshchennia kvalifikatsii vchytelia-slovesnyka. *Dyvoslovo: Ukrainska mova y literatura v navchalnykh zakladakh : naukovo-metodychnyi zhurnal*, (1), 2-5 [in Ukrainian].
16. Sysoieva, S. Pedahohichni tekhnolohii vyznachennia, struktura, problemy vprovadzhennia. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1618/> [in Ukrainian].
17. Sysoieva, S.O. (2006). Pedahohichni tekhnolohii: korotka kharakterystyka sutnisnykh oznak. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka*, (2), 127-131 [in Ukrainian].
18. Sysoieva, S.O. (2002). Pedahohichni tekhnolohii: struktarno-funksionalnyi analiz. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zb. nauk. pr.: u 2-kh ch. – Ch. 1, 90-91. I.A. Ziaziun (Red., holova). Kyiv-Vinnytsia: DOV Vinnytsia [in Ukrainian].
19. Slovnyk inshomovnykh sliv: 23000 sliv ta terminolohichnykh slovopoluchen. (2000). L.O. Pustovit (Uklad. ta in.). Kyiv: Dovira, 1018 [in Ukrainian].

20. Sorochan, T.M., Rudina, O.M. (2007). Rozvytok profesionalizmu pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity na andrahohichnykh. URL: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=10969624765774942855&hl=en&oi=scholar> [in Ukrainian].
21. Lukianova, L.B., Anishchenko, O.V., Sihaieva L.Ie., Zinchenko, S.V., Banit, O.V., Doroshenko, N.I. (2013). Suchasni tekhnolohii osvity doroslykh: posibnyk. Kirovohrad: Imeks-LTD, 182 [in Ukrainian].
22. Chernyshova, Ye.R. (Red.), Huzii, N.V., Liakhotskyi, V.P ta & in. (2014). Terminolohichni slovnyk z osnov pidhotovky naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh kadriv pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity. *Derzhavnyi vyshchyi navchalnyi zaklad «Un-t menedzhmentu osvity»*. Kyiv: DVNZ «Universytet menedzhmentu osvity», 230 [in Ukrainian].
23. Vovk, M.P., Sotska, H.I., Filipchuk, N.O., Hryshchenko, Yu.V., Solomakha, S.O., Sultanova, L.Iu., Homelia, N.S. (2019). Tekhnolohii profesiinoho rozvytku pedahohiv v umovakh formalnoi i neformalnoi osvity: praktychnyi posibnyk. Kyiv: Talkom, 320 [in Ukrainian].
24. Tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. (2007). I. M. Zabiaka (Uklad.). Kyiv: Aarii, 445 [in Ukrainian].
25. International Standard Classification of Education. ISCED (1997). UNESCO. URL: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf [in English].

DDC 378.147:78

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FUTURE MUSICAL ART TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN UKRAINE

Maryna Boichenko,

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Chair of Pedagogy
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko,
Sumy, Ukraine,

ORCID ID 0000-0002-0543-8832,
marinaver18@gmail.com

Iryna Chystiakova,

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences
Associate Professor of the Chair of Pedagogy,
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko,
Sumy, Ukraine,

ORCID ID 0000-0001-8645-510X,
pedagogyniversitet2017@gmail.com

Abstract. *In study on the basis of the analysis of scientific literature on the specified issue, generalization and systematization of the received data the methodological approaches to professional training of future musical art teachers in Ukraine are allocated. The leading methodological approaches include personality-centered, culturological, activity, systems, competence-based, semiotic, hermeneutic, axiological, ethnocultural, consolidation, and praxeological. It is proved that these approaches in future musical art teachers' training should be used in combination and be equivalent. The use of teaching methods in the process of training future musical art teachers in the system of higher music-pedagogical education of Ukraine at the first (bachelor's) and second (master's) levels deserves further study.*

Key words: *methodology; methodological approaches; future musical art teachers; training of future musical art teachers; Ukraine.*

МЕТОДОЛІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ

Марина Бойченко,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Суми, Україна,

ORCID ID 0000-0002-0543-8832,
marinaver18@gmail.com

Ірина Чистякова,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Суми, Україна,

ORCID ID 0000-0001-8645-510X,
pedagogyniversitet2017@gmail.com

Анотація. У науковій роботі на підставі аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми, узагальнення й систематизації отриманих даних виокремлено методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва України. до провідних методологічних підходів віднесено такі, як: особистісно орієнтований; культурологічний; діяльнісний; системний; компетентнісний; семіотичний; герменевтичний; аксіологічний; етнокультурний; консолідаційний; праксеологічний. Доведено, що означені підходи в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва мають використовуватися в комплексі та бути рівнозначними. На подальше вивчення заслуговують питання використання методів навчання у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в систему вищої музично-педагогічної освіти України на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях.

Ключові слова: методологія; методологічні підходи; майбутні вчителі музичного мистецтва; підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва; Україна.

Relevance of research. Nowadays, the issues related to improving the university training of future musical art teachers by updating the content through introducing new mandatory disciplines and elective courses, sections and topics of curricula, changing the teaching format are especially important.

The urgency of this problem is due to the need to resolve a number of contradictions, namely between:

- the need for scientifically substantiated conclusions about the essence of socio-cultural and pedagogical features of the musical art teacher's training in the system of higher music-pedagogical education in Ukraine and the lack in modern domestic research of the systematic analysis of this process, which allows to identify these features;

- the need to build the process of future musical art teachers' training in the system of higher music-pedagogical education on a modern theoretical and methodological basis and the lack of scientific knowledge about the conceptual philosophical and pedagogical ideas underlying this process;

- the need to identify the content and methods of training future musical art teachers that meet national cultural and educational characteristics, and the lack of research that solves this problem from the standpoint of a systems approach to Ukrainian higher music-pedagogical education.

The theoretical basis of the study. The theory and practice of education have accumulated significant experience, which outlines promising areas of training future musical art teachers. The essence of professional training in the context of music-pedagogical activity is investigated by E. Abdullin, L. Archazhnikova, T. Bodrova, O. Yeremenko, A. Kozyr, N. Koehn, O. Mykhailychenko, N. Ovcharenko, O. Oleksiuk, O. Otych, V. Orlov, H. Padalka, A. Rastryhina, O. Rebrova, O. Rostovskyi, O. Rudnytska, T. Tanko, V. Fedoryshyn, O. Khyzhna, V. Cherkasov, O. Shcholokova and others.

The scientific foundations of music-pedagogical education are revealed in the works of Ukrainian researchers (A. Kozyr, L. Kunenko, H. Padalka, O. Rudnytska, O. Shcholokova and others).

Formulation of the purpose of the article: on the basis of the analysis of the scientific literature on the specified problem, generalization and systematization of the received data to allocate methodological approaches to professional training of future musical art teachers in Ukraine.

Results of the research. In order to reveal methodological approaches to the future musical art teachers' training in the system of higher music education in Ukraine, we consider it necessary to clarify the essence of the concept of «professional training».

Thus, in the Law of Ukraine «On Higher Education» professional training is interpreted as obtaining a qualification in the relevant field of training or specialty (*Law of Ukraine «On Higher Education», 2014*).

To reveal the content of the future musical art teachers' professional training in the system of higher music-pedagogical education in Ukraine, the logic of the study requires methodological analysis of music-pedagogical knowledge.

According to such scientists as B. Hershunskyi, A. Zys, A. Nikyforov, E. Yudin and others, methodological analysis is the study of the leading ideas of philosophical, general scientific, and narrow scientific knowledge. E. Abdullin defined the essence of methodological analysis of scientific research in relation to music-pedagogical learning within the theoretical context. In his opinion, methodological analysis helps to design pedagogical-experimental activities, in the framework of which specific scientific approaches are allocated. The result is a design that determines the motivational purposefulness of the educational process and the dynamic content (*Abdullin, 2010: 77*).

In this study, we will focus on the philosophical and pedagogical foundations of methodological analysis. Thus, in modern philosophical science there is an active discussion of the problem of methods and methodology in the context of philosophy of science, systems approach, synergetics, hermeneutics, axiology, phenomenology and so on. Thus, to continue development of the theory of the German philosopher I. Kant, the critical function of the methodology, which is manifested in relation to a particular science, has been outlined. It is aimed at analysis of the current state of scientific knowledge in the context of past experience of already known scientific knowledge, its development, and therefore, on this basis, forecasting and designing further development, realizing its probability and heuristics (*Philosophy: 484*).

In the context of this study, we consider it necessary to turn to the interpretation of the essence of the concept of methodological analysis in terms of pedagogical science. Among the scientists who paid attention to this problem are O. Antonova, S. Vitvytska, S. Honcharenko, O. Dubaseniuk, T. Krystopchuk, V. Orlova, H. Padalka, S. Sysoieva, O. Sukhomlynska and others.

As S. Vitvytska notes, «methodology studies theoretical problems of the ways and means of scientific knowledge and patterns of scientific research as a creative process» (*Vitvytska, 2003: 24*).

In the context of artistic-pedagogical knowledge, V. Orlov interprets methodology as «organization and regulation of the process of cognition, disclosure of its patterns and definition of its essential content» (*Orlov, 2003:41-42*).

In turn, H. Padalka interprets methodological foundations in the education system as the most generalized conceptual provisions, the effect of which extends to all pedagogical activities (*Padalka, 2008: 42*).

As a result of generalization and systematization of scientific literature on the specified problem we have defined leading methodological approaches to professional training of future musical art teachers in Ukraine:

- personality-centered;
- culturological;
- activity;
- systems;
- competence-based;
- semiotic;
- hermeneutic;
- axiological;
- ethnocultural;
- consolidation;
- praxeological.

Below we will consider each of these approaches in more detail. Thus, in accordance with the personality-centered approach, the urgent tasks of personal development should be taken into account, such as: self-growth, self-regulation, self-actualization and self-realization, as well as self-affirmation in professional pedagogical activity. General trends of the personality-centered approach are defined in works of such scientists, as: I. Bekh (*Bekh & Radul, 2001*), E. Bondarevskaia (*Bondarevskaia, 1999*), N. Hrebeniuk (*Hrebeniuk, 1996*), O. Dubaseniuk (*Dubaseniuk, 2012*), N. Ovcharenko (*Ovcharenko, 2013*), I. Yakimanskaia (*Yakimanskaia, 2000*) and others.

We support N. Hrebeniuk's opinion of that «the highest achievements of a person are associated with development of his personal potential, which harmonizes professional and spiritual optimum of the subject» (*Hrebeniuk, 1996: 13*).

In the context of considering a personality-centered approach, it is advisable, in our opinion, to turn to the interpretation of the concept of the «personality». There are more than 70 theories of personality in psychological and pedagogical science. Thus, L. Vygotsky considered personality as a «specific human quality» (*Vygotsky, 2000*), and S. Rubinstein interpreted personality as a carrier of consciousness and a manifestation of attitude to the world. The scientist emphasized the ability of a person to develop such an attitude and maintain a certain position. Moreover, he saw in it a fundamental function of the personality (*Rubinstein, 2000*).

Thus, we summarize that the individual is a socially and historically determined organization of mental traits of man, whose knowledge makes it possible to regulate and predict his activities. In addition, we think that an individual is a product of social development, a carrier of culture, uniqueness, intellectual and moral freedom.

In our study, we understand the personality-centered level of psychological organization of the individual as a way or tool to master a certain profession, in our case, profession of a musical art teacher.

We are convinced that personality-centered approach offers a huge space for the formation of personal mental properties of a future specialist, activates his motivational sphere, promotes realization of abilities, inclinations and individual capabilities of an individual.

In addition, the main characteristic of personality-centered approach is conscious attitude of the teacher to the student as a creative, original, unique, critically thinking personality in order to identify his/her creative capabilities and abilities.

According to N. Hrebeniuk, implementation of this approach needs: first, taking into account the psychological and physiological characteristics of students-future musical art teachers, recognition of their right to be themselves, i.e. an individual who is in a specific position concerning certain phenomena, situations, problems; second, introducing differentiation in the process of students' professional training (*Hrebeniuk, 1996*).

Let's turn to the peculiarities of implementation of a personality-centered approach through artistic activity. This approach in future musical art teachers' training involves self-development of all known participants in the educational process. It is also worth noting that since the foundation of art pedagogy is maximum self-expression of the individual, the leading approach in future musical art teachers' training in Ukraine is personality-centered.

It is also worth noting that since the foundation of art pedagogy is maximum individual self-expression, it is personality-centered approach that is leading in future musical art teachers' training in Ukraine.

Ukrainian researcher N. Ovcharenko emphasizes that personality-centered approach allows analyzing the state and development of personal and professional traits of future musical art specialists, taking into account personal motives, needs, interests in vocal and pedagogical activities; vocal and pedagogical experience, achievements; general, musical and specific vocal abilities; individual age and psychological characteristics of students. In addition, the researcher emphasizes that application of personality-centered approach has made it possible to predict the line of development of each student and influence his behavior (*Ovcharenko, 2016*).

According to I. Bekh and V. Radul, «personality-centered approach is a purposeful, planned, continuous, specially organized pedagogical process aimed at development and self-development of the student, his formation as a person taking into account individual characteristics, interests, abilities» (*Bekh & Radul, 2001: 16-17*).

Valuable for this scientific work are the starting points of the specified approach, proposed by I. Yakymanska, namely:

- 1) personality-centered learning should ensure development and self-development of the student, who is the subject of cognitive activities;

2) should provide each student with the opportunity to realize himself in various activities, taking into account his abilities, interests, inclinations, subjective experience, values;

3) organization of the education content, its means and methods should give the student an opportunity to choose learning material, its type and form;

4) recognition of expertise as the most important means of forming both spiritual and intellectual qualities of the student and the main purpose of education;

5) formation of individual perception of the world, providing opportunities for its creative improvement, the use of subjective experience in the interpretation and evaluation of individual facts, phenomena, events, taking into account significant values and internal guidelines of the personally;

6) main factors of the personality-centered educational process are those that develop the student's individuality, create conditions for self-development and self-expression of the future specialist;

7) principle of variability is the basis for personality-centered learning (*Yakymanska, 2000*).

Thus, we can say with confidence that the process of getting education in the field of musical art is personality-centered. Accordingly, the central figure of this process is the student's personality, and the role of the teacher is to form the student as a teacher. Therefore, in vocal or instrumental performance classes, individual methods of working with each student and repertoire necessary for the development of future musical art teachers are selected.

At the present stage of society development, education, including music, is an integral part of culture, it is seen as a system and a process of cultural creation, which is aimed at the formation and development of the personality. Therefore, one of the methodological approaches to the future musical art teachers' training in the system of higher music education in Ukraine is culturological. For the first time the essence of this approach was revealed by the Ukrainian teacher K. Ushynsky. Among modern researchers who have studied the culturological approach in education, I. Bekh (*Bekh & Radul, 2001*), I. Ziyaziun (*Ziaziun, 2008*), V. Ohneviuk (*Ohneviuk, 2012*), (*Sotska, 2011*) are distinguished.

It is believed that this approach is based on the principle of cultural conformity, which was proposed and developed by A. Disterweg. The educator focused on the need to form a person in accordance with the requirements of the environment and time, social and historical conditions, taking into account the available achievements of culture and science (*Disterweg, 1956*).

K. Ushynsky believed that in the context of the culturological approach the content of education was revealed not through the concepts of «knowledge» and «skills», but through the concepts of «culture», such as: «professional culture», «pedagogical culture», «intellectual culture», «moral culture», etc. (*Ushynsky, 1974*).

We consider this idea extremely relevant today, because education is seen as an integral part of the process of cultural creation, as a cultural system aimed at personal development. Valuable for this study is I. Kniazheva's opinion that man not only develops in the process of mastering culture, but also complements and improves it.

And so, we agree with the scientist that formation of a personality occurs as a result of cultural values development (*Kniazheva, 2014: 47*).

Within the framework of future musical art teachers' professional training in pedagogical institutions of higher education of Ukraine, the culturological approach is aimed at determining their readiness for professional activity on culturological principles, understanding themselves as a carrier of a certain culture. We are convinced that such an approach needs to influence formation of students' spiritual world, their culture through understanding of mandatory interaction of different arts.

In addition, culturological professional activities of future musical art teachers can take place both in the classroom and abroad using various forms of education through cooperation with cultural institutions, as well as involvement of famous and experienced experts in various arts. However, it seems to us that in order to deepen culturological training of future musical art teachers, it is important to find ways of integrating links between all disciplines, which are provided by the curriculum of a particular educational program.

Let's move on to consider the next approach we have defined – activity. It is believed that activity approach is the basis for implementation of modern education.

According to I. Bekh, V. Davydov and O. Leontiev, activity approach is based on the position that the psyche of an individual is strongly connected with his activity and is conditioned by it. And activity is seen as a conscious human action that manifests itself during his interaction with the surrounding world, and such interaction should solve vital problems that determine existence and development of each person (*Davydov, 1990; Leontiev, 1977*).

It's common knowledge that the main purpose of activity approach to learning is to arouse a person's interest in the learning process, as well as to develop self-education skills. The result, respectively, should be upbringing of a person with an active life position.

We believe that introduction of activity approach in future musical art teachers' training predicts the focus on the personality of each student, his individual qualities, the level of musical training received before entering a higher education institution, which allows to correct the content and complexity of learning material. We are convinced that dominance of the activity approach is characterized by the fact that formation of musical literacy occurs in conjunction with acquisition of psychological-pedagogical and special knowledge, skills and practical musical experience that allow quality and effective pedagogical and musical communication aimed at personal development of both the student and the teacher, their self-actualization and self-identification.

G. Ball argues that «activity approach involves focusing on development of a creative potential of the individual and provides for an opportunity to take into account individual characteristics of each student through his inclusion in activities that promote self-realization and personal growth» (*Ball, 2003: 51*).

Important in the process of future musical art teacher's professional training in the Ukrainian system of higher music education is systematicity of learning, and therefore, a significant role in this process belongs to the systems approach, which

began to be used by Western scholars in the second half of the last century, including R. Anderton, I. Blauberg, J. Mileson, M. Neil, N. Silvern, S. Fagel, A. Hall and others). We agree with I. Blauberg, who emphasized that systems approach to learning is a special method of research that is used to find effective ways to study, plan and organize various pedagogical situations in practice (*Blauberg, 1973*).

V. Bepalko unequivocally states that today a large number of scientists interpret systems approach as a favorable and far-reaching direction for the development of scientific knowledge of the objects with complex nature (*Bepalko, 1977*). Therefore, the system is considered as a set of interconnected elements of a holistic formation. And a pedagogical system, respectively, as a holistic unity, is formed by a set of interconnected elements for a motivated pedagogical influence on the individual (*Shabanova, 2004: 119*).

In our opinion, implementation of pedagogical influence on the basis of systems approach serves to significantly increase its effectiveness. Thus, systems approach in the context of musical art teachers' professional training is an important notable means of their scientific knowledge. It makes it possible to divide scientific research in the field of musical art into separate parts or elements, to determine ways of organizing individual parts of the system into a single indivisible whole.

Note that according to this approach, learning is studied as a holistic system, the components of which are the purpose, content, means, forms, methods and learning outcomes. In addition, the systems approach serves as a tool for the rational acquisition of knowledge, their awareness, because only qualitative knowledge gives growth of the personality.

Thus, implementation of a systems approach in future musical art teachers' training in a higher education institution allows, on the one hand, analyzing the basics of music methodology from the standpoint of a systems approach to the formation of relevant competences, on the other hand, its application as a methodological principle contributes to the design of content and ways of its effective assimilation.

It should be noted that it is generally accepted that one of the innovative ways to reform education, including higher music education, in Ukraine is a competence-based approach. This approach in the system of higher education is of interest to such Ukrainian scientists as: I. Babyn, P. Bachynskyi, N. Bibik, H. Havryshchak, I. Hudzyk, N. Dvornikova, I. Drach, Ya. Kodliuk, O. Lokshyna, S. Nikolaienko, O. Ovcharuk, L. Pilhun, O. Pometun, I. Rodyhin, K. Savchenko, O. Sadivnyk, L. Sen, S. Sysoieva, O. Sytnyk, T. Smahina, H. Tereshchuk, S. Trubacheva, N. Fomenko and others). Methodological foundations of the competence-based approach have become the subject of scientific research by V. Bondar, O. Oleksiuk, O. Otich, H. Padalka, A. Khutorskyi and others. In turn, the problem of improving music education at the present stage of society development from the standpoint of the competence-based approach is covered by such scientists as: A. Kozyr, M. Mikhaskova, H. Padalka, I. Poluboiarina and others. The specifics of implementing this approach in the process of vocal performance is covered in the works of L. Vasylenko, O. Marufenko, N. Ovcharenko, T. Tkachenko and others.

It should be emphasized that competence-based approach today is of great interest to foreign education theorists and practitioners. It is known that one of the dominant activities of various international organizations, such as UNESCO, UNICEF, OECD, the Council of Europe, etc., which deal with international education, is scientific-methodological, organizational and monitoring support of effective training of the international specialists on the basis of a competence-based approach.

The essence of future musical art teachers' professional training in terms of competence-based approach is to produce specific situations and support actions that can be the basis for competences formation. But it should be noted that the situation must be vital for a particular individual, have the potential for uncertainty, choice, match cultural and social experience of the student.

Thus, introduction of competence-based approach to the educational process of future musical art teachers' professional training needs serious changes. Moreover, these changes must occur both in the content of education and in implementation of the educational process. Note that forms and methods of organizing classes are active, the focus is on learning through practice, productive students' work, designing individual learning trajectories, use of interdisciplinary links, development of students' independence and personal responsibility for decision making.

The next methodological approach is semiotic. The foundations of semiotic approach were developed in philosophy and linguistics by C. Pierce, C. Maurice, Ferdinand de Saussure and others). However, due to the fact that any subject area can be described as a system of signs, and «... all information processes are the process of passing information through a chain – a hierarchy of codes within a system ..., i.e. the process of recoding (translation) information» (*Ospennikova & Shestakova, 2010*), semiotic approach is gradually becoming general methodological and developing both within the special science of signs – semiotics, and interdisciplinary fields of knowledge (communication theory, cybernetics, etc.).

Ukrainian researcher N. Ovcharenko calls it universal in terms of identifying artistic meanings by studying the language of works of art (*Ovcharenko, 2016*).

Note that in the broadest sense, the subject of the semiotic approach determines the process of sign mediation of information interaction, communication means of its implementation, the channels through which messages are transmitted, and the process of perception. In fact, this approach is understood as application of linguistics of musical language and linguistic analysis of the literary text.

We emphasize that at the beginning of the 21st century semiotic approach went beyond philosophy, linguistics and found significant methodological application in art history. Thus, N. Ovcharenko emphasizes that «in works of art, artistic meanings are presented in coded form. In particular, music is a kind of phenomenon, related to other arts, but endowed with its own specifics» (*Ovcharenko, 2016, p. 27*). Thus, semiotic approach allows future musical art teachers to find out characteristics of the language of musical works, which serves to decode their artistic meanings.

As a result of the analysis of scientific investigations (Yu. Stepanov, V. Kashkin, G. Frege, etc.) the following principles of semiotic approach are singled out:

- arbitrariness of the sign. This principle characterizes the essence of the relationship between the content planes and expression of the sign. Today, semiotics is based on the theory of understanding the sign. According to this theory, signs as such (without connection to human consciousness) have no natural connection with objects. Their significance is attributed to the subjects by the original agreement (convention);

- multifunctionality of the sign – each sign is able to perform several functions in the communication process: representative, expressive and pragmatic;

- multilevel and limited character of semiotic systems. According to this principle, existence of sign systems of lower and higher levels is possible, and what in lower-order systems users consider a reality, in higher-order systems can act as a sign (*Stepanov, 1971*);

- relativity of semiotic relations and multilevel semiosis reflects the fact that semiotic relations, which determine the form and content of the sign, are not once and for all given and unchanged. New semiotic systems can be formed not only on the basis of elements of the objective world, but also on the basis of already existing sign systems;

- systemic-historical conditionality of the sign. The essence of this principle is that any sign acquires its qualitative certainty, i.e. becomes what it is – the unity of sound and meaning, connection of the plane of content and plane of expression, based on two lines of determination – systemic and historical.

Thus, we note that the principles of semiotic approach meet modern educational requirements for the educational process organization, which include the use of activity-type technologies, development of algorithmic thinking and communication skills, selection of interdisciplinary links and formation of meta-subject skills.

We believe that one of the ways to achieve the «requirements of modern times» is the use of hermeneutic approach in the educational process (M. Bakhtin, V. Humboldt, G.-G. Gadamer, A. Losev, A. Potebnia and others).

In the established sense, hermeneutics is the science of understanding the meaning and the theory of text interpretation. Hermeneutics is mostly associated with interpretation and explanation of texts. However, it is important to emphasize that “text” in hermeneutics later was understood more broadly: it is not only the text of a literary work, but the “human spirit”, which appears in various forms and requires interpretation (in stone, marble, musical sounds, in gestures, words, handwriting, deeds, in the economic order and moods... (*Oduiev, 1985, p. 105*).

We agree with G.-G. Gadamer that addressing any text requires, first of all, the «experience of comprehension» (*Gadamer, 1991, p. 15*). In addition, the scientist emphasized that the purpose of understanding was not in the proper interpretation of the text, not in the reconstruction of ideas and thoughts of the interpreter, activation of his own mental processes through the formation of a dialogue system of questions

and answers. As a result of communication with the text, the interpreter (reader) practically creates his own author's text.

Thus, on the basis of the analysis of scientific works on the problem of research we can determine the main task of hermeneutics, which is to comprehend the «deep meaning», which is not reduced to a purely logical or purely substantive relationship. Therefore, there is a need to use a special method of research – «beyond reason». As a result, comprehension is carried out using sign-symbolic systems.

According to A. Zakirova, hermeneutic approach in education is quite new. The following ideas of hermeneutics are in line with pedagogy of new times: the idea of reliance on the understanding of the «divination method», which involves instead of rational cognition a manifestation of creative intuition, the use of another «I»; recognition of the cognitive role of dialogue in the comprehension of man and reality; recognition of significant opportunities of art; the idea of the cyclical nature of understanding as a movement from general to partial and from partial to general (*Zakirova, 2006:28*).

Under hermeneutic approach we understand training of students-future musical art teachers through the creation of personality-centered emotional and figurative situations with the help of reproducible images-symbols.

The use of hermeneutic approach in teaching humanities, in particular art, promotes development of a creative personality, which has the following characteristics: independence in judgments and assessments; «openness of mind» as a willingness to perceive the new and unusual, to take a step beyond the given; high tolerance to uncertain situations and to those that cannot be solved, constructive activity in these situations; developed aesthetic sense, desire for beauty; «self-motivation» (*Halpern, 2000*).

The next approach is axiological. It is understood as a methodological basis for a new philosophy of education, because it moves the educational process to the world of values and adjusts them to the choice of personally significant value orientations.

It is a well-known fact that the term «axiology» was first used by M. Verb to distinguish the branch of philosophy that deals with the study of value orientations (*Verb, 1976:37*). In this regard, this concept is interpreted in the studies as a category of values. Thus, in the scientific works of I. Bekh (*Bekh, 2001*), I. Ziaziun (*Ziaziun, 2008*), V. Ohneviuk (*Ohneviuk, 2012*) and others the theoretical bases of the problem of values in the field of education are clarified.

Note that axiological approach is inherent in humanistic pedagogy, which considers man as the highest value of society and the goal of social development. Thus, the specified pedagogical aspect of axiology is aimed at clarifying the relationship between values and personality, the study of personal neoplasms, in which there is a convergence of values and meaning. In addition, in pedagogical scientific thought, according to I. Kniazheva, the proposed approach is used to determine the content of values as a regulator and standard of education, because values outline the forms of activity and behavior of the teacher. The scientist is convinced that by understanding them, we have the opportunity to predict possible development of a personality during his professional training (*Kniazheva, 2014:60*).

At the same time, N. Tkachova emphasizes that «axiological approach allows for an objective analysis of the key trends in modern society and in the context of the above to review the urgent pedagogical tasks, to identify important value priorities». The author emphasizes that this approach involves formation of socially significant needs in the individual, their coordination with interests of society (*Tkachova, 2007:5*).

Thus, the basis of pedagogical axiology is understanding and affirmation of the values of human life, education and training. The desire to substantiate special value for human existence of educational systems, most likely, took place at all stages of pedagogical knowledge development. However, it was a consequence of the relationship that developed between man and society. They determined the value status of education.

Thus, the choice of axiological approach as a methodological basis of modern pedagogy allows us to consider education as a socio-pedagogical phenomenon, which is reflected in the main categories of this approach.

In the framework of ethnocultural approach (L. Mykulanynets, S. Sieriakova, L. Soliar, S. Fedorova, Ya. Khashtyrov, N. Shahaieva and others) future musical art teachers' training is considered as a dialectic of personal and general in culture that ensures socialization of future musical art teachers, their understanding of national and universal culture and predicts development of their values to master national culture and use it in the educational process at the level of artistic knowledge together with works of world art and national music.

According to L. Karpushina, ethnocultural approach is based on the principle of ethnoculturalism, dialogue of cultures, cultural creativity, tolerance, connection of education with ethnocultural environment based on key ethnocultural traditions in education in order to form an ethnocultural personality (*Karpushina, 2010*).

Valuable for our research is scientific work of L. Soliar, in which the author notes that ethnoculture in Ukraine is determined primarily by the ethnic behavior of the most numerous and titular Ukrainian nation, which has historically acted as the main consolidating factor in statehood. However, each of the national groups, creating integration processes, diversifies forms of its manifestation, mainly in the direction of regional diversity of the ethnocultural basis (*Solar, 2018*).

We agree with Ukrainian researcher A. Kozyr, who after S. Honcharenko (*Honcharenko, 2011*) notes that ethnocultural context of training future specialists allows to determine the relationship between education and culture as an environment, in which a student is a cultured person. This means that cultural core of education content consists of universal, national and regional cultural values, and attitude to the student should be determined based on his understanding as a free, holistic person capable of independent choice of values, self-determination in the world of culture and self-realization of abilities (*Kozyr, 2018:43*).

Ukrainian researcher H. Padalka emphasizes that «in terms of updating the content of higher art education, development of value orientations of future specialists of socio-cultural field is impossible without a deep awareness of the national origins of art culture» (*Padalka, 2008:16*).

In the context of our study, it should be noted that national guidelines in the educational process are an important condition for future specialists' socialization, development of their national and universal culture and axiological experience in the national context (*Philosophical Dictionary, 1986*).

In view of the above, we will determine the purpose of future musical art teachers' professional training – to implement ethnocultural approach, namely: to promote formation of students' citizenship, patriotism, tolerance, ethno-musical competence, to cultivate in them interest and love for folk music culture.

Therefore, application of ethnocultural approach to the professional training of future musical art teachers involves solving the main tasks: 1) development of students' strong cognitive interest in national music; 2) expansion of students' musical worldview.

Thus, ethnocultural approach to education is based on the principles of ethnoculturalism, cultural creativity, naturalness, tolerance, dialogue, connection with ethnocultural educational practice and ethnocultural environment. This approach takes into account key ethnocultural traditions in education in order to form in the process of socialization and culture of ethnocultural personality, which has a developed ethnic identity, personal ethnic culture, tolerance and basic sociocultural identities.

In the context of this study, we should also refer to consolidation approach in future musical art teachers' training, which provides interaction of music-professional, pedagogical-practical, research areas of education while maintaining the content of each of them. We emphasize that each of these equivalent areas is characterized by its own specifics, is characterized by internal kinship and tends to complementarity, interdependence and coexistence. Ensuring the unity of these areas of future teachers' training involves the use of formal-logical and intuitive-heuristic means.

Realization of the unity of these areas of training is influenced by the ability of students to intuitive approaches. Thus, intuition acts primarily as a form of unconscious reflection associated with manifestations of the individual's thinking and is seen as a person's unconscious thinking to process and generalize previously acquired relevant information (*Philosophy, 2004: 506*). It is this sign of intuition that suggests that the process of intuitive cognition cannot be formalized, it is impossible to develop a certain logical formula. The suddenness of an intuitive conclusion is the result of a synthetic activity of thinking, the internal processes of which are often not realized by the individual, although at the same time he analyzes a multitude of factors. Thus, deepening of knowledge contributes to the release and development of intuitive capabilities.

From the above positions it is appropriate to consider the features of the intuitive process in the field of art education, identified by H. Padalka, namely: absence of any effort and complications – action is easy, without stress; presence of a sense of confidence in one's actions (for example, musicians-teachers are sometimes firmly convinced that it is necessary to choose just such a pace of performance, although not always verbally can prove the legitimacy of their interpretation); speed

of its course, lack of long reflection (for example, experts, often, not even knowing the work of art, can confidently recognize the author, intuitively feeling the style) (*Padalka, 2008: 118-119*).

In this context, one of the ways to realize the unity of music-professional, pedagogical-practical and research areas of future musical art teachers' training is proficiency of future specialists in the methods of artistic-pedagogical interpretation of music.

Students' ability to artistic-pedagogical interpretation of music as a specific kind of performance and pedagogical activities indicates a higher degree of professionalism in the field of music pedagogy.

Thus, artistic-pedagogical interpretation of music involves achieving the unity of music and words about it, as well as the teacher's ability to pedagogical direction of performance and verbal interpretation of the possibilities and needs of students' aesthetic perception. It is a matter of a creative approach, a careful emphasis on certain artistic details within the limits of a good taste, and not a distortion of the author's intention to the need of immature artistic preferences (*Padalka, 2004*).

Thus, consolidation approach does not imply a subordinate combination of training components, but a parity (not a conglomerate) aspect of their functionally conditioned existence. Systematicity in this approach is determined not by the ordinal dependence of the components, but by their interpretation as a functionally integral unity.

Concerning praxeological approach it should be noted that in the scientific literature today there is no its fixed definition. It was formed in the second half of the twentieth century and is associated with development of praxeology. The basis of praxeological approach are such praxeological categories as values and meanings, quality, norms, goals, actions and procedures, results and products, errors, correction of activity (*Shkoliar and Krasilnikova, 1999*).

The representatives of general and pedagogical praxeology (N. Avaluieva, I. Kolesnikova, T. Kotarbynskyi, O. Liubohor, Ye. Titova and others) convincingly proved that obtained results (effects) in pedagogical processes, including educational, were due to their correct organization.

Praxeological approach is a set of provisions, practical implementation of which directs the process of training for the improvement of practical activities with a focus on maximum expediency. This approach allows not only determining the norms of activity, but also offering recommendations for optimizing actions, identifying feasibility, rationality of pedagogical actions and operations in order to optimize professional activities of future musical art teachers. It is characterized by the unity of the ratio of knowledge and practice (*Kolesnikova & Titova, 2005*).

Praxeological approach involves careful preparation of activities and planning future actions, with signs of reality, specificity, accuracy and absence of contradictions of the chosen landmarks and goals. The main features of the praxeological approach are efficiency – as achieving a high result with minimal resources, effectiveness – as the ratio of goal and result, and evaluation, which

characterizes a phenomenon in terms of efficiency and effectiveness (*Kolesnikova & Titova, 2005*).

Defining the role and place of praxeological approach in the process of professional training of future musical art teachers implies that mastering music-pedagogical disciplines ceases to be a central task, as the subject of teaching becomes a tool for achieving goals related to child development. Also, an essential provision of modern professional training on the basis of praxeological approach is the search for praxeologically oriented technologies, methods, techniques, forms and means of training musical art teachers.

Thus, praxeological approach to the professional training of future musical art teachers means understanding of its functionality, effectiveness, determining appropriateness of the teacher, identifying those techniques, methods and operations that do not satisfy, finding out the reasons for inefficiency, studying opportunities, potential and unused reserves, development proposals to increase the effectiveness of methodological training.

Conclusions from the study and prospects for further research in this direction. Thus, within this study, we interpret the methodology as a system of scientific knowledge about acquiring of future musical art teachers' professional competence; as a system of methodological knowledge and methods of obtaining such knowledge during educational activities, reflecting future musical art teachers' professional training; as a doctrine of the principles, approaches and methods of organizing training, a reasoned program and a certain sequence of construction of pedagogical research, the choice of effective research methods, practical use and evaluation of results. Based on this and as a result of the analysis of scientific literature in the field of pedagogy and art history, we have come to the conclusion that the leading approaches in future musical art teachers' training in Ukraine are personality-centered, culturological, activity, systems, competence-based, semiotic, hermeneutic, axiological, ethnocultural, consolidation, praxeological. We are convinced that these approaches in future musical art teachers' training should be used in combination and be equivalent.

The use of teaching methods in the process of future musical art teachers' training in the system of higher music-pedagogical education of Ukraine at the first (bachelor's) and second (master's) levels deserves further study.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Методология педагогики музыкального образования. Москва: «Издательство Гном», 2010.
2. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне: Ліста-М, 2003.
3. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977.
4. Бех І. Д., Радул В. В. Педагогічна культура і розвиток соціальної зрілості особистості вчителя. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2001. № 32. С. 12–17.
5. Блауберг И. В., Юдин З. Т. Становление и сущность системного подхода. Москва: Наука, 1973.

6. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти*. 2013. № 13. С. 130–135.
7. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная цель. *Педагогика*. 1999. № 3. С. 113.
8. Верб М. А. Педагогические основы формирования эстетической культуры старших школьников. Ленинград: ЛГПИ, 1976.
9. Выготский Л. С. Психология. Москва: Эксмо-Пресс: Апрель Пресс, 2000. 1008 с.
10. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. Житомир: Житомир. пед. університет, 2003.
11. Гадамер Х.-Г. Актуальность прекрасного. Москва: Прогресс, 1991.
12. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011.
13. Гребенюк Н.Є. Основи вокальної методики. Київ: Методичний кабінет навчальних закладів мистецтва і культури, 1996.
14. Давыдов В.В. О месте категории деятельности в современной теоретической психологии. *Деятельность: теории, методология, проблемы*. Москва: Политиздат, 1990. С.143–156.
15. Дістервег А. Вибрані педагогічні твори. Москва, 1956.
16. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012.
17. Закирова А.Ф. Педагогическая герменевтика. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2006.
18. Закон України «Про вищу освіту». URL: https://kodeksy.com.ua/dictionary/p/profesijna_pidgotovka.htm
19. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008.
20. Карпушина Л.П. Етнокультурний підхід і освіти: в сутності питання. *Інтеграція освіти*. 2010. № 3.
21. Княжева І.А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури. Одеса: ФОП М. О. Бондаренко, 2014.
22. Козир А. Етнокультурний контекст підготовки майбутніх учителів музики та хореографії. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2018. № 1 (87). С. 39-46.
23. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая психология. М.: Академия, 2005. 256 с.
24. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1977.
25. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи: навчальний посібник. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 267 с.
26. Овчаренко Н. А. Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва: теоретичний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. С. 127–136.
27. Овчаренко, Н. А. Семіотичний підхід у формуванні духовних цінностей майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2016. № 1. С. 26-28.
28. Овчаренко Н. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: автореф. дис. ... док. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). Київ, 2016.
29. Огнев'юк В. О. Роль суспільства у формуванні цінностей демократичного суспільства. *Освітологія: витоки наукового напрямку*. Київ: ВП «Едельвейс», 2012. С. 32–59.
30. Одуев С. Ф. Герменевтика и описательная психология в «философии жизни» В. Дильтея. *Герменевтика. История и современность*. Москва, 1985. С. 105.

31. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія. Київ: Наукова думка, 2003.
32. Оспенникова Е. В., Шестакова Е. С. Принцип историзма в обучении физике: содержание и модели реализации в средней общеобразовательной школе. *Педагогическое образование в России*. 2010. № 4. С. 67-75.
33. Падалка Г. М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики. *Теорія і методика мистецької освіти*. 2020. Вип. 1. С. 3-21.
34. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України, 2008. 274 с.
35. Падалка Г. М. Пріоритетні напрями розвитку сучасної мистецької освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2004. Вип. 1 (6). С. 15-20.
36. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000. 712 с.
37. Соляр Л. Конкретно-наукова методологія проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічний дискурс*. 2018. № 24. С. 76–81.
38. Сотська Г. І. Теоретичні та методичні засади формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2011. № 28. С. 472–477.
39. Степанов Ю. С. Семиотика. Москва: Наука, 1971.
40. Ткачова Н. О. Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... док. пед. наук. Луганськ, 2007.
41. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: у 2 т. Т. 1. Москва, 1974.
42. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. Москва: Политическая литература, 1986.
43. Філософія: підручник для вищої школи / За ред. В. Г. Кременя, М. І. Горлача. 3-є вид., перероб. та доп. Х.: Прапор, 2004. 736 с.
44. Фреге Г. Смысл и денотат. Семиотика и информатика. 1997. № 35. С. 352-379.
45. Халперн Дж. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000.
46. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі. Дніпропетровськ: Вид-во у Державному ВНЗ «Національний гірничий університет», 2004.
47. Школяр Л. В., Красильникова М. С. Теория и методика музыкального образования детей. М., 1999. 284 с.
48. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. Москва, 2000.

REFERENCES

1. Abdullin, Je. B. (2010). Metodologija pedagogiki muzykal'nogo obrazovanija. M.: «Izdatel'stvo Gnom» [in Russian].
2. Ball, H. O. (2003). Suchasnyi humanizm i osvita: sotsialno-filosofski ta psykholohopedahohichni aspekty. Rivne: Lista-M. [in Ukrainian].
3. Bepal'ko, V. P. Osnovy teorii pedagogicheskikh sistem. Voronezh: Izd-vo Voronezhskogo un-ta, 1977 [in Russian].
4. Bekh, I. D., Radul, V. V. (2001). Pedahohichna kultura i rozvytok sotsialnoi zrilosti osobystosti vchytelia. *Naukovi zapysky. Serija: Pedahohichni nauky*, 32, 12-17 [in Ukrainian].
5. Blauberg, I. V., Judin, Z. T. (1973). Stanovlenie i sushhnost' sistemnogo podhoda. Moskva: Nauka [in Russian].
6. Boichuk, Yu. D. (2013). Kompetentnisnyi pidkhid yak osnova modernizatsii suchasnoi osvity. *Osvitnii prostir. Hlobalni, rehionalni ta informatsiini aspekty*, 13, 130-135 [in Ukrainian].
7. Bondarevskaja E. V. (1999). Pedagogicheskaja kul'tura kak obshhestvennaja i lichnaja cel'. *Pedagogika*, 3, 113 [in Russian].

8. Verb, M. A. (1976). *Pedagogicheskie osnovy formirovanija jesteticheskoy kul'tury starshih shkol'nikov*. Leningrad: LGPI [in Russian].
9. Vygotskij, L.S. (2000). *Psihologija*. Moskva: Jeksmo-Press: Aprel Press [in Russian].
10. Vitvytska, S.S. (2003). *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly*. Zhytomyr: Zhytomyr. ped. universytet [in Ukrainian].
11. Gadamer, H.-G. (1991). *Aktual'nost' prekrasnogo*. M.: Progress [in Russian].
12. Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk*. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
13. Hrebenuk, N.Ye. (1996). *Osnovy vokalnoi metodyky*. Kyiv: Metodychni kabinet navchalnykh zakladiv mystetstva i kul'tury [in Ukrainian].
14. Davydov, V.V. (1990). *O meste kategorii dejatel'nosti v sovremennoj teoreticheskoy psihologii. Dejatel'nost': teorii, metodologija, problemy*. M.: Politizdat. S. 143-156 [in Russian].
15. Disterveh, A. (1956). *Vybrani pedahohichni tvory*. Moskva [in Ukrainian].
16. Dubaseniuk, O. A. (2012). *Profesiina pedahohichna osvita: osobystisno oriietovanyi pidkhid*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
17. Zakirova, A. F. (2006). *Pedagogicheskaja germenevtika*. M.: Izdatel'skij Dom Shalvy Amonashvili [in Russian].
18. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». Rezhym dostupu: https://kodeksy.com.ua/dictionary/p/profesijna_pidgotovka.htm [in Ukrainian].
19. Ziazun, I. A. (2008). *Filosofiiia pedahohichnoi dii*. Cherkasy: Vyd. vid. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho [in Ukrainian].
20. Karpushyna, L. P. (2010). *Etnokulturnyi pidkhid i osviti: v sutnosti pytannia. Intehratsiia osvity, 3* [in Ukrainian].
21. Kniazheva, I. A. (2014). *Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku metodychnoi kul'tury maibutnykh vykladachiv pedahohichnykh dystsyplin v umovakh mahistratury*. Odesa: FOP M. O. Bondarenko [in Ukrainian].
22. Kozyr, A. (2018). *Etnokulturnyi kontekst pidhotovky maibutnykh uchyteliv muzyky ta khoreohrafii. Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu, 1 (87), 39-46* [in Ukrainian].
23. Kolesnikova I. A., Titova E. V. (2005). *Pedagogicheskaja praktsiologija*. M.: Akademiya [in Russian].
24. Leont'ev, A. N. (1977). *Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. M.: Politizdat [in Russian].
25. Moroz, O. H., Padalka, O. S., Yurchenko, V. I. (2003). *Pedahohika i psykhohiia vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk*. K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Russian].
26. Ovcharenko, N.A. (2013). *Diialnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva: teoretychnyi aspekt. Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka, S. 127-136* [in Ukrainian].
27. Ovcharenko, N.A. (2016). *Semiotychnyi pidkhid u formuvanni dukhovnykh tsinnosti maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva. Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi, 1, 26-28* [in Ukrainian].
28. Ovcharenko, N.A. (2016). *Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva do vokalno-pedahohichnoi diialnosti. Candidate's thesis. K.* [in Ukrainian].
29. Ohnev'iuk, V.O. (2012). *Rol suspilstva u formuvannia tsinnosti demokratychnoho suspilstva. Osvitohiia: vytoky naukovoho napriamku*. Kyiv: VP «Edelveis», S. 32-59 [in Ukrainian].
30. Oduiev, S.F. (1985). *Germenevtika i opisatel'naja psihologija v «filosofii zhizni» V. Dil'teja. Germenevtika. Istorija i sovremennost'*. M., S. 105 [in Russian].
31. Orlov, V.F. (2003). *Profesiine stanovlennia maibutnykh vchyteliv mystetskykh dystsyplin: teoriia i tekhnohiia*. K.: Naukova dumka [in Ukrainian].
32. Ospennikova, E.V., Shestakova, E.S. (2010). *Princip istorizma v obuchenii fizike: sodержanie i modeli realizacii v srednej obshheobrazovatel'noj shkole. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii, 4, 67-75* [in Russian].

33. Padalka, H.M. (2020). Aktualni problemy profesiinoi pidhotovky vchytelia muzyky. *Teoriia i metodyka mystetskoj osvity, 1*, 3-21 [in Ukrainian].
34. Padalka, H.M. (2008). Pedahohika mystetstva (teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplyn). K.: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].
35. Padalka, H.M. (2004). Priorityetni napriamy rozvytku suchasnoy mystetskoj osvity. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 14. Teoriia i metodyka mystetskoj osvity, 1 (6)*, 15-20 [in Ukrainian].
36. Rubinshtejn, S.L. (2000). *Osnovy obshhej psihologi*. SPb: Izdatel'stvo «Piter» [in Russian].
37. Soliar, L. (2018). Konkretno-naukova metodolohiia problemy formuvannia etnokulturnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva. *Pedahohichniy dyskurs, 24*, 76-81 [in Ukrainian].
38. Sotska, H.I. (2011). Teoretychni ta metodychni zasady formuvannia estetychnoi kultury maibutnoho vchytelia obrazotvorchoho mystetstva. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy, 28*, 472-477 [in Ukrainian].
39. Stepanov, Ju. S. (1971). *Semiotika*. M.: Nauka [in Russian].
40. Tkachova, N.O. (2007). Aksiolohichni zasady pedahohichnoho protsesu v suchasnykh zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladakh. *Candidate's thesis abstract*. Luhansk [in Ukrainian].
41. Ushynskiy, K.D. (1974). *Vybrani pedahohichni tvory: u 2 t. T. 1*. Moskva [in Ukrainian].
42. *Filosofskij slovar' (1986) / pod red. I. T. Frolova*. Moskva: Politicheskaja literatura [in Ukrainian].
43. *Filosofiiia: pidruchnyk dlia vyshchoi shkoly (2004) / Za red. V. H. Kremenia, M. I. Horlacha*. 3-ie vyd., pererob. ta dop. Kh.: Prapor [in Ukrainian].
44. Frege, G. (1997). Smysl i denotat. *Semiotika i informatika, 35*, 352-379 [in Russian].
45. Halpern, Dzh. (2000). Psihologija kriticheskogo myshlenija. SPb.: Piter [in Russian].
46. Shabanova, Yu. O. (2004). *Systemnyi pidkhid u vyshchii shkoli*. Dnipropetrovsk: Vydvo u Derzhavnomu VNZ «Natsionalnyi hirnychyj universytet» [in Ukrainian].
47. Shkoljar, L.V., Krasil'nikova, M. S. (1999). *Teoriia i metodika muzykal'nogo obrazovanija detej. M.* [in Russian].
48. *Jakimanskaja, I.S. (2000). Tehnologija lichnostno-orientirovannogo obrazovanija*. Moskva [in Russian].

DDC УДК 343.1

ДОСЛІДЖЕННЯ ОПЕРАЦІОНАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ СЛІДЧОГО ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КРИЗЬ ПРИЗМУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Ольга Пасько,

кандидат юридичних наук, доцент,
доцент кафедри криміналістики та психології
Одеського державного університету внутрішніх справ
м. Одеса, Україна,
ORCID ID 0000-0001-9555-1101
paskolga@ukr.net

***Анотація.** Автором розглянуто важливість врахування готовності до професійної діяльності слідчого як необхідного елементу компетентності та професіоналізму. За результатом якого проведено дослідження психологічного профілю операціональної готовності працівників органів досудового розслідування.*

Визначений середньозважений показник психологічного профілю саме операціональної готовності слідчого. Відповідно проведеного дослідження сучасні слідчі мають показники вище середнього, які детермінують готовість слідчого до професійної діяльності. Також здійснено порівняння даного дослідження у 2016 та 2021 роках.

***Ключові слова:** готовність до діяльності; компетентність; психологічний профіль; середньозважений показник.*

INVESTIGATION OF THE INVESTIGATOR'S OPERATIONAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY FROM THE PERSPECTIVE OF THE PSYCHOLOGICAL PROFILE

Olha Pasko,

PhD in law, Associate professor,
Associate Professor of the Department of Forensic Science and Psychology
Odessa State University of Internal Affairs,
Odessa, Ukraine
ORCID ID 0000-0001-9555-1101
paskolga@ukr.net

***Abstract.** The author considers the importance of taking into account the readiness for professional activity of the investigator as a necessary element of competence and professionalism. As a result, a study of the psychological profile of operational readiness of the pre-trial investigation officials.*

The weighted average indicator of the psychological profile of the operational readiness of the investigator is determined. According to the study, modern investigators have above-average indicators that determine the investigator's readiness for professional activity. A comparison of this study in 2016 and 2021 was also conducted.

***Keywords:** readiness for activity; competence; psychological profile; weighted average.*

Професійне становлення особистості обумовлюється сукупністю факторів: економічних, політичних, соціальних, психологічних, етичних та ін. Проте, беручи за увагу саме діяльність працівників поліції, слід враховувати саме правові аспекти та важливість служінню суспільству шляхом забезпечення охорони прав і свобод людини, протидії злочинності, підтримання публічної безпеки і порядку.

Формування та розвиток висококваліфікованого та конкурентоспроможного працівника органів досудового розслідування забезпечується необхідністю відповідати ключовим компетентностям, які є підґрунтям професіогенезу слідчого.

Актуальність дослідження. Сучасні зміни у різних сферах діяльності суттєво вплинули на необхідність відповідності фахівців новим вимогам сьогодення. Особливо актуальним постає питання дотичності слідчих тим рівням компетентностей, при яких вони будуть готові якісно й ефективно здійснювати професійну діяльність. У зв'язку із цим, виникає нагальна потреба більш детального дослідження різновидів готовності до професійної діяльності працівника органів досудового розслідування. У науковій статті більшу увагу присвятимо такому різновиду професійної готовності як операціональна.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості підготовки і формування готовності слідчого до професійної діяльності розглядалися В. І. Барком, О. М. Бандурко, В. Д. Берназом, В. Л. Васильєвим, А. В. Дуловим, М. І. Єнікеєвим, Л. І. Казміренко, В. О. Криволапчуком, В. Я. Марчаком, В. С. Медведєвим, І. М. Охріменком, А. Р. Ратиновим, В. В. Романовим, А. М. Столяренком, М. І. Томчуком, Ю. В. Чуфаровским, О. М. Цільмак, Г. Х. Яворською, С. І. Яковенком та ін.

Проблемам удосконалення готовності працівників до діяльності у галузі психології присвячені роботи видатних вчених В. А. Алаторцева, О. В. Веденова, М. І. Д'яченка, Л. А. Кандибовича, Г. С. Костюка, В. І. Лебедева, Б. Ф. Ломова, І. О. Машук, В. О. Моляко, В. В. Рибалка, Т. А. Оболдіної, П. А. Рудик, А. Є. Томілової, Б. О. Федоришина, Н. С. Філатової та ін.

Особливості компонентів готовності більш детально були описані у наукових працях таких вчених І. Н. Андрєєва, Ю. М. Антонян, О. М. Бандурка, Б. Блума, Л. М. Богдан, С. П. Бочарова, В. В. Васильєва, Ф. Є. Водолазський, О. Р. Вовк, С. А. Волгіна, С. В. Гаркуша, Л. А. Гончаренко, О. А. Добрянський, М. І. Д'яченко, В. В. Зарицька, Е. В. Землянська, В. Е. Емінов, М. І. Єнікеєв, Н. Г. Іванова, Л. О. Кандибович, Н. Б. Карпушина, Н. А. Кибальна, О. Ф. Конуп, О. В. Кришевича, М. А. Кузнєцова, Манфред Ке де Врі, Л. О. Матохнюк, В. С. Медведєв, О. О. Самойленко, Д. В. Софіян та ін.

Формулювання мети статті. Метою наукової роботи є дослідження операціональної готовності слідчого до професійної діяльності як структурного компонента готовності працівників органів досудового розслідування на найвищому професійному рівні.

Відповідно до мети дослідження вирішувалися такі завдання:

1. Розглянути операціональну готовність слідчого до професійної діяльності крізь призму провідних якостей, які детермінуються певними вміннями.

2. Проаналізувати результати дослідження операціональної готовності крізь призму психологічного профілю.

3. Обґрунтувати необхідність та доцільність такого компоненту готовності слідчого до професійної діяльності як операціональна готовність.

Теоретичні основи дослідження. Провідний науковець В.С. Медведєв (*Медведєв, 2019*) детально визначив внутрішній світ особистості слідчого та виділив три основні сфери – спрямованості, операціональності та модуляційності. Спрямованість – одна з найзначущих сторін особистості, що включає в себе її погляди, переконання, ідеали, інтереси, потреби, цілі, життєві плани, мотиви поведінки тощо. Цій сфері належить системоутворююча, пріоритетна роль у психології особистості. Операціональна сфера включає в себе психологічні елементи, які здійснюють виконавчу частину діяльності та забезпечують досягнення необхідного результату. Вона об'єднує дві групи компонентів – морально-ділові та професійно-ділові. Модуляційна сфера здійснює динамічний вплив на інші сфери особистості та їх прояви.

Також науковець Н.Е. Мілорадова (*Мілорадова, 2021*) визначає, що невід'ємною складовою сучасних вимог до особистості працівника поліції є використання психологічних знань та умінь при вирішенні професійно важливих завдань. Однією із значущих особистісних характеристик, що відбиває рівень професіоналізму поліцейського, є його комунікативна компетентність. Існування різних підходів до визначення та розкриття сутності й структури комунікативної компетентності свідчить про її багатоаспектність та різноплановість. Це поняття включає певну сукупність знань, що забезпечують ефективне спілкування та відбиває уміння людини психологічно грамотно і ефективно будувати міжособистісну взаємодію.

Якісний професійний відбір кадрів до органів досудового розслідування є необхідною та безперечною умовою висококваліфікованих працівників, у зв'язку із цим достатньо ретельно слід до нього відноситись. Професійно-психологічний відбір бажаючих вступити до Національної поліції чітко регламентується нормативно-правовими актами України.

Так, відповідно до наказу МВС України від 06.02.2019 № 88 «Про затвердження Порядку організації системи психологічного забезпечення поліцейських, працівників Національної поліції України та курсантів (слухачів) закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання, які здійснюють підготовку поліцейських» (*Про затвердження Порядку організації системи психологічного забезпечення поліцейських, працівників Національної поліції України та курсантів (слухачів) закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання, які здійснюють підготовку поліцейських: наказ МВС України від 06.02.2019 № 88*) здійснюється комплекс організаційних, методичних, просвітницьких, психопрофілактичних, практичних, психологічних заходів, спрямованих на запобігання впливу ризиконебезпечних

чинників професійної діяльності, збереження фізичного та психічного здоров'я, підвищення психологічної стійкості, надійності та готовності.

Професіогенез слідчого відбувається постійно і не повинен зупинятись, оскільки плинність законодавства та новітніх механізмів вчинення злочинів, потребують від нього тримати руку на «пульсі» та бути готовим у будь-якій ситуації виконувати професійні завдання на високому професійному рівні.

Відповідно, рівень сформованості готовності до професійної діяльності забезпечить якісний показник професіоналізму та компетентності працівників органів досудового розслідування. Тому, важливим показником тут є визначення психологічного профілю з метою перевірки сучасного стану рівня сформованості структурно-логічної моделі готовності слідчого до професійної діяльності.

Побудований нами психологічний профіль готовності працівників органів досудового розслідування до професійної діяльності допоможе працівникам професійного відбору до поліції, на які саме різновиди готовності слід зосереджувати увагу, а які потребують більш детального дослідження та удосконалення у процесі професіогенезу.

Методика дослідження. Для визначення психологічного профілю, ми провели дослідження у 2020-2021 році, в якому опитали 119 слідчих Одеської та Херсонської областей. Нами була розроблена анкета, яка включала у себе перелік із 60-ти професійно важливих якостей, які детермінують різновиди готовності слідчого до професійної діяльності. Ми запропонували слідчим оцінити, які характеристики притаманні їх колезі слідчому, та які характеристики повинні бути притаманні висококваліфікованому слідчому в «ідеалі». Респондентам необхідно було здійснити оцінку за трьохбальною шкалою, де: 1 – низький рівень розвитку, 2 – середній рівень розвитку, 3 – високий рівень розвитку. Показник 0 (не розвинуті) ми не брали, тому що ці якості є провідними, та обов'язково повинні бути притаманні слідчому.

Метою даного дослідження було – визначення провідних якостей, які детермінують різновиди готовності слідчого до професійної діяльності, сучасного слідчого та слідчого, як майстра своєї справи.

Нами попередньо був проаналізований середньоарифметичний показник ідеального та реального слідчого на думку самих слідчих відповідно до рівнів сформованості провідних професійно важливих якостей.

У анкетах респонденти зазначили показники реального та ідеального слідчого, ми їх об'єднали у середньоарифметичний показник відповідно до кожної якості.

Отриманий нами середньоарифметичний показник якостей слідчого визначається у відсотках, а нам необхідно визначити рівні сформованості готовності працівників органів досудового розслідування до професійної діяльності. Тому, щоб розрахувати рівні ми розробили наступну формулу:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i f_i}{\sum_{i=1}^n f_i}$$

Детальний опис та обґрунтування розрахунків формули визначено у науковій статті (Пасько, 2016).

Таким чином, відповідно до даної формули, можна визначити середньозважений рівень готовності працівника органів досудового розслідування до практичної діяльності по показникам провідним професійно важливим якостям.

Результати дослідження. Відповідно, усі отримані нами показники рівня сформованості різновидів готовності будуть оцінюватись від одиниці (мінімальний – низький рівень) до трійки (максимальний – високий рівень).

Розглянемо рівні сформованості різновидів **операціональної готовності**.

Правова готовність – це інтегральний стан слідчого, який визначає його здатність діяти у правовому полі.

Цей різновид визначає готовність до:

- дотримання норм права у повсякденному та професійному житті;
- дотримання іншими законодавства;
- відповідності високому рівню правосвідомості та правової культури;
- виконання нормативно-правових актів України, які регламентують діяльність слідчого та ін.

Отже, правова готовність обумовлюється такими провідним професійно важливими якостями як правосвідомість та справедливість. Підставляючи показники даних якостей визначаємо середньозважений рівень правової готовності – 2,68.

Наступний різновид операціональної готовності – **профілактична готовність** – це інтегральний стан слідчого, який визначає його здатність до вжиття необхідних запобіжних заходів щодо усунення причин й умов, які передують вчиненню правопорушень.

Цей різновид визначає готовність до:

- виявлення у поведінці та діяльності чи бездіяльності інших складу злочину;
- попередження злочинної поведінки;
- недопущення проявів девіантної та делінквентної поведінки;
- виявлення причин і умов, які сприяють вчиненню кримінальних правопорушень;
- здійснення первинної профілактики серед населення;
- інформування населення щодо наслідків негативної девіантної, делінквентної та злочинної поведінки та ін.

Профілактична готовність складається із таких провідних професійно важливих якостей: сумлінність та відповідальність. Підставляючи показники даних якостей визначаємо середньозважений рівень профілактичної готовності – 2,62.

Розшукова готовність – це інтегральний стан слідчого, який визначає його здатність до проведення гласних та негласних слідчих (розшукових) дій.

Цей різновид визначає готовність до:

- проведення гласних та негласних слідчих (розшукових) дій;

- застосування оперативних та оперативно-технічних засобів, які сприятимуть отриманню інформації про злочин або особу, яка його вчинила, без її відома;

- прийняття самостійних рішень про доцільність та необхідність проведення негласних (слідчих) дій;

- проведення негласних (слідчих) дій уповноваженим оперативним підрозділам та ін.

Провідні професійно важливі якості такої операціональної готовності як розшукової готовності – пронириливість і спритність. Підставляючи показники даних якостей визначаємо середньозважений рівень розшукової готовності – 2,56.

Наступний різновид операціональної готовності – **криміналістична готовність**, яка складається із пошукової та дослідницької.

Пошукова – це інтегральний стан слідчого, який визначає його здатність до пошуку важливої доказової криміналістичної інформації.

Цей різновид визначає готовність до:

- відокремлення криміналістичної важливої інформації (слідів злочину, певних ознак, зброї, засобів злочину та ін.);

- прийняття участі в огляді місця події;

- здійснення загального статистичного огляду, виявлення та описування видимих загальних та приватних ознаки об'єкту та навколишньої обстановки;

- вираховування зібраних доказів та обставин, виявлених під час досудового розслідування у матеріалах кримінального провадження;

- перевірки повноти та наявності зафіксованих фактичних даних про протиправні діяння окремих осіб та груп;

- виявлення, фіксації, кваліфіковане вилученні та пакування слідів кримінального правопорушення, речових доказів, встановлення свідків та потерпілих;

- вироблення зліпків при відсутності можливості вилучити слід в натурі із об'ємного сліду, та застосовувати слідокопіювальну плівку при поверхневому сліді;

- запаковування вилученого предмету, об'єкт його частину належним чином;

- здійснення оцінки та аналізу слідів злочину та інших речових доказів та ін.

Провідними якостями пошукової готовності є допитливість та винахідливість. Підставляючи показники даних якостей визначаємо середньозважений рівень криміналістичної готовності – 2,59.

Дослідницька – це інтегральний стан слідчого, який визначає його здатність до усестороннього, об'єктивного, точного та доказового вивчення матеріалів кримінального дослідження.

Цей різновид визначає готовність до:

- уважного вивчення доказів по матеріалам кримінального провадження;

- охоплення усіх можливих версій розслідування кримінального провадження;

- неупередженого ставлення при проведенні слідчих (розшукових) дій.

Провідними якостями дослідницької готовності є копіткість та обміркованість. Підставляючи показники даних якостей визначаємо середньозважений рівень дослідницької готовності – 2,52.

Економічна готовність – це інтегральний стан слідчого, який визначає його здатність до раціонального використання матеріальних та трудових ресурсів під час проведення гласних та негласних слідчих (розшукових) дій.

Цей різновид визначає готовність до:

- урізноманітнювання форм розслідування матеріалів кримінального провадження;

- пошуку шляхів підвищення ефективності своєї праці;

- вдосконалення виробництва у галузі професійної діяльності;

- формування економічного мислення з метою забезпечення ефективної діяльності;

- співвіднесення економічних категорії із матеріалами кримінальної справи;

- організації робочого процесу відповідно до раціонального використання часу та ін.

Розглянемо результати дослідження наступного різновиду операціональної готовності – економічної готовності, яка обумовлюється такими провідними професійно важливими якостями як економічність та ощадливість. Підставляючи показники даних якостей визначаємо середньозважений рівень економічної готовності – 2,57.

Засвідчувальна готовність – це інтегральний стан слідчого, який визначає його здатність до оформлення документів, шляхом надання процесуальної форми.

Цей різновид визначає готовність до:

- перекладання усної інформації у письмову форму;

- належного і своєчасного складання процесуальних документів;

- закріплення, посвідчення і фіксування виявлених під час огляду речових доказів шляхом складання протоколу, схем, креслень, проведення фото- і кінознімання та аудіо- і відеозапису;

- складання фото таблиці та схеми місця скоєння злочину;

- фіксування у протоколі допиту усіх обставини у повному обсязі та у належній послідовності;

- використання звукозаписувачих пристроїв під час провадження допиту;

- складання фото таблиць та схем;

- використання сучасних інформаційних технологій та ін.

Засвідчувальна готовність, обумовлюється такими провідними професійно важливими якостями як ретельність та уважність. Підставляючи показники даних якостей визначаємо середньозважений рівень засвідчувальної готовності – 2,56.

Технологічна готовність – це інтегральний стан слідчого, який визначає його здатність до кваліфікованого застосування різноманітних методів, прийомів, засобів та способів під час досудового розслідування.

Цей різновид визначає готовність до:

- швидкого прийняття рішення щодо розслідування матеріалів кримінального провадження;
- визначення дієвого методу проведення розшукових (слідчих) дій;
- використання ефективних прийомів під час проведення слідчих (розшукових) дій;
- можливості варіювання різних засобів та способів щодо вирішення матеріалів кримінального провадження та ін.

Так, технологічна готовність обумовлюється наступними провідними професійно важливими якостями – планомірність та обґрунтованість. Підставляючи показники даних якостей визначаємо середньозважений рівень технологічної готовності – 2,54.

Методична готовність – це інтегральний стан слідчого, який визначає його здатність до застосування у процесі досудового розслідування певного алгоритму або процедури проведення слідчих (розшукових) дій.

Цей різновид визначає готовність до:

- забезпечення загального уявлення про способи виконання певної професійної діяльності;
- організації робочого процесу відповідно до повноважень;
- реалізації функціональних обов'язків відповідно до нормативно-правих актів;
- самостійного розв'язування проблеми;
- організації своєї професійної діяльності;
- складання алгоритму дій та подій, які є необхідними при виконанні слідчих (розшукових) дій.
- вдосконалення робочого процесу та ін.

Провідними професійно важливими якостями методичної готовності є – алгоритмічність та підприємливість. Підставляючи показники даних якостей визначаємо середньозважений рівень методичної готовності – 2,39.

Педагогічна готовність – це інтегральний стан слідчого, який визначає його здатність до навчання інших працівників органів досудового розслідування.

Педагогічна готовність, яка обумовлюється такими провідними професійно важливими якостями як – доброзичливість та дипломатичність. Підставляючи показники даних якостей визначаємо середньозважений рівень педагогічної готовності – 2,58.

Наукова готовність – це інтегральний стан слідчого, який визначає його здатність до дослідницької діяльності.

Цей різновид визначає готовність до:

- здійснення наукової діяльності;
- підвищення кваліфікації та професійної майстерності працівників;

Перейдемо до аналізу статистичних показників **наукової готовності** як різновиду операціональної готовності. Вона у свою чергу обумовлюється наступними провідними професійно важливими якостями – критичність та розсудливість. Підставляючи показники даних якостей визначаємо середньозважений рівень наукової готовності – 2,53.

Наступний різновид операціональної готовності – це **управлінська готовність**, яка включає у себе такі різновиди: організаційна та координаційна готовності.

Управлінська готовність – це інтегральний стан слідчого, який визначає його здатність до керівної діяльності.

Організаційна готовність – це інтегральний стан слідчого, який визначає його здатність до організаційних заходів під час досудового розслідування.

Цей різновид визначає готовність до:

- плідної взаємодії із міністерствами, іншими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, державними установами, громадськими організаціями і об'єднаннями, а також відповідно до міжнародних договорів з компетентними та судовими органами іноземних держав;

- організації підготовки необхідних матеріалів для продовження процесуальних строків;

- своєчасного прибуття на місце скоєння злочину;

- ефективного та якісного складання плану слідчих дій;

- організації охорони місця скоєння злочину;

- прийняття відповідних заходів щодо запобігання шкідливих наслідків та ін.

Організаційна готовність обумовлюється наступними провідними професійно важливими якостями: організованість та цілеспрямованість. Підставляючи показники даних якостей визначаємо середньозважений рівень організаційної готовності – 2,65.

Координаційна готовність – це інтегральний стан слідчого, який визначає його здатність до узгодженості та координування дій суб'єктів та об'єктів досудового розслідування.

Цей різновид визначає готовність до:

- вирішення питання щодо доцільності створення та організації слідчої оперативної групи (надалі – СОГ);

- закріплення за кожним відповідної ділянки, зони, сфери роботи при функціонуванні СОГ;

- розподілу обов'язків між учасниками СОГ і вирішення питання про засоби зв'язку між ними та обміну інформацією;

- залучення відповідного профілю технічної допомоги (вивіз сміття, розчистка приміщення та ін.) у разі необхідності;

- організації технічного оснащення слідчої дії;

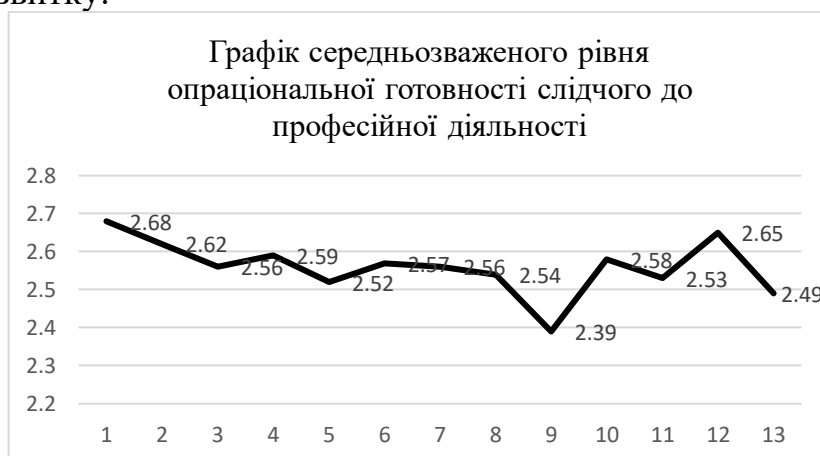
- доручати проведення слідчих (розшукових) дій та негласних слідчих (розшукових) дій відповідним оперативним підрозділам та ін.

Координаційна готовність обумовлюється такими провідними професійно важливими якостями як послідовність і раціоналізація. Підставляючи показники даних якостей визначаємо середньозважений рівень координаційної готовності – 2,49.

Усі показники середньозваженого рівня операціональної готовності ми вивели у графік (див. графік 1).

Відповідно до графіку, даний тип структурно-логічної моделі готовності працівників органів досудового розслідування розвинутий у слідчих на рівні вище середнього (з урахуванням того, що двійка – середній рівень). Серед них найменші показники у наступних різновидів готовності: дослідницька, методична та координаційна.

Економічна готовність повинна бути притаманна слідчому на високому рівні, оскільки він повинен бути здатним раціонально використовувати матеріальні та трудові ресурси під час проведення гласних та негласних слідчих (розшукових) дій. Щодо методичної та координаційної, то такі показники є допустимими, оскільки на високому рівні дані різновиди готовності можуть бути притаманними тільки слідчому із великим професійним досвідом. А серед наших респондентів середній вік склав 30-33 роки. Тому, для їх професіогенезу це є достатньо позитивний показник, з умовою подальшого удосконалення та професійного розвитку.



Графік 1. Графік середньозваженого рівня операціональної готовності слідчого

Умовні позначки: 1 – правова готовність, 2 – профілактична готовність, 3 – розшукова готовність, 4 – пошукова готовність, 5 – дослідницька готовність, 6 – економічна готовність, 7 – засвідчувальна готовність, 8 – технологічна готовність, 9 – методична готовність, 10 – педагогічна готовність, 11 – наукової готовності, 12 – організаційна, 13 – координаційна готовність.

Дане дослідження було проведене у певні періоди: 2016 рік та 2021 рік. Тому вважаємо за доцільне порівняти показники середньозваженого рівня операціональної готовності слідчого у ці етапи розвитку та становлення діяльності слідчих та визначити рівень сформованості ключових компетентностей і відповідно операціональна готовність за період п'ять років (див. графік 2).



Графік 1. Графіки середньозваженого рівня операціональної готовності слідчого до професійної діяльності у 2016 та 2021 роках

Умовні позначки: 1 – правова готовність, 2 – профілактична готовність, 3 – розшукова готовність, 4 – пошукова готовність, 5 – дослідницька готовність, 6 – економічна готовність, 7 – засвідчувальна готовність, 8 – технологічна готовність, 9 – методична готовність, 10 – педагогічна готовність, 11 – наукової готовності, 12 – організаційна, 13 – координаційна готовність.

Виходячи із результатів, зображених у графіку 2, можна визначити підвищення рівня правової готовності слідчих до професійної діяльності, що є важливим показником щодо здатності діяти у правовому полі. Також прослідковується однакові показники за п'ять років у таких різновидах операціональної готовності як: дослідницька, технологічна, методична, педагогічна, організаційна. Така стабільність за п'ять років є позитивним результатом діяльності органів досудового розслідування, оскільки кожен із даних різновидів готовності має показник вище середнього, це може свідчити про те, що за даний період відбувалося підвищення рівня компетентного підходу щодо підвищення якості свідчої діяльності.

Також найнижчий показник за п'ять років також залишився однаковим – це методична готовність 2,39. З урахуванням того, що найнижчий показник у нас 1, а найвищий 3, то результат 2,39 у загальному образі є достатнім для ефективного та якісного виконання професійних обов'язків слідчого.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, нами була детально досліджена операціональна готовність слідчого тобто інтегральний стан слідчого, який визначає його здатність до кваліфікованого вирішення завдань та досягнення мети слідчої діяльності. Відповідно її детермінують певні якості та вміння.

Ми провели дослідження операціональної готовності слідчого до професійної діяльності крізь призму психологічного профілю. У результаті чого визначили достатньо високі показники даної готовності у слідчих, що є підтвердженням належного рівня готовності та компетентності слідчого до професійної діяльності.

Також було зроблене порівняння показників психологічного профілю слідчого у різні етапи становлення нашої держави (2016 рік та 2021 рік). Аналіз

результатів порівняння свідчить про те, що рівень готовності до професійної діяльності поступово підвищується.

Запропоновано при професійному відборі кадрів до Національної поліції України враховувати операціональну готовність до професійної діяльності, як необхідну складову визначення найвищого рівня професійної компетентності поліцейського.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про затвердження Порядку організації системи психологічного забезпечення поліцейських, працівників Національної поліції України та курсантів (слухачів) закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання, які здійснюють підготовку поліцейських: наказ МВС України від 06.02.2019 № 88. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0348-19#Text> (дата звернення: 02.08.2021).
2. Медведєв В.С. Особистість слідчого як проблема юридичної психології. *Право і безпека*. 2019. № 1 (72). С.97-103. URL: <https://doi.org/10.32631/pb.2019.1.133>.
3. Мілорадова Н.Е. Тренінг «психологія допиту» як засіб формування комунікативної компетентності слідчих *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*. 2021. № 1. С. 58-61.
4. Пасько О.М. Психологічний профіль операціональної готовності слідчого. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2016. № 2. С. 134-136.

REFERENCES

1. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii systemy psykhologichnoho zabezpechennia politseiskykh, pratsivnykiv Natsionalnoi politsii Ukrainy ta kursantiv (slukhachiv) zakladiv vyshchoi osvity iz spetsyfichnymy umovamy navchannia, yaki zdiisniuiut pidhotovku politseiskykh: nakaz MVS Ukrainy vid 06.02.2019 № 88. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0348-19#Text> (data zvernennia: 26.07.2021) [In Ukraine].
2. Medvediev, V. S. (2019) Osobystist slidchoho yak problema yurydychnoi psykhologii. *Pravo i bezpeka*, 1(72), 97-103. URL: <https://doi.org/10.32631/pb.2019.1.133> [In Ukraine].
3. Miloradova, N.E. (2021) Treninh “psykhologiiia dopytu” yak zasib formuvannia komunikativnoi kompetentnosti slidchykh. *Psykhologichni ta pedagogichni problemy profesiinoi osvity ta patriotychnoho vykhovannia personalu systemy MVS Ukrainy*, 1, 58-61 [In Ukraine].
4. Pasko, O.M. (2016) Psykhologichnyi profil operatsionalnoi hotovnosti slidchoho. *Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal*, 2, 134-136 [In Ukraine].

РОЗДІЛ IV ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ ПОСТМОДЕРНІЗМУ У ПРАКТИЧНИХ ПОБУДОВАХ

DDC УДК 37:[001.102+004]

ВІД ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ДО ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ: ДОСВІД, ТЕОРІЯ, ПРОБЛЕМИ, ВИКЛИКИ

Роман Гуревич,

дійсний член (академік) НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

м. Вінниця, Україна,

ORCID ID 0000-0003-1304-3870,

r.gurevych2018@gmail.com

Людмила Габрійчук,

старший викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університет,

м.Вінниця, Україна,

ORCID ID 0000-0002-6270-3268,

ludmilahabrichuk@gmail.com

Людмила Ібрагімова,

старший викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університет,

м.Вінниця, Україна,

ORCID ID 0000-0002-9265-2449,

Milatulchak@gmail.com

Наталія Костенко,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальних технологій Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна»

м. Вінниця, Україна,

ORCID ID 0000-0002-6810-9104,

ladynatalja3@gmail.com

Надія Опушко,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського,

м.Вінниця, Україна,

ORCID ID 0000-0002-3013-2675,

hmarka52@gmail.com

Анотація. Розглянуто процеси інформатизації та діджиталізація освіти на початку XXI століття, пов'язані з інформатизацією та цифровізацією суспільних процесів.

Інформатизацію освіти варто розглядати не просто як використання комп'ютерів та інших електронних засобів у навчанні, а як новий підхід до організації навчання, як напрям у педагогічній науці. Застосування інформаційних, комунікаційних, а нині і цифрових технологій в освітньому процесі змінює функцію педагога з інформаційної на керуючу. Педагог нині є консультантом, порадником, координатором навчання. Метою інформатизації є підготовка здобувачів освіти до повноцінної та ефективної участі в суспільній, професійній і побутовій діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Словосполучення «цифрова трансформація» нині згадується всі частіше. Вчені, педагоги, практики, представники бізнесу та інші вважають, що нові технології, що активно розвиваються в світі, незабаром перевернуть наші уявлення про можливості інформаційних технологій (IT).

Найбільш перспективним у цифровій трансформації сучасності є можливість застосування всіх цих технологій у сукупності за рахунок їх синергії.

Ключові слова: діджиталізація; інформатизація; комунікація; цифровізація; нові технології; дистанційна освіта; змішане навчання.

FROM INFORMATISATION TO DIGITALISATION OF EDUCATION: EXPERIENCE, THEORY, PROBLEMS, CHALLENGES

Roman Gurevych,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine,
Director of the Science-Educational Institute of Pedagogy, Psychology and Training
of Masters of High Level Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical
University,

Vinnytsia, Ukraine,

ORCID ID 0000-0003-1304-3870,

r.gurevych2018@gmail.com

Liudmyla Gabriichuk,

senior teacher of the Department of foreign languages of Vinnytsia national technical
university

Vinnytsia, Ukraine,

ORCID ID 0000-0002-6270-3268,

ludmilahabrichuk@gmail.com

Liudmyla Ibrahimova,

senior teacher of the Department of foreign languages of Vinnytsia national technical
university,

Vinnytsia, Ukraine,

ORCID ID 0000-0002-9265-2449,

Milatulchak@gmail.com

Natalia Kostenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, the head of the department
of social sciences, Vinnitsa Institute of the University «Ukraine»,

Vinnytsia, Ukraine,

ORCID ID 0000-0002-6810-9104,

ladynatalja3@gmail.com

Nadiia Opushko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vinnytsia Mikhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Vinnytsia, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-3013-2675,
hmarka52@gmail.com

Abstract. *The article examines the processes of informatization and digitalization of education at the beginning of the XXI century, associated with informatization and digitalization of social processes. Informatization of education should be seen not just as the use of computers and other electronic devices in teaching, but as a new approach to the organization of learning, as a strain in the pedagogical science. The use of information, communication and digital technologies in the educational process changes the teacher's function from informational to managerial. The teacher is now a consultant, an advocate, and a coordinator of learning. The purpose of informatization is to prepare students for full and effective participation in social, professional and everyday activities in an informational society.*

The word "digital transformation" is now being used more and more often. Scientists, educators, practitioners, business representatives and others believe that new technologies, which are actively developing in the world, will immediately overturn our understanding of the possibilities of information technology (IT).

The most promising in the digital transformation of modernity is the possibility of using all of these technologies together due to their synergy.

Key words: *digitalization, informatization, communication, new technologies, distance education, blended learning.*

Актуальність дослідження.

В сучасному суспільстві інформація дуже швидко змінює свій статус і потребує постійного оновлення. Аналіз літератури дає можливість зрозуміти, що це викликане деякими причинами. По-перше, збільшуються інформаційні потреби людей. Інформація нині перетворюється в масовий продукт. Наростаючу потребу в інформації починають відчувати не лише керівники, скажімо, а й мільйони пересічних громадян. Це пов'язане, насамперед, з децентралізацією (підвищенням ступеня свободи індивідуумів, соціальних груп і регіонів) сучасного суспільства, коли найважливіші рішення про свою поведінку окремі особистості й організації обирають самостійно, незалежно від центральної влади.

По-друге, інформація нині є не лише повідомленням, що має конкретний зміст, а економічною категорією. Вона одержує ринкову оцінку і вже не є безкоштовним товаром. Виникає інформаційний ринок, де інформація продається і купується, а операції з інформацією приносять прибутки та збитки. Розширюються інвестиції в інформацію з метою одержання нової інформації, створення різного роду інновацій для отримання додаткового прибутку, а також для впливу на поведінку людей.

По-третє, за певних умов володіння соціально значущою інформацією веде до структурних змін у суспільстві. Тут спостерігається нерівномірний розподіл інформації, її неоднакова доступність для різних індивідуумів, а це призводить до того, що одні з них одержують інформаційну перевагу перед

іншими. Більше того, можна стверджувати, якщо інформаційна перевага певних людей або груп стабільно в часі, то вона поступово трансформується в економічну, соціальну або політичну перевагу. Отже, інформаційна перевага є важливою соціальною силою, що сприяє перерозподілу економічних, соціальних і політичних (владних) ресурсів.

Інакше кажучи, інформаційна нерівність веде до соціальної нерівності. Правильно, звісно, і навпаки, однак наприкінці ХХ ст. і в першій чверті ХХІ ст. перший напрям став більш суттєвим, ніж другий.

По-четверте, нині різко зросли технологічні можливості одержання, передавання, зберігання та використання інформації в обсягах, що все більше збільшуються. Частково цьому сприяють властивості самої інформації як товару (інформацію легко тиражувати, використання інформації не приводить до її зменшення, а обмін інформацією сприяє її зростанню), але переважно це викликано швидким прогресом у створенні інформаційних, комунікаційних, а нині вже цифрових технологій.

Отже, виникла нова індустрія перероблення інформації на базі комп'ютерних інформаційно-комунікаційних технологій. Інформація, інформаційні та цифрові технології та процеси нині є однією з найважливіших складових життєзабезпечення людини, оскільки:

- інформація набуває глобального характеру, охоплюючи всі сфери соціальної діяльності людини;
- формується інформаційна єдність усієї людської цивілізації;
- реалізується вільний доступ кожної людини до інформаційних ресурсів усієї цивілізації;
- реалізуються гуманістичні принципи управління суспільством і впливу на оточуюче середовище.

Питання інформатизації та цифровізації освіти все більше турбують і привертають увагу сучасних науковців. Кількість наукових робіт, присвячених цій проблемі, вимірюється десятками тисяч. Захищена величезна кількість дисертацій. Не всі питання, звісно, вирішені.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що в педагогічній думці української науки напрями досліджень з проблеми ІКТ окреслені в працях таких учених: В.Андрущенко, В.Биков, О.Буров, О.Глазунова, Р.Горбатюк, М.Жалдак, В.Заболотний, М.Кадемія, Л.Карташова, К.Котун, В.Кухаренко, Л.Лупаренко, Н.Морзе, В.Моштук, Н.Мисліцька, О.Пінчук, Л.Петухова, Н.Рашевська, О.Спирін, Ю.Тулашвілі, Ю.Триус, М.Шут, С.Яманов та ін.

Аналогічно дослідження використання інформаційних, цифрових, комп'ютерно-орієнтованих технологій здійснювали за кордоном І.Албегова, М.Бухаркіна, О. Буров, Б.Гершунський, М.Моїсеєва, Е.Полат, А. Петров, В.Трайнев, І.Трайнев, J.L.Cachelin, С.В.Frey, М.Оsborne, J.Widmer та ін.

Цифрові освітні середовища вивчають: I.Gurevych (Німеччина), С.Дамарін (США), Дж. Рошелс, М.Пеа (США), М.Евенхофер, А.Кифзіндгер (Австрія), Е.Номм, К.Райн (Естонія), П.Гржбивоський (Польща), Дж.

Щечинська (Польща), М.Сотиров (Болгарія), К.Кларн, Дж. Аронеон, К.Стіл (США), П.Кроутер (Франція), М.Йоріс (Бельгія), Б.Нільсон (Швеція), М.Оттен (Німеччина), Х.Тікенс (Нідерланди) та ін.

Проблеми дистанційного та змішаного навчання розглядались в працях Н.Басової, І. Блощинського, В.Бикова, Н.Білик, Д.Бодненка, М.Галушцака, Р.Горбатюка, Н.Домаскіної, А.Кузьмінського, В.Кухаренка, В.Олійника, В.Осадчого, Л.Фоманишиної, Н.Соломчака, Б.Шуневича, Г.Яценко та ін.

Дисертації, присвячені проблемам використання ІКТ, комп'ютерно орієнтованих і цифрових технологій виконали та захистили такі науковці: І.Блощинський, А.Гаяк, В.Заболотний, Н.Мислицька, Л.Панченко, Л.Петухова, О.Співаковський, Л.Шевченко та ін.

Однак досліджень, котрі б частково порушували питання професійної освіти з використанням ІКТ, цифрових і комп'ютерно орієнтованих, у тому числі хмарних технологій і сервісів, навчання за допомогою різноманітних платформ дистанційної освіти поки ще замало. Бракує критичного осмислення провідних тенденцій розвитку таких технологій у професійній освіті дорослих, що нині є особливо важливим, аналізу теоретичних і методичних засад їх функціонування, особливостей практичної реалізації, перспектив використання прогресивних педагогічних ідей і цінного досвіду організації.

Метою цієї роботи є визначення теоретичних, дидактичних і методичних особливостей упровадження комп'ютерно орієнтованих (інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій) в освітній процес закладів освіти, обґрунтування можливостей творчого використання конструктивних ідей світового досвіду в Україні.

Теоретичні основи дослідження. Сучасне суспільство, в якому домінує висока за якістю інформація, а також наявні необхідні засоби для її зберігання, розподілу та використання, називається інформаційним.

В інформаційному суспільстві змінюється не лише виробництво, а й увесь уклад життя, система цінностей, зростає значущість культурного дозвілля за відношенням до матеріальних цінностей. Порівняно з індустріальним суспільством, де все спрямоване на виробництво і вживання товарів, у інформаційному суспільстві виробляється і вживається інтелект, насамперед, знання, що приводить до збільшення долі розумової праці, появи штучного інтелекту.

Матеріальною чи технологічною базою інформаційного суспільства є різного роду системи на базі комп'ютерної техніки, комп'ютерних мереж, інформаційних і цифрових технологій, телекомунікаційного зв'язку.

Отже, інформаційне суспільство – це суспільство, в якому більшість працюючих зайнята виробництвом, зберіганням, переробкою та реалізацією інформації, особливо вищої її форми – знань, що є наступним щаблем еволюційного розвитку людства.

Головною рисою інформаційного суспільства є забезпечення легкого та вільного доступу до інформації з усього світу. Вже функціонують елементи глобальної інформаційної інфраструктури, що формують світове інформаційне

співтовариство. Це є реальним проявом майбутньої інформаційної цивілізації. Досвід розвитку таких глобальних мереж, скажімо Інтернет, дозволив говорити про початок нової ери в розвитку систем і засобів переробки інформації. У таких мережах кожний користувач сприймає себе та сприймається іншими як органічна частина єдиного інформаційного суспільства.

Передумовою, що створює можливість зростаючого використання інформації в усіх сферах суспільного життя, є створення інформаційного середовища суспільства, або інформаційного простору (інфосфери). У цьому просторі створюються, розповсюджуються та використовуються всі інформаційні ресурси. Його структура об'єднує різноманітні мережі для передавання інформації, довідкові служби, систему державної та приватної освіти, прикладну та фундаментальну науку, засоби масової інформації (ЗМІ).

Для інформаційного середовища сучасного суспільства характерна не тільки висока технологічність, а й глобальність. На відміну від товарних потоків, що проходять крізь митні кордони, обміни у світовій інформаційній мережі не можуть бути повністю проконтрольовані під час перетину міждержавних кордонів. Якщо на першій стадії розвитку інформаційного суспільства виникають національні інформаційні простори, то поступово вони інтегруються в єдиний світовий інформаційний простір, у якому вся відкрита інформація циркулює вільно. Інформаційний простір може повністю реалізувати свої приховані можливості лише у випадку охоплення всього світового простору й відсутністю перепон для переміщень інформації.

Аналіз сучасної літератури (*Биков В. Ю., 2008; Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С., 2012; Гуржій А.М., Лапінський В.В., 2013*) і спостереження за життям суспільства переконливо свідчать, що головною соціальною цінністю інформаційного суспільства нині є не держава, не суспільство, не соціальна група, а окремий індивідуум, який є громадянином певної держави, членом суспільства та багаточисельних груп.

Однією з особливостей інформаційного суспільства є те, що збільшується питома вага індивідуальної праці, майже зниклої в індустріальному суспільстві. Розвинена комп'ютерна мережа дозволяє багатьом фахівцям, не виходячи з дому, брати участь в суспільному виробництві або в самоосвіті, або у самовдосконаленні.

У сфері освіти також передбачаються значні зміни; вона нині є значною мірою індивідуальною. Цьому «сприяла» пандемія COVID-19, коли майже все навчання проходило в онлайн-режимі.

Передбачаються серйозні зміни і в організації наукової діяльності. Швидкий обмін результатами в мережі, не пов'язаний із затримками на поліграфічне виробництво, вже нині в розвинених країнах дозволяє значно прискорити темпи розвитку наукових досліджень.

Швидко зростає кількість людей, професійно зайнятих збиранням, накопиченням, обробленням і зберіганням інформації. Ми вже зазначали, що інформація нині є товаром, котрий має більшу цінність, індустрія інформації в майбутньому буде значним явищем.

Сьогодні, на порозі третього десятиліття XXI століття є зрозумілим, що необхідна кардинальна реформа наявної системи освіти, що вже не відповідає новим умовам існування людства. Отже, створення перспективної системи освіти, здатної підготувати населення нашої планети до життя в новітніх умовах постіндустріальної цивілізації – одна з найбільш важливих і актуальних проблем сучасності. Це єдина надія на подолання глобальної кризи сучасної цивілізації, на створення необхідних умов для виживання та подальшого безпечного розвитку людства.

Перспективна система освіти безумовно пов'язана з інформатизацією освіти, що полягає в глобальній інформатизації інтелектуальної діяльності за рахунок використання інформаційних, цифрових технологій.

Метою процесу інформатизації освіти є зміна системних властивостей освітньої галузі для підвищення її сприйняття до інновацій, надання можливостей активного цілеспрямованого використання глобальної інформаційної мережі, нових можливостей впливати на свій освітній, науковий, професійний шлях.

Система освіти, як відомо, заснована на певному розумінні світу і людини. Цей світогляд визначає цілі і завдання освіти, її зміст, принципи і методи.

Відмінними рисами цього світогляду, на наш погляд, є такі:

- цілісність;
- міждисциплінарність;
- методологічний плюралізм;
- відкритість процесу пізнання;
- інтеграція різного роду інформації.

Провідна роль у визначенні напрямів розвитку людства належить науці. Разом з тим досвід останніх десятиліть наочно свідчить, що наука має свої межі в пізнанні та освоєнні світу. Подальший розвиток ми бачимо не в жорсткій диференціації способів освоєння світу, а в їх інтерпритації, взаємопроникненні та взаємозбагаченні. Це вимагає внесення принципових коректувань в організацію чинної системи освіти з урахуванням необхідності збереження і розвитку найперспективніших форм, методів і структур традиційної системи.

Останнім часом з'явилося чимало нових творчих підходів до моделювання освіти. Модель освіти, що виходить з відкритості світу, процесів пізнання й освіти людини, одержала назву відкритої, багато в чому залежить саме від ступеня інформатизації освіти (В.Биков, 2008). Перехід від нормативного до відкритого навчання загострив проблеми готовності викладачів, учителів пошуку адекватних методів і технологій в освіті. Результати досліджень свідчать, що більшість педагогів відчувають труднощі за такими двома проблемами:

- під час перебудови позиції особистості у відносинах зі здобувачами освіти від авторитарного управління до спільної діяльності та співробітництва;
- під час переходу від домінуючої орієнтації на репродуктивні навчальні завдання до орієнтації на продуктивну і творчу розумову діяльність.

Ці проблеми пов'язані, насамперед, з розвитком інформаційного простору (інфосфери), можливістю оперативного використання, зберігання та перероблення інформації, включенням освіти в єдиний інформаційний процес. Саме в цьому і полягає проблема інформатизації освіти.

Феномен інформатизації освіти передбачає реалізацію певних інноваційних стратегій, причому треба дотримуватись низки умов, за невиконання яких виникає ризик втрати всіх її переваг.

Комп'ютерні програми мають бути засобом моделювання різноманітних видів і форм мислення, ініціювати не лише репродуктивні дії та формально-логічні операції, а й образно-асоціативне мислення, звернення до емоційно-значущих сенсів, до відкритого майбутнього, до особистісних цінностей.

Нинішній етап в історії інформатизації освіти дав початок інноваційному навчанню за допомогою комп'ютерів і інших гаджетів, що переважає за своєю ефективністю традиційні форми навчання. Таке навчання, включаючи здобувачів освіти в розгорнуті системи інформаційних баз даних, знімає просторово-часове обмеження в роботі з різноманітними джерелами інформації та визначає новий, відкритий тип освіти.

З цієї точки зору цікавими і надзвичайно значимими для розвитку відкритого інформаційного та освітнього простору є ті види електронного спілкування, що з'явилися останнім часом: електронна пошта, комп'ютерні конференції (zoom, Skype, Google meet та ін.), а також телекомунікаційний зв'язок. Зауважимо, що комп'ютерні системи, котрі використовують онлайн-зв'язок, мають надзвичайну привабливість, насамперед, завдяки швидкому та доступному використанню інформації, зконцентрований не лише в найкращих бібліотеках світу, а й можливостях вивчення інформації про останні результати досліджень наукових і суспільно-політичних центрів, що підключенні до Інтернет. Недарма, на сторінках мережі гуляє фраза: «В Інтернеті є все». Виникає питання: що ж далі?

Ми констатували, що через систему освіти проходить найбільш дієвий і цивілізований шлях прогресу і реформ у розвитку суспільства. Про це йшла мова ще наприкінці ХХ століття на II міжнародному конгресі ЮНЕСКО «Освіта та інформатика». Прошло майже 25 років, а є ясним і зрозумілим, що необхідна кардинальна реформа наявної системи освіти, котра не відповідає новим умовам існування суспільства (COVID-19 з його різними штамами, дистанційна освіта, поява цифрових технологій тощо). Тому створення та розвиток перспективної системи освіти, здатної підготувати населення Землі до життя в суттєво нових умовах постіндустріальної цивілізації, - одна з найважливіших і актуальних проблем сучасного суспільства. Саме освіта – це шлях у майбутнє. Це єдина надія на подолання глобальної кризи сучасної цивілізації, на створення необхідних умов для виживання та подальшого безпечного розвитку людства.

Одним із головних аргументів на користь пріоритетної ролі освіти нині є стрімкий розвиток науково-технічного прогресу і глобальна технологізація найбільш розвинених країн світової спільноти. Головними причинами

технологізації суспільства є все більше ускладнення виробничих, економічних і соціальних процесів, широкий розподіл праці, боротьба виробників за високу якість продукції й її конкурентоздатність на внутрішньому та зовнішніх ринках збуту.

Не викликає сумнівів той факт, що від рівня технологічного розвитку країни нині залежить не тільки її економічна міць, а й рівень життя населення, положення цієї країни в світовій спільноті, можливості економічної та політичної інтеграції з іншими країнами, а також перспективи вирішення проблем національної безпеки.

У той самий час рівень розвитку та використання сучасних технологій визначається головним чином рівнем інтелектуалізації суспільства в конкретній країні, його здатністю використовувати, засвоювати та критично застосовувати нові знання, прилади, матеріали, а також новітні технології, тобто нові форми та методи організації праці. Все це, як відомо, найтіснішим чином пов'язане з рівнем розвитку освіти.

Ми віднесли до найважливіших відмінних рис перспективної системи освіти такі:

- фундаменталізація освіти, що має суттєво підвищити її якість;
- випереджувальний характер усієї системи освіти, її спрямованість на проблеми майбутньої цивілізації, розвиток творчих здібностей людини;
- суттєва значна доступність системи освіти для населення за рахунок широкого використання методів дистанційної освіти і самоосвіти на основі перспективних інформаційних, комунікаційних і цифрових технологій.

Безперечно, є й інші фактори, що впливають на якість системи освіти, але значущість вищезазначених важко переоцінити.

Так, фундаменталізація освіти передбачає її все більшу орієнтацію на вивчення фундаментальних законів природи і суспільства, а також природи та призначення самої людини.

Під терміном фундаменталізація далі розуміємо суттєве підвищення якості освіти і рівня освіченості людей, які її здобувають, за рахунок відповідних змін змісту дисциплін, що вивчаються, методології реалізації освітнього процесу.

Інакше кажучи, акцент треба робити на вивчення фундаментальних законів природи і суспільства в їх сучасному розумінні. З цією метою є доцільним уже нині розробити та ввести в систему освіти низку нових навчальних дисциплін, що узагальнюють останні досягнення фундаментальної науки.

Немає жодного сумніву, що в перспективній системі фундаментальної освіти мають домінувати інформаційні компоненти, оскільки жити і працювати випускникам цієї системи прийдеться вже в інформаційному суспільстві, де пріоритетну роль відіграють фундаментальні знання про інформаційні процеси в природі та суспільстві і сучасні інформаційні та цифрові технології.

Досить важливим і перспективним напрямом розвитку системи освіти має бути широке впровадження методів і технологій дистанційного навчання та

самоосвіти на основі використання сучасних і перспективних інформаційних, комунікаційних і цифрових технологій, а також засобів віддаленого доступу до розподілених баз даних і знань науково-технічної і навчально-методичної інформації.

Розвиток цього напрямку є особливо важливим для країн, що мають обширну територію. До числа таких країн відносять і Україну. Створення ефективних систем дистанційної освіти в таких країнах не лише суттєво підвищує доступність якісної освіти для значної частини їх населення, а й також сприяє вирішенню проблем освіти для людей з обмеженою мобільністю, рухливістю, а також для тієї частини населення, яка за певними обставинами не може користуватися послугами очного навчання.

Швидко наростаючі потоки інформації діють на людей у сучасному світі, викликають у них почуття дискомфорту та психологічного перевантаження. Тривожні ознаки розвитку цієї проблеми свідчать про те, що треба здійснити чим швидше її вивчення і включення в систему освіти нових предметів, пов'язаних із вивченням методів і засобів забезпечення інформаційної безпеки людини, її інформаційної екології.

Отже, об'єктивно, як зазначено вище, впливає нова форма соціальної нерівності – інформаційна нерівність. Завдання перспективної системи освіти полягає в тому, щоб знизити гостроту цієї нерівності за рахунок надання людям можливості підвищення своєї інформаційної культури.

Зауважимо, що глобальний процес формування нового високоавтоматизованого інформаційного середовища суспільства, регіону, міста, закладу освіти, який відбувається нині на наших очах, створює безпрецедентні можливості для розвитку людини, більш ефективного вирішення її багатьох професійних, економічних, соціальних і побутових проблем. Проте, використовувати ці можливості зможуть лише ті члени суспільства, які будуть володіти необхідними знаннями, вміннями та навичками для орієнтації в новому інформаційному просторі та використання його можливостей. Отже, людям потрібна інформаційна компетентність і ключові компетенції в цій галузі. Цього можна досягнути, якщо у людини буде інформаційна культура.

Нині вже цілком очевидно, що інформаційна культура – це ключ до розв'язання багатьох глобальних проблем сучасності, це одна з найважливіших умов виживання людини перед екологічною катастрофою, що насувається на Землю, це єдиний шлях для подальшого безпечного й усталеного розвитку.

Як відомо, кожна з систем науково-теоретичного знання, виконує світоглядну та методологічну функції. Це їх загальна можливість. Якщо вести мову про методологічні умови, то мова йде вже про вимоги до діяльності суб'єкта, зокрема щодо розв'язання педагогічних завдань з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Ці вимоги найбільш змістовно виявляються в інформаційній культурі, як викладачів, так і студентів ЗВО. Тобто нині вже недостатньо просто знати предметно-технічні характеристики комп'ютера, його призначення, можливості тощо.

Що ж таке інформаційна культура? Чи можна її розглядати як умову? Результати багаторічної роботи в педагогічних ЗВО, аналіз понад 350 теоретичних джерел, бесіди з експертами, опитування здобувачів освіти дозволили узагальнити підходи дослідників до вивчення сутності, змісту, структури поняття «Інформаційна культура» як складової методологічних вимог.

Зауважимо, що поняття інформаційної культури особистості донині точно не визначено і трактується різними науковцями по-різному. Теоретичний аналіз засвідчив, що найбільш часто воно вживається для визначення знань фахівця в галузі інформатизації.

Наведемо одне з багатьох визначень поняття «інформаційна культура» – це рівень досягнутого в розвитку інформаційного спілкування людей, в якій маємо можливість відзначити ступінь досягнутого, кількість і якість створеного, тенденції розвитку, ступінь прогнозованості майбутнього.

ІК вміщує в себе знання з тих наук, що сприяють її розвитку та адаптуванню до конкретного виду діяльності (теорія інформації, кібернетика, інформатика, математика, теорія проектування баз даних і деякі інші дисципліни). Невід'ємною складовою ІК є знання нових інформаційних технологій і вміння їх застосовувати як для автоматизації рутинних операцій, так і в неординарних ситуаціях, що вимагають нетрадиційного творчого підходу.

Узагалі різноманітність поглядів, що характеризують окремі сторони інформаційної культури фахівця, таким чином можна звести до трьох позицій: 1) предметом її аналізу, як стверджує знаний філософ-науковець А. Урсул (*А.Урсул, 2020*), є знання, котрими має володіти фахівець; 2) це поняття пов'язане з тим, що ІК позначається як якісна характеристика особистості; 3) поняття ІК відображає рівень інформатизації суспільства.

Нинішній етап переходу суспільства від індустріального до постіндустріального (інформаційного) висуває низку вимог до діяльності суб'єкта, що дають підставу говорити про деякі спільні підходи до формування ІК учасників освітнього процесу. Людині в інформаційному суспільстві потрібні такі компетенції, котрі, з одного боку, енергійно та ефективно можна використовувати для подальшого просування науки, техніки і культури, для виявлення величезного потенціалу комп'ютерно-зорієнтованих технологій, а з іншого боку, – знання, вміння, навички, способи діяльності мають бути гарантом суверенізації особистості заради найновішої реалізації омріяних ресурсів людини.

На основі теоретичних узагальнень та аналізу досліджень авторів у педагогічному ЗВО, є можливість виокремити та схарактеризувати компоненти ІК майбутніх учителів.

Установлено, що ІК є складовою педагогічної культури. Найважливішою складовою самої ІК нині, в свою чергу, є комп'ютерна культура майбутніх учителів. Загальна комп'ютерна культура учасника освітнього процесу передбачає навички використання комп'ютерної техніки й ерудицію в сфері

створення для цього професійних прикладних програм. До спеціальної комп'ютерної культури відносимо знання, що забезпечують можливість спеціалісту працювати на стику своєї професії з інформатикою та обчислювальною технікою. Вона розвивається на розумінні головних ідей інформатики й уявлень про роль інформаційних, комунікаційних і цифрових технологій у житті суспільства та в професійній діяльності фахівців, його професійної компетентності, загальних навичок використання комп'ютерної техніки, вміння застосовувати ІКТ і цифрові технології тощо.

У структурі та змісті дисципліни, що забезпечують значний рівень кваліфікації майбутніх учителів, отже, мають враховуватися, з одного боку, потреби, інтереси та вимоги конкретних спеціальностей і спеціалізацій здобувачів освіти, а з іншого боку, – індивідуальні особливості, здібності та професійний інтерес учасників освітнього процесу. Очевидно, що темпи розвитку комп'ютерної техніки, відповідних технологій і загального рівня інформатизації суспільства будуть суттєво впливати на зміст навчання та розділи предметів інформаційного циклу для різних спеціальностей і спеціалізацій. З плином часу вони будуть, відповідно, змінюватися, поглиблюватися, вдосконалюватися. Про це свідчать дослідження провідних сучасних науковців (*Гуревич та ін., 2012*).

На завершення зупинимось ще на проблемі виникнення та використання цифрових технологій, що завойовують своє місце в світі як сучасні прогресивні технології, що змінюють життя людей, ліквідують кілька старих і, безумовно, зроблять світ цифровим. Цифровізація світу приведе світ до змін у всіх галузях економіки і життєдіяльності людей, у тому числі в освіті.

Кількість цифрових пристроїв нині постійно збільшується. Комп'ютери, смартфони, побутова електроніка – важко уявити сучасну дійсність без подібних гаджетів. Цифрові технології – це унікальне явище, що за останні десятиліття змінило образ життя кожного жителя нашої планети.

Цифровізація освіти впродовж останніх десяти років сприймалася як привабливе, але ризиковане майбутнє, що вже є подекуди справжнім; але це майбутнє, здавалося, все ще можна пригальмувати і відкласти на завтра. Загроза поширення COVID-19 стала перевіркою на міцність усієї системи освіти. Перехід до дистанційних форм навчання виявився раптовим і вимушеним для всіх рівнів освіти і для всіх учасників освітнього процесу незалежно від ступеня їхньої технічної готовності, рівня цифрової грамотності та бажання. Якщо говорити мовою методології соціологічних досліджень, весь світ перебуває нині в ситуації одного з наймасштабніших в історії квазіекспериментів щодо різкої трансформації умов праці і зайнятості, в тому числі і в системі освіти.

У середині ХХ століття ще не було концепції онлайн-навчання і про цифровізацію системи освіти не було й мови. В той час у всьому світі був поширений традиційний спосіб навчання, за яким учні і студенти, які навчаються, ходять у конкретні установи, де одержують знання від своїх

наставників. Педагоги часто-густо також працювали як соціальні працівники. Вони не тільки навчали студентів у певних освітніх установах, а й вели виховну і соціальну роботу для кращої підготовки до викликів того часу.

Нині, як і на багато інших галузей, на сектор освіти серйозно вплинула пандемія COVID-19. За даними ЮНЕСКО, в березні 2020 року в 190 країнах світу були закриті навчальні заклади, в результаті чого постраждало понад 1,6 мільярда дітей і молоді. Все ще значна невизначеність щодо того, коли заклади освіти в різних країнах будуть знову відкриті. На щастя, в наші дні є множина безкоштовних і простих у використанні інструментів цифрового зв'язку, що дозволяють використовувати різні рішення для дистанційного навчання.

Одна із ключових технологій, на якій заснована цифрова інформація, – це Інтернет речей (Internet of Things (IoT)). Те, що багато побутових приладів підключені до електромережі – це для нас звично, але поступово все більше об'єктів фізичного світу підключають до Інтернету, що дозволяє забезпечити збирання інформації та навіть віддалене управління цими об'єктами (наприклад, керування домашньою або промисловою сигналізацією). Фактично в Інтернеті з'являється віртуальна копія фізичного об'єкту, що містить різноманітні параметри об'єкту та зовнішнього світу, і дозволяє керувати об'єктом через Інтернет. Прикладом IoT є також, наприклад, проектор у кінотеатрі, що надсилає в службу технічної підтримки сигнал про знайдену несправність і перелік запчастин, котрі треба замінити в рамках позапланового ремонту (Коллер, 2013).

На наступному етапі розвитку інтернет-речей передбачається взаємодія речей не тільки з людиною, а і між собою, що дозволить добитися автоматизованої взаємодії на конвеєрних лініях, у системах технічного ремонту й обслуговування обладнання, в логістиці та інших сферах бізнесу, науки, навчання тощо. Є й питання, що потребують свого вирішення: це створення електроніки з мінімальною кількістю використаної електроенергії, а також створення нових стандартів зв'язку для взаємодії речей між собою.

Доповнена реальність (Augmented Reality, AR). Технологія доповненої реальності дозволяє додати в реальний світ об'єкти із світу віртуального. Приклади AR уже є і активно використовуються. Скажімо, в деяких парках у великих містах, на територіях музеїв уже можна побачити мітки, що показують прив'язки об'єкту світу фізичного до світу віртуального. Активно розповсюджуються ігри з елементами додаткової реальності, є й віртуальні дзеркала та примірочні в магазинах, де купують одяг. Доповнена реальність тестується в автомобілях (Віднер, 2017).

У той самий час на шляху активного використання технологій доповненої реальності є ще питання не вирішені. Скажімо, поки ще недостатня точність інструментарію геопозиціонування або недовершені технології комп'ютерного зору для прив'язання об'єктів фізичного світу до їх віртуальних копій. Проте, можна переконливо сказати, що найближчим часом цю технологію можна буде віднести до проривної.

Віртуальна реальність (Virtual Reality, VR). Поява технічних пристроїв, що дозволяють людині перебувати у віртуальній реальності, зробило цю технологію затребуваною в індустрії розваг. Шоломи та костюми віртуальної реальності, спеціалізовані кімнати, аудиторії, кінозали дозволяють потрапити людині в незнаний світ, котрий запрограмований так, що всі дії людини викликають реакцію-відповідь віртуального світу, а це дозволяє зануритися в нього повністю.

У бізнесі, скажімо, технології VR не так часто використовуються, швидше там нині затребувані технології 3D-моделювання. У рамках 3D-моделювання можна стверджувати не лише про побудову моделей об'єктів, а й про наповнення їх даними, що в свою чергу, дозволяють оптимізувати процеси прийняття управлінських рішень і незабаром пов'язати між собою засоби проектування виробів з засобами їх виробництва (*Віднер, 2017*).

У той самий час на шляху масового впровадження технологій VR треба буде підвищувати реалістичність відображення віртуального світу в нових версіях приладів, що забезпечують ще більш реалістичну присутність людини у VR.

Машинне навчання (Machine Learning, ML) та штучний інтелект (Artificial Intelligence, AI).

Технології машинного навчання та штучного інтелекту нині також переживають підйом. Машинне навчання відноситься до методів штучного інтелекту, що вчать комп'ютер самостійно знаходити розв'язки різноманітних задач. Комп'ютери здійснюють аналітичну роботу та визначають закономірності швидше людей за допомогою раніше завантажених даних і спеціальних алгоритмів (*Гуревич та ін., 2008*).

Переклад з однієї мови на іншу, розпізнавання мови, алгоритм пошуку правильних рішень – усього цього дозволила поява комп'ютерів, що володіють елементами штучного інтелекту, який у деяких галузях уже сильніший за людину. Одним із прикладів розповсюдження технологій AI є активне просування компанією IBM сервісу Watson, що показує дива не лише в грі в шахи, а й у постановці лікарських діагнозів, а також у інших сферах людської діяльності, де застосування комп'ютерів раніше не передбачалося. Водій, журналіст, юрист, лікар – усі ці спеціальності вже можуть бути заміщені штучним інтелектом. І хоча на шляху розвитку технологій AI ще є багато невирішених питань, у найближчі 5-7 років ми побачимо вибухове зростання досягнень у цій галузі.

Робототехніка. Присутність роботів у житті людини не один раз обговорювалося фантастами, однак, нині роботи вже приходять у нашу реальність. Заміщення простих функцій, що виконують люди на виробництві, дозволяє зменшити кількість помилок, а також прискорити їх виконання. Не секрет, що багато промислових компаній активно використовують робототехніку на промислових лініях і в логістиці, що дозволяє знижувати людський фактор і обійтися мінімальним залученням людей.

У Німеччині навіть з'явився термін Industry 4.0, що передбачає побудову повністю автоматизованих виробничих і логістичних мереж, де автомати взаємодіють між собою в рамках виробничих процесів. Поєднання робототехніки, Інтернету речей, штучного інтелекту і 3D-друку вже нині дозволяє будувати повністю механізовані виробництва з виготовлення продукції, починаючи, скажімо, з кросівок і завершуючи автомобілями.

3D-друк. Ще однією технологією, що може змінити будівельні галузі та машинобудування є 3D-друк. Створення значної кількості 3D-принтерів, що можуть друкувати вироби з полімерів, бетону, металів і навіть золота, змінює саме розуміння виробничого циклу, оскільки багато з виробів можна одержати в себе вдома, маючи лише тривимірну модель і 3D-принтер.

Уже є приклади цілих будинків побудованих за допомогою спеціалізованих 3D-принтерів, на підході друк мостів. Є навіть приклад повністю надрукованого на 3D-принтері автобуса. В освоєння 3D-друку вже активно включилось машинобудування, дизайнери одягу й взуття також друкують свої вироби. Створений принтер, що може надрукувати себе сам. Будівельники, ювеліри, медики все частіше активно використовують 3D-друк в своїй професійній діяльності.

Останнім часом багато думок висловлюють науковці різних країн щодо спільного використання інноваційних цифрових технологій, так званої синергії технологій. Це дозволяє не лише змінити певний процес, а повністю реструктуризувати відповідну галузь, виводячи на неї продукт, якого не було до цього. Найприємніше в цифровій трансформації – це можливість застосування всіх раніше описаних технологій в сукупності.

Отже, Інтернет речей дозволяє сумістити віртуальний світ з реальним, штучний інтелект на базі величезних масивів даних, одержати від IoT, зможе формувати висновки та рішення. Доповнена та віртуальна реальність зробить новий світ багатшим для людини. А робототехніка і 3D-друк дозволять автоматизувати більшість рутинних операцій.

Інформаційні системи увійшли в усі сфери життя. Розвиток цифрових технологій відкриває величезний спектр можливостей. Прогрес в усіх галузях і в промисловості відбувається зі значною швидкістю, не припиняючи нашого подиву і захоплення. Цифрові технології – це заснована на методах кодування та передавання інформації дискретна система, що дозволяє здійснювати множину різноманітних завдань за короткі проміжки часу. Саме швидкодія і схеми зробили IT-технології, зокрема цифрові, настільки затребуваними.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Глобальний процес формування нового високоавтоматизованого інформаційного середовища створює безпрецедентні можливості для розвитку людини, ефективнішого розв'язання її багатьох професійних, економічних, соціальних і побутових проблем. Проте використовувати ці можливості зможуть лише ті члени суспільства, які матимуть належну інформаційну культуру, інформаційну професійну компетентність і необхідні знання, вміння, навички, змогу

орієнтуватися в новому інформаційному просторі та використовувати його величезні можливості.

Що для цього необхідно? Вважаємо, що треба спрямовувати викладання дисциплін інформаційного циклу в закладах освіти на підвищення рівня ІК здобувачів освіти, а для цього провести відповідні наукові дослідження в таких напрямках:

1) можливості дієвого і реального підвищення кваліфікації педагогів освітніх закладів у питаннях використання інформаційних, комунікаційних і цифрових технологій в освітньому процесі;

2) розробка для здобувачів освіти профорієнтаційних, факультативних і елективних курсів, присвячених застосуванню ІКТ і ЦТ у різноманітних сферах діяльності (економіці, медицині, сільському господарстві, науці, мистецтві тощо), в тому числі у форматі онлайн-курсів;

3) створення та використання колективних і ігрових форм навчальної праці, в тому числі дистанційної (спільне проектування, розробка документів, дискусії, оцінювання, web-квести і т.д.);

4) засвоєння студентами необхідних знань, відповідних умінь і міцних навичок роботи з інформаційними технологіями в різноманітних сферах їхньої професійної діяльності, озброєння здобувачів освіти вміннями адаптації типових (загальноприйнятих) ІТ до своїх службових або особистих потреб;

5) формування й удосконалення в здобувачів освіти необхідних компетенцій для роботи з інформаційними, комунікаційними і цифровими технологіями.

Виконання цих вимог, безперечно дасть змогу всім, хто працює з новими технологіями, бути готовими до роботи в нових умовах інформатизації та цифровізації освіти, тобто бути готовими до нових викликів ХХІ століття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
- Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
- Гуржій А.М., Лапінський В.В. Електронні освітні ресурси як основа сучасного навчального середовища загальноосвітніх навчальних закладів. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. № 15. С.19-25.
- Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы: монография Москва: Педагогика, 1987. 484 с.
- Кадемія М. Ю., Кобися В. М., Кобися А. П. Використання технології змішаного навчання для реалізації дуальної моделі професійної підготовки кадрів. Вінниця: *Міжнародна науково-практична інтернет-конференція*, 2018. С. 94-100.
- Лекція Дафны Коллер в центре Digital October (Москва), 2013. URL: <https://web.archive.org/web/20180323070313/http://knowledgestream.ru:80/ru/lectures/50>
- Материали исследования Витком, 2017. URL: <https://www.bifkom.org/Presse/Anhaenge-an-Pls/2017/08-August/Gaming-PK/Bitkom-Praesentation-PK-Gaming-17-08-2017.pdf>.

- Онлайн-журнал «Штудиум-ратгебер», 2018. <http://www.studium-ratgeber.de/online-studium-fernstudium.php>
- Онлайн-журнал «Мир науки и техники». 2012. «Будущее знаний»: главные тренды в обучении. Ч. 1. URL: <http://mirnt.ru/statji/budushee-znaniy-1>
- Шееп А.-В. Персональный блог. 2016. URL: <http://www.august-wilhelm-scheer.com>
- Bergmann, J. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. ISTE. Mode of access: <https://www.iste.org/store/%20product?ID=2285/>
- Ursul A.D. Digitization and Transition to Sustainable Development: The Problem of Their Integration in the Educational Context. *Automatic Documentation and Mathematical Linguistics*. №54 (1). 2020. С.1-9.
- Widmer J. Beitrag von [Josef Widmer. Die Digitalisierung verändert die Arbeitswelt: was heißt das für die Berufsbildung? 2017. URL: <https://www.digitaldialog.swiss/de/dialog/die-digitalisierung-veraendert-die-arbeitswelt-was-heisst-das-fuer-die-berufsbildung>

REFERENCES

1. Bykov, V. Yu.(2008). Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity : monohrafiia. Kyiv : Atika, 684 [in Ukrainian].
2. Hurevych, R. S., Kademiia M. Yu., Shevchenko L. S. (2012). Informatiini tekhnolohii navchannia: innovatsiinyi pidkhdid : navchalnyi posibnyk. Vinnytsia : TOV firma «Planer», 348 [in Ukrainian].
3. Hurzhii, A.M., Lapinskyi, V.V. (2013). Elektronni osviti resursy yak osnova suchasnoho navchalnoho seredovyscha zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. *Informatiini tekhnolohii v osviti*, 15, 19-25 [in Ukrainian].
4. Gershunskij, B.S.(1987). Kompyuterizaciya v sfere obrazovaniya: problemy i perspektivy: monografiya Moskva: Pedagogika [in Russian].
5. Kademiia, M.Yu., Kobysia, V. M., Kobysia, A.P.(2018). Vykorystannia tekhnolohii zmishanoho navchannia dlia realizatsii dualnoi modeli profesiinoi pidhotovky kadriv. Vinnytsia: Mizhnarodna naukovo-praktychna internet-konferentsiia, 94-100 [in Ukrainian].
- 6. Lekciya Dafny Koller v centre Digital October (Moskva). (2013). URL: <https://web.archive.org/web/20180323070313/http://knowledgestream.ru:80/ru/lectures/50> [in Russian].
7. Materialy issledovaniya Vitkom. (2017). URL: <https://www.bifkom.org/Presse/Anhaenge-an-Pls/2017/08-August/Gaming-PK/Bitkom-Praesentation-PK-Gaming-17-08-2017.pdf>. [in Russian].
8. Onlajn-zhurnal «Shtudium-ratgeber». (2018). URL: <http://www.studium-ratgeber.de/online-studium-fernstudium.php> [in German].
9. Onlajn-zhurnal «Mir nauki i tehniky» (2012). URL: «Budushee znaniy»: glavnye trendy v obuchenii. Ch. 1. <http://mirnt.ru/statji/budushee-znaniy-1> [in Russian].
10. Sheer, A.-V.(2016). Personalnyj blog. URL: <http://www.august-wilhelm-scheer.com> [in German].
11. Bergmann, J. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. ISTE. URL: <https://www.iste.org/store/%20product?ID=2285/> [in English].
12. Ursul, A.D..(2020). Digitization and Transition to Sustainable Development: The Problem of Their Integration in the Educational Context. *Automatic Documentation and Mathematical Linguistics*, 54 (1), 1-9 [in English].
13. Widmer, J. (2017). Beitrag von [Josef Widmer. Die Digitalisierung verändert die Arbeitswelt: was heißt das für die Berufsbildung? URL: <https://www.digitaldialog.swiss/de/dialog/die-digitalisierung-veraendert-die-arbeitswelt-was-heisst-das-fuer-die-berufsbildung> [in German].

DDC УДК 373.2

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЗОРОСТІ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ВІДКРИТОСТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Оксана Ступак,

доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і
психології дошкільної освіти,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна,

ORCID 0000-0001-6732-4569,

stupak.oksana.ua@gmail.com

Анотація. *Проведено теоретичний аналіз законодавчої бази діяльності закладів освіти в контексті їхньої прозорості та інформаційної відкритості, зокрема Закону України «Про освіту», Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах дошкільної освіти та інших нормативних документів. На їх основі вироблені певні напрями відкритості закладів дошкільної освіти, зокрема: нормативна база, управлінська діяльність, освітнє наповнення, матеріально-технічне забезпечення. Ключовим елементом на шляху забезпечення прозорості та висвітлення інформацію про діяльність закладів освіти залишаються веб сайти. Тому під час дослідження були проаналізовані сайти 10 закладів дошкільної освіти м. Києва за виділеними напрямками.*

Ключові слова: *веб сайт; відкритість; прозорість; управління; заклад дошкільної освіти.*

ENSURING TRANSPARENCY AND INFORMATION OPENNESS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Oksana Stupak,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education,

National Pedagogical Dragomanov University,

Kyiv, Ukraine,

ORCID 0000-0001-6732-4569,

stupak.oksana.ua@gmail.com

Annotation. *Theoretical analysis of the legal framework of educational institutions in the context of their transparency and information openness, in particular the Law of Ukraine «On Education», Guidelines for the formation of the internal quality assurance system of education in preschool education and other regulations. Based on them, certain areas of openness of preschool education institutions have been developed, in particular: regulatory framework, management activities, educational content, material and technical support. Websites remain a key element in ensuring transparency and coverage of information on the activities of educational institutions. Therefore, during the study, 10 preschools in Kyiv were analyzed in selected areas.*

Keywords: *website; openness; transparency; management; preschool institution.*

Актуальність дослідження. Тенденції розвитку закладів дошкільної освіти обумовлені загальною модернізацією системи освіти в Україні, що спрямована на забезпечення повноцінного гармонійного розвитку особистості на засадах формування ціннісних компетентностей починаючи від дошкільної ланки, закінчуючи самоосвітою дорослих. Одним із провідних аспектів реформування системи освіти залишається підтримка прозорості та інформаційної відкритості закладів освіти відповідно до стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Водночас надійним підґрунтя на шляху становлення відкритості та доступності закладів освіти виступає законодавчо-нормативна база. Ключовими нормативними документами розвитку та діяльності закладів дошкільної освіти виступають:

- Закону України «Про освіту» від 05.09.2017 р.;
- Закону України «Про дошкільну освіту» від 01.01.2021 р.;
- Базового компонента дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) (наказ Міністерство освіти і науки України № 33 12 січня 2021 року);
- Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах дошкільної освіти (Наказ Державної служби якості освіти України від 30 листопада 2020 р. № 01-11/71);
- Положення про заклад дошкільної освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 27 січня 2021 р. № 86);
- Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності (постанова Кабінету Міністрів України від 24 березня 2021 р. № 365) та інші.

На сучасному етапі модернізації системи освіти нові інформаційні технології все більше застосовуються в освітньому процесі закладів вищої, середньої, а також дошкільної освіти, зростає розмір і масштаб комп'ютерної мережі. Ураховуючи це, виникає необхідність в інформатизації закладів освіти, а саме створення нового інформаційного простору на базі сайту освітнього закладу. Водночас, персональний сайт навчального закладу є одним із найважливіших елементів освітньо-виховного процесу, інструментом підвищення якості освіти, засобом формування інформаційно-комунікативної культури учасників освітнього і виховного процесів. Створення, наповнення та підтримка сайту для закладу освіти дозволяє не лише презентувати педагогічний досвід колективу, представляти хід навчальної та позанавчальної діяльності, а й поширювати інформацію про свої освітні послуги для заохочення потенційних споживачів (Боднар, 2019).

Водночас зважаючи на постійний інтерес до закладів освіти в контексті висвітлення освітньої діяльності, залишається актуальним питання забезпечення їхньої доступності та інформаційної відкритості для потенційних споживачів освітніх послуг на шляху підвищення ефективності якості освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових розвідок показав зростання уваги вітчизняних учених до дослідження окремих аспектів впливу інформаційно-комунікаційних технологій на підвищення якості дошкільної освіти та становлення особистості дошкільника. Так, учені

З. Дорошенко і С. Семчук актуалізують проблему створення в закладах дошкільної освіти інформаційно-комунікаційного середовища. Зокрема З. Дорошенко акцентує увагу на особливостях моделювання інформаційно-комунікаційного середовища в закладах дошкільної освіти. Науковець вважає, що його основною метою має бути виховання здорової, гармонійно і всебічно розвиненої, соціально активної, відповідальної й креативно мислячої особистості (*Дорошенко, 2010*). У дослідженні С. Семчук виокремлює та обґрунтовує базові складові інформаційно-комунікаційного середовища закладу дошкільної освіти, а саме: повноцінна багатофункціональна медіатека; Інтернет-бібліотека; інформаційний або редакційно-видавничий центр; каталог інформаційних баз даних; структурована електронна бібліотека методичних матеріалів, пошукових, дослідницьких, експериментальних робіт із різних розділів програми дошкільної освіти (*Семчук, 2015*).

Формулювання мети статті. Мета статті – проаналізувати напрями забезпечення прозорості та інформаційної відкритості закладів дошкільної освіти.

Теоретичні основи дослідження. Інформатизація освіти, на думку О. Волярської, розглядається сьогодні як абсолютна й обов'язкова умова створення інформаційного суспільства. Інформатизації освіти спрямована на глобальну раціоналізацію інтелектуальної діяльності за рахунок використання нових інформаційних технологій (*Волярська, 2012*). Водночас інформаційно-комунікаційні технології як інтерактивний багатоканальний інструмент пізнавальної діяльності дозволяють (*Назаренко та Андрющенко, 2019*):

- здійснювати швидкий доступ до вітчизняних та зарубіжних джерел інформації, зберігати та перетворювати її великі обсяги;
- моделювати різні процеси та явища, швидко розповсюджувати та впроваджувати результати досліджень у практику;
- використовувати телекомунікаційний простір у спільному дослідженні актуальних проблем;
- здійснювати якісне інформаційне забезпечення суб'єктів взаємодії в контексті досліджуваної проблеми;
- поєднувати індивідуальні та групові форми роботи, вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії;
- створювати спільний мережевий контент (глосарії, статті, обговорення, блоги, мультимедійні бібліотеки тощо);
- налагоджувати дистанційні форми спілкування суб'єктів освітньої взаємодії.

Важливо відзначити, що підключення закладів дошкільної освіти до мережі Інтернет створює умови для пошуку, обробки даних, необхідних для діяльності дошкільних установ та забезпечення навчально-виховного процесу. Корпоративна пошта створює умови для швидкої взаємодії між закладами дошкільної освіти, управлінням освіти, батьками, стейкхолдерами та споживачами освітніх послуг. Отже, інформаційно-комунікаційні технології стають невід'ємним елементом діяльності дошкільних закладів, що сприяє

оптимізації та підвищенню ефективності внутрішніх процесів (Гуральчук, 2016).

Потужним поштовхом до трансформаційних змін системи освіти, у тому числі дошкільної став прийнятий Закону України «Про освіту» у 2017 р. Так, стаття 30 названого закону визначає фундамент для забезпечення прозорості та інформаційної відкритості закладу освіти (*Закон про освіту, 2019*):

«Заклади освіти формують відкриті та загальнодоступні ресурси з інформацією про свою діяльність. Заклади освіти, що мають ліцензію на провадження освітньої діяльності, зобов'язані забезпечувати на своїх веб-сайтах (у разі їх відсутності – на веб-сайтах своїх засновників) відкритий доступ до такої інформації та документів:

- статут закладу освіти;
- ліцензії на провадження освітньої діяльності;
- сертифікати про акредитацію освітніх програм, сертифікат про інституційну акредитацію закладу вищої освіти;
- структура та органи управління закладу освіти;
- кадровий склад закладу освіти згідно з ліцензійними умовами;
- освітні програми, що реалізуються в закладі освіти, та перелік освітніх компонентів, що передбачені відповідною освітньою програмою;
- територія обслуговування, закріплена за закладом освіти його засновником (для закладів дошкільної та загальної середньої освіти);
- ліцензований обсяг та фактична кількість осіб, які навчаються у закладі освіти;
- мова (мови) освітнього процесу;
- наявність вакантних посад, порядок і умови проведення конкурсу на їх заміщення (у разі його проведення);
- матеріально-технічне забезпечення закладу освіти (згідно з ліцензійними умовами);
- напрями наукової та/або мистецької діяльності (для закладів вищої освіти);
- наявність гуртожитків та вільних місць у них, розмір плати за проживання;
- результати моніторингу якості освіти;
- річний звіт про діяльність закладу освіти;
- правила прийому до закладу освіти;
- умови доступності закладу освіти для навчання осіб з особливими освітніми потребами;
- розмір плати за навчання, підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації здобувачів освіти;
- перелік додаткових освітніх та інших послуг, їх вартість, порядок надання та оплати;
- правила поведінки здобувача освіти в закладі освіти;

- план заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу (цькуванню) в закладі освіти;
- порядок подання та розгляду (з дотриманням конфіденційності) заяв про випадки булінгу(цькування) в закладі освіти;
- порядок реагування на доведені випадки булінгу (цькування) в закладі освіти та відповідальність осіб, причетних до булінгу (цькування);
- інша інформація, що оприлюднюється за рішенням закладу освіти або на вимогу законодавства».

Варто відзначити й Наказ Департаменту освіти і науки, молоді та спорту Київської міської державної адміністрації № 930 від 03.10.20147 р. «Про прозорість та відкритість діяльності закладів освіти», у якому визначено необхідність оприлюднення на веб сайтах закладів комунальної власності міста Києва інформації щодо: кошторисів доходів та видатків, фінансових звітів, переліку товарів, робіт і послуг, отриманих як благодійна допомога, стану бюджету тощо. Водночас онлайн ресурс «Освітня карат Києва» висвітлює показники забезпечення якості освіти, аналіз використання бюджетних коштів, інформацію про платні та інші послуги тощо.

Водночас вимога забезпечення прозорості та інформаційної відкритості закладів дошкільної освіти чітко прослідковуються в нормативних документах щодо якості освіти. Зокрема, в «Методичних рекомендаціях з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах дошкільної освіти» рекомендовано оприлюднювати результати самооцінювання. Їх може бути включено до річного звіту про діяльність закладу дошкільної освіти, який оприлюднюється на веб сайті закладу освіти (у разі відсутності – веб сайті засновника).

Важливо відзначити, що все більше зростає роль інформаційно-соціальних технологій в освіті, які забезпечують підвищення інформаційної компетентності учасників навчально-виховного процесу, що дозволяє вирішувати, як мінімум, три основних завдання (*Рекомендації до сайтів освітніх закладів, 2018*):

- забезпечення виходу в мережу Інтернет кожного учасника освітнього процесу, причому в будь-який час і з різних місць перебування;
- розвиток єдиного інформаційного простору освітніх індустрій і присутність у ньому в різний час і незалежно один від одного всіх учасників освітнього і творчого процесу;
- створення, розвиток та ефективне використання керованих інформаційних освітніх ресурсів, у тому числі особистих користувальницьких баз і банків даних та знань учнів і педагогів з можливістю повсюдного доступу для роботи з ними.

Все це призводить до виникнення інформаційних і комунікаційних технологій, які є одними з пріоритетних напрямів науки і техніки, основою освітніх технологій, що використовують засоби інформаційно-обчислювальної техніки і в сукупності утворюють технологічну інфраструктуру освітнього

закладу, основною метою якого є побудова єдиного інформаційного простору та надання доступу до нього засобами сайту освітнього закладу.

Створення веб-сайту – це насамперед імідж освітньої установи, де сам сайт містить усю корисну інформацію і є найкращою візиткою освітнього закладу, оскільки працює в будь-який час доби. Безумовно, це сучасно і престижно. Це прекрасна можливість продемонструвати всім свої досягнення, розмістити актуальну інформацію для зацікавлених осіб (учнів, батьків, учителів, колег з інших освітніх закладів). Це спосіб розповісти про свої успіхи, подякувати спонсорів тощо. На сайті можна розміщувати тексти статей, звіти про проведені заходи (у тому числі фото та відеоматеріали). Все це буде доступно мільйонам користувачів Інтернету. Сайт, що представляє освітній заклад називається корпоративним або офіційним сайтом організації та безумовно є освітнім сайтом. До офіційного сайту ставляться більш жорсткі вимоги в частині інформаційного вмісту, графічного дизайну, навігації, хостингу. Офіційний сайт зазвичай має такі розділи: новина інформація, нормативні документи, напрями діяльності, структура установи, кадровий склад, контактна інформація (список відповідальних осіб, їхні посади, координати та години прийому) (Боднар, 2019).

Під освітнім веб-сайтом розуміється сукупність веб-сторінок з повторюваним дизайном, що несуть у собі цілеспрямований процес навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства, держави, об'єднаних за змістом, навігаційно і фізично перебувають на одному сервері, використання яких може супроводжуватись атестацією учнів. Сайт освітнього закладу залежно від свого змісту може належати до різних типів. На різних етапах існування сайт може змінювати завдання, зміст і функціональне призначення. Можна виокремити кілька видів освітніх сайтів: сайти освітніх закладів, сайти наукових досліджень, сайти довідкового характеру, сайти змагальних та інформаційних Інтернет-проектів, сайти дистанційної освіти, сайти для поширення культурної й освітньої інформації, сайти типу віртуальних методичних об'єднань, консультативні сайти, освітні портали (Боднар, 2019).

До основних характеристик освітніх сайтів належать (Рекомендації до сайтів освітніх закладів, 2018):

- зміст освітнього Інтернет-сайту – єдність всіх основних елементів (текстових і графічних) освітньої інформації, яка існує і виражена у вигляді веб-сайтів, а також єдність зв'язків цих основних елементів;

- дизайн освітнього Інтернет-сайту – процес вибору й організації графічних компонентів з метою досягнення певної мети, яка може бути або естетичною, або мати функціональне підґрунтя, а часто переслідувати обидві цілі;

- технічна реалізація освітнього Інтернет-сайту – вибір компонентів, інтегрування технологій, програмних продуктів і технічних засобів для донесення освітньої інформації до користувача;

- експлуатація освітніх Інтернет-сайтів – характеристики, що інформують про використання освітніх сайтів користувачами.

Результати дослідження. Аналіз сайтів закладів дошкільної освіти дозволив виокремити певні напрями, наповнюваність яких свідчить про рівень доступності та відкритості освітньої установи, відповідно до Закону України «Про освіту»:

1. Нормативна база (статут, ліцензії, сертифікати тощо).
2. Управлінська діяльність (структура та органи, кадровий склад, наявність вакантних посад тощо).
3. Освітнє наповнення (освітні програми, перелік освітніх компонентів, кількість осіб, які навчаються у закладі освіти, річний звіт про діяльність, правила прийому, результати моніторингу якості освіти, перелік додаткових освітніх послуг тощо).
4. Матеріально-технічне забезпечення (територія обслуговування, закріплена за закладом освіти його засновником, умови доступності закладу освіти для навчання осіб з особливими освітніми потребами тощо).

Під час вивчення доступності та прозорості закладів дошкільної освіти було рандомним шляхом обрано 10 установ як приватної, так і державної форми власності м. Києва. Аналіз їхніх сайтів проводився відповідно до обраних 4 напрямів: нормативна база, управлінська діяльність, освітнє наповнення, матеріально-технічне забезпечення.

Представимо аналіз результатів моніторингу сайтів закладів дошкільної освіти м. Києва.

1. Нормативна база. Законодавчі положення, статут та інші нормативно-правові документи були представлені на сайті лише двох закладів дошкільної освіти, при цьому відсутні ліцензії на провадження освітньої діяльності. Майже всі заклади не мають відповідної вклади на сайті. Це стосується і приватних закладів, для яких наявність відповідних сертифікатів і ліцензій є обов'язковим елементом впровадження освітніх послуг. Відсоткове відношення представлення елементів нормативної бази на веб сайтах закладів дошкільної освіти висвітлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Представлення на веб сайтах нормативної бази діяльності закладів дошкільної освіти

	Комунальні ЗДО (у %)	Приватні ЗДО (у %)
Статут	20	0
Законодавчі положення діяльності ЗДО	20	0
Сертифікати, ліцензії діяльності ЗДО	0	0
Інші нормативні положення	10	10

2. Управлінська діяльність (таблиця 2). Кадровий склад та інформація про адміністрацію (директор, методист тощо) представлені на кожному сайті ЗДО. Водночас лише 3 заклади приватної форми власності представили фото вихователів та керівництва. Фінансові звіти та кошторис також представлені не на всіх сайтах. Один заклад оприлюднив інформацію за 2017 рік, і лише 1 – за 2020 і 2021 роки. На всіх інших сайтах ЗДО така інформація відсутня, тоді як ця інформація є обов'язковим елементом публічної інформації для освітніх

установ, відповідно до Закону України «Про світу». Також, звіт директора за річну діяльність закладів оприлюднено лише на двох сайтах. Щодо наявності вакантних посад, порядку та умов проведення конкурсу на їх заміщення, то лише 1 заклад дошкільної освіти висвітлив вільні вакансії на посаду вихователя.

Таблиця 2

Представлення на веб сайтах управлінської діяльності закладів дошкільної освіти

	Комунальні ЗДО (у %)	Приватні ЗДО (у %)
Адміністрація	100	100
Кадровий склад	100	100
Фото вихователів та керівництва	0	30
Фінансові звіти та кошторис	30	0
Звіт директора про діяльність	30	0
Наявність вакансій	10	0

3. *Освітнє наповнення* (таблиця 3). Всі заклади освіти висвітлюють інформацію про розпорядок дня та харчування, перелік гуртків, проте лише 3 приватних ЗДО висвітили свої підходи до освітнього процесу, перелік студій та секцій (музично-театральна, мистецтво, балет, хореографія, басейн, шахи, акробатика, гімнастика, англійська тощо). Найбільш поширеною сторінкою сайтів закладів освіти є освітня та вихована роботи з висвітленням фото та відео матеріалів заходів, концертів, вистав, прогулянок. У той же час, таку інформацію здебільшого оприлюднюють комунальні ЗДО, тоді як приватні заклади обмежуються фотом приміщень, території та загальними фото робот в групах. Свої інноваційні технології, методичну скарбничку, а також поради для батьків та психолого-педагогічні проєкти висвітили лише 3 дошкільні заклади. Тоді як всі приватні освітні установи представили вартість навчання та перелік додаткових освітніх послуг. Варто відзначити, що однією з важливих інформацій для потенційних споживачів освітніх послуг закладів дошкільної освіти залишається інформація для батьків новоприбулих дітей, правила та умови зарахування. Названа інформація є на всіх сайтах ЗДО, що брали участь в моніторингу.

Таблиця 3

Представлення на веб сайтах освітнього наповнення закладів дошкільної освіти

	Комунальні ЗДО (у %)	Приватні ЗДО (у %)
Розпорядок дня та харчування	100	100
Перелік гуртків	100	100
Підходи до освітнього процесу	0	30
Заходи з висвітленням фото та відео матеріалу	100	20
Прогулянки з дітьми (фото)	50	0
Фото приміщень, території закладу	10	80

Інноваційні технології	30	0
Методична скарбничка	20	10
Поради для батьків	10	20
Психолого-педагогічні проєкти	30	0
Вартість навчання та перелік додаткових освітніх послуг	0	100

4. *Матеріально-технічне забезпечення* (таблиця 4). Цей напрямок теж залишається здебільшого поза увагою закладів дошкільної освіти. Так, інформацію про обладнання, надходження бюджетних коштів висвітлили лише 3 заклади. Тоді як опис приміщень, території з майданчиками та елементами безпеки відображено лише на двох приватних ЗДО. Особливості медичного обслуговування та умови харчування представлено лише на 1 приватному та 1 комунальному ЗДО.

Таблиця 4

Представлення на веб сайтах матеріально-технічного забезпечення закладів дошкільної освіти

	Комунальні ЗДО (у %)	Приватні ЗДО (у %)
Інформацію про обладнання	0	30
Надходження бюджетних коштів	30	0
Опис приміщень, території з майданчиками	0	20
Елементами безпеки відображено	0	20
Особливості медичного обслуговування	0	10
Умови харчування	0	10

Водночас інформація для зворотнього зв'язку, а саме: контакти, адреси, телефони висвітлена на всіх досліджуваних сайтах закладів дошкільної освіти. А приватні установи до того ж мають сторінку «Питань та відповідей», що сприяє налагодження комунікації між ЗДО та батьками, стейколдерами тощо.

Варто відзначити, що Інтернет Асоціація України у 2019 році провела Конкурс на кращий веб-сайт навчального закладу, що було проведено Комітетом Асоціації з питань інформаційно-комунікаційних технологій в освіті за підтримки Міністерства освіти і науки України.

До участі в конкурсі надійшло близько 1500 заявок від закладів освіти з усіх куточків України. Незалежне журі відповідно до Положення про конкурс визначило переможців у номінаціях «Веб-сайти міських шкіл», «Веб-сайти сільських шкіл», «Веб-сайти дошкільних навчальних закладів», «Веб-сайти позашкільних навчальних закладів» «Веб-сайти навчальних закладів професійно-технічної освіти». Також окремо Сумським державним університетом були проведені вебметричні вимірювання інформаційної відкритості та цитованості конкурсних сайтів.

У руслі нашого дослідження особливо цікавим було проаналізувати 3 заклади дошкільної освіти, що зайняли призові місця:

1-е місце – Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 133» Криворізької міської ради (<http://zdo133.kr.ua/>);

2-е місце – Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 6 «Крунк» комбінованого типу Славутицької міської ради Київської області (<https://krunk.com.ua>);

3-е місце – Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад № 15 Вінницької міської ради» (<http://dnz15pazlik.vn.ua>).

Проведемо аналіз веб-сайту ЗДО № 133 Криворізької міської ради, що зайняв перше місце в конкурсі, з метою виокремлення рекомендацій для підвищення рівня прозорості та відкритості закладів дошкільної освіти.

– Дітям:

- діткам про коронавірус (підбірка мультфільмів, переглядаючи їх, дитина дізнається багато цікавого: навіщо дотримуватись дистанції та часто мити ручки в садку, чим корисним можна зайнятися, як привітати друга, коли не можна обніматись та інше);

- навчайся дистанційно (плейлисти, що налічують більше 30 відео від педагогів ЗДО);

- мультики про права;
- казки про безпеку в інтернеті;
- online подорожі світом;

- дитячі online-бібліотеки (представлена дитяча література онлайн, що можна роздрукувати, скачати або прослухати аудіоверсії);

- малечі про екологію (популярні мультики про важливі екологічні питання);

- дітям про фінанси (мультики з серії фінансової грамотності дошкільників);

- вчимося дружити (пізнавальні мультики);
- уроки безпеки (повальні мультики).

– Батькам:

- права дитини (права закріплені Загальною Декларацією прав людини, що прийнята Генеральною Асамблеєю ООН в 1948 р.);

- е-реєстрація (відповіді на розповсюджені питання щодо реєстрації дитини в ЗДО);

- правила прийому (порядок зарахування через електронну чергу, умови для відрахування, перелік пільг тощо);

- розклад (розклад організованих форм навчальної діяльності на поточних рік);

- режим роботи закладу;
- групи (режим роботи 6-ти груп ЗДО із зазначенням вихователів);
- благодійність з EduPay (інструкція до внесення благодійних внесків);
- безпека дитини (безпека в інтернеті, харчування в ЗДО, безпека в квартирі тощо);

- консультації для батьків (секрети активного слухання, дитячі істерики тощо).

– **Метод кейс:**

- на час карантину (рекомендації вихователям та спеціалістам в умовах карантинних обмежень);

- літньо-оздоровчий період (пріоритетні завдання на літньо-оздоровчий період 2020 р., організація життєдіяльності на літньо-оздоровчий період 2020 р. (за умови зняття карантинних обмежень);

- збереження ресурсів (мета, завдання, картотека ігор економічного виховання);

- пріоритетний напрямок «Кольоровий світ» (Електронний посібник інтегрованого курсу «Кольоровий світ»);

- ІКТ компетентність (мобільний додаток «Get Up» (Гімнастика пробудження);

- засідання МО музкерівників (конспект уроку «Розвиток творчих та музичних здібностей дітей у процесі театралізованої діяльності» з відеоматеріалами);

- взаємодія з родинами (інформація про консультункт для батьків);

- експериментальна діяльність (інформація щодо самостійної діяльності дітей з об'єктами та явищами, відбувається їх різноманітний аналіз, порівняння, зіставлення тощо);

- мовленнєвий розвиток (рівні здатності до спілкування дошкільників);

- моральне виховання (завдання, форми і методи роботи);

- патріотичне виховання (напрями, форми і методи роботи сім'ї з національно-патріотичного виховання дошкільників);

- публікації на веб-ресурсах (огляд ресурсів, що охоче приймають напрацювання педагогів).

– **Відкритість:**

- нормативно-правова база (освітня діяльність під час карантинних обмежень 2020, Закони України, Постанови та розпорядження Кабінету Міністрів, накази та листи Міністерства освіти тощо);

- статут ЗДО;

- меморандум (стаття Закону України «Про освіту» щодо прозорості та інформаційної відкритості закладу освіти);

- stop-булінг (план заходів антибулінгу, батькам про булінг, педагоги про булінг тощо);

- територія обслуговування;

- кошторис;

- бюджетні кошти (інформація щодо фінансових надходжень і витрат закладу загального фонду (ЗДО №133) за 2021 рік);

- кадровий склад (директор, психолог, фізінструктор, медичне обслуговування, музкерівник, якісний склад педагогічних кадрів);

- внутрішній моніторинг (результати внутрішнього моніторингу якості дошкільної освіти);

- діти з ООП (навчання дітей з особливими освітніми потребами, порядок комплектування інклюзивних груп);

- структура управління;

- мережа (ліцензований обсяг, кількість осіб, що відвідують ЗДО);

- вакансії (відкриті вакансії на вихователя, керівника гуртка, музичного керівника).

– **Ліцензування:**

- статут;

- відомості про навчально-методичне забезпечення освітньої діяльності;

- відомості про кількісні та якісні показники матеріально-технічного забезпечення;

- мережа;

- письмове зобов'язання щодо доступу людей з інвалідністю;

- відомості про якісний склад працівників;

- про результати ліцензування.

– **Новини:** оголошення, заходи, вистави в ЗДО тощо.

– **Фото:** фото матеріали зі спортивних, музичних заходів, дослідної діяльності, екскурсій тощо.

Отже, проведений аналіз веб сайтів низки закладів дошкільної освіти комунальної та приватної форм власності щодо прозорості на інформаційної відкритості показав досить низький рівень висвітлення необхідної інформації стосовно фінансової та навчально-вихованої звітності, ліцензійних та установчих документів тощо. Водночас детальний аналіз веб-сайту ЗДО, що зайняв перше місце на Конкурсі кращого веб-сайту навчального закладу в 2019 р. показав широке методичне, навчальне та управлінське наповнення всіх сторінок сайту. Поряд з цим можна відмітити насиченість кольоровою гаммою, зручність інтерфейсу, а також доступну навігацію веб сайту досліджуваного закладу дошкільної освіти.

Аналіз веб сайтів ЗДО дав можливість виокремити певні методичні рекомендації щодо підвищення прозорості та інформаційної відкритості, зокрема:

- збільшення кількості вкладок для висвітлення інформації про діяльність та структуру ЗДО;

- висвітлення інформації про статут, нормативні документи, ліцензії, сертифікати діяльності тощо;

- оприлюднення кошторисів, бюджетних надходжень, звітів про діяльність ЗДО;

- представлення інформації щодо устаткування, обладнання, території ЗДО;

- збільшення кількості методичних порад для батьків щодо виховання, освіти, психологічної підтримки тощо.

Наведені рекомендації не вичерпують всіх аспектів щодо забезпечення прозорості та інформації відкритості, проте виступають певними орієнтирами для подальшого дослідження даного питання.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Проведений аналіз відкритості та прозорості закладів дошкільної освіти на прикладі ЗДО м. Києва показав, що більшість установ висвітлюють фото про освітню діяльність, розпорядок дня та загальну інформацію про кадровий склад і адміністрацію. Водночас такі важливі елементи як фінансова діяльність, річні звіти директора, статут, ліцензії, сертифікати та інші нормативні документи відсутні на сайтах більшості дошкільних закладів. Результати моніторингу підкреслюють актуальність дослідження даного питання на шляху забезпечення якості дошкільної освіти. Подальшими етапами практичної розвідки визначено продовження аналізу сайтів ЗДО в інших регіонах України, вироблення методичних рекомендацій для забезпечення прозорості та інформаційної відкритості закладів дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боднар Л. В. Методичні рекомендації щодо створення Інтернет-сайту освітнього закладу. Одеса: Півден. нац. пед. ун-т імені К.Д. Ушинського, 2019. 52 с.
2. Волярська О. С. Інноваційні педагогічні технології: навч.-метод. посіб. для слухачів курсів підвищення кваліфікації. Запоріжжя: А–ПЛЮС, 2012. 105 с.
3. Гуральчук Д. Ю. Формування управлінських умінь у керівників дошкільних навчальних закладів на засадах хмарних технологій. *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівників навчальних закладів* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 29.03.2016 р. С. 104-110.
4. Дорошенко З. П. Можливості моделювання інформаційно-освітнього середовища дошкільного навчального закладу. *Дошкільна освіта*. 2010. № 3(29). С. 48-53.
5. Закон про освіту : Закон України від 16.07.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 15.08.2021).
6. Назаренко Г. А., Андрющенко Т. К. Інформаційно-комунікаційні технології як інструмент підвищення якості дошкільної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. 69, №1. С. 21-36.
7. Рекомендації до сайтів освітніх закладів. URL: <http://www.nmc.org.ua/metodicni-rekomendacii/proorganizaciurobotizistvorennatafunkcionuvannaveb-sajtivnavcalnihzakladiv> (дата звернення: 10.08.2021).
8. Семчук С. Комп'ютерно-розвивальне середовище як складова педагогічного процесу дошкільного навчального закладу. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2015. 1(14). С. 18-23.

REFERENCES

1. Bodnar, L. (2019). *Metodychni rekomendatsii shchodo stvorennia Internet-saitu osvithoho zakladu*. Odesa: Pivden. nats. ped. un-t imeni K.D. Ushynskoho [in Ukrainian].
2. Voliarska, O. (2012). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: navch.-metod. posib. dlia slukhachiv kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii*. Zaporizhzhia: A–PLIuS [in Ukrainian].
3. Huralchuk, D. (2016). Formuvannia upravlinskykh umin u kerivnykiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv na zasadakh khmarnykh tekhnolohii. *Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky kerivnykiv navchalnykh zakladiv*, Materialy vseukr. nauk.-prakt. konf. Kyiv. [in Ukrainian].

4. Doroshenko, Z. (2010). Mozhlyvosti modeliuvannia informatsiino-osvitnoho seredovyscha doshkilnoho navchalnoho zakladu. *Doshkilna osvita*, 3(29), 48-53 [in Ukrainian].
5. Pro osvitu. (2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
6. Nazarenko, H. A. & Andriushchenko, T. K. (2019). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak instrument pidvyshchennia yakosti doshkilnoi osvity. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 69 (1), 21-36 [in Ukrainian].
7. Rekomendatsii do saitiv osvitnikh zakladiv. (2018). URL: <http://www.nmc.org.ua/metodicni-rekomendacie/proorganizaciurobotizistvorennatafunkcionuvannaveb-sajtivnavcalnihzakladiv> [in Ukrainian].
8. Semchuk, S. (2018). Komp'uterno-rozvyvalne seredovyshe yak skladova pedahohichnoho protsesu doshkilnoho navchalnoho zakladu. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy*, 1(14), 18-23 [in Ukrainian].

DDC УДК 378.091:3:37.011.3–051:614]:004.9

DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A MEANS OF INCREASING THE QUALITY OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEST OF PANDEMIC COVID-19

Valentyna Bilyk,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
National Pedagogical Dragomanov University,

Kyiv, Ukraine,

ORCID ID 0000-0002-6860-7728,

valya-bilyk@ukr.net

Annotation. *The article presents results of a research of the importance of digitalization in Ukrainian education in the context of the COVID-19 pandemic. The concept of «health-preserving competence of future teachers» is interpreted as integrative quality of personality that is a result of valeological, medical-biological, science and professional preparation in higher education institutions, is characterized by the formation of a holistic system of knowledge, skills, abilities about health, helps to increase the level of professional, cultural competence and ability to perform future professional duties. It is hypothesized that the quality of future teachers' health-preserving competence formation will significantly improve if the educational process is digitalized on the basis of SMART- and BYOD- technologies. It is noted that the results of the pedagogical experiment allowed to identify significant positive dynamics of changes in the level of health-preserving competence of students in the experimental groups in comparison with the control and to confirm the correctness of the hypothesis. Prospects for further research are outlined, which are to study the experience of higher education institutions in developed countries to create educational and methodological support for the formation of health-preserving competence of future teachers in a pandemic.*

Keywords: *digitalization; health-preserving competence; future teachers.*

ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19

Валентина Білик,

доктор педагогічних наук, доцент,

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,

м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0002-6860-7728,

valya-bilyk@ukr.net

Анотація. *У статті репрезентовано результати досліджень щодо значення діджиталізації освітнього процесу у закладах вищої освіти України в умовах пандемії COVID-19. Конкретизовано поняття «здоров'язберезувальна компетентність майбутніх вчителів», що витлумачено як інтегративна якість особистості, яка є результатом*

валеологічної, медико-біологічної, природничо-наукової та професійної підготовки у закладах вищої освіти, характеризується сформованістю цілісної системи знань, умінь, навичок про здоров'я та здоров'язбереження, сприяє підвищенню рівня професійної, загальнокультурної компетентності й можливості якісно виконувати майбутні професійні обов'язки. Висловлено гіпотезу про те, що якість формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вчителів значно покращиться за умови діджиталізації освітнього процесу на засадах SMART- та BYOD-технологій. Зазначено, що результати педагогічного експерименту дозволили виявити значну позитивну динаміку зміни рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності студентів в експериментальних групах в порівнянні з контрольними та підтвердити правильність висловленої гіпотези. Окреслено перспективи подальших досліджень, які полягають у вивченні досвіду закладів вищої освіти розвинених країн світу щодо створення навчально-методичного супроводу процесу формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вчителів в умовах пандемії COVID-19.

Keywords: діджиталізація; здоров'язбережувальна компетентність; майбутні вчителі.

Relevance of the research. The need for dynamic qualitative changes in the system of future teachers valeological (health-preserving) education in Ukrainian higher education institutions is caused, on the one hand, by modern society's demands for competent and highly qualified specialists, and on the other – reforms that take place in higher education system of the country in the context of its integration into global educational space, where, the requirements for the training of future professionals, including future teachers are no longer limited to mastering professional knowledge and mastering professional skills, and the priority is to form a comprehensive developed personality, creative and capable of innovative activity, self-improvement and self-development.

COVID-19 and the 2020 pandemic constraints have almost completely changed the nature of education market. Coronavirus and quarantine measures to prevent its spread have launched new trends both in the implementation of valeological (health-preserving) education and in the organization of the educational process in higher education institutions. As a result of the pandemic and the quarantine caused by it, digitalization, online resources and distance learning platforms have become the only possible way to continue the educational process in higher education institutions.

Analysis of recent research and publications. Scientific interest to the problem of digitalization of educational process was shown by such scientists as: L. Chumak, who introduced the author's interpretation of the concept of «digitalization of pedagogical education», in particular the scientist interpreted it as a process of transition to electronic learning system theoretical and methodological basics for digital didactics» (Chumak, 2021); O. Litvinov, considered digitalization in the context of changing human development (according to the scientist, «digitalization is a phenomenon that causes successive transformations of the socio-cultural code, united by a common vector of development») (Litvinov, 2020); O. Zhernovnikova expressed the opinion that «digitalization in education is a fundamental factor of economic growth in modern conditions» (Zhernovnikova,

2018), V. Bilyk, Y. Bilyavskaya, V. Wember, N. Gubriy, N. Dobrovolskaya, exploring various aspects of digitalization of the educational process in national and foreign higher education institutions, concluded that SMART- and BYOD-technologies are especially popular during its implementation (*Bilyk, 2020; Bilyavska, 2018; Wember, 2019; Gubriy, 2014; Dobrovolska, 2014*).

In the course of their research, the scientists singled out positive aspects of the introduction of SMART-technologies in the educational process, namely: «promoting students' interest in learning, the effectiveness of knowledge acquisition and creative development» (*Gubriy, 2014*); opportunity for students to «fully focus on the essence of the lecture material (there is no need to summarize it in detail, because after the lesson you can get an electronic version)» and teachers «do not spend time writing assignments, creating drawings and diagrams on the board, and use software capabilities» (*Dobrovolska, 2014*); increasing students' interest in scientific and medical-biological knowledge, motivation to master them, the quality of formation of creative thinking and the ability to find different ways to solve one problem (*Bilyk, 2020*).

BYOD-technology, according to scientists, should be used to develop students' motivation for educational activities and increase their activity in the process of such activities (*Bilyk, 2020*); as an additional source of information for the organization of diagnostics of efficiency of students' educational activity and during creation by teachers of interactive exercises for students (*Bilyk, 2020; Wember, 2019*); during the performance of students of various classroom and independent extracurricular tasks (*Bilyavska, 2018*).

We agree with the above opinions of scientists and, given the needs of today, we consider it appropriate to investigate the impact of digitalization on the formation of health competence of future teachers in national higher education institutions in the COVID-19 pandemic.

Formulation of the purpose of the article. Justify the feasibility and experimentally test the effectiveness of digitalization of the educational process as a means of improving the quality of health competence of future teachers in a pandemic COVID-19.

Research methodology. It is known that one of the responsible stages of the study is the choice of methods for its implementation. Therefore, when choosing research methods, we first assessed the degree of their necessity, objectivity, reliability and validity. Given the above, it was decided to use a set of methods, namely: theoretical: analysis of scientific and methodological literature – to determine the state of study of the problem; comparative analysis, comparison and generalization – to systematize the results of the study, formulate conclusions and determine areas for further research. The empirical part of the study was conducted using specially developed tests and diagnostic card, as well as methods: Yu. Orlova «The need to achieve the goal», T. Dubovytska «Diagnosis of learning motivation», V. Rusalova «Measuring the level of emotionality», M. Obozova «Self-assessment of willpower», A. Karpov and V. Ponomareva «Measuring the level of reflexivity». In order to analyze the data of the experimental study, the author's computer program

«BSSL: pedagogical diagnosis of the readiness of future teachers for health education» (Bilyk, 2015) was used.

Results of the research. Given that there is currently no generally accepted definition of «health-preserving competence of future teachers», we consider it appropriate to specify this definition in our study.

Thus, the health-preserving competence of future teachers is considered by us as an integrative quality of personality, which is the result of valeological, medical-biological, science and professional training in higher education institutions, characterized by the formation of a holistic system of knowledge, skills, health and health skills, helps to increase the level of professional, cultural competence and the ability to perform future professional duties.

In the author's version, the health-preserving competence of future teachers is indicated by the need-sense, cognitive-intellectual, functional-competence, personality-regulatory and reflexive-analytical criteria with the corresponding indicators.

Indicators of the need-sense criterion are: awareness of students, future teachers, the importance and significance of valeological (health-preserving) education; understanding the needs and values of valeological and medical-biological knowledge, skills and abilities in solving life situations, substantiation of professional decisions, raising the level of culture, competitiveness in the labor market, development of creative potential; formation of motivation to study valeological and medical-biological disciplines; interest in continuing valeological (health-preserving) education; cognitive-intellectual criterion – awareness of modern achievements in the fields of pedagogy, valeology, biology, medicine; formation of a holistic system of consciously mastered valeological knowledge; functional-competence criterion – the ability to apply the theoretical provisions of valeological and medical-biological training in the process of professionally oriented educational activities; ability to use the obtained valeological and medical-biological knowledge, skills and abilities in solving practical problems; personality-regulatory criterion – focus on achieving success in self-organization and self-regulation of their own valeological training; manifestation of strong-willed efforts and persistence to achieve the desired results in the process of such training; formation of a sense of satisfaction with the opportunity to apply the results of valeological (health-preserving) education in professionally oriented educational and future professional activities; reflexive-analytical criterion – the ability to consciously comparative analysis of the initial, current and final results of mastering valeological and medical-biological knowledge and mastering skills and abilities; ability to exercise self-control, self-recognition and self-assessment of one's own achievements in the process of valeological (health-preserving) education.

In order to identify the initial level of development of future teachers' health-preserving competence, we conducted pilot studies on the above criteria. The sample size was 486 students of pedagogical higher education institutions.

Component-by-component analysis of the pilot study data shows that the highest results were obtained by personality-regulatory and reflexive-analytical indicators (table 1).

Thus, according to personal-regulatory indicators, the majority of respondents (159 people, or 33% of respondents) showed a high level of health-preserving competence; the medium level was noted in 145 people (29% of respondents); at below average and low level, personal-regulatory indicators of health-preserving competence are formed in 19% of people – 91 students, respectively.

Table 1

Results of indicators of the formation future teachers' health-preserving competence (pilot study)

<i>№ Sl. No</i>	Criteria for future teachers' health-preserving competence	High	Medium	Below medium	Low
1	Need sense	108/22%	74/16%	101/20%	203/42%
2	Cognitive-intellectua	52/9%	226/49%	50/8%	158/34%
3	Functional and competence	73/12%	192/41%	43/9%	178/38%
4	Personality-regulatory	159/33%	145/29%	91/19%	91/19%
5	Reflective-analytical	162/34%	135/28%	128/27%	61/13%

According to the reflective-analytical group of indicators, 34% of respondents (162 people) showed a high level of health-preserving competence, 27% of respondents (128 people) – below medium. At the same time, a significant proportion of future teachers had medium (28% – 135 people) and low (13% – 61 people) levels of reflexive-analytical indicators of health-preserving competence.

The formation of health-preserving competence in terms of needs-sense, cognitive-intellectual and functional-competence indicators was lower.

Cognitive-intellectual indicators of the majority of students (226 people, which is 49%) showed medium level of health-preserving competence. The low level of formation of indicators was recorded in 158 people, which was 34% of the whole group. And only 9% (52 students) showed a high level of health-preserving competence in terms of cognitive-intellectual indicators. At a lower medium and high level of need-sense indicators are formed in 101 (20%) and 108 (22%) people, respectively, the rest of the students had a low level of their formation.

Functional-competence indicators of the formation of future teachers' health-preserving competence were at low and medium levels. The low level was found by 178 people, which is 38% of the respondents in the diagnosed group, the medium – 192 (41%) of the subjects. A high level was found in 73 respondents (12%), sufficient – 43 (9%) of future teachers.

A detailed analysis of the results of the previous study shows an insufficient level (below medium or low) of the development of future teachers' health-preserving competence, which defines it as one that does not meet the requirements of today.

Taking into account the obtained data of the pilot study, we predict a significant improvement in the quality of health-preserving competence of future teachers in the context of the COVID-19 pandemic, provided that the educational

process is digitalized on the basis of SMART- and BYOD-technologies.

To determine the effectiveness of digitalization of the educational process as a means of improving the quality of future teachers' health-preserving competence in the COVID-19 pandemic and test the represented hypothesis, we conducted a pedagogical experiment involving 238 students from different pedagogical HEIs of Ukraine. During the organization of the pedagogical experiment, control and experimental groups of students were formed. In the experimental groups, the author's method of forming the health-preserving competence of future teachers in the context of the COVID-19 pandemic was implemented which is based on the assertion of UNESCO that mobile devices can contribute to the efficient use of time in the classroom and improve the quality of education (*UNESCO, 2020*) students of control groups studied according to traditional methods.

The author's method of forming future teachers' health-preserving competence in the context of the COVID-19 pandemic foresees the digitalization of educational process with the use of BYOD- and SMART-technologies.

We emphasize that the digitalization of valeducational (health-preserving) education of future teachers should be carried out in accordance with higher-level cognitive strategies that provide a creative cooperation between teacher and student, which will transform the student from the object of influence and passive participant in the educational process who accepts scientific information, often not realizing, but only memorizing it, into the subject of educational activity (the leading role in which belongs to the thought process), active (with a conscious need for scientific training and self-education) its participant, capable of logical thinking, systematization and accumulation of science knowledge, their expedient and creative use and application during decision-making in various life and professional situations.

BYOD-technology for teaching students valeducational, medical-biological and science cycles disciplines was implemented using a number of mobile applications. For example, let's mention some of them: «NeuroSlice» and «iSurf BrainView» – applications that involve the study of human brain structures based on MRI images; «Neuroanatomy – Digital Atlas» – allows to study the anatomical structures of the human brain in layers and substantiate the clinical manifestations of its various pathological conditions; «Diseases in children» – contains detailed information about children's diseases and their prevention; «Clinical Examination & Skill» – helps to develop skills in propaedeutics; «IOS» – reveals to the user olfactory and gustatory processes; «Advanced First Responder» – audio and video manuals on first aid; «Pediatric Emergencies Lite» – a program in which focuses on the problems of emergency therapy in pediatrics; as well as mobile applications that allow assessing the level of formation of students' subject competencies, namely: «Daily Anatomy: Flashcard Quizzes to Learn Anatomy» – flashcards on anatomy, which allow you to check the initial level of knowledge of students about the structure of the human body and its organs and systems; «Quiz: Anatomy» and «Easy anatomy – atlas & quizzes» – programs for intermediate control of the effectiveness of the educational process in the discipline «Anatomy and physiology of the nervous system»; «Valeology. Tests» – a program for reflection on the relevant discipline and many others.

Using the capabilities of the interactive program mozaBook as an element of SMART-technology, we are convinced that its software helps: to provide the teacher with illustrative, presentation and animated lectures; interactively perform experiments and demonstrate their results on the screen. Teacher who uses the mozaBook program has the opportunity to visualize not only lectures, seminars or practical classes, but also tools for diagnosing student achievement. For this purpose, various images, videos, audio files and 3D models can be used, which allow to analyze the results of not only theoretical but also practical preparation.

«Electronic brainstorming» method involves the use of the above SMART- and BYOD-technologies. We used it in teaching all disciplines of the valeological cycle, medical-biological and science preparation, but, for example, we will demonstrate its application in the study of «The current state of health of the population of Ukraine» in the discipline «Fundamentals of valeology and health care of children». To update the knowledge on the outlined topic, we offer students a problem to discuss «Stressful diseases of the XXI century».

Thus, the teacher from his computer using a multimedia projector highlights the problem on the interactive whiteboard for discussion (SMART-technology is used). Students, using their own mobile phones or tablets (BYOD-technology) using the WI-FI network, send to the teacher's computer their assumptions and suggestions for its solution. The teacher, without analyzing or commenting, translates them on an interactive whiteboard (SMART-technology).

When the teacher has finished covering all the assumptions made about solving the problem on the interactive whiteboard, all participants in the educational process participate in their discussion, systematization and grouping by similarity, analysis of critical remarks on each idea and, finally, choose those that do not were rejected.

We see the advantages of electronic brainstorming over verbal in saving time (no need to spend time writing ideas on the board) and reducing the level of anxiety, fear of students to evaluate their assumptions (the author of the idea is not mentioned on the interactive whiteboard).

The disadvantages of the «electronic brainstorming» method include the inability to avoid duplication of proposed solutions, but this issue is easy to solve when analyzing and grouping them by similarity.

The results of future teachers' health-preserving competence formation in higher education institutions were also monitored using SMART- and BYOD-technologies.

Quality control of future teacher's formation health-preserving competence should focus not only on testing the knowledge gained by student of resulting valeological, medical-biological, science and professional training in higher education institutions and the ability to apply the knowledge gained in life, education or future professional activities, but also to identify future teacher's emotionally-valuable attitude to valeological (health-preserving) education, the degree of their creative activity and persistence in the process of organizing and implementing of valeological (health-preserving) self-education; to promote the subject-subject (teacher-student) management of the process of of valeological (health-preserving)

education in higher education institutions, and if necessary, timely adjustment of its content, forms, methods and means of implementation; to guarantee the quality and development of valeological (health-preserving) education of future teachers in higher education institutions and to be carried out with the use of innovative methods.

To determine the levels of future teachers' health-preserving competence and the dynamics of their changes as a separate needs-semantic, cognitive-intellectual, functional-competence, personality-regulatory and reflexive-analytical criteria and its overall indicator (according to all criteria at the same time) the computer program «BSSL: pedagogical diagnostics of formation of future teachers' readiness for health-forming activity» is developed.

To work with a computer program you need to have:

- a) technical support: processor 700 MHz and more; video adapter with a capacity of 32 MB; 50 MB of free space on the hard drive;
- b) software: any Windows operating system.

To run the program on your computer, you should run the file «BSSL.exe» from a flash drive or hard drive. The program is designed for testing groups of students up to 120 people.

The program consists of several survey blocks:

- Diagnosis of the level of need to achieve the goal;
- Diagnosis of the orientation of educational motivation;
- Test tasks of cognitive-intellectual criterion;
- Diagnostic card of functional-competence criterion;
- Measuring the level of emotionality;
- Self-assessment of willpower;
- Measuring the level of reflexivity.

Immediately after launching the program, its main window opens, which displays the name of the program and the names of its authors.

By pressing the «Continue» button, we go to the next window, which is called «Registration of the test participant». In the appropriate fields of the open window, the student should indicate his/her last name, first name and patronymic, and determine the stage of testing («Start of experiment» or «End of experiment»). After entering all the data, you must press the «Continue» button again.

The program checks the presence of a registered student in the experimental or control groups. If a student violates the registration rules, a window will appear on the computer screen warning that such a student is not found in any group. By clicking «OK», we will return to the step «Registration of the test participant» and will be able to verify the correctness of the entered data.

If the program data provided by the student was entered correctly, the program will proceed to the next step, and the window «Select the survey unit» will appear on the computer screen, in which the student will choose, in random order, one of the seven proposed tests.

When all the steps have been successfully completed and the survey unit is selected, press the «Continue» button again and the program proceeds to the next step. The selected test window appears on the computer screen. A question

automatically appears in the upper field of the survey window, and in the lower field, in the «Answer» field, there are possible options for answering it. The student needs to choose the answer that he thinks is correct and press the «Continue» key.

The algorithm of the program is composed in such a way that all the student's answers to each test are recorded and automatically included in a special BSSL.xlsx file, and, if necessary, stored in it for a period of time determined by the teacher. The program also provides for the formation of a common BSSL.xlsx file, which accumulates students' answers to all tests passed. Due to the presence of such a file, the teacher can view the test results of the selected group of students at any time.

After answering the last question of the selected test, the program calculates the total number of points scored by the student and according to them determines the level of health competence according to the selected criterion or one of the methods.

To perform the next test, the student must press the «Back to the selection of survey blocks» key. The «Select a survey unit» window will reappear on the computer screen, where the tests that have already been completed and are not available for further selection by the student will be highlighted in gray. Tests that need to be performed are highlighted in black. The student selects any test from a list of failed tests and the cycle repeats.

The program also provides the ability to interrupt testing at any stage. There are two ways to do this: if a student has completed testing on the selected test but has not passed all the tests provided by the program and wants to complete the program, he must press the «Finish» button, if testing on the selected student test not completed, but the student wants to complete the program you need to press the close window (cross in the upper right corner of the window). After doing so, a warning window will appear on your computer screen.

If you confirm your intention (pressing the «Yes» key), the program will be closed. Please note that premature termination of testing (failure to perform all tests) does not involve the calculation of the overall test result for a given student.

After the student completes all the tests in the «Result» window, the «Back to the selection of survey blocks» key is replaced by the «View the total result» key. When you click on it, another window of the program will appear, entitled «Overall test result».

The expediency and efficiency of using the described technologies (digitalization of the educational process) as a means of improving the quality of future teachers' health competence in the COVID-19 pandemic was determined by the dynamics of health competence levels of students in the control and experimental groups.

To determine the reliability of the experimental results and compare the control and experimental groups, the hypothesis was formulated: H_0 – the discrepancy between the obtained data in control groups and experimental groups is not significant; H_1 , – the discrepancy between the obtained data in control groups and experimental groups is significant, and it was found that within the study $\chi^2_{cr.} = 5.99$; $\alpha = 0.05$ (table 2).

Based on this and the relevant calculations, we state that at the beginning of the experiment on the need-sense criterion $\chi^2_{emp.} = 0,29$, cognitive-intellectual – $\chi^2_{emp.} = 0,01$, functional-competence – $\chi^2_{emp.} = 0,25$ personal-regulatory – $\chi^2_{emp.} = 0,08$, reflexive-analytical – $\chi^2_{emp.} = 0,04$ which confirms the hypothesis H_0 ($\chi^2_{cr.} > \chi_{emp.}$), and therefore indicates the homogeneity of the control and experimental groups.

Analysis of the results of the study at the end of the experiment suggests that the students of the control group the state of health-preserving competence formation in need-sense, cognitive-intellectual, functional-competence, personality-regulatory and reflexive-analytical criteria has a slight positive dynamics ($\chi^2_{emp. n-s} = 5,21$; $\chi^2_{emp. c-i} = 4,37$; $\chi^2_{emp. f-c} = 3,29$; $\chi^2_{emp. p-r} = 5,11$; $\chi^2_{emp. r-a} = 4,51$),: that is, subject to the hypothesis H_0 , and the students of the experimental group, according to all these criteria, there is a significant positive dynamics in the results of the studied phenomenon: $\chi^2_{emp. n-s} = 25,32$; $\chi^2_{emp. c-i} = 20,55$; $\chi^2_{emp. f-c} = 23,32$; $\chi^2_{emp. p-r} = 23,40$; $\chi^2_{emp. r-a} = 22,74$, which confirms the hypothesis H_1 : the discrepancy of the obtained data in experimental groups before and after the formative stage of the pedagogical experiment is significant.

Table 2

Dynamics of homogeneity of samples and reliability of results of pedagogical experiment concerning formation of future teachers' health-preserving competence

Criteria for future teachers' health-preserving competence	χ^2 before the beginning of the experiment	χ^2 after the end of the experiment		
	$E_{st}-K_{st}$	$K_{st}-K_{fin}$	$E_{st}-E_{fin}$	$E_{fin}-K_{fin}$
Need-sense	0,29	5,21	25,32	7,89
Cognitive-intellectual	0,01	4,37	20,55	7,27
Functional-competence	0,25	3,29	23,32	8,44
Personal-regulatory	0,08	5,11	23,40	9,29
Reflexive-analytical	0,04	4,51	22,74	7,66

A comparative analysis of the control and experimental groups at three levels according to Pearson's test, which was carried out at the end of the formative experiment, also shows a statistically significant difference (in favor of experimental groups) between these samples for all criteria. $\chi^2_{emp. n-s} = 7,89$; $\chi^2_{emp. c-i} = 7,27$; $\chi^2_{emp. f-c} = 8,44$; $\chi^2_{emp. p-r} = 9,29$; $\chi^2_{emp. r-a} = 7,66$ (hypothesis H_1).

Dynamics of levels formation of future teachers' health-preserving competence

Levels/ parameters	Control group		Experimental group		χ^2 , E _{st} -K _{st}	χ^2 , E _{fin} -K _{fin}
	Beginning of the experiment	End of experiment	Beginning of the experiment	End of experiment		
	%		%			
High	6,59	10,99	9,41	23,53	0,65*	8,28*
Sufficient	65,93	74,73	61,18	71,76		
Insufficient	27,47	14,29	29,41	4,71		
K _{st} -K _{fin} / E _{st} -E _{fin}	$\chi^2_{emp.} = 5,51$		$\chi^2_{emp.} = 21,29^*$			

Note* the values are significantly different $\chi^2_{cr.} = 5,99; \alpha=0,05$

It was found that after the formative pedagogical experiment, a high level of health-preserving competence was demonstrated by 10,99 % of control groups students and 25,53 % of experimental groups (increase, compared to the results before the formative experiment is 4,40 % in control groups and 14,12 % in experimental groups); a sufficient level was demonstrated by 74,73 % of future control groups teachers and 71,76 % of experimental groups (an increase in indicators is observed in control groups by 8,79 %, and in experimental groups by 10,59 %). The number of future teachers with an insufficient level of formation of the corresponding competence decreased, in control groups it was found in 14,29 %, and in experimental groups – 4,71 % (positivity of dynamics is 13,19 % in control groups and 24,71 % in experimental groups) (table 3).

Conclusion from the study and prospects for further research in this direction. The results of the pedagogical experiment confirmed the expediency and effectiveness of digitalization of the educational process as a means of improving the quality of future teachers' health competence in the context of the COVID-19 pandemic with 95% reliability.

The presented study involves the study of the experience of higher education institutions in developed countries to create educational and methodological support for the process of forming the health competence of future teachers in a pandemic COVID-19.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білик В. Г. Використання комп'ютерної програми в ході вимірювання рівнів сформованості природничо-наукової компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2020. Вип. 9 (165). С. 24-30.
2. Білик В. Г. Про педагогічний моніторинг рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності в початковій школі. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології.* 2015. № 10 (54). С. 10-17.
3. Білик В. Г. SMART-технології як засіб осучаснення природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти України. *Наукові записки*

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : педагогіка. 2020. № 2. С. 19-26.

4. Білявська Ю. В. Технологія BYOD, як інструмент SMART освіти. *Smart-освіта: ресурси та перспективи* : матеріали III Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 7 грудня 2018 р.). Київ, 2018. С.12-14.

5. Вембер В. П. Впровадження технології BYOD для формувального оцінювання. *Інноваційні технології в освіті*: збірник матеріалів Міжнар. науково-технічної конф. (Івано-Франківськ, 9-11 квітня 2019 р.). Івано-Франківськ, 2019. С. 45-47.

6. Губрій Н. М., Побірска І. В. Від SMART-технологій до SMART-освіти. *Smart-освіта: ресурси та перспективи* : тези доповідей Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16-17 жовтня 2014 р.). Київ, 2014. С. 40-42.

7. Жерновникова О. А. Діджиталізація в освіті. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 10 квітня 2018 р.). Харків, 2018. С. 88-90.

8. Литвинов О. М. Діджиталізація: на порозі цифрового дахау. *Держава і злочинність. Нові виклики в епоху постмодерну* : зб. тез доп. наук.-практ. конф (Харків, 23 квітня 2020 р.). Харків, 2020. С. 170-172.

9. Рекомендації ЮНЕСКО по політике в області мобільного обучения. *Інститут ЮНЕСКО по інформаційним технологіям в освіті* : веб сайт. URL: <https://iite.unesco.org/ru/> (дата звернення: 07.10.2021).

10. Чумак Л. В. Методологічні аспекти діджиталізації в закладах післядипломної педагогічної освіти: закономірності та наукові підходи. *Педагогічний альманах*. 2021. Випуск 48. С. 97-105.

11. Bilyk V. Natural Science and Research Training of Future Psychologists for Health-Promoting Activities. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12. № 2. P. 01-17.

REFERENCES

1. Bilyk, V. H. (2020). Vykorystannya komp'yuternoyi prohramy v khodi vymiryuvannya rivniv sformovanosti pryrodnycho-naukovoyi kompetentnosti maybutnikh psykhologiv u zakladakh vyshchoyi osvity. *Visnyk Natsional'noho universytetu «Chernihivs'ky kolehium» imeni T. H. Shevchenka. Seriya : Pedagogichni nauky*, 9 (165), 24-30. [in Ukrainian].

2. Bilyk, V. H. (2015). Pro pedagogichnyy monitorynh rivniv sformovanosti hotovnosti maybutnikh uchyteliv do zdorov'yaformoval'noyi diyal'nosti v pochatkoviy shkoli. *Pedagogichni nauky : teoriya, istoriya, innovatsiyi tekhnolohiyi*, 10 (54), 10-17. [in Ukrainian].

3. Bilyk, V. H. (2020). SMART-tekhnolohiyi yak zasib osuchasnennya pryrodnycho-naukovoyi pidhotovky maybutnikh psykhologiv u zakladakh vyshchoyi osvity Ukrayiny. *Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedagogichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatyuka. Seriya : pedagogika*, 2,19-26. [in Ukrainian].

4. Bilyavs'ka, YU. V. (2018). Tekhnolohiya BYOD, yak instrument SMART osvity. *Smart-osvita: resursy ta perspektyvy* : materialy III Mizhnar. nauk.-metod. konf. (Kyiv, 7 hrudnya 2018 r.). Kyiv, 12-14. [in Ukrainian].

5. Vember, V. P. (2018). Vprovadzhennya tekhnolohiyi BYOD dlya formoval'noho otsinyuvannya. *Innovatsiyi tekhnolohiyi v osviti*: zbirnyk materialiv Mizhnar. naukovotekhnichnoyi konf. (Ivano-Frankivs'k, 9-11 kvitnya 2019 r.). Ivano-Frankivs'k, 45-47. [in Ukrainian].

6. Hubriy, N. M., Pobirs'ka, I. V. (2014). Vid SMART-tekhnolohiy do SMART-osvity. *Smart-osvita: resursy ta perspektyvy* : tezy dopovidey Mizhnar. nauk.-metod. konf. (Kyiv, 16-17 zhovtnya 2014 r.). Kyiv, 40-42. [in Ukrainian].

7. Zhernovnykova, O. A. (2018). Didzhytalizatsiya v osviti. *Psykhologo-pedagogichni problemy vyshchoyi i seredn'oyi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: teoriya i praktyka*:

materialy III Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi (Kharkiv, 10 kvitnya 2018 r.). Kharkiv, 88-90. [in Ukrainian].

8. Lytvynov, O. M. (2020). Didzhytalizatsiya: na porozi tsyfrovoho dakhau. *Derzhava i zlochynnist'. Novi vyklyky v epokhu postmodernu* : zb. tez dop. nauk.-prakt. konf (Kharkiv, 23 kvitnya 2020 r.). Kharkiv, 170-172. [in Ukrainian].

9. Rekomendatsii YUNESKO po politike v oblasti mobil'nogo obucheniya. *Institut YUNESKO po informatsionnym tekhnologiyam v obrazovanii* : veb sayt. URL: <https://iite.unesco.org/ru/>(data zvernennya: 07.10.2021).

10. Chumak, L. V. (2021). Metodolohichni aspekty didzhytalizatsiyi v zakladakh pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity: zakonmirnosti ta naukovy pidkhody. *Pedahohichnyy al'manakh*, 48, 97-105. [in Ukrainian].

11. Bilyk, V. (2020). Natural Science and Research Training of Future Psychologists for Health-Promoting Activities. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12, 2, 01-17. [in Ukrainian].

DDC УДК 37.091.12:005.963]:37.018.43:159.955.2

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ «МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ БІОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ»

Ольга Цуруль,

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри методики навчання природничих дисциплін,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,

м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0002-8298-8395,

olgatsurul@ukr.net

Анотація. Розкрито особливості методичної підготовки вчителя біології до формування в учнів наукових понять у межах авторського дистанційного курсу. В основу його розробки покладено багаторічний досвід наукової роботи над проблемою та авторське навчально-методичне забезпечення методичної підготовки майбутніх учителів біології у НПУ імені М. П. Драгоманова. Проектування освітнього процесу здійснено на засадах компетентнісного підходу. Охарактеризовано особливості розгортання змісту курсу на рівні провідних форм організації навчання (лекцій, практичних занять) та визначено відповідні результати навчання.

Ключові слова: дистанційний курс; методична підготовка; формування біологічних понять; методика навчання біології; підвищення кваліфікації вчителів.

CONTENT AND STRUCTURE OF DISTANCE COURSE «METHODS OF BIOLOGY NOTIONS FORMATION»

Olga Tsurul,

PhD in Pedagogy, associate professor of

Department of methods of teaching

natural disciplines,

National Pedagogical Dragomanov University,

Kyiv, Ukraine,

ORCID ID 0000-0002-8298-8395,

olgatsurul@ukr.net

Annotation. The scientific research deals with methodical training of biology teachers to formation of the secondary school students' biology notions. The distance course «Methods of biology notions formation» is a small online course. The basis of creating a course is our academic experience and authorial educational support of methodical training of future teachers of biology at the National Pedagogical Dragomanov University. The peculiarities of realization of course content in different forms of methodical training (lectures and practical classes) are substantiated. The leading competences and methodical system of knowledge and skills are determined.

Key words: distance course; methodical training; formation of biology notions; methods of teaching biology; teachers' professional development.

Актуальність дослідження. Зміна освітньої парадигми, реформування вітчизняної системи освіти, оновлення змісту освітніх галузей, методологічна переорієнтація освітнього процесу на розвиток компетентної особистості вимагають оновлення змісту та форм організації пізнавальної діяльності учнів. Результативність такої діяльності визначається, насамперед, методично правильною організацією процесу засвоєння провідних елементів змісту освіти – наукових понять. Система біологічних понять, які розвиваються в логічній послідовності і перебувають у взаємозв'язку, складає основу формування метапредметної компетентності «екологічна грамотність і здорове життя» та реалізації наскрізних змістових ліній «Екологічна безпека та сталий розвиток» і «Здоров'я і безпека» (*Біологія. 6–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (оновлена). Рівень стандарту, 2017*). Актуальною в умовах сьогодення є методика формування в учнів біологічних понять, побудована на засадах компетентісно-орієнтованого освітнього процесу закладів загальної середньої освіти, а формування відповідної методичної компетентності є важливим напрямком самоосвіти сучасного вчителя біології. Одним із шляхів її реалізації є дистанційний курс «Методика формування біологічних понять».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування в учнів наукових понять є класичною для методики навчання біології. Посилення її актуальності – це закономірна «відповідь» на численні зміни підходів до організації освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти та оновлення змісту шкільної біологічної освіти. Методика формування в учнів біологічних понять є предметом спеціальних досліджень:

А) методистів радянської доби (які стали вже класичними) – М. М. Верзиліна (1980), Б. В. Всесвятського (1985), І. Д. Зверєва (1985), Б. Д. Комісарова (1991), А. М. Мягкової (1985) В. М. Пакулової (1990) та ін.

Б) сучасних методистів-біологів – О. К. Богданової (1998), І. В. Болгової (2002), Є. О. Неведомської (2003), М. М. Сидорович (2011), А. В. Степанюк (1998), О. А. Цуруль (2001) та ін.

У контексті нашого дослідження науковий та практичний інтерес становлять результати наукового пошуку з проблеми методичної підготовки студентів та вчителів до формування в учнів біологічних понять. Так, професором М. М. Сидорович розроблено та упроваджено у шкільну практику навчання біології та післядипломної педагогічної освіти авторську методику розвитку теоретичних біологічних понять в основній школі (*Сидорович та ін., 2011*). Вона передбачає дедуктивний розвиток загальнобіологічних (теоретичних) понять на основі наукових понять, які сформовані у процесі вивчення природознавства, та індуктивне узагальнення вивченого навчального матеріалу навколо провідних ідей, що базуються на положеннях основних теоретичних узагальнень з біології.

Л. В. Шаповал теоретично обґрунтовано важливість врахування компетентісного підходу до методичної підготовки майбутнього вчителя

біології, а формування понять розглядається як її важливий аспект (*Shapoval, 2020*).

У дослідженнях О. А. Цуруль запропоновано методика формування в учнів системи біологічних понять про надорганізмові рівні організації живої природи (*Цуруль, 2003*) та створено навчально-методичне забезпечення методичної підготовки студентів-майбутніх учителів біології до формування в учнів біологічних понять:

а) навчально-методичний посібник «Формування в учнів біологічних понять: психолого-педагогічні засади та методичні особливості» (*Цуруль, 2004*);

б) навчальний посібник «Хрестоматія з методики навчання біології» (*Цуруль, 2007*);

в) навчально-методичний посібник «Збірник завдань для самостійної роботи студентів з методики навчання біології» (*Цуруль, 2010*);

г) навчально-методичний посібник «Тестові завдання з методики навчання біології» (*Цуруль, 2010*).

Формулювання мети статті: розкрити зміст та структуру авторського методичного дистанційного курсу, орієнтованого на розвиток у вчителів-практиків методичної готовності до використання інноваційних засобів, методів та методичних прийомів формування в учнів наукових понять у процесі вивчення біології.

Результати дослідження. Практично-орієнтований дистанційний курс «Методика формування біологічних понять» (*Цуруль, 2020*) передбачає вивчення теоретичних засад та методичних особливостей формування в учнів наукових понять умовах компетентнісно-орієнтованого освітнього процесу з біології закладів загальної середньої освіти.

В основу розробки авторського дистанційного курсу покладено:

1) результати критичного аналізу інформаційних джерел з проблеми

а) розробки навчальних он-лайн курсів (Т. Б. Волобуєва (2010), М. Л. Смульсон (2012), В. Ю. Биков (2008)) та ін.

б) формування в учнів наукових понять (Є. К. Войшвилло (1989), Л. С. Виготського (1984), В. В. Давидова (1986), М. М. Поспелова (1989), С. Л. Рубінштейна (1989) А. В. Усової (1986), О. М. Шиміної (1981) та ін.);

2) результати аналізу сучасної шкільної практики формування в учнів біологічних понять, практики методичної підготовки студентів-майбутніх учителів біології у закладах вищої освіти та практики післядипломної педагогічної освіти учителів біології;

3) результати власного багаторічного наукового пошуку з проблеми (*Цуруль, 2001; Цуруль, 2003; Цуруль, 2004; Цуруль, 2006*);

4) інструктивно-методичні та дидактичні матеріали, створені автором у процесі викладання дисципліни «Методика навчання біології» на факультеті природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М. П. Драгоманова (*Цуруль, 2007; Цуруль, 2010; Цуруль, 2017*).

Дистанційний курс «Методика формування біологічних понять» є короткотривалим он-лайн курсом (30 годин) на освітній платформі «Всеосвіта»

(Цуруль, 2020). Проектування освітнього процесу здійснено на засадах компетентнісного підходу.

Змістову основу розробки авторського курсу складають такі узагальнення щодо формування в учнів наукових понять у процесі вивчення біології:

1. Основу змісту навчального предмета «Біологія» складають поняття – вид біологічних знань – форма логічного мислення, яка розкриває внутрішню сутність предметів і явищ. Поняття – це думка, що відображає в узагальненій формі предмети і явища дійсності шляхом фіксації їх властивостей і відношень. Поняття – продукт мислення, воно відображає реальний світ, постає у пізнанні як засіб спілкування, тобто специфічно людської активності, виражається через мову, запис або символ.

Основні характеристики поняття як логічної категорії:

а) зміст поняття – сукупність істотних властивостей (сторін) класу предметів або явищ, що відображаються у свідомості за допомогою даного поняття;

б) обсяг поняття – сукупність об'єктів, що охоплені даним поняттям (або об'єктів, що відображаються у свідомості за допомогою даного поняття);

в) зв'язки і відношення даного поняття з іншими поняттями – поняття відображають у людській свідомості об'єктивну дійсність, в якій всі предмети та явища тісно пов'язані між собою, тому кожне поняття знаходиться у зв'язках і відношеннях з іншими поняттями.

2. Біологія як навчальний предмет – це система понять, що розвиваються в логічній послідовності і перебувають у взаємозв'язку. Виділення компонентів системи та встановлення зв'язків між окремими поняттями, що її утворюють, – актуальна проблема методики навчання біології.

Класичною для методики навчання біології є така типологія біологічних понять: прості і складні; локальні, спеціальні і загальнобіологічні.

3. Основою методики формування в учнів біологічних понять є теорія розвитку біологічних понять, сформульована М. М. Верзиліним. Теорія відкрила можливості науково і обґрунтовано розв'язувати проблеми структури і змісту навчального предмета, методів і форм викладання, а також виховання мислення і самостійності учнів у роботі.

4. Основна методична закономірність усвідомленого і міцного засвоєння знань полягає в планомірному утворенні і розвитку в учнів понять у процесі навчання.

5. Формування в учнів біологічних понять – поетапний процес, який забезпечується системою правил та умов. Провідними є такі методичні умови формування в учнів біологічних понять:

- реалізація міжпредметних зв'язків – успішне засвоєння провідних ідей курсу біології, ознайомлення з прийомами систематизації, розвиток діалектичного мислення та формування вміння аналізувати, синтезувати і робити узагальнюючі висновки;

- реалізація внутрішньо-предметних зв'язків – розширення знань по горизонталі і вертикалі та формування вміння узагальнювати, працювати із засобами наочності та підручником;
- використання опорних конспектів – актуалізація опорних знань;
- проведення дослідів та експериментів – розвиток в учнів спостережливості, ознайомлення з методами дослідження у науці, навчання визначенню цілей, опису технологій і закладання дослідів, одержання результатів формулювання висновків;
- виконання пізнавальних завдань – розвиток в учнів мислення і формування вмінь застосовувати знання для пояснення процесів та явищ;
- розв'язування пізнавальних (логічних задач) – застосування знань з попередніх розділів й інших дисциплін та формування вміння логічно міркувати;
- засвоєння біологічної термінології – засвоєння мови біологічної науки, збагачення власного словникового запасу, формування мовленнєвих умінь і навичок та доступ до джерел української й світової науки;
- використання ігрового моделювання – розуміння та усвідомлення дії фундаментальних принципів біології;
- проведення імітаційних ігор – розвиток логічного мислення, формування вміння правильно робити математичні розрахунки, будувати графіки і робити висновки;
- проведення рольових ігор – виявлення індивідуальних можливостей та здібностей учнів, формування відповідального та свідомого ставлення до природи, уміння спілкування з природою, формування позитивних взаємин між учнями;
- здійснення теоретичних узагальнень – засвоєння інтелектуальних умінь творчої діяльності, оволодіння діалектикою як методом пізнання та виникнення інтересу до навчання;
- використання ІКТ – підвищення ефективності навчання і рівня самостійності учнів при опановуванні знаннями, розширення галузі практичного застосування одержаних знань, вчасне усунення допущених помилок та організація індивідуальної роботи учнів в умовах нестачі навчального часу.

6. Найважливішою умовою успішного засвоєння поняття є така організація процесу навчання, при якій формування поняття відбувається в активній діяльній формі у процесі виконання учнями відповідних дій під час вирішення навчальних задач. Формою реалізації пізнавальних задач та сполучною ланкою у діяльності учителя та учнів при формуванні біологічних понять є завдання. Саме у процесі виконання завдань активізується увага і мислення учнів, їх пізнавальна діяльність. Найвища результативність процесу формування в учнів біологічних понять досягається в умовах виконання системи спеціально розроблених пізнавальних завдань.

7. Процес формування в учнів біологічних понять здійснюється одночасно із розвитком системи загальнонавчальних і спеціальних (предметних) умінь та навичок.

Таким чином, на сучасному етапі визнання та методологічного обґрунтування необхідності переходу шкільної біологічної освіти до неklasичних уявлень теорія біологічних понять розглядає поняття як мислену модель реальності, не лише як форму відображення у свідомості об'єктів і процесів, а як дію з їх мисленого відтворення. Відповідно пояснювальні моделі (теоретичні поняття) у «зіткненні» з реальним об'єктом вимагають від учнів специфічної розумової і практичної діяльності – постановки проблем, висунення гіпотез, планування і проведення експериментів (Цуруль, 2004).

Мета курсу: формування готовності до формування в учнів біологічних понять в умовах компетентісно-орієнтованого освітнього процесу закладів загальної середньої освіти.

Завдання курсу: опанування методикою формування в учнів біологічних понять в умовах компетентісно-орієнтованого освітнього процесу, розвиток професійно-методичної компетентності учителя та формування професійно-методичних умінь.

Очікувані результати навчання охоплюють:

А) знання і розуміння:

А.1 сутності поняття як основного елементу наукових знань;

А.2 основ організації пізнавальної діяльності учнів із опанування науковими поняттями навчального предмету «Біологія»;

А.3 методичних особливостей процесу формування в учнів біологічних понять;

А.4 особливостей планування освітнього процесу з біології на основі розгортання системи наукових понять;

А.5 оптимального добору та поєднання методів,

А.6 методичних прийомів та засобів навчання у процесі формування в учнів біологічних понять;

А.7 основних механізмів функціонування і реалізації компетентісної парадигми навчання;

Б) розвинені вміння:

Б.1 організувати педагогічну діяльність на компетентісних засадах (прогнозування, проектування, оцінювання тощо);

Б.2 конструювати та реалізувати сучасні програми навчання із використанням різноманітних методів, форм і технологій;

діагностувати освітній процес і складати індивідуальні освітні маршрути для становлення учня як особистості, громадянина, інноватора;

Б.3 планувати роботу учнів з поняттями з урахуванням специфічних особливостей різних груп біологічних понять;

Б.4 прогнозувати труднощі процесу формування в учнів наукових понять;

Б.5 аналізувати навчальний зміст, спрямований на формування в учнів наукових понять;

Б.6 виділяти «вузлові» поняття, встановлювати зв'язки і відношення між ними в межах окремих систем понять та системи знань навчального предмета «Біологія»;

Б.7 розробляти критерії та визначати рівень засвоєння понять учнями;

Б.8 організовувати культуромовне освітньо-розвивальне середовище;

Б.9 проєктувати власну програму професійно-особистісного зростання.

Прогнозовані результати опанування курсу:

поглиблення розуміння особливостей організації компетентнісно-орієнтованого освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти;

розуміння місця і ролі методики формування в учнів біологічних понять у контексті реалізації завдань Нової української школи;

знання основ організації пізнавальної діяльності учнів із опанування науковими поняттями навчального предмету «Біологія»;

розуміння методичних особливостей процесу формування в учнів біологічних понять;

розвиток навичок планування освітнього процесу з біології на основі розгортання системи наукових понять;

розвиток навичок добору та поєднання методів, методичних прийомів та засобів навчання у процесі формування в учнів біологічних понять;

розвиток навичок планування та проведення різних видів навчальної діяльності;

усвідомлення важливості врахування індивідуальних особливостей кожної дитини для створення безпечного та емоційно комфортного освітнього середовища;

розвиток навичок організації освітнього середовища, орієнтованого на дитину та розвиток спільноти.

Структурування та побудова дистанційного курсу здійснені на основі модульного принципу. Зупинимось детальніше на змісті навчального дистанційного курсу «Методика формування біологічних понять».

Модуль 1. Теоретичні засади формування в учнів біологічних понять.

Тема 1.1 Поняття як логічна категорія: природа, визначення, види.

Змістові елементи лекції № 1 «Наукове поняття як логічна категорія»: сутність категорії «наукове поняття»; логічна структура поняття; види наукових понять.

Тема 1.2 Психолого-педагогічна характеристика процесу формування в учнів біологічних понять.

Змістові елементи лекції № 2 «Психолого-педагогічні закономірності формування в учнів біологічних понять»: вікові особливості розвитку мислення і формування в учнів наукових понять; методи, умови, рівні та етапи формування в учнів наукових понять.

Практична робота № 1 «Загальні наукові засади формування в учнів наукових понять у процесі навчання».

Завдання:

1. Охарактеризуйте поняття як логічну категорію.

2. Назвіть послідовність етапів формування в учнів наукових понять (за А.В. Усовою).

3. Укажіть провідні фактори вибору провідного методу формування в учнів наукових понять.

4. Здійсніть порівняльний аналіз методів формування в учнів наукових понять, заповніть таблицю (табл. 1).

Таблиця 1

Методи формування в учнів наукових понять

Назва методу формування в учнів наукових понять	Характеристика методу

5. На прикладі біологічних понять однієї з навчальних тем шкільної біології (на Ваш вибір) охарактеризуйте відношення між поняттями, заповніть таблицю (табл. 2).

Таблиця 2

Відношення між поняттями

Вид відношення між поняттями	Пари понять
вид – рід	
рід – вид	
вид – вид	
частина – ціле	
причина – наслідок	
послідовність	
функціональні відношення	

Модуль 2. Методичні особливості формування в учнів біологічних понять.

Тема 2.1. Система понять навчального предмета «Біологія».

Змістові елементи лекції № 3 «Система наукових понять навчального предмета «Біологія»: підходи до класифікації понять навчального предмета «Біологія»; системи біологічних понять.

Практична робота № 2 «Система понять навчального предмета «Біологія».

Завдання:

1. Здійсніть аналіз програмових вимог до засвоєння учнями біологічних понять.

2. Складіть схему «Класифікація біологічних понять».

3. Коротко охарактеризуйте прості, складні, локальні, спеціальні, загальнобіологічні поняття шкільної біології. Наведіть приклади.

4. Охарактеризуйте систему понять біології-6 (7-11 – на вибір).

Тема 2.2 Добір та поєднання методів, методичних прийомів та засобів навчання у процесі формування в учнів біологічних понять.

Змістові елементи лекції № 4 «Сутність процесу формування в учнів біологічних понять у методиці навчання біології»: теорія розвитку в учнів біологічних понять у процесі навчання; етапи формування і розвитку біологічних понять; методичні умови успішного формування в учнів біологічних понять; вимоги до засвоєння учнями біологічних понять; система пізнавальних завдань – провідний методичний засіб формування в учнів біологічних понять.

Практична робота № 3 «Методика розробки систем пізнавальних завдань, орієнтованих на формування в учнів біологічних понять».

Завдання:

1. Розкрийте основні положення теорії розвитку біологічних понять.
2. Назвіть умови утворення біологічних понять. Які методи забезпечують їх реалізацію?

3. Охарактеризуйте вимоги до розробки пізнавальних завдань, спрямованих на формування в учнів біологічних понять.

4. Ознайомтеся із прийомами термінологічної роботи:

- проговорювання термінів іноземного походження вголос;
- робота над засвоєнням орфографії нових термінів;
- з'ясування походження терміну, запис термінів на дошці та в зошитах;
- тренувальні вправи на співвіднесення терміну і поняття;
- індуктивний та дедуктивний шляхи введення нових термінів;
- морфологічний і фонетичний аналіз термінів;
- аналітико-синтетичний аналіз;
- використання термінів у різноманітних навчальних ситуаціях.

Доберіть прийоми термінологічної роботи на одному із уроків біології (на Ваш вибір), заповніть таблицю (табл. 3).

Таблиця 3

Прийоми термінологічної роботи на уроці «_____»

Дидактична задача	Приєм термінологічної роботи
організація первинного сприйняття нового матеріалу	
глибоке осмислення вивченого	
застосування засвоєних знань	
узагальнення та систематизація одержаних знань	

5. Розробіть завдання для формування в учнів біологічних понять, заповніть таблицю (табл. 4).

Методика формування загальнобіологічного поняття « _____ »

Етап формування поняття	Тема уроку	Об'єкти, на прикладі яких розвивається поняття	Завдання, спрямовані на формування в учнів біологічних понять

6. Розробіть пізнавальні завдання для формування в учнів біологічних понять однієї з навчальних тем (на ваш вибір), що передбачають роботу із словником грецьких або латинських морфем.

Практична робота №4 «Методика формування в учнів біологічних понять засобами сучасних технологій навчання».

Завдання:

1. Розкрийте сутність технологій: інтерактивного навчання, розвитку критичного мислення, мобільного навчання.

2. Доберіть методи та методичні прийоми навчання, що передбачають використання QR-кодів для формування в учнів біологічних понять однієї з навчальних тем (на ваш вибір), заповніть таблицю (табл.5).

Використання QR-кодів для формування в учнів біологічних понять

Біологічне поняття	Етап формування поняття	Етап уроку	QR-код	Методи та методичні прийоми навчання

3. Розробіть фрагменти 2-3 уроків до однієї із навчальних тем шкільної біології (на Ваш вибір), під час яких формування в учнів біологічних понять здійснюється в умовах інтерактивного навчання. Результати роботи оформіть за такою схемою:

Тема уроку:

Етап уроку:

Біологічне поняття:

Інтерактивний метод (методичний прийом):

Зміст роботи вчителя та учнів:

4. Ознайомтеся із сервісами для створення хмар тегів (слів) онлайн (*Зручні сервіси для створення хмар слів онлайн, 2020*). До уроку однієї із навчальних тем шкільної біології (на Ваш вибір) створіть хмару понять, доберіть методи та методичні прийоми роботи з нею.

5. Визначте особливості формування в учнів біологічних понять за допомогою прийомів розвитку критичного мислення, заповніть таблицю (табл.6).

Використання прийомів розвитку критичного мислення для формування в учнів біологічних понять

Біологічне поняття	Етап (етапи) формування поняття	Тема уроку	Назва прийому	Пізнавальне завдання
			Читання позначками з	
			Сенкан	
			Кубування	
			Фішбоун	
			Діаграма Венна	

Модуль 3. Контрольно-оцінний.

Тема 3.1 Індивідуальне навчально-дослідне завдання.

Розробіть (на вибір):

а) перспективне планування процесу формування в учнів біологічних понять, заповніть таблицю (табл. 7)

Таблиця 7

Перспективне планування формування загальнобіологічного поняття «_____»

Клас	Тема уроку	Етап формування поняття	Об'єкти, на прикладі яких розвивається поняття	Навчальний зміст, спрямований на формування поняття

б) мультимедійну презентацію з інтерактивними завданнями, спрямованими на формування в учнів біологічних понять однієї з навчальних тем шкільної біології.

Тема 3.2 Контрольна робота.

Упровадження дистанційного курсу «Методика формування біологічних понять» у процес післядипломної педагогічної освіти, здійснене на освітній платформі «Всеосвіта», отримало схвальні відгуки від вчителів-практиків (Цуруль, 2020).

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Аналіз перших результатів упровадження авторського дистанційного курсу «Методика формування біологічних понять» дає підстави для висновків про його ефективність та перспективність. Всі складники авторського курсу (зміст, завдання, оцінювання) були позитивно відзначені слухачами-вчителями біології. Подальші дослідження проблеми вбачаємо у розробці інших короткотривалих дистанційних курсів, спрямованих на формування методичних компетентностей інноваторів-вчителів біології. Вважаємо, що малі дистанційні курси є новим напрямком не лише професійного розвитку вчителів, і й перспективною формою сучасної методичної підготовки студентів-майбутніх учителів біології у вітчизняних закладах вищої освіти. Їх

упровадження вже започатковане в іноземних закладах вищої освіти як Small Private Online Courses (Ruiz-Palmero J. et al., 2020).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біологія. 6–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (оновлена). Рівень стандарту. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 29.08.2020).
2. Зручні сервіси для створення хмар слів онлайн. URL: <https://vseosvita.ua/news/zruchni-servisy-dlia-stvorennia-khmar-sliv-onlain-5714.html> (дата звернення: 29.08.2020).
3. Розвиток загальнобіологічних понять в учнів основної школи. Ч. 1: метод. посіб. / М. М. Сидорович та ін. Херсон, 2011. 119 с.
4. Хрестоматія з методики навчання біології: навч. посіб. / уклад. О. А. Цуруль. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 309 с.
5. Цуруль О. А. Дистанційний курс «Методика навчання біології»: досвід розробки та впровадження. *Зб. наук. праць Тернопільського НПУ ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. Вип. 1. С. 167-177.
6. Цуруль О. А. Збірник завдань для самостійної роботи студентів з методики навчання біології: метод. посіб. Київ: НПУ, 2010. 61 с.
7. Цуруль О. А. Зміст завдань для самостійної роботи студентів з теми «Методика формування біологічних понять». *Вісник*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. Вип. 8. С. 91-93.
8. Цуруль О. А. Методика формування біологічних понять: дистанційний курс підвищення кваліфікації. 2020 р. URL: <https://vseosvita.ua/course/metodyka-formuvannia-biologichnykh-poniat-111.html> (дата звернення: 15.08.2021).
9. Цуруль О. А. Підготовка майбутніх вчителів біології до керівництва пізнавальною діяльністю учнів під час формування наукових понять. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вінниця: ВДПУ, 2004. Вип. 6. С. 650-656.
10. Цуруль О. А. Підготовка майбутніх вчителів біології до формування в учнів загальноосвітньої школи наукових понять. *Природничо-наукова освіта школярів: реалії та перспективи*: зб. наук. праць всеукр. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 17 – 19 верес. 2003 р.). Тернопіль, 2003. С. 142-144.
11. Цуруль О. А. Тестові завдання з методики навчання біології: навч. посіб. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. 127 с.
12. Цуруль О. А. Формування біологічних понять в умовах групового навчання школярів. *Біологія і хімія в школі*. 2001. № 1. С. 47-51.
13. Цуруль О. А. Формування в учнів біологічних понять: психолого-педагогічні засади та методичні особливості: навчально-метод. посіб. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. 247 с.
14. Цуруль О. А. Формування в учнів 6-7 класів біологічних понять про надорганізміві рівні організації: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2003. 21 с.
15. Ruiz-Palmero J., Fernández-Lacorte JM., Sánchez-Rivas E. et al. (2020). The implementation of Small Private Online Courses (SPOC) as a new approach to education. *Int J Educ Technol High Educ.*, 17, 27. DOI: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-020-00206-1>
16. Sharoval L. Формування понять як важливий аспект методичної підготовки майбутнього вчителя біології у контексті компетентнісного підходу до навчання. *Humanitarium*. 2020. Вип. 45. С. 162-168. DOI: <https://doi.org/10.31470/2308-5126-2019-45-2-162-168>

REFERENCES

1. Bioloɦiia. 6–9 klasy. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (onovlena). Riven standartu [Biology. Grades 6-9. Program for secondary schools (updated). Standard level]. URL:<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> [in Ukrainian].
2. Zruchni servisy dlia stvorennia khmar sliv onlain (2020). [Convenient services for creating word clouds online]. URL: <https://vseosvita.ua/news/zruchni-servisy-dlia-stvorennia-khmar-sliv-onlain-5714.html> [in Ukrainian].
3. Sydorovych, M. M. et. al. (2011). Rozvytok zahalnobiolohichnykh poniat v uchniv osnovnoi shkoly. Ch. 1: metod. posib. [Development of general biological notions in primary school students. Part 1: method. manual]. Kherson [in Ukrainian].
4. Tsurul, O. A. (Ed.) (2007). Khrestomatiia z metodyky navchannia bioloɦii: navch. posib. [Reader on the methods of teaching biology]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
5. Tsurul, O. A. (2017). Dystantsiinyi kurs «Metodyka navchannia bioloɦii»: dosvid rozrobky ta vprovadzhennia [Distance course «Methods of teaching biology»: experience of development and introduction], *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy*, 1, 167-177 [in Ukrainian].
6. Tsurul, O. A. (2010). Zbirnyk zavdan dlia samostiinoi roboty studentiv z metodyky navchannia bioloɦii: metod. posib [Collection of tasks for students' self – study work on the methods of teaching biology]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
7. Tsurul, O. A. (2006). Zmist zavdan dlia samostiinoi roboty studentiv z temy «Metodyka formuvannia bioloɦichnykh poniat» [Contents of tasks for independent work of students on the topic «Methods of formation of biological notions»]. *Visnyk*, 8, 91-93. [in Ukrainian].
8. Tsurul, O. A. (2020). Metodyka formuvannia bioloɦichnykh poniat: dystantsiinyi kurs pidvyshchennia kvalifikatsii [Methods of biology notions formation: distance teachers' professional development course]. URL: <https://vseosvita.ua/course/metodyka-formuvannia-bioloɦichnykh-poniat-111.html> [in Ukrainian].
9. Tsurul, O. A. (2004). Pidhotovka maibutnikh vchyteliv bioloɦii do kerivnytstva piznavalnoiu diialnistiu uchniv pid chas formuvannia naukovykh poniat [Training of future biology teachers to guide students' cognitive activity during the formation of scientific notions], *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 6, 650-656. [in Ukrainian].
10. Tsurul, O. A. (2003). Pidhotovka maibutnikh vchyteliv bioloɦii do formuvannia v uchniv zahalnoosvitnoi shkoly naukovykh poniat [Training of future biology teachers for the formation of scientific notions in students of secondary school], *Pryrodnycho-naukova osvita shkoliariv: realii ta perspektyvy*, zbirnyk naukovykh prats vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Natural science education of schoolchildren: realities and prospects: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. Ternopil [in Ukrainian].
11. Tsurul, O. A. (2010). Testovi zavdannya z metodyky navchannia bioloɦii: navch. posib. [Tests on the methods of teaching biology]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
12. Tsurul, O. A. (2001). Formuvannia bioloɦichnykh poniat v umovakh hrupovoho navchannia shkoliariv [Formation of biological notions in the conditions of group training of schoolboys]. *Bioloɦiia i khimiia v shkoli*, 1, 47-51 [in Ukrainian].
13. Tsurul, O. A. (2004). Formuvannia v uchniv bioloɦichnykh poniat: psykholoho-pedahohichni zasady ta metodychni osoblyvosti: navchalno-metod. posib. [Formation of biological notions in students: psychological and pedagogical principles and methodological features: educational method. manual]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
14. Tsurul, O. A. (2003). *Formuvannia v uchniv 6-7 klasiv bioloɦichnykh poniat pro nadorhanizmovi rivni orhanizatsii* [Formating of biology notions about overorganismic levels of organization for pupils of 6 -7 forms] (Extended abstract of candidate's thesis). NPU imeni M. P. Drahomanova Kyiv [in Ukrainian].

15. Ruiz-Palmero J., Fernández-Lacorte JM., Sánchez-Rivas E. *et al.* (2020). The implementation of Small Private Online Courses (SPOC) as a new approach to education. *Int J Educ Technol High Educ.*, 17, 27. DOI: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-020-00206-1> [in English].
16. Shapoval, L. (2020). Formuvannia poniat yak vazhlyvyi aspekt metodychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia biolohii u konteksti kompetentnisnoho pidkhodu do navchannia [Formation of notions as an important aspect of methodical preparation of the future teacher of biology in the context of the competence approach to training]. *Humanitarium*, 45, 162-168. DOI: <https://doi.org/10.31470/2308-5126-2019-45-2-162-168> [in Ukrainian].

DDC УДК 378.018.43

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ
ВИКОРИСТАННЯ КОНСТРУКТОРА ІНТЕРАКТИВНИХ УРОКІВ
NEARPOD У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Юрій Линник,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри прикладної лінгвістики,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна,

ORCID ID 0000-0002-3084-0401,

yu.lynnnyk@vnu.edu.ua

Леся Вольнова,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психосоматики та психологічної реабілітації
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна,

ORCID ID 0000-0002-9647-8214,

volnova1979@ukr.net

***Анотація.** У статті розкрито актуальність використання засобів дистанційного навчання загалом та в умовах пандемії. Авторами обґрунтовано освітні можливості конструктора для створення інтерактивних уроків Nearpod, а також описано процедуру його використання під час організації та проведення уроку із «Природознавства» на тему «Природа океанів. Тихий Океан». Наведено методичні коментарі та необхідний ілюстративний матеріал.*

***Ключові слова:** пандемія; дистанційне навчання, конструктор для створення інтерактивних уроків Nearpod; початкова школа; урок із «Природознавства».*

**PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL AND ORGANISATIONAL
PECULIARITIES OF USING THE MODEL KITS NEARPOD IN PRIMARY
SCHOOL**

Yurii Lynnyk,

Ph.D in Pedagogika,
Associate Professor, Department of Applied Linguistics
Lesya Ukrainka Volyn National University,
Lutsk, Ukraine,

ORCID ID 0000-0002-3084-0401,

yu.lynnnyk@vnu.edu.ua

Lesia Volnova,

Ph.D in Pedagogika, Associate Professor,
Department of Psychosomatics and Psychological Rehabilitation
National Pedagogical Dragomanov University,

Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-9647-8214,
volnova1979@ukr.net

Abstract. *In the article the relevance of using the means of distance learning in general and in the times of pandemic in particular has been revealed. The authors grounded education opportunities of the model kits Nearpod for creating interactive lessons, as well as described the procedure to use it while organizing and conducting Science lessons on the topic of «The nature of oceans. The Pacific Ocean». Methodology comments and necessary illustrative material have been provided.*

Key words: *pandemic, distance learning; the model kits Nearpod for creating interactive lessons; primary school; Science lesson.*

Актуальність дослідження. Будь-яка критична ситуація у якій ми опиняємося, примушує нас виходити із зони комфорту та автоматично стає каталізатором пошуку методів, способів та інструментів, які можна було б застосувати для її вирішення. Прийняті у таких умовах рішення не завжди є оптимальними. Однак, здобутий нами досвід, оновленні знання та вміння дають можливість розвинути наявні та сформувати нові професійні компетентності. Саме таким каталізатором для освітньої галузі нашої держави стала пандемія. Активний пошук, аналіз, відбір, систематизація та категоризація технологій донесення інформації в онлайн-форматі стали результатом та здобутком тисяч педагогів. Очевидно, що за останні два роки кількість знайдених рішень закономірно перейшла у якість. Окремі додатки стали не лише цікавими, але й ефективними інструментами організації навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звернення до наукових джерел свідчить, що питання використання засобів дистанційного навчання в освітньому процесі загалом не нове. Достатньо обґрунтованим є понятійний апарат дистанційної освіти (Андрєєв, 1997; Лопатинський, 2000; Мінзов, 1998; Хуторський, 2000 та ін.), вченими розкрито теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у закладах вищої освіти (Кухаренко, 2002; Стефаненко, 2002; Сисоєва, 2001-2011 та ін.), знайшли своє висвітлення і питання впровадження технологій та засобів дистанційного навчання у систему післядипломної педагогічної освіти (Аніщенко, 2011; Босенко, 2006; Линник, 2008-2014; Ляхоцька, 2010; Олійник, 2001-2010 та ін.).

Доцільність впровадження дистанційних технологій у процес навчання дорослих зумовлена тим, що останні більш свідомі, цілеспрямовані, організовані, вони прагнуть не формальної передачі знань у «шкільному форматі», а й своєї активності у їх здобуванні. Тому доцільно давати їм можливість засвоювати знання в зручній для себе час та в зручному для себе темпі. Важлива роль тут і зростання мобільності, адже ти не прив'язаний до певного місця навчання, водночас, поряд із цим, все ж можеш постійно отримувати необхідну консультативну допомогу фахівця.

Однак, названі вище переваги, у роботі з дітьми, особливо молодшого шкільного віку, досить часто стають перепонами і недоліками. Так, справді, як

вказано у «Методичних рекомендаціях щодо організації проведення навчальних занять за допомогою дистанційних технологій для учнів початкової школи закладів загальної середньої освіти в умовах карантину», дистанційне навчання забезпечує «... подолання фізичних обмежень людини, розширення аудиторії учнів; ... індивідуальну спрямованість навчання; ... забезпечення доступності різноманітних навчальних ресурсів» тощо (*Методичні рекомендації ...*, 2020). І це є його незаперечними плюсами. Поряд із цим, як зауважують А. Лотоцька, О. Пасічник, «рівень готовності до самостійної роботи в учнів початкових класів нижчий, ніж в учнів основної та старшої школи» (*Лотоцька та Пасічник*, 2020). З огляду на це, по-перше, важливий постійний супровід дорослого (батьків чи інших осіб), по-друге, змінюється роль самого вчителя, який в онлайн-роботі з дітьми – це не лише освітній консультант, а особа, яка передусім налагоджує взаємодію з учнями та їхніми батьками. І, якщо в роботі з дорослими відповідні освітні послуги пропонують фахівці, які свідомо вибрали та спеціально підготували матеріали для дистанційного вивчення слухачами/студентами того чи іншого предмету, то в умовах пандемії, усі вчителі (і ті, які були теоретично і практично готовими, і ті, які не прагнули такого навчання) були змушені перейти в онлайн чи хоча б у змішаний формат навчання.

Саме тому останні роки іде пошук певних інформаційно-комунікаційних засобів, розробляються умови впровадження дистанційного навчання в початковій школі, обґрунтовуються переваги та можливості певних онлайн-сервісів, освітніх платформ, конструкторів, які будуть і цікавими для дітей, і зручними у використанні педагогами. Так, український вчений-практик О. Муковіз ще до початку пандемії разом із колегами розробив сайт системи неперервної освіти, за допомогою якого вчителям початкової школи можна здійснювати дистанційне навчання. Вченим також проаналізовано засоби LMS Moodle в цьому напрямі (*Муковіз*, 2018). Команда зарубіжних учених (А. Дусет, Д. Нетолікі, К. Тиммерс, Ф. Тоскано) на основі досліджень та обговорень передової практики вчителів у всьому світі, підготували книгу про підходи до дистанційного навчання під час закриття шкіл COVID-19, своєрідний кейс для людей, які займаються організацією освітніх систем (*Doucet et al.*, 2020).

Останні два роки багато вчителів та науковців працюють над обґрунтуванням можливостей онлайн-сервісів в роботі з молодшими школярами, як-от, А. Лотоцька та О. Пасічник підготували методичні рекомендації з дистанційного навчання у початковій школі, присвятивши окремий розділ питанням організації цього процесу саме з молодшими школярами, в тому числі й з особливими освітніми потребами (*Лотоцька та Пасічник*, 2020). О. Грищук розкрито переваги низки онлайн-ресурсів, які ефективні під час роботи зі школярами початкової школи, і навіть проведено з цього питання тематичний вебінар (*Грищук*, 2020). С. Ройз аналізує психологічні аспекти цього питання та пропонує практичні поради для батьків та вчителів (*Звиняцьківська*, 2020).

Формулювання мети статті. У контексті сказаного вище, особливої уваги заслуговує *конструктор для створення інтерактивних уроків Nearpod*. Це – онлайн платформа, яка дозволяє проводити заняття у формі презентації, доповнюючи їх інтерактивними завданнями, тестами, відео, аудіо та 3d компонентами. Таку інтерактивну подачу навчального матеріалу можна використовувати як під час класичного уроку, так і у процесі дистанційного навчання. З огляду на можливості означеного ресурсу та недостатню обґрунтованість процедури його використання, *метою нашого дослідження* ми означили опис процесу організації та проведення уроку із «Природознавства» на тему «Природа океанів. Тихий Океан» з використанням можливостей конструктора інтерактивних уроків Nearpod.

Результати дослідження. Як наголошує, Г. Дудіч, «конструктор уроків створено спільними зусиллями розробників і педагогів» (Дудіч, 2020). І саме це, на нашу думку, є його значущою перевагою, оскільки враховано як організаційно-програмний, так і психологічний фактор. Також, як зауважують самі розробники, тут забезпечується не лише цікавий та інтерактивний досвід, а також даються чіткі інструкції на кожному з етапів роботи (Kovalskys and Levine, 2014). Це дозволяє використовувати конструктор як під час вивчення класичних предметів, як-от, інформатики (Забора, 2018), так і досить нових, як-от, китайської мови (IT in Education ..., 2020).

Додамо, що конструктор *Nearpod* можна використовувати для моніторингу отриманих знань та отримання зворотного зв'язку. Результати тестування та опитувань зберігаються у хмарі і можуть бути використані для роботи над помилками у майбутньому. Можливість використання різних типів питань допомагає учням глибше занурюватися у навчальний матеріал. Особливої уваги заслуговує використання відкритих питань, які дозволяють висловлювати свою думку. Цікавою особливістю конструктора є інструментарій, який дозволяє оформляти свою відповідь не тільки вибором одного із запропонованих варіантів, але і власним малюнком. Очевидно, що такі інструменти допомагають урізноманітнити навчальний процес, додати до нього комунікативну складову, створити умови для самовираження учнів. «Ми знаємо, що вчителі мають вирішальне значення для навчання учнів та їх соціального та емоційного благополуччя. Ось чому наше основне переконання полягає в тому, щоб розширити можливості вчителів, а не замінити їх», – підкреслюють розробники (Kovalskys and Levine, 2014). Однією із головних переваг конструктора Nearpod у роботі саме з початківцями є можливість індивідуального підходу до учнів. Крім того, конструктор можна інтегрувати і з іншими інтерактивними навчальними ресурсами.

З метою демонстрації використання можливостей конструктора інтерактивних уроків Nearpod нами було розроблено урок із Природознавства на тему «Природа океанів. Тихий Океан». Опишемо процес організації та проведення уроку більш детально. Зазначимо, що описаний урок з усіма матеріалами та посиланнями доступний за посиланням:

<https://app.nearpod.com/?pin=8SN2H> або кодом [8SN2H](https://nearpod.com/) у додатку Nearpod (<https://nearpod.com/>).

Підкреслимо, що перед уроком, для того, щоб усі діти могли долучатись до окремих блоків інтерактивної роботи, вчитель обов'язково надсилає до спеціально створеної групи, наприклад, у Viber, посилання на доступ до уроку. Також приєднання можливе за кодом доступу. Після долучення до онлайн-уроку програма попросить учня ввести своє ім'я (рис. 1).

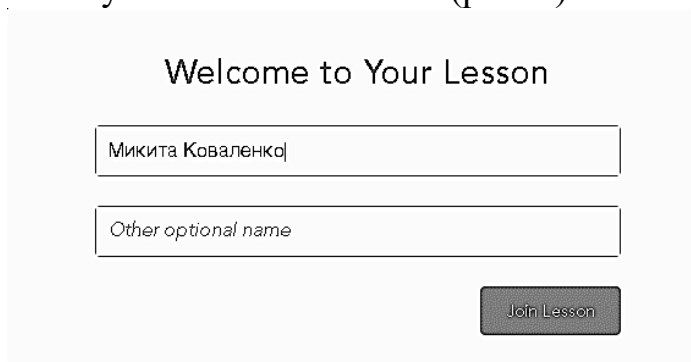


Рис.1. Форма авторизації учня

Історію роботи учнів на уроці вчитель може відстежувати зі свого акаунту (рис. 2). Кількість учнів, які приєднуються до уроку, не обмежена.

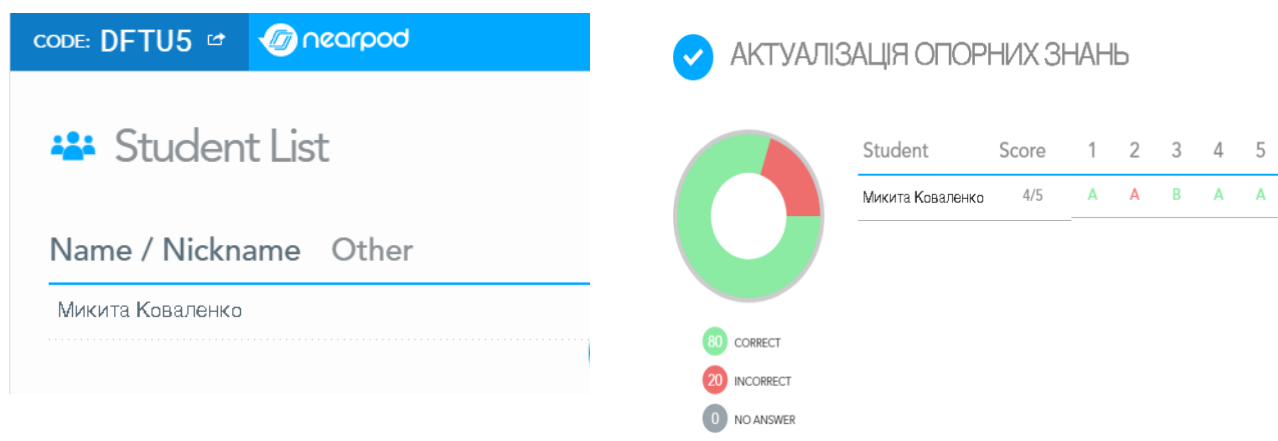


Рис. 2. Моніторинг роботи учня під час уроку (Nearpod)

Першим етапом уроку є *актуалізація опорних знань*. Для здійснення перевірки якості засвоєння інформації, яку учні уже вивчали на попередньому уроці, можна використати інтерактивний елемент Nearpod – *Quiz (Опитування)*.

Так, до опитування ми внесли 5 питань:

1. На Землі є 6 материків (правильно)
2. На глобусі переважає жовтий колір (неправильно)
3. Світовий океан займає лише третину всієї Землі (неправильно)
4. Світовий Океан складається із 4 океанів (правильно)
5. Меридіани показують напрям із півночі на південь, а паралелі із заходу на схід (правильно)

За допомогою конструктора було створено 5 слайдів із питаннями. Кожне із питань проілюстроване тематичними малюнками (рис. 3). Це допомагає молодшим школярам не лише візуалізувати питання, але й часто є своєрідною підказкою.

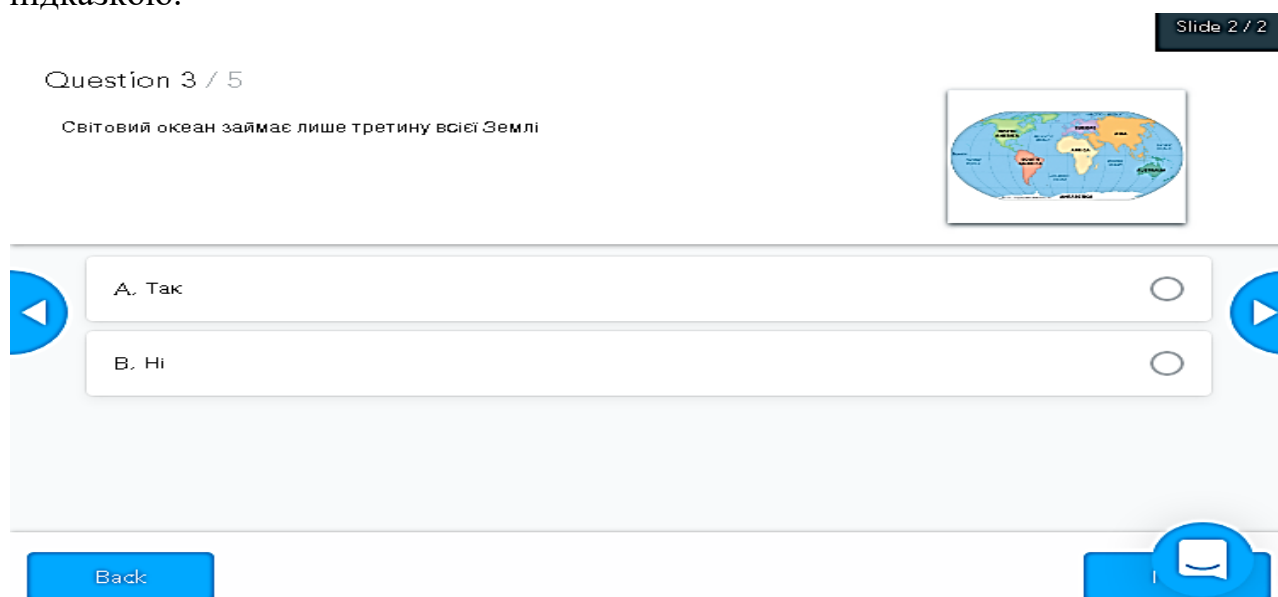


Рис. 3. Загальний вигляд опитування у Nearpod

Пройшовши опитування, кожен із учнів може побачити свій результат (рис. 4). Також, що, на нашу думку, важливо, вони можуть також переглядати правильні відповіді, що дозволяє провести спільну та зрозумілу роботу над помилками.

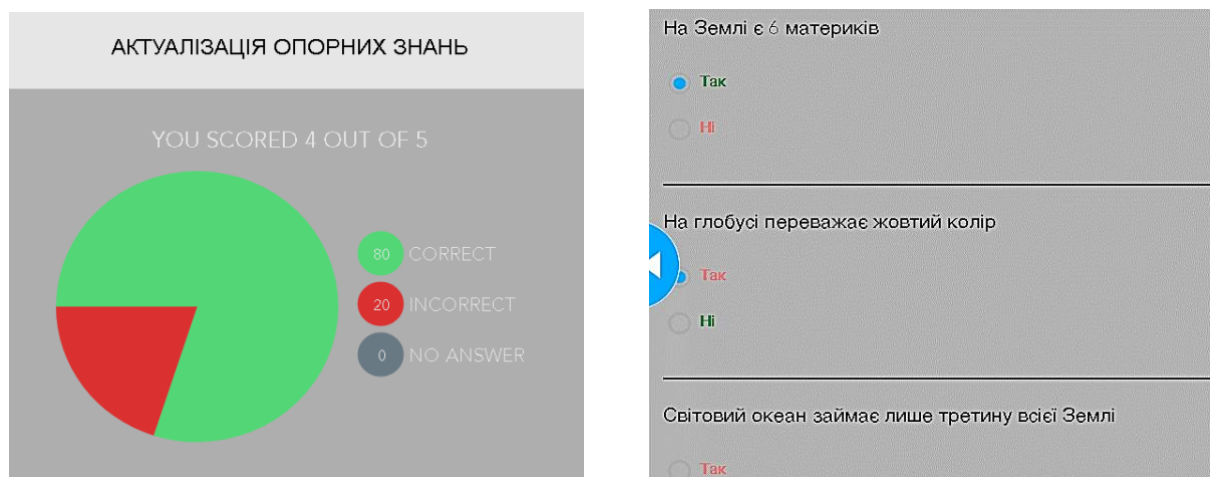


Рис. 4. Моніторинг та аналіз результатів опитування у Nearpod

Наступним етапом уроку є *повідомлення теми та завдань уроку*. Діти разом із вчителем переходять до слайду із відеороликом, на якому відображається тихий шум океану. Хочемо звернути увагу на той факт, що під час створення уроку для додавання відеоролика вчителю не потрібно виходити із Nearpod, оскільки конструктор має вбудовану систему пошуку відеоконтенту

на сервісі Youtube (рис. 5). Зауважимо, що за потреби, конструктор також дає можливість завантажити відео, збережене на комп'ютері користувача (вчителя).

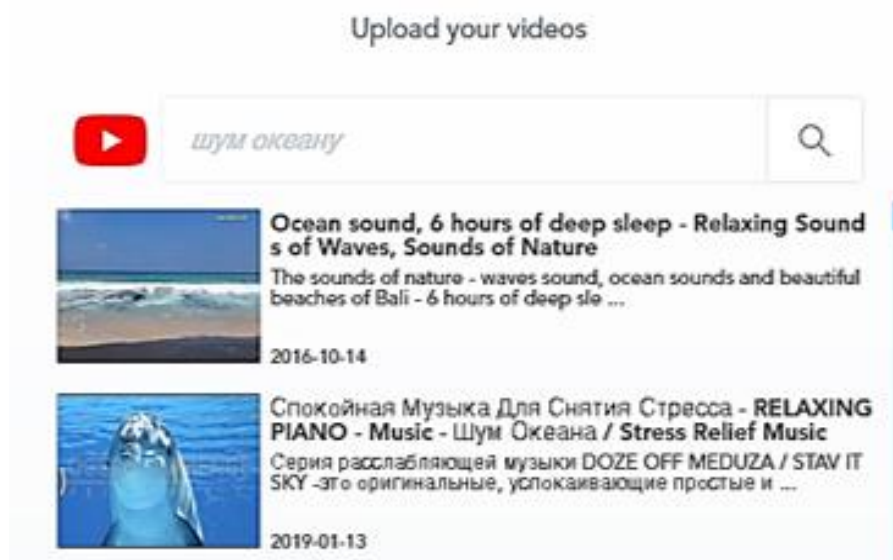


Рис. 5. Вбудована система пошуку відеоконтенту у Nearpod

У такий спосіб вчитель повідомляє тему та завдання уроку під спокійну музику океану. Це дозволяє емоційно занурити дітей у тематику уроку (рис. 6).

ПОВІДОМЛЕННЯ ТЕМИ ТА ЗАВДАНЬ УРОКУ



Рис. 6. Nearpod-слайд із відеороликом «Шум океану»

Наступним етапом уроку є вивчення нового матеріалу. Розповідь вчителя про природу Світового океану може доповнюватися інтерактивним елементом конструктора Nearpod – *Slideshow* (рис. 7). Даний компонент дозволяє інтегрувати в урок фрагмент презентації PowerPoint із відповідними ілюстраціями.



Рис. 7. Інтерактивний елемент конструктора Nearpod – Slideshow

Для закріплення поданого матеріалу учнів отримують завдання визначити межі Тихого океану на контурних картах та підписати назви материків, з якими межує Тихий океан. Для реалізації цього навчального завдання можна використати інтерактивний компонент конструктора Nearpod, що знаходиться у розділі Activities – *Draw It (Намалюй)*.



Рис. 8. Інтерактивний компонент конструктора Nearpod - Draw It

За допомогою значка маркера (цифра 1), що знаходиться у нижній частині екрану учень може вибрати колір та товщину лінії. За допомогою значка текст (цифра 3) – залишати текстові підписи. Результат роботи окремого учня можна побачити на рис. 9.

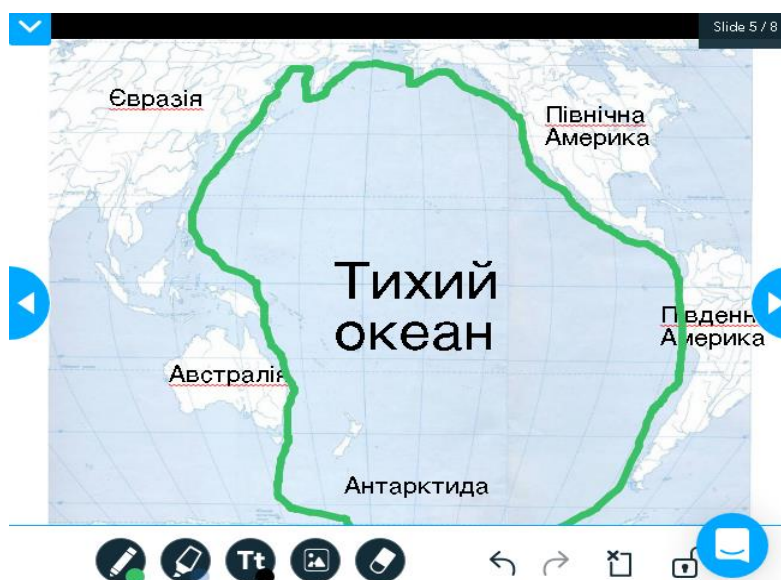


Рис. 9. Інтерактивна контурна карта із нанесеними учнем відомостями

Наступним етапом уроку є *руханка*. У роботі зі школярами молодшої школи – це дуже важливий елемент, адже їм потрібно відволіктися, а також змінити свою позу. Діти разом із вчителем переходять до слайду із відеороликом, на якому відображається весела пісенька «Танець морських тварин» із тематичними рухами (рис. 10). Відео дуже жваве, веселе, мотивуюче. Ого можна заздалегідь підготувати і завантажити на сервісі Youtube (<https://youtu.be/rc7N3pZsWuw>).



Рис. 10. Nearpod-слайд із відеороликом-руханкою

Наступним етапом уроку є *закріплення вивченого матеріалу*. На цьому етапі учням потрібно відповісти на низку питань, що стосуються Тихого океану. Для реалізації навчального завдання можна використати інтерактивний компонент конструктора Nearpod, що знаходиться у розділі Activities – *Time to climb* (Час змагатися).

Змагання проходить у формі гейміфікованого тесту (рис. 11). Тест складається із тверджень, що стосуються Тихого океану. Вони можуть бути як

правильними, так і хибними. Мета учнів – до кожного із тверджень обрати лише ту ілюстрацію, яка є правильною у контексті вивченого на уроці. До тесту може приєднатися будь-яка кількість учнів. Для цього достатньо лише ввести своє ім'я та прізвище (за бажанням). Після цього кожен із учнів може обрати тваринку-героя, яка буде змагатися з іншими.

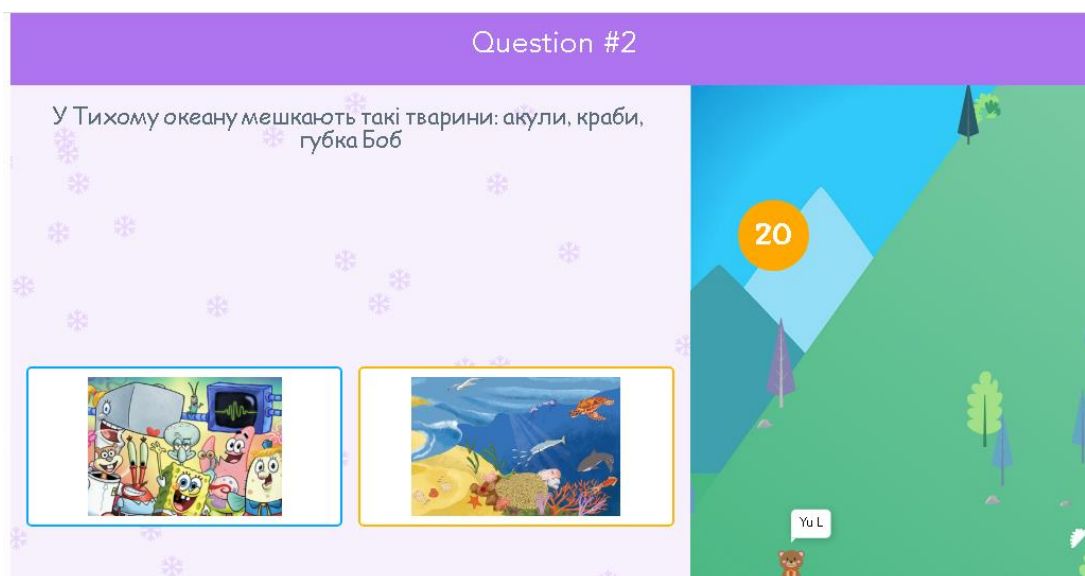


Рис. 11. Закріплення знань у формі гейміфікованого тесту *Nearpod – Time to climb*

Відразу після вибору одного із ілюстрованих зображенням варіантів відповіді учень дізнається про правильність чи хибність обраного результату. Крім того, у правій частині тесту учні бачать свій рейтинг та прогрес інших учасників змагання, які разом підіймаються до вершини гори. Така форма роботи, з одного боку, нагадує комп'ютерну гру, а, з іншого, допомагає засвоїти необхідний багаж знань.

Після відповіді на останнє питання кожен учень отримує привітання, повідомлення про набрану кількість балів та місце на п'єдесталі переможців (рис. 12).

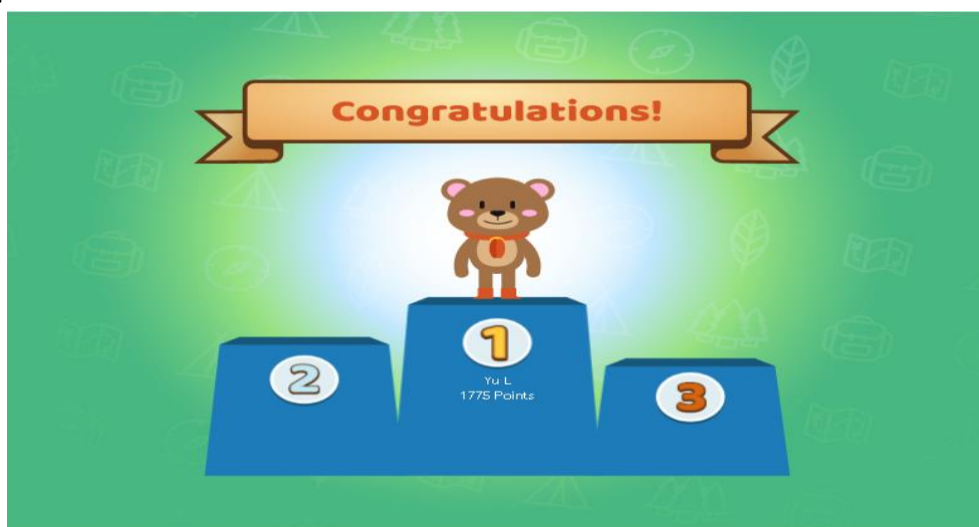


Рис. 12. Представлення результатів гейміфікованого тесту *Nearpod – Time to climb*

Наступним етапом є *підсумок уроку*. На цьому етапі ми вирішили показати можливості інтеграції інших сервісів у Nearpod. У цьому нам допоміг онлайн-сервіс для створення інтерактивних завдань *LearningApps*. Для імпорту завдання, створеного на зовнішньому ресурсі, нами було використано функцію інтеграції веб-контенту у середовище конструктора (рис. 13).

Web Content

Enter the website URL that students will see. Please note that Flash websites will not work on iOS devices. Remember: some websites might be blocked by your school.

URL

Рис. 13. Імпорт контенту у середовище конструктора за допомогою компонента *Web-Content*

За допомогою додатку вчителі та учні можуть перевіряти і закріплювати знання в ігровій формі, що сприяє формуванню пізнавального інтересу. У цьому завданні учням необхідно до кожного із шести запитань підібрати правильну відповідь (рис. 14). У випадку правильного поєднання учень відразу бачить зелену смужку і пара зникає, у випадку помилки вибрана пара обведена червоною лінією, що змушує учня задуматися і пошукати інший варіант відповіді.

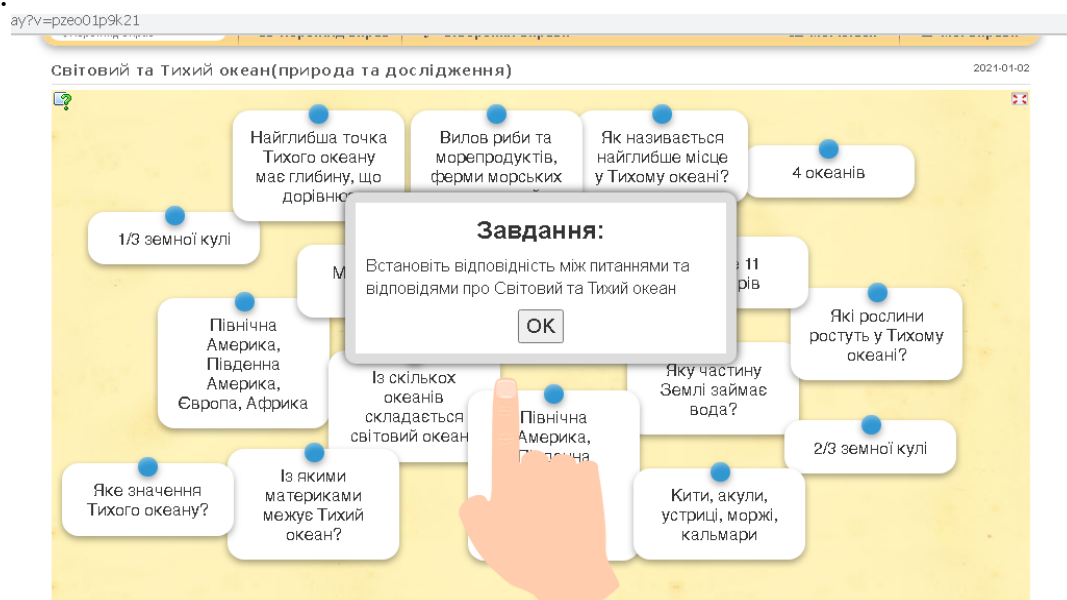


Рис. 14. Інтерактивне онлайн-завдання – «Встанови відповідність», інтегроване у конструктор за допомогою компонента *Web Content*

Останнім етапом уроку є *повідомлення домашнього завдання*. Для реалізації навчального завдання нами було використано можливість інтеграції інтерактивного навчального уроку у *Google Classroom* – безкоштовного сервісу,

метою якого є спростити створення, поширення і класифікацію завдань, прискорити обмін файлами між учителями і учнями (рис. 15).

Тема 25 - Природа океанів. Тихий океан. :

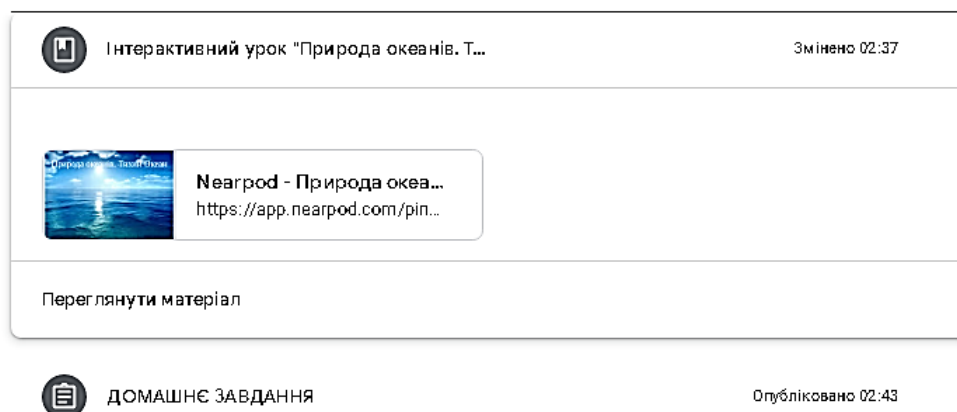


Рис. 15. Загальний вигляд теми та прикріплених до неї завдань у Google Classroom

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Аналіз сказаного вище, дозволяє зробити висновок про наявність достатньо широкого інструментарію дистанційних технологій навчання для організації уроку, в тому числі і в початковій школі. Проте інструментами потрібно вміти правильно користуватися, тобто важливо мати певний алгоритм організації уроку з допомогою певного онлайн-сервісу з урахуванням досвіду і потреб вчителя та вікових особливостей учнів. У цьому плані конструктор інтерактивних уроків Nearpod, по-перше, зручний у використанні педагогами, адже містить низку інструкцій та відео, щоб підвищити компетентність самого вчителя в питаннях цифрового навчання. Тут пропонуються як готові ресурси для кожного навчального моменту, так і можна використати/завантажити уже раніше підготовлені матеріали у PowerPoint, Google Slides чи розміщені в YouTube. Цей конструктор також підтримує і змішане навчання у будь-якому середовищі.

Щодо можливостей для учнів, зокрема молодших школярів, то в Nearpod вдається створити яскраві уроки, які подобаються дітям. При цьому не лише містять багато тематичних картинок, відео, слайдів, символів перемоги, змагання тощо, але й дозволяють в поєднанні звуку, відеозапису, зображення і руху підвищити рівень засвоєння знань. Різні функції Nearpod надають можливість показати, що він знає, кожному учневі, адже всі одночасно можуть розв'язувати завдання та змагатися у формі гри, можуть вибирати відповіді, а можуть і створювати їх самі. Важливою є перевірка знань саме у режимі реального часу.

Наведений нами приклад використання конструктора Nearpod для організації уроку з «Природознавства» на тему «Природа океанів. Тихий Океан» показує, що учні можуть і засвоїти тему (основні поняття), і оволодіти

певними навичками (як-от, робота з картою). Особливо важливим, на нашу думку, є емоційний компонент (музика, руханки, гейміфікація, створення ефекту безпосередньої взаємодії з вчителем, один з одним тощо). Це надзвичайно важливо для зростаючої особистості не лише в плані навчання, але й у плані соціалізації. *Перспективним* вбачаємо аналіз можливостей інтеграції різних онлайн-сервісів у роботу Nearpod, а також окреслення умов використання Nearpod в міжпредметному навчанні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гришук Олена. Організація дистанційного навчання у початковій школі. 16 квітня 2020 р. *Всеосвіта - спільнота активних освітян*. URL: <https://vseosvita.ua/news/orhanizatsiia-dystantsiinoho-navchannia-u-pochatkovii-shkoli-14714.html> (дата звернення: 05.10.20)
2. Дудіч Ганна. Платформа Nearpod як ефективний інструмент синхронної та асинхронної взаємодії при дистанційному навчанні. 29 травня 2020 р. *На Урок. Освітній проєкт*. URL: <https://naurok.com.ua/post/platforma-nearpod-yak-efektivniy-instrument-sinhronno-ta-asinhranno-vzaimodi-pri-distancynomu-navchanni> (дата звернення: 01.10.20)
3. Забора Юлія. Можливості та особливості роботи з сервісом Nearpod.com. на уроках інформатики у початковій школі. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення*, (25 травня 2018 р.). URL: <http://konferensia2018.blogspot.com/2018/05/nearpodcom.html> (дата звернення: 05.10.20)
4. Звиняцьківська Зоя. Навчання вдома: практичні поради для батьків від психологині Світлани Ройз. 20 березня 2020 р. *НУШ. Нова Українська школа*. URL: <https://nus.org.ua/articles/praktychni-porady-dlya-batkiv-pro-navchannya-vdoma-vid-dytyachoyi-ta-simejnoyi-psyhologyni-svitlany-rojz/> (дата звернення: 05.10.20)
5. Лотоцька А., Пасічник О. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації. МОН, травень, 2020. 36 с. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/06/GRYF_Metodychni_rekomendatsii-dystantsiy-na-osvitu-razvoroty.pdf (дата звернення: 05.10.20)
6. Методичні рекомендації щодо організації проведення навчальних занять за допомогою дистанційних технологій для учнів початкової школи закладів загальної середньої освіти в умовах карантину. URL: http://bytenku.ucoz.ua/Distansiyne-n-pov_01-22-386_krilevec_dod.pdf (дата звернення: 05.10.20)
7. Муковіз О. П. Основи дистанційного навчання у початковій освіті: навч.-метод. Умань: Візаві, 2018. 128 с.
8. Doucet A., Netolicky D., Timmers K., Tuscano F.J. Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic: an independent report on approaches to distance learning during the COVID19 school closures. UNESCO, 2020. 58 p. URL.: https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng (date of application: 05.10.20)
9. IT in Education Subject-related Series: Using Nearpod to Design Chinese Language Lessons in Primary Schools (Basic Level) URL.: <https://t-surf.hk/detail/ei0020200238/?language=en> (date of application: 05.10.20)
10. Kovalskys G., Levine P. Bridging Curriculum and Technology: How San Francisco Unified School District and Nearpod are Changing the Way Students Learn Math with the Support of the Salesforce.com Foundation. San Francisco Public School, 2014. 13 p. URL.: <https://nearpod.com/pdf/BridgingCurriculumAndTechnology-CaseStudy.pdf> (date of application: 05.10.20).

REFERENCES

- 1.Hryshchuk, O. (2020). Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia u pochatkovii shkoli. *Vseosvita - spilnota aktyvnykh osvitian*. URL.: <https://vseosvita.ua/news/orhanizatsiia-dystantsiinoho-navchannia-u-pochatkovii-shkoli-14714.html> [in Ukrainian].
- 2.Dudich, H. (2020). Platforma Nearpod yak efektyvnyi instrument synkhronnoi ta asynkhronnoi vzaiemodii pry dystantsiinomu navchanni. *Na Urok. Osvitnii proekt*. URL.: <https://naurok.com.ua/post/platforma-nearpod-yak-efektivniy-instrument-sinhronno-ta-asiinhronno-vzaemodi-pri-distanciynomu-navchanni> [in Ukrainian].
- 3.Zabora, Y. (2018). Mozhlyvosti ta osoblyvosti roboty z servisom Nearpod.com. na urokakh informatyky u pochatkovii shkoli. *Innovatsii v pochatkovii osviti: problemy, perspektyvy, vidpovid na vyklyky sohodennia*. URL.: <http://konferensia2018.blogspot.com/2018/05/nearpodcom.html> [in Ukrainian].
- 4.Zvyniatskivska, Z. (2020). Navchannia vdoma: praktychni porady dlia batkiv vid psykhologyni Svitlany Roiz. *NUSh. Nova Ukrainska shkola*. URL.: <https://nus.org.ua/articles/praktychni-porady-dlya-batkiv-pro-navchannya-vdoma-vid-dytyachoyi-ta-simejnoyi-psyhologyni-svitlany-rojz/> [in Ukrainian].
- 5.Lototska, A., Pasichnyk, O. (2020). Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia v shkoli. *Metodychni rekomendatsii. MON*. URL.: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/06/GRYF-Metodychni-rekomendatsii-dystantsiy-na-osvita-razvoroty.pdf> [in Ukrainian].
- 6.Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii provedennia navchalnykh zaniat za dopomohoiu dystantsiinykh tekhnolohii dlia uchniv pochatkovoi shkoly zakladiv zahalnoi serednoi osvity v umovakh karantynu. URL.: http://bytenku.ucoz.ua/Distansiyne-n-pov_01-22-386_krilevec_dod.pdf [in Ukrainian].
- 7.Mukoviz, O.P. (2018). *Osnovy dystantsiinoho navchannia u pochatkovii osviti: navch.-metod*. Uman: Vizavi. [in Ukrainian].
- 8.Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., & Tuscano, F.J. (2020). Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic: an independent report on approaches to distance learning during the COVID19 school closures. UNESCO. URL.: https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng [in English].
- 9.IT in Education Subject-related Series: Using Nearpod to Design Chinese Language Lessons in Primary Schools (Basic Level). URL.: <https://t-surf.hk/detail/ei0020200238/?language=en> [in English].
- 10.Kovalskys, G., Levine P. (2014). Bridging Curriculum and Technology: How San Francisco Unified School District and Nearpod are Changing the Way Students Learn Math with the Support of the Salesforce.com Foundation. San Francisco Public School, 2014. URL.: <https://nearpod.com/pdf/BridgingCurriculumAndTechnology-CaseStudy.pdf> [in English].

DDC УДК 37.015.3:004.67:80:37.091.212-047.22

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Сухомлин Оксана,
асистент кафедри англійської філології,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна,
ORCID ID 0000-0002-1630-2316,
oksana-kobal@ukr.net

***Анотація.** У статті визначено сутність і структуру цифрової компетентності майбутніх фахівців. Здійснено аналіз новітніх інформаційних технологій та їх потенційних можливостей застосування у процесі підготовки майбутніх перекладачів. Виявлено організаційно-педагогічні умови успішної реалізації інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх перекладачів. Запропоновано методи формування цифрової компетентності.*

***Ключові слова:** цифрова компетентність; інформаційні технології; підготовка перекладачів.*

APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS

Oksana Sukhomlyn,
Assistant Professor of English Philology,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID 0000-0002-1630-2316,
oksana-kobal@ukr.net

***Abstract.** The article defines the essence and structure of digital competence of future professionals. The analysis of the newest information technologies and their potential possibilities of application in the course of preparation of future translators is carried out. The organizational and pedagogical conditions for the successful implementation of information technology in the process of training future translators are identified. Methods of formation of digital competence are offered.*

***Key words:** digital competence; information technologies; training of translators.*

Актуальність дослідження. Стрімкий розвиток ключових компетентностей для здобування освіти упродовж життя згідно Рекомендацій Європейського парламенту та Ради ЄС (2018 р.), що розглядається в контексті реформування системи освіти в Україні в цілому та вищої гуманітарної освіти зокрема, стає основною причиною для переосмислення підходів до фахової підготовки сучасного перекладача. Модернізація й інтенсивне оновлення

інформаційних технологій і наявність розмаїття інформаційних потоків унеможлиблює діяльність сучасного філолога без володіння цифровою компетентністю, що зумовлює необхідність упевненого володіння навичками використання цифрових технологій для навчання та подальшої професійної діяльності. Сучасний перекладач на сьогодні має широке функціональне поле діяльності, і як наслідок, різноманітні завдання в області гуманітаристики в цілому та філології зокрема, якісна реалізація яких залежить від рівня підготовки філологів у закладі вищої освіти, від цілеспрямованого упровадження провідних положень компетентнісного підходу в освіті, що передбачає результативну спрямованість навчально-виховного (освітнього) процесу, від формування фахівця, здатного до творчості, створення різнотипної наукової продукції, самоаналізу та роботи в жорстких конкурентних умовах. У наш час створення цифрової економіки в Україні вимагає відповідної направленості в системі освіти, підготовки людини, що використовує у своїй діяльності сучасні цифрові технології. Однією з компетентностей, яку необхідно сформуванати у філолога нового покоління, є цифрова компетентність. Ця компетентність основана на логічному мисленні, високому рівні володіння управлінням інформацією та цифровою технікою. До цифрової компетентності запропоновано включати наступні знання:

- розуміння структури й функціонування цифрової та комп'ютерної техніки;
- розуміння потенціалу цифрових технологій для інноваційної діяльності;
- базове розуміння надійності й достовірності отриманої інформації;
- уміння користуватися програмами для підготовки та виконання завдань навчального (освітнього) процесу.

Професійне середовище, у якому протікає діяльність філолога, багато в чому обумовлює специфіку цієї професії. У межах професійної діяльності дослідники виділяють й аналізують соціальний контекст, умови, у яких ця професійна діяльність здійснюється, а також специфіку вирішення поставлених перед ним завдань. У зв'язку з тим, що професійне середовище змінюється під впливом технологічних, економічних й організаційних чинників, в епоху інформатизації суспільства в її межах дослідники стали виділяти інформаційне філологічне середовище, котре являє собою сукупність цифрових інструментів для оброблення та передачі інформації, а також для розв'язування інших задач. Цифрове середовище зумовило появу цифрової грамотності, котра диктує, у свою чергу, певні правила та комунікативні стратегії взаємодії в інформаційному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку Генрі Дженкінса, американського філософа та культуролога, цифрова грамотність включає кілька типів грамотності, а саме: комп'ютерну (як відбувається взаємодія з технікою, за допомогою якої ми виходимо в мережу), інформаційну (наша взаємодія з тим програмним забезпеченням, яке дає змогу працювати з контентом) і грамотність, яка представляє собою розуміння того, що наше спілкування відбувається в мережевому співтоваристві. На думку Дагу Белшоу, не існує

єдиної стратегії цифрової поведінки, єдиної цифрової грамотності. Усі ці норми варіюються залежно від культурних обставин, від соціальних контекстів і навіть від віку користувача. Дослідник виділяє 8 елементів цифрової грамотності: культурологічний (як себе поводити), когнітивний (як робити), конфіденційний (як ставитись), конструктивний (як використовувати), креативний (як створювати), критичний (як оцінювати), цивільний (як приймати участь). Проблема широкого застосування комп'ютерних та інформаційних технологій у сфері освіти в останнє десятиліття викликає інтерес у вітчизняній педагогічній науці. Значний внесок у вирішення проблеми інформаційних технологій навчання внесли українські та зарубіжні вчені: І.Алексєєва, В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, В. Ковальчук, С.Литвинова, Н. Морзе, М. Самульсон, О. Тинкалюк, Л. Філіппова, С. Бейкер (Celia Baker), Дж. Бергман (J. Bergmann), Г. Грін. (G. Green). Різні дидактичні проблеми комп'ютеризації та інформатизації навчання знайшли відображення у наукових працях: О. Андреєва, В. Бикова, М. Жалдака, Т. Коваль, В. Куклева, Ю. Машбиця, Л. Морської, В. Олійника, І. Роберта, А. Хуторського та ін. Проблемам стратегічних напрямів удосконалення професійної підготовки мовознавців приділялася увага таких вчених, як Н. Арістової, О. Бабенко, А.Грязнова, В. Громова, Г. Мірама, В. Кухаренко, О. Малихіна та ін. Вивченню педагогічних умов застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців філологічних спеціальностей присвячено дослідження І. Алексєєвої, О. Тинкалюк, О. Малихіна, Л. Філіппової та ін. Теоретико-методологічні засади організації навчального (освітнього) процесу за допомогою застосування віртуального навчального середовища розкрито у працях українських (В. Биков, М. Кадемія, Л. Панченко та ін.) і зарубіжних (С.Борисова, Н. Вагнер (N. Wagner), Вільям Г. Боуен (William G. Bowen), Є.Зайцева, Р. Менденхолл (Robert W. Mendenhall) та ін.) науковців.

Формулювання мети статті – розкрити особливості застосування інформаційних технологій в професійній підготовці майбутнього перекладача.

Теоретичні основи дослідження. Інтеграція компетентнісного і технологічного підходів у вивченні педагогічних феноменів Сучасна українська освіта характеризується розвитком нової освітньої парадигми на основі компетентнісного підходу, так як соціально-економічні умови розвитку суспільства вимагають від фахівців не стільки кваліфікації, яка традиційно передбачає наявність умінь здійснювати стандартні операції і дії професійного характеру, але і компетентності, які розглядається як поєднання професійної підготовки і середовища, вміння працювати в команді, креативність і т. д. У сучасній педагогічній теорії накопичений достатній дослідницький матеріал по зазначеній проблематиці, сформульовані різні точки зору. Так, А.Хуторський виділяє наступні складові освітніх компетенцій, які формуються в студентів у процесі освітнього процесу (Хуторський, 2003) – у ціннісно-сміслові компетенції; – у загальнокультурні компетенції; – у навчально-пізнавальні компетенції; – у комунікативні компетенції; – у соціально-трудова компетенції; – у компетенції особистісного самовдосконалення; – у інформаційні

компетенції. Фахівці розмежовують поняття компетенцій і компетентності, відзначаючи, що компетентність – це наявність у індивіда відповідної компетенції, яка включає її особистісне ставлення до предмета діяльності, рівень досягнень індивіда (кандидата, виконавця) у певній сфері діяльності, а компетенції – сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють виконувати комплекс певних дій у предметній/професійній сфері, носить нормативний, іноді ідеальний характер, моделює професійний портрет фахівця. Підкреслимо, що низка науковців вважає, що компетенція інтегрує наступні аспекти (Хомішак, 2017): – когнітивний; – операційний (способи діяльності та готовність до здійснення діяльності); – аксіологічний (наявність певних ціннісних орієнтацій). У реаліях сьогодення варто відзначити поєднання компетентнісного і технологічного підходів і виокремити інформаційну компетенцію, що припускає уміння індивіда здійснювати предметно-орієнтований пошук інформації за допомогою різних джерел і технологій, аналізувати і синтезувати отримані дані, перетворювати, зберігати і транслювати дані адресату у кращому для нього форматі. Поняття «інформаційна компетенція» в педагогічній літературі розглядається як здатність особистості самостійно шукати, критично оцінювати, відбирати, аналізувати, організовувати, представляти і передавати інформацію, вміння використовувати її під час вибору стратегії і тактики подальшої діяльності, перетворювати інформацію в системно організоване знання. Робота в умовах інформаційного освітнього середовища вимагає інформаційної компетенції викладача і студента, тобто їх умінь використовувати інформаційні технології в практичній діяльності. Однак все ж перш значною мірою успіх інформатизації освіти багато в чому залежить від інформаційної компетенції викладача, яка передбачає його володіння методикою використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні дисциплін. Визначаючи складові інформаційної компетенції викладача, слід врахувати, що різні дослідники визначають її сутність як у вузькому, так і в широкому сенсі. У вузькому сенсі вона зв'язується з умінням використовувати нові інформаційні технології в практичній роботі, тобто професійна підготовка викладачів в цій галузі передбачає: – наявність навичок практичного застосування інформаційних технологій в навчанні іноземної мови; – уміння проводити типологію і знати жанрові особливості електронних навчальних матеріалів; – вміння оцінити якість наявних електронних навчальних посібників та Інтернет-ресурсів; – володіння прийомами інтеграції інформаційних технологій в процес навчання мови; – уявлення про технології розробки комп'ютерних засобів навчання; – знання основ проектування навчальних курсів різної спрямованості із застосуванням інформаційних технологій; – вміння планувати заняття з використанням електронних навчальних матеріалів. Фахівці виділяють наступні рівні в професійній інформаційній компетенції перекладача: Базовий рівень передбачає вміння перекладача користуватися необхідними для діяльності комп'ютерними : текстовим редактором, електронними словниками, електронною поштою, браузером, пошуковими системами Основний рівень

передбачає наявність загальної мовної інфраструктура ІКТ, яка забезпечує багатомовність базового застосування інформаційних технологій; загальна технологія перекладу зі стандартними додатками – такими, як управління термінологією, засоби корпусів (баз даних) і систем пам'яті перекладів; веб-технології спільної роботи, які дозволяють здійснювати глобальну співпрацю через Інтернет Рівень поглибленої підготовки орієнтований на створення перекладачем на професійному рівні нових інструментів для здійснення професійної інформаційної діяльності. Процес формування професійної інформаційної компетенції перекладача ґрунтується на наступних положеннях (Хомішак, 2017): – навчання роботі із засобами цифрових технологій є частиною змісту освіти; – кошти цифрових технологій представляють інструментарій для вирішення завдань, використання якого не повинно перетворюватися на самоціль; – використання засобів цифрових технологій удосконалює навички розумових операцій в процесі вирішення завдань; – навчання роботі з засобами цифрових технологій є методом формування мислення; – сприяння доступу фахівця до електронних носіїв інформації, озброєння його сучасними технологіями, проектування та втілення найбільш ефективних варіантів розв'язання завдань; – активізація аналітичного, критичного, рефлексивного мислення (при аналізі інформації) у конструюванні власних варіантів перекладу тексту, розвиток духовної, інтелектуальної, емоційно-мотиваційної сфер особистості через забезпечення доступу до найновітніших досягнень світової культури, а також активізація розвитку інших ключових компетентностей шляхом залучення студента до прогресивних надбань філологічної науки, представлених на електронних носіях, у мережі Інтернет тощо Таким чином, підсумовуючи викладене вище, можна говорити про те, що рівень інформаційної компетенції майбутнього філолога визначається рядом факторів: – стрімкими тенденціями розвитку освіти в цілому; – локальними умовами для застосування інформаційних технологій в навчальному процесі конкретного вузу; – особистісними факторами (чітке усвідомлення потреб в інформаційній компетентності, готовність до самоосвіти, та ін.). Для сучасного перекладача інформаційна компетенція, а також комп'ютерна інтерактивність, мають ключове значення. Комп'ютерна інтерактивність передбачає «фактичне вміння користуватися мультимедійними засобами і всім інформаційним простором, вміння не тільки порівнювати і аналізувати інтернет ресурси, а й приймати необхідні рішення в онлайн-режимі». Перекладач повинен вміти порівнювати і аналізувати інтернет-ресурси, приймати необхідні рішення в онлайн-режимі; бути готовим включатися в чати, форуми, телеконференції, проекти з носіями іноземної мови. Інтеграція інформаційних технологій у практику навчання іноземних мов забезпечує не тільки передачу студенту сукупності знань, умінь і навичок у певній сфері, але й орієнтує студентів на самостійну діяльність в сукупності мотиваційних, ціннісних, когнітивних складових, в тому числі (Малихін, 2016): – сприяє формуванню в студентів умінь вивчати предметний матеріал (системна організація своїх знань, їх структурування, розробка індивідуальних

тактик вивчення питання, організація процесу самонавчання); – розвиває навички пошуку предметно-орієнтованої інформації (звернення до різних джерел, систематизація та координація отриманих даних, їх верифікація); – удосконалює навички оптимізації розумових операцій шляхом низки взаємопов'язаних дій (виявлення взаємозв'язку фактів у хронологічному порядку, аргументація точки зору, оцінка специфіки політичного, соціального та економічного оточення, в якому проходить навчання і робота); – формує вміння співпрацювати (розробляти колективні проекти, приймати рішення, розв'язувати суперечності, знаходити компроміси), чітко визначаючи особистий статус (визначати персональну відповідальність, ступінь внеску в загальний проект, планування індивідуальної стратегії дій); – допомагає адаптуватися в умовах постіндустріального інформаційного відкритого суспільства за допомогою використання нових технологій інформації та комунікації. Крім того, інтеграція інформаційних технологій у процес професійноорієнтованого навчання іноземної мови сприяє формуванню наступних компонентів в структурі професійно орієнтованої вторинної мовної особистості (Бібік, 2004): у гностичного (когнітивного) компонента, що відображає наявність необхідного обсягу професійних знань, вербально оформлених іноземною мовою; у регулятивного компонента, включає в себе проектувальні та конструктивні вміння, що надають змогу прогнозувати і приймати ефективні рішення в професійному середовищі, вербально оформлених іноземною мовою; у рефлексивно-статусного компонента, що визначає мовна поведінка відповідно до соціально-професійної ролі; у комунікативного компонента, що забезпечує успішність міжособистісної взаємодії у професійній сфері. Формування компетентностей студентів, їх здатностей до мобілізації отриманих знань у реальних життєвих ситуаціях є головною та актуальною проблемою сучасної вищої школи. Компетентнісний підхід виступає альтернативою традиційному підходу і має усунути низку суперечностей між освітою та вимогами сучасного життя, де утверджуються такі суспільно значущі цінності, як свобода вибору, творчий продукт, життєвий досвід в умовах інформатизації суспільства.

Сьогодні переклади без знання комп'ютерної техніки неможливі. Більш того, в сфері перекладів активно розвивається використання спеціальних програм, які спрощують роботу з текстами і роблять її якісною. Помічники сучасного перекладач:

1. Програми CAT tools. Назва походить від англійського «computer-assisted translation». Вони допомагають полегшити роботу фахівців, а також дають можливість видавати замовнику якісний продукт. Детально про переваги роботи в таких програмах ми писали.

2. Текстові редактори З появою комп'ютерів робота над текстами стала набагато зручніше. З'явилися текстові редактори, які допомагають оформляти документи в єдиному прийнятій формою і допомагають в роботі над помилками, перевіркою орфографії і пунктуації. Сьогодні найчастіше використовуються Microsoft Word і Open Office.

3. Мережа інтернет Все, що раніше робив перекладач, було засновано на його власних знаннях і пам'яті. Сучасним фахівцям на допомогу приходить інтернет з масою підказок, пошуковими системами і величезною кількістю зібраної інформації. Все, що потрібно - вміти користуватися пошуком.

4. Засоби он-лайн комунікацій. Значно спрощують роботу перекладачів і засоби зв'язку: Skype, Viber, Telegram і інші популярні канали комунікацій дозволяють бути постійно у взаємодії як з колегами, так і з замовниками. Робота проходить значно швидше, а правки вносяться оперативно.

В наукових літературі виділяються п'ять видів навчальних Інтернет-ресурсів:

1. Hotlist (список по темі) – список інтернет сайтів з певних тем, пошук якого здійснюється за допомогою ключових слів.

2. Мультимедійний скрепбук (мультимедійна чернетка) колекція мультимедійних інтернет ресурсів, що містить посилання на текстові сайти, фотографії, аудіо файли, відео кліпи, графічну інформацію та популярні анімаційні віртуальні тури. Файли скрепбука можуть використовуватись як інформаційний та ілюстративний матеріал певної теми.

3. Трежа хант (полювання за скарбами) містить не лише посилання на сайти за теми, кожне посилання має ще й запитання щодо змісту сайту, що допомагає викладачу організувати пошукову роботу студентів

4. Сабджект семпла-наступний містить посилання на текстові та мультимедійні файли мережі Інтернет. Після вивчення кожного аспекту теми студент має відповісти на питання. Головна особливість полягає в тому, що отримання інформації проходить на емоційному рівні – необхідно не лише ознайомитись з матеріалом, а й висловити та аргументувати свою думку по досліджуваному питанню.

5. Вебквест (інтернет-проект) – найскладніший тип навчальних Інтернетресурсів. Це сценарій організації проектної діяльності студентів по будь-якій темі з використанням ресурсів мережі Інтернет. Він включає в себе всі компоненти чотирьох зазначених вище матеріалів і передбачає проведення проекту за участю всіх студентів (Малихін, 2014). Кожен з наведених видів навчальних Інтернет-ресурсів впливає з попереднього, поступово ускладнюючись, тим самим дозволяючи вирішувати більш складні навчальні завдання. Перші два спрямовані на пошук, відбір і класифікацію інформації. Інші містять елементи проблемного навчання та спрямовані на активізацію пошуково-пізнавальної діяльності студентів. Впровадження в навчальний процес навчальних Інтернет-ресурсів сприяє розвитку комунікативних умінь майбутніх перекладачів. Складність матеріалу і його обсяг варіюються і має відповідати рівню розвитку майбутнього перекладача на кожному етапі навчання. Методичний потенціал навчальних Інтернет-ресурсів надає змогу:

- a) підібрати текстовий, графічний, фото-, аудіо- та відеоматеріал з досліджуваних тем;
- b) організувати обговорення культурних і соціальних проблем;
- c) провести лінгвістичний аналіз усного та писемного мовлення носіїв мови (представників різних соціальних груп, носіїв діалектів та акцентів);

- d) організувати позааудиторну проектну діяльність;
- e) створити сприятливі умови для студентів з високим рівнем іншомовної комунікативної компетенції для реалізації свого інтелектуального потенціалу.

Отже застосування інформаційних технологій в наш час є невід'ємною частиною освітнього процесу, сприяє модернізації вищої освіти, сприяє сучасному підходу в навчанні і успішному формуванню комунікативної та інформаційної компетенції майбутніх філологів. Ефективне застосування інформаційних ресурсів мережі Інтернет забезпечує ефективне вирішення ряду дидактичних завдань на занятті:

- формувати навички та вміння читання, використовуючи матеріали мережі різної складності;

- удосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових текстів мережі Інтернет;

- удосконалювати вміння монологічного та діалогічного висловлювання на основі проблемного обговорення матеріалів мережі;

- поповнювати свій словниковий запас лексикою сучасного іноземної мови, що відображає певний етап розвитку культури народу, соціального і політичного устрою суспільство;

- завдяки сучасним інформаційним технологіям стає можливим знайомитись з культурою англійських країн, що включає мовний етикет, особливості мовної поведінки в умовах спілкування, традиції країни; поповнювати свій словниковий запас як активний, так і пасивний. Не менш популярним способом застосування комп'ютерних технологій є створення мультимедійних презентацій. Застосування комп'ютерних презентацій на заняттях надає змогу ввести новий лексичний, країнознавчий матеріал в найбільш захоплюючій формі, реалізується принцип наочності, що сприяє міцному засвоєнню інформації. Самостійна творча робота студентів по створенню комп'ютерних презентацій якнайкраще розширює запас активної лексики. Застосування мультимедійних презентацій на заняттях є ефективним для здійснення наочної підтримки навчання мови. До переваги мультимедійних презентацій можна віднести наступне: – поєднання текстової, аудіо- та відео-інформації; – можливість застосувати до презентації інтерактивної мультимедійної дошки, яка має змогу більш наочно семантизувати новий лексичний, граматичний і фонетичний матеріал, а також здійснювати опорну підтримку процесу навчання всіх видів мовної діяльності; – можливість використовувати окремі слайди в якості роздаткового матеріалу (таблиці, діаграми, графіки, схема); – активізація уваги студентів; – забезпечення ефективності сприйняття і запам'ятовування нового навчального матеріалу; – здійснення контролю за засвоєнням нових знань та систематизації вивченого матеріалу; – економія часу; – формування комп'ютерної мультимедійної компетентності студентів. Використання презентацій у навчальному процесі спрощує застосування різних видів мовних вправ: імітативних, підстановки, трансформаційних, репродуктивних (Биков, 2014). Практично будь-який

перекладач, що володіє базовими навичками роботи в мережі Інтернет має можливість знайти або самостійно створити курс з навчальними матеріалами, які б повністю відповідали поставленим цілям і завданням навчання. Спеціально розроблені навчальні електронні платформи, призначені безпосередньо для викладачів та перекладачів. Одним з перших і найбільш популярних платформ такого типу є Moodle. Згідно з поясненням творців системи, moodle – це «програмний продукт, що дозволяє створювати курси і web-сайти, що базуються в Інтернеті». Головною перевагою moodle є те, що всі дані, які використовуються у процесі створення курсу, зберігаються на загально університетському сервері, що дозволяє легко переміщати, завантажувати, редагувати і видаляти будь-які ресурси незважаючи на це будь-яка зміна автоматично стає видимою учасникам курсу. Moodle був створений Мартіном Дуджіамасом в технологічному Університеті М. Перта, Австралія. З самого початку moodle задумувався як відкритий продукт програмного забезпечення, доступний всім, безкоштовний і простий в установці, відкритий максимальній кількості користувачів. Всі бажані можуть розробляти і вносити в навчальне середовище moodle свої доповнення і обмінюватися інформацією щодо використанні moodle через систему форумів і спільнот. Завдяки різноманітності функцій і можливостей даної системи вона є досить затребуваною віртуальним навчальним простором, який використовується в найбільших університетах світу. Платформа Moodle дозволяє аналізувати як вербальні, так і невербальні елементи дискурсу. Прикладом може послужити робота з двома фрагментами публічних виступів: мова Валерії Жискар д'Естена з нагоди п'ятдесятиріччя підписання Римського договору і фрагмент промови, виголошеної Сеголен Руаяль в рамках передвиборної кампанії 2007 р. Студентам, які мають перед очима літературно відредагований текст ораторів, пропонується переглянути і прослухати відеозапис виступів для того, щоб відзначити все вербальні елементи, що виходять за межі офіційного літературного стилю мови (вживання вигуків, редукцію), а також невербальні елементи (жести, міміку, зміну інтонацій і темпу, паузації, а також, що важливо, реакцію слухачів). Елементи, відмічені студентами, порівнюються з найбільш повним варіантом викладача, після чого робиться висновок про роль вербальних і невербальних елементів дискурсу в публічних промовах Використання Moodle робить можливим вирішити проблему інтеграції різноманітних форм навчальної діяльності в єдиний простір, де викладач має змогу контролювати виконання студентом різних видів діяльності, оцінювати його роботу, а головне – окремих студентів, цілі групи, а також працювати спільно. Система підтримує обмін файлами будь-якого формату – як між викладачем і студентом, так і між самими студентами. Сервіс розсилки надає змогу оперативно інформувати всіх учасників курсу або окремі групи про поточні події.

Стрімкий розвиток мережі Інтернет та цифрових технологій характеризується появою нових методів та технологій навчання майбутніх перекладачів та філологів загалом. Технологія навчання характеризується

низкою істотних ознак, серед яких можна вирізнити такі: проєктованість, результативність, масовість, економічність, повторюваність, послідовність дій, наявність зворотного зв'язку, діагностичність, цілісність, інтегративність. Кожна технологія навчання – це система, структурними елементами якої є: цілі навчання, що є системоутвірним її фактором; методи, форми і засоби навчання; етапність засвоєння навчального матеріалу; ступінь досягнення мети навчання. До кожної технології викладач добирає зміст навчання, враховуючи специфіку дисципліни, що вивчається студентами, їхні індивідуальні особливості, етап навчання тощо. Як відомо, існують такі моделі організації навчання іноземних мов у вищій школі: пасивна – студент виступає в ролі пасивного слухача (лекція-монолог, демонстрація, пояснення нового матеріалу); активна – студент виступає активним суб'єктом навчання. В активній моделі може бути реалізовано навчання іноземних мов як не інтерактивно (самостійна робота, виконання вправ, творчих завдань), так й інтерактивно, тобто в умовах постійної, активної взаємодії (діалогу) всіх суб'єктів навчання (робота в парах, дискусія, бесіда, фронтальне опитування тощо). Інтерактивне навчання іноземних мов передбачає перш за все діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія між суб'єктами навчального процесу. Його можна організувати з використанням інтерактивних технологій навчання. Сутність інтерактивного навчання іноземних мов полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх суб'єктів навчання (викладачів і студентів). Це взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. В останній час усе більше уваги приділяється розробниками комп'ютерно орієнтованих технологій навчання збільшенню рівня їхньої інтерактивності в процесі застосування в навчальному процесі, що впливає на якість сприйняття студентами навчального матеріалу. Аналіз робіт учених із проблеми забезпечення інтерактивності комп'ютерно орієнтованого навчання (*Ярмольчук, 2017*), засвідчує, що про його інтерактивність можна говорити лише тоді, коли реалізуються під час навчально-пізнавальної діяльності студентів такі характеристики: – нелінійний доступ до навчальної інформації з використанням гіпертекстової технології; – міжособистісне спілкування; – оперативність суб'єкт-суб'єктних (викладач↔студенти, студент↔студент) і суб'єкт-об'єктних (студент↔комп'ютерно орієнтований засіб навчання) зворотних зв'язків; – забезпечення для студентів права вибору; – адаптація системи навчання до індивідуальних особливостей студентів; – забезпечення різних рівнів автономії студентів (часткової, обмеженої та повної) реалізацією в інформаційно навчальному середовищі відповідних стратегій керування їхньою навчально пізнавальною діяльністю. Важливим компонентом інтерактивних технологій навчання є метод навчання. У сучасній методиці навчання іноземних мов поняття методу навчання трактується як шлях до поставленої мети, означає спосіб упорядкованої діяльності вчителя й учня на шляху до поставлених цілей навчання, тобто є способом взаємодії учня й учителя (*С.Ніколаєва*). З появою комп'ютерів, мультимедійної проєкційної техніки та

мережевих засобів зв'язку як інтерактивної платформи для професійної підготовки майбутніх фахівців, а також під впливом упровадження у вищі навчальні заклади особистісно орієнтованої парадигми освіти і реалізації діяльнісного й інтегративного підходів, методи навчання почали швидко видозмінюватися і розвиватися. З'явилися комп'ютерно орієнтовані методи навчання, основними цілями застосування яких у процесі навчання іноземних мов є:

- розвиток уваги, фантазії, уяви, спостережливості, нестандартності мислення, інтересу до навчання;
- формування полікультурної особистості;
- виховання системності, логічності, критичності і креативності мислення, а також працездатності, допитливості, пізнавальної самостійності та наполегливості в досягненні поставленої мети;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- заповнення прогалин у знаннях, уміннях і навичках з іноземних мов;
- розвиток умінь самонавчання, саморозвитку та самовдосконалення;
- формування вміннь мислити, творити, самостійно здобувати і засвоювати знання, уміння і навички.

Вибір викладачем інтерактивних комп'ютерно орієнтованих методів навчання іноземних мов має здійснюватися з урахуванням таких вимог:

- спрямованість на інноваційний, інтегративний, комунікативний та особистісно-діяльнісний принципи організації навчання;
- урахування психологічних особливостей студентів, їхньої готовності до самонавчання з використанням засобів інформаційних технологій;
- готовність викладачів до застосування в навчально-виховному процесі інтерактивних комп'ютерно-орієнтованих методів навчання;
- готовність інформаційної інфраструктури вищого навчального закладу до впровадження в навчально-виховний процес інтерактивних комп'ютерно орієнтованих методів навчання;
- урахування умов зовнішнього середовища (соціальних, економічних тощо). Серед інтерактивних комп'ютерно орієнтованих методів навчання можна вирізнити саме ті, які доцільно застосовувати в поєднанні з традиційними у процесі навчання іноземних мов майбутніх фахівців.

До них можна віднести:

- 1) комп'ютерне навчання іноземних мов – робота з електронними посібниками і підручниками, електронними кейсами і мовними портфелями, електронними енциклопедіями і словниками, системами машинного перекладу та ін.;
- 2) методи комп'ютерної діагностики готовності студентів до занять – діагностичне комп'ютерне тестування;
- 3) комп'ютерно орієнтовані методи навчального контролю і самоконтролю – автоматизоване тестування;

4) проблемно-дискусійні комп'ютерно орієнтовані методи навчання – Інтернет-дискусії, Інтернет-конференції, ТБ-семінари та ін.;

5) комп'ютерно-імітаційні методи навчання – рольові й ділові комп'ютерні мовні ігри;

б) дослідницькі комп'ютерно орієнтовані методи навчання – метод телекомунікаційного проекту, on-line методи навчання та ін. Інтернет-сайти дають можливість вирішувати цілий ряд дидактичних завдань.

Наприклад, Інтернет-сайти сприяють формуванню умінь і навичок читання з використанням матеріалів глобальної мережі Інтернет; збагачення словникового запасу; формуванню мотивації до вивчення іноземної мови; розширення кругозору студентів, що є реалізацією процесу формування соціокультурної компетенції. Комп'ютерно орієнтовані засоби навчання можуть здійснювати програмне управління навчальною діяльністю студентів, допомагати у засвоєнні навчального матеріалу, розвивати мислення і творчу діяльність. Їх можна поділити на: - довідково-інформаційні: лекційні мультимедійні презентації, гіпертекстові навчально-методичні матеріали, бази даних, електронні енциклопедії, довідники та інструкції, матеріали веб-сайтів, інформаційних порталів тощо; - демонстраційно-моделювальні: імітаційні мультимедійні моделі, комп'ютерні моделюючі ігри; - комп'ютерно орієнтовані засоби, призначені для визначення рівня навчальних досягнень: автоматизовані навчальні й контролюючі тести, системи комп'ютерних вправ для контролю і самоконтролю навчальних досягнень; - комп'ютерно орієнтовані засоби, призначені для отримання знань, умінь і навичок: електронні підручники і посібники, мультимедійні навчальні курси, комп'ютерні програми. Прикладом таких Інтернет-сайтів є BBC Learning English (<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>). Сайт містить різноманітні навчальні та методичні матеріали, що дає змогу студенту здійснити перевірку своїх знань. На сайті представлений розділ Words in the News, що містить останні світові новини у формі коротких репортажів. Студентам надається можливість не тільки прочитати, але і прослухати репортаж і відпрацювати лексику по темі. В розділі Related BBC Links представлені сюжети з теленовин BBC. Розділи Read More, Related Stories і Related Internet Links містять додаткову інформацію, що виступає, як засіб розширення кругозору студента. Завдяки наявності розділу Latest Reports студенти мають можливість обирати репортажі за різними тематиками. Video Stories являють собою особливу цінність, так як студенти мають можливість не тільки чути, але і переглядати сюжет. Диктор повідомляє тему відео-сюжету і зачитує список активної лексики. При цьому студентам надається можливість прочитати дефініцію кожної лексичної одиниці. Потім диктор читає репортаж на тлі відеоряду, після чого студенту пропонується прослухати репортаж ще раз і побачити активну лексику на екрані в міру появи її в тексті. Також слід відзначити розділ сайту, який користується великою популярністю серед перекладачів. Це відеокурс, де представлені англійські ідіоми. Відеокурс, під назвою The Teacher дає можливість ознайомитись студентам з найбільш вживаними ідіоматичними

виразами, про які розповідає професійний британський актор. Даний відеокурс представлений в уроках. Таким чином використання інтернет ресурсів реалізує основні дидактичні принципи, що використовуються у навчання: доступність, індивідуалізація, наочність, свідомість і активність. Використання навчальних сайтів сприяє формуванню у студентів наступних професійних компетенцій: – володіти системою лінгвістичних знань, що включає в себе знання основних фонетичних, лексичних, граматичних, словотворчих явищ і закономірностей функціонування досліджуваної іноземної мови, їх функціональних різновидів; – мати уявлення про етичні та моральні норми поведінки, прийнятих в інокультурному соціумі, моделі соціальних ситуацій, типових сценаріях взаємодії; – володіти основними дискурсивними способами реалізації комунікативних цілей висловлювання стосовно особливостям поточного комунікативного контексту (час, місце, цілі та умови взаємодії); – володіти основними способами вираження семантичної, комунікативної та структурної наступності між частинами висловлювання – композиційними елементами тексту (введення, основна частина, висновок), пропозиція; – володіти основними особливостями офіційного, нейтрального і неофіційних реєстрів спілкування; – вміти використовувати етикетні формули в усній і письмовій комунікації (привітання, прощання, привітання, вибачення, прохання) (*Мацюк, 2013*). Електронна пошта (англ. email, e-mail, від англ. electronic mail) – це технологія, яка надає послуги пересилання та отримання електронних повідомлень через Інтернет-мережу. В освітньому процесі використання електронної пошти є досить поширеним засобом для спілкування та обміну інформацією. До переваг застосування електронної пошти в навчальних цілях відносять наступне (*Гуржій, 2013*): – обмін листами по електронній пошті є звичним для студентів, тим самим створюється природне середовище застосування технології в реальній життєвій ситуації; – створюється додаткова можливість застосування отриманих мовних знань в реальній ситуації спілкування в письмовій мові з подальшим обговоренням виконаної роботи на занятті; – подібний вид роботи особливо сприяє розвитку письмової мови, в результаті чого висловлювання поступово стають більш об'ємними та змістовними; – дана робота сприяє оволодінню міжкультурною компетенцією. Міжнародний обмін листами можна здійснювати з будь-якою аудиторією і на будь-якому рівні володіння мови. Електронне листування має переваги в порівнянні з паперовим: вона швидше і зручніше. Однак, на думку багатьох студентів, написання електронного листа є трудомістким процесом, який займає багато часу, але є не найзручнішим і швидким способом обміну повідомленнями. Вікі (англ. wiki) – веб-сайт, структуру і вміст якого може бути змінений користувачами за допомогою інструментів, що надає сам сайтом. Форматування тексту і вставка різних об'єктів в текст проводиться з використанням вікірозмітки. Кожен зареєстрований користувач сервісу вікі може брати участь в створення, доповнення, коригування та видалення контенту (змісту сайту, що включає текстовий матеріал, картинки, фотографії, аудіо – та посилання на інші ресурси мережі Інтернет), а також за бажанням має

змогу повернутися до початкової версії вікі-сторінки. В результаті багаторазового редагування формуються досить коректний і відносно повний інформаційний матеріал. Багато вікі-сторінок мають гіпертекстову структуру, що надає читачеві можливість легко переходити зі сторінки на сторінку мережі Інтернет в пошуках додаткової інформації, що цікавить. Слід відзначити, що в даний час Вікіпедія є найбільш популярним вікі сервісом по всьому світу. Вікіпедія володіє власною службою безпеки, зі схвалення якої, користувачі можуть вносити зміни і доповнення в статті мережевої енциклопедії. Текстові, а також фото- та відеоматеріали стають доступними широкому колу користувачів не відразу, а через деякий час після того, як системні адміністратори схваллять зміст розміщеного матеріалу. Саме тому опублікована у Вікіпедії інформація характеризується досить високим ступенем надійності. У процесі навчання іноземної мови, студенти використовують Вікіпедію в якості ефективного інформаційного ресурсу, з метою збільшення знань культурознавчого характеру студентів і розвитку їх умінь читання. Для розвитку умінь і навичок писемного мовлення використовуються інші вікі-сервери, які були створені спеціально для навчальних цілей. Найбільш відомими вікі-серверами даного виду є Pbworks (www.pbworks.com), MediaWiki (www.mediawiki.com), Wikihost (www.wikihost.org). Використання даних серверів в навчальних цілях є безкоштовним. Розміщення інформації відбувається миттєво. Вікі-технологія має ряд відмінних дидактичних властивостей, до яких можна віднести наступні (*Крупський, 2010*): – публічність (вікі-документ доступний всім учасникам проекту, знаходяться на необмеженій відстані один від одного); – нелінійність (зміни та доповнення розміщуються не в хронологічному порядку одне під іншим (як в блозі або на веб-форумі), а кожен учасник проекту може внести зміни в збережену раніше версію документа); – можливість доступу до історії створення документа (всі версії документа і всі зміни фіксуються на сервері; кожен учасник проекту має змогу повернутися до ранньої версії документа, а також простежити, хто з учасників проекту і коли здійснив зміни до документу); – мультимедійність (можливість використання для створення вікідокументу матеріалів різного формату: текстового, графічного, фото-, відео-аудіоматеріалу); – гіпертекстова структура (можливість створення внутрішніх і зовнішніх гіперпосилань. Skype. В процесі навчання іноземної мови в умовах сучасної освіти використання Skype є широко поширеним. Онлайн спілкування впливає на розвиток комунікативної компетенції, збільшення словникового запасу майбутніх фахівців, а також підвищує мотивацію студентів до вивчення мови. Skype – це безкоштовне програмне забезпечення, яке забезпечує текстовий, голосовий і відео-зв'язок через мережу Інтернет. Програма також надає можливість здійснювати конференц-дзвінки (до 25 голосових абонентів, включаючи ініціатора), відео-дзвінки (у тому числі відео-конференції до 10 абонентів), а також забезпечує передачу текстових повідомлень і файлів у формі чату. Застосування Skype в навчальних цілях, майбутні фахівці мають можливість спілкуватися з носіями мови: зі своїми однолітками, а також приймати участь у

групових заняттях, семінарах, вебінарах та конференціях, що проводяться носіями мови. Занурення в мовне середовище в процесі вивчення іноземної мови є ефективним фактором. Однак, не кожен студент може дозволити собі перебування в країні досліджуваної іноземної мови протягом тривалого періоду часу. Таким чином, Skype надає змогу зануритись в середовище спілкування іноземною мовою. Студентам надається унікальна можливість не тільки чути іноземну мову, а й спостерігати за жестами, мімікою, інтонацією співрозмовника, а також стежити за артикуляційними рухами, звертати увагу на вимову співрозмовника, що є безсумнівною перевагою Skype в тому випадку, якщо спілкування протікає з носієм мови. У процесі спілкування з застосуванням Skype студенти розвивають навички сприйняття іншомовної мови на слух, розвивають розмовні 33 навички, збільшують словниковий запас, вивчають граматику, паралельно навчаються читання і письма. Слід відзначити, що використання Skype є одним з ресурсів для поповнення словникового запасу студентів автентичними сучасними розмовними вираженнями. Однак, існують і недоліки використання Skype, в разі якщо іноземна мова не є рідним для співрозмовника. Тобто існує ймовірність того, що студент підсвідомо копіюватиме неправильну вимову, артикуляцію і інтонаційний малюнок. Тому до вибору співрозмовника через Skype необхідно підходити дуже зважливо. Також слід відзначити фактори, що перешкоджають повноті сприйняття мови іноземною мовою. До них можуть ставитися такі фактори як: – занадто побіжна мова співрозмовника; – тихий голос співрозмовника / співрозмовників; – одночасна мова кількох людей; – велика кількість нових і складних слів у промові мовця; – складні структури пропозицій; – сильний акцент; – фоновий шум; – інші відволікаючі фактори. Подкастинг – це вид соціального сервісу, що дозволяє прослуховувати, переглядати, створювати і поширювати аудіо та відео у всесвітній мережі інтернет, найчастіше в форматі MP3. Їх можна завантажити безкоштовно. Термін Podcasting утворений з частин слів iPod і англійського слова broadcasting (трансляція передач). Зручність подкасту полягає в тому, що переглядати відеоролики і прослуховувати аудіофайли можна у зручний для користувача час. Все, що необхідно - це завантажити обраний файл на свій комп'ютер. В інтернеті 34 можна знайти безліч готових автентичних аудіо- та відео-подкастів на спеціальних сайтах: Новим в системі подкастингу є те, що дані не потрібно завантажувати з сайту окремо і постійно контролювати, чи з'явилося щось нове на сайті, що вас цікавить. Замість цього Ви маєте змогу безкоштовно оформити підписку і з цього моменту автоматично отримувати нову інформацію на Ваш комп'ютер або MP3- плеєр. Для цього потрібно завантажити відповідне програмне забезпечення яке буде регулярно перевіряти сайти і завантажувати нові аудіо – або відео-файли на комп'ютер або MP3-плеєр. Система подкастингу є багатофункціональною, з її допомогою при навчанні іноземних мов можна розвивати кілька видів мовленнєвої діяльності: вміння монологічного мовлення, аудіювання, писемного мовлення. У процесі роботи з впорядкування файлів студенти навчаються цілеспрямовано слухати текст, виділяти його тему і основну ідею, ділити текст на логічні частини,

порівнювати аудіотексти за різними параметрами, висловлювати своє розуміння тексту в різних формах, аналізувати зміст тексту і висловлювати власну думку про почуте. До технічних і дидактичних характеристик подкастів відносяться автентичність, актуальність, автономність, паралельна робота з різними видами мовної діяльності, мобільність, багатофункціональність, продуктивність і інтерактивність. Існує два способи використання подкастів в процесі навчання: слухання інформації та створення власних продуктів. В цілому, технологія роботи з подкастом збігається з технологією роботи над аудіотекстом і має чітку послідовність в діях викладача і студентів (Малихін, 2015). Тому під час відбору подкастів в зміст навчання та розробки завдань викладачеві необхідно дотримуватися основних принципів і вимог роботи з аудіотекстом (Ермаков, 2013). У процесі відбору змісту навчання викладачеві іноземної мови необхідно враховувати той факт, що в мережі Інтернет зустрічаються як професійно створені подкасти, так і аматорські аудіо блоги, які поступаються в якості пропонованого контенту. Різноманітні новинні, інформаційні та культурні програми і подкасти сайту «Голос Америки» сприяють формуванню і розвитку іншомовної комунікативної компетенції та основ критичного мислення. YouTube (від англ. «you» – ти/Ви і «tube» – труба, телевізор) – сервіс, що надає послуги відеохостингу. Користувачі можуть додавати, переглядати, коментувати і ділитися з друзями різними відеозаписами. Завдяки простоті і зручності використання YouTube став найпопулярнішим відеохостингом і третім сайтом у світі за кількості відвідувачів. Використання відео в процесі підготовки майбутніх перекладачів надає унікальну можливість оволодіти не тільки мовою, але і іншомовною культурою. На відміну від аудіо або друкованого тексту, які характеризуються наявністю інформативної, освітньої, виховної і розвиваючої цінностей, відео володіє не тільки змістовною стороною спілкування, а й надає візуальну інформацію. Зорова опора сприяє більш повному і точному розумінню сенсу повідомлення, сприяє розвитку фонематичних і аудитивних здібностей студентів. Використання відеоматеріалів в навчанні іноземних мов не тільки активізує увагу і пам'ять студентів, розширює їх кругозір, розвиває і вдосконалює не тільки аудитивні, але й іншомовні комунікативні вміння. Для того, щоб використовувати відео максимально ефективно, слід дотримуватись певних умов: – відеоматеріал має відповідати досліджуваному навчальному матеріалу, темі заняття і рівню володіння мови студента; – відео має надавати студентам можливість розвитку мовної, комунікативної, соціокультурної компетенції; – демонстрація відео повинна супроводжуватися чіткою інструкцією викладача, спрямованої на вирішення конкретного навчального завдання. Навчальні відеоролики сайту YouTube мають змогу бути ефективно використані в навчанні граматики англійської мови. У них навчальна інформація з граматики представлена у візуальній формі у вигляді схем, малюнків, пісень. В ході заняття викладачам і студентами є функція розгорнутого коментування візуальних матеріалів. У сучасних умовах особливого значення набуває вивчення механізмів професійного становлення

особистості. Одним з таких механізмів є рефлексія, як спосіб осмислення того, що відбувається в особистісному контексті, фактор саморозвитку, що зумовлює включення рефлексивних навичок у перелік компетенцій багатьох спеціальностей. Рефлексивна компетентність розглядається як основний елемент в структурі аерологічної культури особистості. Виявляючи безпосередній зв'язок з виробничою діяльністю, рефлексивна компетентність трактується як професійна якість особистості, що дозволяє найбільш ефективно здійснювати реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує процес розвитку і саморозвитку особистості, що сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягнення максимальної ефективності та результативності. Аналіз теоретичних розробок проблеми рефлексії і форм її проявів дозволив розглядати рефлексивні навички майбутніх фахівців як звичку здійснювати самоаналіз, самооцінку і самокорекцію особистих якостей, результатів навчальної та професійної діяльності, як необхідна умова професійного становлення і особистісного зростання. У державному стандарті під рефлексивними навичками розуміється самостійна організація навчальної діяльності, оцінювання своїх навчальних досягнень, володіння навичками контролю і оцінки своєї діяльності. Відповідно, формування рефлексивних навичок на етапі професійного навчання пов'язане з організацією навчального процесу на основі суб'єктної взаємодії, що забезпечує максимальне включення студента в навчально-пізнавальний процес. Використання багатовимірної системи оцінювання, проблемних методів навчання, інформаційних технологій дозволяє змістити акцент з оцінювання на самооцінювання, з розвитку на саморозвиток. Формування навички дозволу труднощів в ході перекладацької підготовки досягається шляхом використання проблемних методів навчання: кейс-методу, методу мозкового штурму, методу проєктів, методів ТРИЗ. Багатовимірна 37 система оцінювання передбачає складання перекладацького портфоліо, впровадження бально-рейтингової системи, складання індивідуальної програми професійного саморозвитку за підсумками перекладацької практики. Професійна підготовка майбутніх перекладачів не обмежується лише скрупульозним вивченням іноземної мови, способів перекладу, але і вимагає активного включення студентів в оцінку результатів власної діяльності. До способів активізації внутрішніх рефлексивних механізмів студентів слід віднести методи оцінювання результатів перекладацької діяльності, зокрема, редагування тексту перекладу. Редагування тексту (редакторський аналіз) – оцінка і вдосконалення літературної форми тексту. Редагування тексту представляє собою складний, багатосторонній процес, пов'язаний з відбором потрібної лексики, точністю слововживання, правильним використанням фразеологічних засобів мови, граматичної обробкою тексту Велику роль відіграє застосування інформаційних технологій для розуміння іншомовного тексту. Розуміння іншомовного тексту – один з важливих етапів перекладацької діяльності, на основі якого відбувається інтерпретація іншомовного тексту перекладачем та виробляється стратегія перекладу, необхідна для подальшого створення зрозумілого тексту на рідній

мові. Невід'ємною частиною процесу розуміння перекладачем тексту – сприйняття іншомовного тексту, котре здійснюється з друкованого формату або екрану монітора. Допомога для кращого сприйняття електронного іншомовного тексту можуть надати програми для комп'ютерного читання, що позитивно впливає на тренування очей, розширення поля зору, поліпшення якості сприйняття тексту з екрану монітора. Позитивними моментами цієї форми роботи є не лише розвиток у студентів умінь самостійно здійснювати пошук і оцінку інформації, творчий підхід, але і колективна робота над проектом. Популярністю серед студентів для обміну інформацією та проведення дискусій на тему перекладу в цілях розуміння і інтерпретації конкретного користуються форуми та телеконференції, спрямовані на поглиблення знань і 38 практичних умінь за курсом. Перекладач, підписавшись на телеконференцію, може відправити повідомлення передплатникам цікавить дискусійної групи з метою отримання допомоги по конкретній перекладацькій проблемі, продемонструвати партнерам тексти та зображення в консультаційних цілях; переглянути запис опис обговорення даного питання і т.д. У глобальну мережу входять такі ресурси як курси дистанційного навчання та підготовки, з подальшою сертифікацією отриманих знань, можливості online тестування. Під дистанційною формою навчання ми розуміємо таку форму, за якої студент навчається самостійно опановувати навчальний матеріал з використанням можливостей комп'ютерної техніки, в тому числі, Інтернет-технологій і має можливість підтримувати діалог з викладачем, використовуючи засоби телекомунікації. Застосування Інтернет-технологій у процесі самостійної роботи студентів з вивчення іноземних мов підтримує принцип комунікативної спрямованості, що реалізується в двох напрямках. По-перше, як вільне спілкування студентів у режимі реального часу за допомогою використання електронної пошти та інформаційної мережі, тобто як автентичний діалог в письмовій формі між партнерами по комунікації, за якого комп'ютер виконує роль засобу комунікації. По-друге, як інтерактивне діалогове взаємодія студента з комп'ютером, у зв'язку з яким переслідуються реальні цілі комунікації (запиту та отримання інформації), тобто як діалог, у якому комп'ютер виступає в ролі партнера по комунікації.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. У статті здійснено ґрунтовний аналіз науково-педагогічних, навчально-методичних, Інтернет джерел, аналіз передового педагогічного досвіду. Результати проведеної роботи вказують на те, що діджиталізація освітнього процесу характеризується використанням нових освітніх технологій в процесі підготовки майбутніх перекладачів до професійної діяльності. Широке застосування комп'ютера, технологій мультимедіа та мережі Інтернет це не тільки вимоги сучасного суспільства, але і чудова можливість оптимізувати процес перекладу. Використання інформаційних технологій в освітньому процесі має ряд переваг: він дозволяє зробити освітній процес диференційованим, мобільним та динамічним. Застосування інформаційних технологій надає змогу майбутнім перекладачам працювати з матеріалами

різними стратегіями. Майбутні фахівці самі обирають спосіб вивчення матеріалу, використовуючи інтерактивні можливості технічних засобів. Використання ІТ в перекладацькій діяльності має на увазі наявність професійно-базових (лінгвістичної, міжкультурної, трансформаційної, інформаційної та спеціальної) компетенцій у перекладача, володіння якими дозволяє успішно здійснювати цей вид діяльності. Ефективне виконання письмових перекладів з використанням ІТ можливо тільки при високому рівні інформаційної компетенції, заснованої на володінні сучасними інструментами інформаційно-довідкового та термінологічного пошуку (електронні словники і бази даних, корпусу іншомовної лексики, ресурси мережі Інтернет), на контекстно- і ситуаційно-орієнтованому використанні систем автоматизованого і машинного перекладу, володінні технологіями дистанційної взаємодії через мережу Інтернет. Зіставлення можливостей останніх версій спеціалізованого програмного забезпечення і ресурсів мережі Інтернет по активізації перекладацької діяльності з більш ранніми версіями, а також методами виконання перекладів без використання ІКТ показують, що на даний момент діяльність перекладача істотно полегшена завдяки використанню інформаційних технологій, і що в майбутньому будуть розроблені додаткові функціональні можливості ПО, що в ще більш значній мірі змінить процес перекладацької діяльності. В останні роки технології нового покоління або технології Веб-2.0, Веб 4.0 набули широкого поширення в навчанні іноземних мов. Використання електронної пошти, Вікі-технологій, Skype, YouTube, різних подкастів стає 40 невід'ємною частиною занять з іноземної мови. А отже, випускникам закладу вищої освіти пред'являються додаткові вимоги в області їх мовної підготовки, що обумовлює необхідність пошуку нових ідей для вдосконалення досягнутого рівня мовної підготовки з урахуванням сучасного інформаційного етапу розвитку суспільства. Освітнім закладам висувається завдання готувати фахівців, що вільно орієнтуються в сучасному інформаційному просторі і здатних застосовувати отриману інформацію у своїй професійній діяльності. Інформаційні технології, що використовують комп'ютерні форми навчання, сучасний рівень розвитку телекомунікацій, дистанційні технології складають основу підготовки сучасних перекладачів у новому столітті. Практика показує, що зацікавленість студентів у використанні сучасних інформаційних технологій при здійсненні перекладацької діяльності, як в аудиторії, так і в умовах організації самостійної роботи зростає. В останньому випадку оптимально використовуються можливості реалізації таких принципів навчання, як активність і доступність. Крім того, у студентів розвиваються такі розумові операції і загальні уміння, як аналіз, синтез, аналогія і моделювання, причому в таких формах, які не дублюють форми традиційного навчання. На цій основі формується пошукова активність студентів у процесі відбору інформації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. URL: <https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1>
2. Ключові компетентності для навчання впродовж життя 2018, 2018. URL: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html>
3. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя від 18 грудня 2006 року». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975
4. Арістова Н.О. Формування професійної суб'єктності майбутніх філологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти. Київ, 2017. 41 с.
5. Биков В.Ю. Основні концептуальні засади стратегії інформатизації освіти і головна парадигма прийдешнього суспільства знань. Національна академія педагогічних наук України; Ін-т пед. Освіти і освіти дорослих НАПН України, 2014. С. 32–42.
6. Бібік Н. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ, 2004. С. 7–25. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/9772/1/10-35-1-PB%20%281%29.pdf>
7. Бовтрук Н.С. Формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів технологій у процесі навчання фахових дисциплін з використанням інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2017. 232 с. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.19/Bovtryk1.pdf
8. Зеер Е. Психологія професійного образования. Екатеринбург, 2005. С. 3–47. (дата звернення: 18.01.2020).
9. Малихін О.В. Компетентнісно-орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога : монографія. Київ : ТОВ «НВО Інтерсервіс», 2016. 558 с.
10. Морзе Н.В. Формування інформаційної компетентності вчителя сучасної школи. URL: [http://www.ua.teach-it.net/materiali_programi/\(offset\)/10](http://www.ua.teach-it.net/materiali_programi/(offset)/10)
11. Хомишак О. Методика застосування комп'ютерів у викладанні іноземних мов: методичні рекомендації до лабораторних занять. *Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2017. 62 с. 48.
12. Хуторський А. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. МГУ, 2003. 416 с.
13. Ярмольчук Т.М. Реалізація компетентнісно-орієнтованої парадигми організації освітнього процесу у вищій школі. *Молодь і ринок*. 2017. № 9. С. 164–168.
14. Ярмольчук Т.М., Малихін О.В. Фахова підготовка майбутніх філологів засобами інформаційних технологій. *Україна-Німеччина: горизонти освіти і культури* (до 120-річчя Національного університету біоресурсів і природокористування України) : Зб. наук. праць міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 23-24 листопада 2017 р., «Мілленіум», 2017. С. 178–180.
15. Ярмольчук Т.М., Малихін О.В. Формування інформаційної компетентності студентів у галузі комп'ютерних технологій. *Професійна педагогіка і андрагогіка: актуальні питання, досягнення та інновації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Кривий Ріг, 20-21 листопада 2017 р.). Кривий Ріг, 2017. С. 17–19.

REFERENCES

1. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. URL: <https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1> [in English].

2. Kliuchovi kompetentnosti dlia navchannia vprodovzh zhyttia 2018 [Key competencies for lifelong learning 2018]. URL: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html> [in Ukrainian].
3. Rekomendatsiia 2006/962/IeS Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (IeS) "Pro osnovni kompetensii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia" vid 18 hrudnia 2006 roku" [Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council (EU) "On core competencies for lifelong learning" of 18 December 2006]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975 [in Ukrainian].
4. Aristova, N.O. (2017). Formuvannia profesiinoi subiektnosti maibutnikh filolohiv [Formation of professional subjectivity of future philologists]. (PhD Thesis). Kyiv [in Ukrainian].
5. Bykov, V.Yu. (2014). Osnovni kontseptualni zasady stratehii informatyzatsii osvity i holovna paradyhma pryideshnoho suspilstva znan [Basic conceptual principles of education Informatization strategy and the main paradigm of the future knowledge society]. Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy; In-t ped. Osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy [National Academy of pedagogical Sciences of Ukraine; In-t PED. Education and adult education of NAPS of Ukraine], 32–42 [in Ukrainian].
6. Bibik, N. (2004). Kompetentnistyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektyvy [Competent approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]. Kyiv, 7–25. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/9772/1/10-35-1-PB%20%281%29.pdf> [in Ukrainian].
7. Bovtruk, N.S. (2017). Formuvannia informatychnykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv tekhnolohii u protsesi navchannia fakhovykh dystsyplin z vykorystanniam informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Natsionalnyi pedahohichni universytet imeni M.P. Drahomanova. Kyiv, 232. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.19/Bovtryk1.pdf [in Ukrainian].
8. Zeer, E. (2005). Psihologiya professionalnogo obrazovaniya [Psychology of vocational education]. Ekaterenburg. (accessed 18.01.2020) [in Russian].
9. Malykhin, O.V. (2016). Kompetentnisno-oriietovana paradyhma pidhotovky maibutnoho filoloha : monohrafiia [Competence-oriented paradigm of future philologist training: monograph], Kyiv: TOV «NVO Interservice» [in Ukrainian].
10. Morze, N.V. Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti vchytelia suchasnoi shkoly [Formation of information competence of a modern school teacher]. URL: [http://www.ua.teach-it.net/materiali_programi/\(offset\)/10](http://www.ua.teach-it.net/materiali_programi/(offset)/10) [in Ukrainian].
11. Khomyshak, O. (2017). Metodyka zastosuvannia kompiuteriv u vykladanni inozemnykh mov: metodychni rekomendatsii do laboratornykh zaniat [The method of application of computers in the teaching of foreign languages: methodological recommendations for laboratory exercises]. Drohobych: *Editorial and publishing Department of Ivan Franko Drohobych state pedagogical University* [in Ukrainian].
12. Hutorskiy, A. (2003). Didakticheskaya evristika. Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya [Didactic heuristics. Theory and technology of creative learning]. MGU, 416 [in Russian].
13. Yarmolchuk, T.M. (2017) Realizatsiia kompetentnisno-oriietovana paradyhma orhanizatsii osvitnoho protsesu u vyshchii shkoli [Implementation of competence-oriented paradigm of the educational process in higher education]. *Molod i rynok*, 9, 164–168 [in Ukrainian].
14. Yarmolchuk, T.M., & Malykhin, O.V. (2017). Fakhova pidhotovka maibutnikh filolohiv zasobamy informatsiinykh tekhnolohii [Professional training of future philologists by means of information technologies]. *Proceedings of the Ukraine-Germany: horizons of education and culture (to the 120th anniversary of the National University of bioresources and nature management of Ukraine)* (Kyiv, 23-24 November 2017), «Millenium», 178–180 [in Ukrainian].
15. Yarmolchuk, T.M., & Malykhin, O.V. (2017). Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti studentiv u haluzi kompiuternykh tekhnolohii [Formation of information competence of students in the field of computer technology]. *Proceedings of the Professional*

pedagogy and andragogy: topical issues, achievements and innovations: materials of the International scientific-practical conference (Kryvyi Rih, 20-21 November 2017), 17–19 [in Ukrainian].

16. Yashanov, S.M. (2017). Formuvannia informatychnykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv tekhnolohii u protsesi navchannia fakhovykh dystsyplin z vykorystanniam informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of information competences of future technology teachers in the process of teaching special subjects using information and communication technologies]. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova [National pedagogical University named after M.P. Dragomanov]. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.19/Bovtryk1.pdf [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	1
РОЗДІЛ I. ПЕДАГОГІКА ПОСТМОДЕРНУ: ЗАРУБІЖНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД, НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ, МЕТОДОЛОГІЯ ІНТЕГРАЦІЇ.....	3
Тарас Олефіренко, Ганна Цветкова, Олена Матвієнко НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ: ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН.....	3
Олена Матвієнко, Силенко Надія ПОЗАКЛАСНА НАРОДОЗНАВЧА РОБОТА З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ.....	18
Наталія Мельник, Софія Довбня, Раїса Шулигіна ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УКРАЇНІ ТА СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ.....	31
Вікторія Ходунова ПРАВОВИЙ АНАЛІЗ НОРМАТИВНОГО РЕГУЛЮВАННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: МІЖНАРОДНИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД.....	54
РОЗДІЛ II. ДОШКІЛЬНА ОСВІТА: ЦІННОСТІ, ФІЛОСОФІЯ, МЕТОДОЛОГІЯ, МОДЕРНІ ПРАКТИКИ.....	67
Ольга Рейпольська, Світлана Сисоєва ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОЗВИТКУ ДИТИНИ.....	67
Любов Артемова СТИМУЛЯЦІЯ ГРИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІГРАШОК.....	77
Тамара Піроженко, Олена Хартман, Ірина Сорока СВІТОГЛЯДНІ УЯВЛЕННЯ ЯК ШЛЯХ ПРИВЛАСНЕННЯ ДИТИНОЮ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ.....	86
Наталія Гавриш, Ольга Рейпольська ІННОВАЦІЙНІ ПРОЄКТИ НАУКОВЦІВ ЛАБОРАТОРІЇ ІНСТИТУТУ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ – УКРАЇНСЬКОМУ ДОШКІЛЛЮ.....	99
Наталія Гавриш, Ольга Безсонова СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ У ГРУПАХ РАНЬОГО ВІКУ.....	111

Світлана Васильєва ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСМИСЛЕНОГО ЗДІЙСНЕННЯ РУХІВ ДІТЬМИ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ В УМОВАХ ЗДО.....122

Катерина Щербакова, Лілія Макаренко КОЛИСКОВА ПІСНЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ЗБЕРЕЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ДУХОВНОГО ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ.....135

Юлія Волинець, Надія Стаднік, Ірина Товт РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....145

Раїса Шулигіна, Ірина Бондар ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЛАНДШАФТ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ РОВЕСНИЦЬКИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ЗМІН.....155

Софія Довбня, Галина Шелепко ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТОРСЬКИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ЛАНДШАФТНОГО ДИЗАЙНУ: ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ.....176

Ірина Товкач ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ.....194

Ірина Кузьменко ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....207

Ірина Войтюк КОРЕКЦІЯ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....224

Тетяна Сняткова ВИХОВАННЯ ДЕПРИВОВАНИХ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ З ДЦП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА.....240

Інна Кондратець, Софія Довбня, Топалова Марія ФОРМУВАННЯ ГЛЯДАЦЬКОЇ ТА ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУР У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ЗМІСТОВИЙ КОНТЕСТ ТЕАТРАЛЬНОГО ОБРАЗОТВОРЕННЯ.....255

РОЗДІЛ ІІІ. ПІДГОТОВКА МАБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОМПЕТЕНІСНИХ, ДІЯЛЬНІСНИХ ПРІОРИТЕТАХ.....278

Ганна Цвєткова, Галина Савлук «SOFT SKILLS» УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПОНЯТТЯ.....	278
Ольга Фунтікова БАЗОВИЙ КОМПОНЕНТ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИОГЕНЕЗ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ В ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЗВО.....	289
Світлана Макаренко ПЕРЕВЕРНУТЕ НАВЧАННЯ ЯК АКТУАЛЬНИЙ ФОРМАТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	302
Вікторія Гальченко, Людмила Семенча КОПІНГ-ПОВЕДІНКА ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	322
Елліна Панасенко, Софія Березка, Андрій Макаренко ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ.....	334
Оксана Ковальова НАУКОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК УКРАЇНИ: УЗАГАЛЬНЕНА СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ...	346
Олена Семенов, Мирослава Вовк ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	358
Марина Бойченко, Ірина Чистякова МЕТОДОЛІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ.....	373
Ольга Пасько ДОСЛІДЖЕННЯ ОПЕРАЦІОНАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ СЛІДЧОГО ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	392
РОЗДІЛ ІV ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ ПОСТМОДЕРНІЗМУ У ПРАКТИЧНИХ ПОБУДОВАХ.....	404
Роман Гуревич, Людмила Габрійчук, Людмила Ібрагімова, Наталія Костенко, Надія Опушко ВІД ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ДО ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ: ДОСВІД, ТЕОРІЯ, ПРОБЛЕМИ, ВИКЛИКИ.....	404
Оксана Ступак ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЗОРОСТІ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ВІДКРИТОСТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	421

Валентина Білик ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19.....435

Ольга Цуруль ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ «МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ БІОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ».....448

Юрій Линник, Леся Вольнова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОНСТРУКТОРА ІНТЕРАКТИВНИХ УРОКІВ NEARPOD У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....462

Сухомлин Оксана ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....476

CONTENT

PREFACE.....	1
Chapter I. POSTMODERN PEDAGOGY: FOREIGN PEDAGOGICAL EXPERIENCE, NATIONAL-CULTURAL IDENTITY, INTEGRATION METHODOLOGY.....	3
Taras Olefirenko, Hanna Tsvietkova, Olena Matviienko NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY : EXPERIENCE OF FOREIGN COUNTRIES.....	3
Olena Matviienko, Silenko Nadiya URRICULAR ETHNOGRAPHIC WORK ON THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY.....	18
Nataliia Melnyk, Sopfiia Dovbnia, Raisa Shulihina PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN PLAY ACTIVITY DEVELOPMENT IN UKRAINE AND THE UNITED STATES.....	31
Victoriia Khodunova LEGAL ANALYSIS OF NORMATIVE REGULATION OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION: INTERNATIONAL AND LOCAL EXPERIENCE.....	54
Chapter II. PRESCHOOL EDUCATION: VALUES, PHILOSOPHY, METHODOLOGY, MODERN PRACTICES.....	67
Olga Reipolska, Svetlana Sysoeva PREPARING EDUCATTORS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS TO DESIGN AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHAILD DEVELOPMENT.....	67
Lubov Artemova STIMULATION OF PLAY BY MEANS OF A TOY.....	77
Tamara Pirozhenko, Olena Khartman, Iryna Soroka WORLDVIEWS AS A WAY OF APPROPRIATION VALUE ORIENTATIONS AND SPIRITUAL DEVELOPMENT.....	86
Natalia Gavrish, Olga Reipolska INNOVATIVE PROJECTS OF SCIENTISTS OF THE LABORATORY OF THE INSTITUTE OF EDUCATION PROBLEMS – UKRAINIAN PRESCHOOL.....	99
Natalia Gavrish, Olga Bezsonova ENVIRONMENTAL APPROACH TO THE ORGANIZATION OF INTERACTION IN EARLY AGE GROUPS.....	111

Svitlana Vasilieva PSYCHOLOGICAL PRINCIPLES OF COMPREHEND IMPLEMENTATION OF MOVEMENTS BY CHILDREN OF THE THIRD YEAR OF LIFE IN THE CONDITIONS OF PEI (PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS).....	122
Kateryna Shcherbakova, Lilia Makarenko LULLABY SONG AS ONE OF THE MEANS OF PRESERVING THE SOCIAL AND SPIRITUAL HEALTH OF THE CHILD.....	135
Yuliia Volynets, Nadiia Stadnik, Irina Tovt DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS OF CHILDREN OF YOUNG PRESCHOOL AGE IN EDUCATIONAL ACTIVITIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION.....	145
Raisa Shulyhina, Iryna Bondar PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LANDSCAPE OF THE PROBLEM OF FORMATION OF PEER RELATIONSHIPS OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL CHANGES.....	155
Sopfiia Dovbnia, Halyna Shelepko FORMATION OF FUNDAMENTALS OF SENIOR PRESCHOOLERS' ARTISTIC AND DESIGN SKILLS BY MEANS OF LANDSCAPE DESIGN: PHILOSOPHICAL ASPECT.....	176
Iryna Tovkach THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF READING DEVELOPMENT IN CHILDREN.....	194
Iryna Kuzmenko PECULIARITIES OF FORMATION THE BASICS OF CRITICAL THINKING IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE.....	207
Irina Voityuk CORRECTION OF THINKING OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF EXPERIMENTAL RESEARCH.....	224
Tatyana Snyatkova EDUCATION OF EARLY CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY IN CONDITIONS OF DEPRIVATION EDUCATION OF DEPRIVATED EARLY CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT.....	240
Inna Kondratets, Sopfiia Dovbnia, Topalova Mariya FORMATION OF AUDIENCE AND PERFORMANCE CULTURES IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE: CONTENT CONTEXT OF THEATERICAL DEPICTION.....	255
Chapter III. TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN COMPETENCIES, ACTIVITIES PRIORITIES.....	278

Hanna Tsvietkova, Halyna Savluk «SOFT SKILLS» SEEN AS PERREQUISITE OF MANAGEMENT ACTIVITY OF THE HEAD OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION: ESSENCE AND CONTENT OF THE CONCEPT.....	278
Olga Funtikova BASIC COMPONENT OF PRESCHOOL EDUCATION: HISTORIOGENESIS AND FEATURES OF IMPLEMENTATION IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	289
Svitlana Makarenko FLIPPED LEARNING AS AN UP-TO-DATE AND EFFECTIVE PEDAGOGICAL APPROACH OF TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL INSTITUTIONS LEADERS.....	302
Victoria Galchenko, Liudmyla Semenchuk COPING-BEHAVIOUR AS A STRESS OVERCOMING TOOL FOR THE FUTURE PRE-SCHOOL TEACHERS.....	322
Ellina Panasenko, Sofiia Berezka, Andrey Makarenko FEATURES OF TOLERANCE DEVELOPMENT IN FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS.....	334
Oksana Kovalova SCIENTIFIC COMPETENCE OF STUDENTS OF JUNIOR ACADEMY OF SCIENCES OF UKRAINE: GENERALIZED STRUCTURAL MODEL.....	346
Olena Semenog, Myroslava Vovk ADULT LEARNING TECHNOLOGIES IN CONDITIONS OF NON-FORMAL EDUCATION.....	358
Maryna Boichenko, Iryna Chystiakova METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FUTURE MUSICAL ART TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN UKRAINE.....	373
Olha Pasko INVESTIGATION OF THE INVESTIGATOR'S OPERATIONAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY FROM THE PERSPECTIVE OF THE PSYCHOLOGICAL PROFILE.....	392
Chapter IV DIGITALIZATION OF EDUCATION OF POSTMODERNISM IN PRACTICAL CONSTRUCTIONS.....	404
Roman Gurevych, Liudmyla Gabriichuk, Liudmyla Ibrahimova, Natalia Kostenko, Nadiia Opushko FROM INFORMATISATION TO DIGITALISATION OF EDUCATION: EXPERIENCE, THEORY, PROBLEMS, CHALLENGES.....	404
Oksana Stupak ENSURING TRANSPARENCY AND INFORMATION OPENNESS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....	421

Valentyna Bilyk DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A MEANS OF INCREASING THE QUALITY OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEST OF PANDEMIC COVID-19.....	435
Olga Tsurul CONTENT AND STRUCTURE OF DISTANCE COURSE «METHODS OF BIOLOGY NOTIONS FORMATION».....	448
Yurii Lynnyk, Lesia Volnova PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL AND ORGANISATIONAL PECULIARITIES OF USING THE MODEL KITS NEARPOD IN PRIMARY SCHOOL.....	462
Oksana Sukhomlyn APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS.....	476



Edited by Tsvietkova Hanna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine).

Co-authors: Svetlana Sysoieva, Tamara Pirozhenko, Taras Olefirenko, Hanna Tsvietkova, Olena Matviienko, Ellina Panasenko, Natalia Gavrish, Olga Reipolska, Nataliia Melnyk, Olena Semenog, Myroslava Vovk, Silenko Nadiya, Sopiia Dovbnia, Raisa Shulihina, Victoriia Khodunova, Olena Khartman, Iryna Soroka, Olga Bezsonova, Svitlana Vasilieva, Kateryna Shcherbakova, Lilia Makarenko, Yuliia Volynets, Nadiia Stadnik, Irina Tovt, Iryna Bondar, Halyna Shelepko, Iryna Tovkach, Iryna Kuzmenko, Irina Voityuk, Tatyana Snyatkova, Halyna Savluk, Olga Funtikova, Svitlana Makarenko, Victoria Galchenko, Liudmyla Semencha, Sofiia Berezka, Andrey Makarenko, Oksana Kovalova, Maryna Boichenko, Iryna Chystiakova, Olha Pasko, Roman Gurevych, Liudmyla Gabriichuk, Liudmyla Ibrahimova, Natalia Kostenko, Nadiia Opushko, Oksana Stupak, Valentyna Bilyk, Olga Tsurul, Yurii Lynnyk, Lesia Volnova, Oksana Sukhomlyn

The presented monograph deals with topical issues of modern psychological and pedagogical education: comparative aspects of the formation of the national and cultural identity of the individual; innovative projects of scientists; trends in the development of preschool and primary education in the era of postmodernism; topical issues of training a competent future professional teacher; problems of postmodern digitalization of education in practical constructions; adult learning in non-formal education.

The publication is addressed to research scientists, educators, teachers-practitioners, new scientists and all those who are not indifferent to the problems of childhood, education, formation of the national and cultural identity, development of education in Ukraine in the age of digitalization and global pandemic challenges.

ISBN 978-3-946407-10-2



9 783946 407102

Inter
GING

www.intergingpublishing.wordpress.com