

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

ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР

6 (1 – 2024)

EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE

Науковий журнал
Scientific Journal

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

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА



ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР

науковий журнал

Випуск 6 (1 – 2024)

Київ
Видавництво Ліра-К
2024

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

Рекомендовано до друку Вченою радою
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
(протокол № 10 від 31.05.2024 року)

Рекомендовано до видавництва Радою асоціації громадської організації
«Українська асоціація педагогів та психологів початкової, дошкільної та позашкільної освіти»
(Рішення № 1 від 31.05.2024 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор видання

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

Заступник головного редактора видання

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

Відповідальний редактор видання

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

Члени редакційної колегії:

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

Освітньо-науковий простір : науковий журнал. Вип. 6 (1 – 2024) / Український державний університет імені Михайла Драгоманова [гол. ред. д-р пед. наук, проф. Матвієнко О. В.]. Київ : Видавництво Ліра-К, 2024. 244 с.

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

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

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

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

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

© Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2024
© Автори статей, 2024

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

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY



EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE

Scientific Journal

Issue 6 (1 – 2024)

Kyiv
Publishing Lira-K
2024

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

*Recommended for publication
by the Academic Council of Dragomanov Ukrainian State University
(protocol № 10 from May 31, 2024)*

*Recommended for publication by the Council of the Association of the public organization
«Ukrainian Association of Teachers and Psychology of Primary, Preschool and Extracurricular Education»
(Decision № 1 of May 31, 2024)*

EDITORIAL BOARD

Chief Editor

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

Deputy Editor

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

Editor-in-Chief

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

Members of the editorial board:

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

Educational scientific space : scientific journal. Issue 6 (1 – 2024) / Dragomanov Ukrainian State University [Ch. Ed. Dr. Ped. Sciences, Prof. Matviienko O. V.]. Kyiv : Publishing Lira-K, 2024. 244 p.

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

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

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

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

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

ЗМІСТ

| | | |
|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Васютіна Т. М., Тесленко Т. В., Лідіч А. В. | Формування у молодших школярів уміння працювати з інформацією засобом мовної моделі III Chat GPT | 9 |
| Журавель Н. В. | Організаційні особливості формування професійно компетентних здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» в університетах Австралії | 19 |
| Карпенко О. В. | Особливості використання геоінформаційних систем у процесі формування екологічної свідомості дітей молодшого шкільного віку | 30 |
| Коваль Т. В., Запорожець М. М. | Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів в умовах війни: дієві інструменти | 40 |
| Ліпатов В. М., Попова Л. М. | Формування професійної іншомовної компетентності майбутнього педагога в умовах дуальної освіти | 49 |
| Лісовська К. А. | Особливості впровадження проєктної діяльності в початковій школі для формування національно-патріотичних почуттів учнів | 57 |
| Марків О. Т., Зарівна О. Т., Марків І. П. | Науково-освітні пріоритети використання штучного інтелекту для формування військового потенціалу України | 66 |
| Матвієнко О. В., Ведмеденко Н. О., Химич М. А. | Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни | 76 |
| Матвієнко О. В., Олефіренко Т. О., Губарева Д. В. | Формування пізнавального інтересу у молодших школярів за оновленою структурою уроку | 86 |
| Матвієнко О. В., Чжан Цзін | Психологічні чинники та педагогічні передумови розвитку й формування критичного мислення майбутнього вчителя | 97 |
| Митник О. Я. | Особливості розвитку компетентностей вчителів початкової школи в умовах методичної роботи закладів загальної середньої освіти | 110 |
| Митник О. Я., Унінець І. М., Дем'яненко Б. Т. | Інтеграція педагогіки та психотерапії як засіб психологічної допомоги особистості | 119 |
| Мороз Л. І. | Внутрішньоособистісний конфлікт у структурі професійного самовизначення здобувачів закладів вищої освіти | 129 |

| | | |
|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Поліщук К. М. | Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах освітнього хабу для дітей дошкільного віку | 137 |
| Попова Л. М. | Феномен «дуальної освіти» в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця: європейський досвід | 145 |
| Савченко А. О. | Сутність та зміст професійної підготовки офіцерського складу Збройних Сил України відповідно вимог та стандартів країн НАТО | 153 |
| Телецька Л. І., Ковальова А. П. | Формування національно-культурної ідентичності особистості молодших школярів: психолого-педагогічний екскурс | 162 |
| Цвєткова Г. Г. | Теорія «відкритого лідерства» як шлях подолання авторитаризму в освіті | 172 |
| Чабайовська М. І., Грудницька А. О. | Інфографіка як засіб формування читацької компетентності здобувачів початкової освіти | 182 |
| Чайченко В. Ф., Чмихалова О. А. | Логіко-дидактичний зміст поняття часу та методика його реалізації у початковій школі | 192 |
| Швець В. В. | Казка як психолого-педагогічний інструмент при роботі з молодими батьками | 203 |
| Шулигіна Р. А., Прокопенко М. О. | Особливості формування основ здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобом ігор-естафет в освітньому просторі закладу дошкільної освіти | 212 |
| Відомості про авторів | | 225 |
| Правила оформлення та подання рукопису до наукового видання | | 235 |

CONTENT

| | | |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tetiana Vasiutina, Tetiana Teslenko, Alyona Lidich | Formation of young pupils' ability to work with information by means of the language model of AI CHAT GPT | 9 |
| Nataliia Zhuravel | Organizational features of formation of professionally competent applicants of educational degree "bachelor" in universities of Australia | 19 |
| Olena Karpenko | Peculiarities of using geographic information systems in the process of forming ecological consciousness of elementary school-aged children | 30 |
| Tetiana Koval, Maryna Zaporozhets | Development of emotional intelligence of primary students in war conditions: effective tools | 40 |
| Volodymyr Lipatov, Liudmila Popova | Formation of professional foreign language competence of the future teacher in the conditions of dual education | 49 |
| Kateryna Lisovska | Features of project activity implementation in primary school for formation national patriotic feelings of students | 57 |
| Oleksandra Markiv, Oksana Zarivna, Ivan Markiv | Scientific and educational priorities for the use of artificial intelligence in the development of Ukrainian military potential | 66 |
| Olena Matviienko, Nataliia Vedmedenko, Marta Khymych | Peculiarities of anxiety manifestation in primary school children in war conditions | 76 |
| Olena Matviienko, Taras Olefirenko, Daria Hubarieva | Formation of cognitive interest in younger school students according to the updated lesson structure | 86 |
| Olena Matviienko, Zhang Jing | Psychological factors and pedagogical prerequisites for the development and formation of future teachers' critical thinking | 97 |
| Oleksandr Mytnyk | Peculiarities of the development of the competence of primary school teachers in the conditions of methodical work of institutions of general secondary education | 110 |
| Oleksandr Mytnyk, Iryna Uninets, Borys Demyanenko | Integration of pedagogy and psychotherapy as a means of psychological assistance to the individual | 119 |
| Ludmila Moroz | Intrapersonal conflict in the structure of professional self-determination of higher education students | 129 |

| | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Kateryna Polishchuk | Preparation of future preschool educational institutions for professional activities in the educational hub for preschool children | 137 |
| Liudmila Popova | The phenomenon of “dual education” in the process of professional training of the future specialist: European experience | 145 |
| Andrii Savchenko | The essence and content of the professional training of officers of the Armed Forces of Ukraine in accordance with the requirements and standards of NATO | 153 |
| Ludmila Teletska, Anastasiia Kovalova | Formation the national and cultural identity of the personality of primary school students: a psychological and pedagogical excursion | 162 |
| Hanna Tsvietkova | The theory of “open leadership” as a way to overcome authoritarianism in education | 172 |
| Mariia Chabaiovska, Anastasiia Grudnytska | Infographics as a means of formation reading competence of primary education learners | 182 |
| Valentyna Chaychenko, Olena Chmikalova | Logical and didactic content of the concept of time and methods of its realization in primary school | 192 |
| Vladyslava Shvets | Fairy tale as a psychological and pedagogical tool for working with young parents | 203 |
| Raisa Shulyhina, Mariia Prokopenko | Features of forming the fundamentals of a healthy lifestyle of older preschool-age children using the relay games in the preschool education institution's educational space | 212 |
| Autors | | 225 |
| Rules of registration and submission of the manuscript to the scientific publication | | 235 |

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.01
UDC 373.3.015.31:004.89

FORMATION OF YOUNG PUPILS' ABILITY TO WORK WITH INFORMATION BY MEANS OF THE LANGUAGE MODEL OF AI CHAT GPT

Tetiana Vasiutina

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

Tetiana Teslenko

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-2072-1828>
e-mail: t.v.teslenko@npu.edu.ua

Alyona Lidich

Student of the First (Bachelor's)
Level of Higher Education
Speciality 013 Primary Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0007-0318-6698>
e-mail: 20fpp.a.lidich@std.npu.edu.ua

Abstract. *The article highlights approaches to solving the problem of developing the ability of 4th grade students to work with information using the language model of artificial intelligence Chat GPT.*

By means of the definitional analysis, the connection of this skill with media literacy, communication skills, information / information-communication / digital competence and methods of its formation, critical thinking, active reading is established. It is stated that the ability to work with information is a component of the information and communication competence of a graduate of the New Ukrainian School, which includes: the ability to process textual and graphic information, critically evaluate it, convert information from one form to another; use information technology to solve problems; knowledge and mastery of information retrieval methods.

The article describes the potential of the language model of artificial intelligence Chat GPT in the process of forming the ability to work with information of primary school students, which is considered through the ability to: provide verbal dialogue interaction with students in real time, automatic content generation, creating opportunities for students to formulate questions of different cognitive levels, receive answers to them and track the accuracy of information.

The article illustrates the content and methodological features of forming specific skills (working with texts, tables, diagrams, images, making a simple or complex plan for a text, formulating and comparing definitions, etc.) in 4th grade students while studying the Ukrainian language and the course "I Explore the World".

The research attention is paid to the methodological features of forming the ability to work with information. In particular, the expediency of using explanatory conversations, descriptions, comparisons (of objects, phenomena, definitions of key concepts), dramatisation (dialogue between a globe and a map), creating own diagrams and drawings (weather forecast); organisation of individual work, pair and group interaction, project work; use of exercises for the development of critical thinking (“Comparative (conceptual) table”, “Reading in pairs, summarising in pairs”, “Thin and thick questions”, “Decision tree”, “Author’s chairs”, “I believe it or not”, “Reading with prediction” and others).

Key words: *information skills, primary school students, Chat GPT, critical thinking exercises.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.01
УДК 373.3.015.31:004.89

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІННЯ ПРАЦЮВАТИ З ІНФОРМАЦІЄЮ ЗАСОБОМ МОВНОЇ МОДЕЛІ ШІ СНАТ GPT

Васютіна Т. М.

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

Тесленко Т. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-2072-1828>
e-mail: t.v.teslenko@npu.edu.ua*

Лідіч А. В.

*студентка першого (бакалаврського) рівня
вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0007-0318-6698>
e-mail: 20fpp.a.lidich@std.npu.edu.ua*

Анотація. У статті висвітлено підходи до розв’язання проблеми формування в учнів 4-го класу умінь працювати з інформацією з використанням мовної моделі штучного інтелекту Chat GPT.

Встановлено засобом дефінітивного аналізу зв’язок вказаного умінь з медіаграмотністю, комунікативними навичками, інформаційною / інформаційно-комунікаційною / цифровою

компетентністю та методами її формування, критичним мисленням, активним читанням. Констатовано, що вміння працювати з інформацією є складником інформаційно-комунікаційної компетентності випускника НУШ, яке передбачає: вміння опрацьовувати текстову і графічну інформацію, критично її оцінювати, перетворювати інформацію з однієї форми в іншу; використовувати інформаційні технології для розв'язання завдань; знання та володіння способами пошуку інформації.

Описано потенціал мовної моделі штучного інтелекту Chat GPT у процесі формування вміння працювати з інформацією молодших школярів, яку розглядаємо через здатність до: забезпечення вербальної діалогічної взаємодії з учнями в реальному часі, автоматичного генерування контенту, створення можливості школярів формулювати запитання різних когнітивних рівнів, отримання відповіді на них і відстежування достовірності інформації.

Проілюстровано зміст і методичні особливості формування конкретних умінь (працювати з текстами, таблицями, схемами, зображеннями, складати простий чи складний план до тексту, формулювати та порівнювати визначення тощо) в учнів 4-го класу під час вивчення української мови та курсу «Я досліджую світ».

Звернено дослідницьку увагу на методичні особливості формування вміння працювати з інформацією. Зокрема, доцільність використання пояснювальних бесід, описів, порівнянь (об'єктів, явищ, визначень ключових понять), інсценізацій (діалог між глобусом і картою), створення власних схем і малюнків (прогноз погоди); організацію індивідуальної роботи, парної та групової взаємодії, проектних робіт; використання вправ на розвиток критичного мислення («Порівняльна (концептуальна) таблиця», «Читаємо в парах, узагальнюємо в парах», «Тонкі і товсті запитання», «Дерево рішень», «Крісла автора», «Вірю-не вірю», «Читання з передбаченням» та інших).

Ключові слова: вміння працювати з інформацією, молодші школярі, Chat GPT, вправи з розвитку критичного мислення.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Стрімкий розвиток інформаційних технологій та цифровізація усіх галузей суспільства призводить до актуалізації проблеми формування стійких навичок роботи з інформацією у здобувачів освіти, що зумовлює пошук нового змісту, форм, засобів і способів організації освітнього процесу на усіх рівнях освіти. Важливість означеної проблеми фіксується й у державних та нормативних документах про освіту: Державному стандарті початкової освіти, Концепції НУШ, Типових освітніх програмах, Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні.

Аналіз сучасного освітнього контенту свідчить про збільшення публікацій, де зосереджується увага на доцільності використання сучасних цифрових освітніх технологій у навчанні та розвитку дітей. Зокрема, технології комп'ютерного моделювання, з-поміж яких мовна модель штучного інтелекту Chat GPT, створює унікальні можливості для інтерактивного та індивідуалізованого навчання учнів, сприяє формуванню в них умінь працювати з інформацією.

У цьому зв'язку, **метою статті** є висвітлення досвіду формування вміння в учнів 4-го класу оперувати інформацією з використанням вправ на розвиток критичного мислення засобами мовної моделі штучного інтелекту Chat GPT.

Для реалізації мети окреслено такі **завдання**: 1) охарактеризувати, висвітлити у науковому дискурсі підходи до класифікації умінь в учнів працювати з інформацією та виокремити з них найбільш оптимальні для здобувачів початкової освіти; 2) осмислити потенціал використання мовної моделі штучного інтелекту Chat GPT в практиці сучасної початкової школи; 3) описати авторський досвід формування

досліджуваних умінь в учнів 4-го класу в закладі загальної середньої освіти I-III ступенів «Київський ліцей “Альтернативна школа ЛідерШип”».

У дослідженні використано такі **методи**: аналіз фахових джерел з проблеми наукової розвідки, синтез, порівняння, узагальнення результатів дослідження; спостереження, тестування, бесіда, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний), аналіз та інтерпретація результатів, кількісна обробка даних з якісним аналізом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для реалізації *першого завдання* здійснено аналіз фахових джерел із заявленої проблеми за результатами якого встановлено, що вказане питання відрефлектовано у багатьох вітчизняних наукових працях. Про це свідчать напрацювання відомих дослідників, таких як М. Жалдак, В. Імбер, О. Ішутіна, О. Матвієнко, Я. Кодлюк, Н. Морзе, В. Стеганцева, М. Швардак та інших. Кожен із них бачить вирішення проблеми формування в учнів уміння працювати з інформацією по-своєму, відповідно доповнюючи цей процес новими ідеями, методами та засобами, які взаємодоповнюють одне одного.

Детальний дефінітивний аналіз джерел з проблеми наукового пошуку, дозволив нам сформулювати терміносистему дослідження, яка окреслює ключові підходи до процесу формування в молодших школярів уміння працювати з інформацією засобами мовної моделі III Chat GPT. Зокрема, означене вміння корелюється з поняттями: «інформаційна грамотність / компетентність», яке передбачає здатність працювати з потоком інформації з різних джерел (підручники, книжки, інтернет, ЗМІ тощо), обробляти її та правильно осмислювати) (К. Ляшенко), розуміння та вміння застосовувати інформаційні ресурси, оцінювати їхню достовірність та ефективно використовувати для вирішення завдань (В. Барчук, Я. Кодлюк, К. Ляшенко, К. Сіненко, Н. Стасів, В. Стеганцева, О. Штокало); «комп'ютерна / технологічна грамотність» – вміння користуватися різними технологічними засобами для збору, обробки та представлення інформації (В. Імбер); «інформаційно-цифрова компетентність», сутнісна характеристика якого констатує впевнене та, водночас, критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні (Концепція НУШ) [3].

Дослідники О. Ішутіна, О. Матвієнко [4], М. Нетреба, А. Ситнік, О. Степанчук, Ю. Чернікова розглядають вміння працювати з інформацією через медіаграмотність і позиціонують це як здатність розуміти, аналізувати та критично оцінювати медійні повідомлення, включаючи текст, зображення, аудіо та відео.

Цінною є позиція Я. Кодлюк та О. Штокало, які пов'язують досліджуване вміння зі здатністю здобувача освіти до активного читання, яке передбачає розвиток навичок систематичного та критичного читання, здатність виокремлювати головну інформацію, ставити питання та вирішувати проблеми на основі прочитаного [10].

Вартою уваги є розгляд проблеми формування уміння працювати з інформацією через: залучення до критичного мислення (характеризує здатність здобувача освіти оцінювати інформацію, висловлювати свою думку та аргументовано висувати висновки) (О. Пометун [7], М. Швардак [9]), розвиток комунікативних навичок (умінь ефективно взаємодіяти з іншими, включаючи вміння висловлювати свої ідеї, слухати інших та обговорювати інформацію) (К. Колеснік), використання методів формування інформаційної компетентності, які сприяють розвитку навичок роботи з інформацією у молодших школярів, таких як проектне навчання, інтерактивні методи тощо (К. Колеснік, М. Швардак [9]).

На підставі фахових джерел, присвячених проблемі формування у здобувачів освіти уміння працювати з інформацією засобами мовної моделі ШІ Chat GPT та її сутності, можемо констатувати, що означене уміння суголосне з інформаційною грамотністю і передбачає здатність школяра шукати, критично оцінювати, аналізувати, узагальнювати знайдену інформацію і використовувати її для розв'язання поставлених завдань. Сюди ж можна віднести й «медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботу з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці, розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)» [3, с. 11].

Зазначені вище підходи до розв'язання проблеми формування у здобувачів освіти уміння працювати з інформацією засобами мовної моделі ШІ Chat GPT детермінують окреслення переліку досліджуваних умінь. Тут варто звернутися до напрацювань Т. Поведи, згідно яких, авторами виокремлено відповідні уміння, можливі для формування в учнів 4-го класу. До них віднесли такі: робота з текстом або його фрагментом (згорнути-розгорнути, пояснити свою думку); уміння визначати і формулювати ключові поняття тексту; складати план до тексту (простий чи складний), скласти до нього запитання та відповідати на них; уміння порівнювати (явища, поняття, закони, фізичні величини, визначення, які описані в різних джерелах, самостійно виявити схожість і відмінності цих понять): формулювати визначення (довести повну відповідність створеного учнями визначення явищу (об'єкту), яке вивчається, чітко зазначивши його істотні ознаки); працювати з таблицями (аналізувати інформацію, розгортати і перетворювати її); «читати» малюнки і схеми (розбивати зображення на окремі фрагменти і встановлювати внутрішні зв'язки між ними) [6]. Адже від того, як учні навчаються вирішувати прямі й зворотні завдання з обробки інформації, правильному формуванню запитань-завдань для Chat GPT, залежать результати їх навчання, а також здатність до навчання впродовж життя.

Висвітлюючи *друге завдання* статті – осмислення потенціалу використання мовної моделі штучного інтелекту Chat GPT в практиці сучасної початкової школи, – звернемося до результатів дослідження колективу авторів під керівництвом Н. Морзе, де висвітлюються проблеми та ідеї використання різних видів штучного інтелекту у ролі асистента вчителя початкової школи. Зокрема, вчені зазначають, що «...вчитель молодшої школи може використовувати інструменти ШІ, які мають різне призначення, зокрема: генерування нових ідей, технічна підтримка, автоматизація рутинних завдань, адміністративна робота (створення інформаційних листів, запитів, відгуків, планів), комунікація з учасниками освітнього процесу (надання зворотного зв'язку, комунікація з батьками), оцінювання (автоматичне оцінювання), створення навчальних матеріалів (підготовка до уроку, створення конспектів, презентацій, тестових завдань, малюнків, додаткових матеріалів), дослідження певної теми (збір та перетворення інформації), допомога у підвищенні кваліфікації вчителів, доступність 24/7» [5, с. 106].

У цьому зв'язку, вважаємо доцільним взяти за основу одну з груп цифрових освітніх технологій – технології комп'ютерного моделювання, – які передбачають «використання готових комп'ютерних моделей для проведення навчальних експериментів, дослідження певних процесів і явищ; власне створення та проектування комп'ютерних моделей (чат-боти зі ШІ (Chat GPT, чат «На Урок»), Canva, Padlet, Storyjumper тощо)» [2, с. 5], до складу яких входить один із видів штучного інтелекту – Chat GPT.

Як свідчить узагальнений аналіз сучасного контенту в ЗМІ, соцмережах, наукових публікаціях та практичних кейсах фахівців різних професій, використання провідними вітчизняними педагогами різних моделей ШІ, зокрема Chat GPT, набирає обертів. Досліджуваний ресурс має широкі можливості в освіті, як-от: створення чат-ботів для взаємодії з користувачами (учнями, батьками, колегами) в реальному часі; автоматичне генерування контенту, який відповідає на запитання аудиторії, для створення інтерактивних уроків, завдань та обговорень або ж використання як вчителів-асистентів, які можуть відповідати на питання учнів та надавати додаткові пояснення тощо.

Також зауважимо, що використання цього ресурсу у поєднанні із вправами на розвиток критичного мислення сприяє розвитку інтелектуально-творчих здібностей в учнів, адже коли школяр висуває нові ідеї та запитання до чату, обговорює їх в діалозі через запитання різних когнітивних рівнів, вони можуть викликати інтерес та сприяти розвитку когнітивних функцій. До цього варто додати, що Chat GPT може бути адаптований для підтримки учнів з особливими потребами, надаючи їм доступ до інформації та вправ для оптимального навчання, висунення відповідних пропозицій для вчителя щодо організації такого навчання. Незважаючи на свої позитивні сторони, Chat GPT може мати обмеження у розумінні контенту, а також може генерувати відповіді, які не завжди точно відображають реальність.

Враховуючи, що Chat GPT є мовною моделлю ШІ (поруч з Gemini [4], Claude, Perplexity), то основна його функція окреслюється у генеруванні ідей до уроків (виховних заходів, зустрічей з батьками учнів тощо) та здійсненні технічної підтримки діяльності педагога відповідно до його виробничих функцій.

Методично значущим є досвід П. Соколовської щодо роботи з ШІ, на прикладі казки Джані Родарі «Палац із морозива». Як описує вчителька, «для формування якісного промту для нейромереж учні мали знайти в тексті опис замку й перефразувати речення за допомогою Chat GPT, використавши прикметники, що ми і вивчали протягом тижня на уроках. Для цього ми скористались онлайн-перекладачем DeepL, котрий теж на основі ШІ, щоб зробити переклад нашого запиту англійською. Нейромережа Skybox згенерувала нам панорамне зображення солодкого палацу. А тоді за допомогою Dream.ai кожний учень згенерував власний незвичайний будинок» [8].

Вартим уваги є напрацювання Т. Берестовської, яка пропонує формувати в учнів уміння працювати з інформацією через роботу з казкою із застосуванням досліджуваного чату. Наприклад, обирати героїв, вигадувати сюжет, потім разом ці казки читати, обговорювати, редагувати, підбирати ілюстрації [1].

Нестандартні ідеї можна знайти і запозичити у педагогів та батьків, які займаються за сімейною / дистанційною формами навчання. Так, К. Богорадова використовує Chat GPT для розвитку літературних здібностей дітей. Зокрема, написану «дитячу книжку», яка була достатньо простою, але вже мала визначену сюжетну лінію, спільно з Chat GPT, вони не лише переформулювали та розширили текст, але також створили ілюстрації для дитячої історії [11].

Також, цікавим елементом використання Chat GPT є можливості його застосування в контексті сторітелінгу, читання і обговорення історій, розігрування сценок, вигадування своїх історій за зразком тощо. Поспілкуватись з видатними постатями минулого, сформулювати правильне діалогічне мовлення дає можливість українськомовний чат «На урок», створений на базі Chat GPT відповідним освітнім проектом.

Задля втілення *третього завдання* статті нами було розроблено зміст завдань для роботи учнів 4-го класу з Chat GPT та окреслено методичні особливості їх впровадження у закладі загальної середньої освіти I-III ступенів «Київський лицей “Альтер-

нативна школа ЛідерШип”». В основу експериментальних матеріалів покладено ідеї дослідження Т. Поведи [6] з авторською інтерпретацією та вправи на розвиток критичного мислення О. Пометун [7]. Їхня тематика зумовлювалась календарними планами уроків української мови та інтегрованого курсу «Я досліджую світ» і окреслена такими тематичними уроками: «Поняття про фразеологізми», «Написання листа», «Давальний відмінок іменників», «Творення складних слів. Авторська казка» (українська мова); «Способи зображення поверхні Землі: глобус, карта», «Орієнтування на місцевості», «Час. Годинник», «Природні зони Землі», «Погода. Прогноз погоди», «Материки Землі. Особливості природи материків» (курс «Я досліджую світ»).

Наведемо декілька прикладів формування уміння працювати з інформацією в учнів 4-го класу засобами мовної моделі III Chat GPT. Так, на уроці ЯДС під час вивчення теми «Материки Землі. Особливості природи материка Африка» ми формували *уміння працювати з текстом, порівнювати інформацію, працювати з таблицями* через вправу на розвиток критичного мислення «Порівняльна (концептуальна) таблиця» [7]. Зокрема, їм було запропоновано завдання на знаходження цікавих фактів про цей материк, використовуючи чат та оцінюючи достовірність фактичного матеріалу за допомогою книг та інтернету. Таким чином, у процесі роботи школярі виявили декілька хибних фактів, які згенерував чат: англійська – єдина офіційна мова в Південній Африці (насправді, тут існують кілька офіційних мов, включаючи африкаанс та зулу); у Південній Африці брак рослинності; у Південній Африці панує постійна спека. Також для перевірки знань про материки учням було запропоновано створити таблицю про особливості певного материка.

Уміння працювати з текстом або його фрагментом, уміння визначати і формулювати ключові поняття, висловлювати свої враження від прочитаного ми формували на уроках української мови. Зокрема, у темі «Написання листа», учні через вправу на розвиток критичного мислення «Читаємо і запитуємо», працювали із згенерованим чат-ботом листом другу, який вони повинні проаналізувати за такими критеріями: чи легко сприймається інформація, чи чітко виражено основні думки, які емоції викликає текст. Також учні повинні запропонувати можливі варіанти покращення тексту, щоб зробити його більш зрозумілим і емоційно насиченим. З-поміж варіантів покращення, учням за допомогою вправи «Тонкі й товсті запитання» потрібно було висунути пропозиції щодо формулювання запитів для Chat GPT з розв’язання поставленого завдання.

Дієвим для формування *вміння давати відповіді на самостійно складені запитання* стало використання різноманітних завдань на уроці з теми «Еволюція створення годинника». Учням було запропоновано роботу з текстом, згенерованим чат-ботом, який вони повинні проаналізувати щодо того, яку інформацію необхідно вилучити або додати. Також учні мали поділити текст на частини та скласти план. Після цього проведено пояснювальну бесіду під час якої обговорювалась роль годинника в сучасному суспільстві та способи удосконалення його функцій.

На уроці української мови це уміння формувалось під час вивчення теми «Творення складних слів. Авторська казка» на прикладі казки «Фарбований лис» І. Франка. Використовуючи вправу на розвиток критичного мислення «Запитай у автора», учням було запропоновано самостійно скласти перелік запитань автору, щоб отримати додаткові відомості та розширити розуміння сюжету. Потім учні мали змогу «поспілкуватися» з І. Франком за допомогою чату «На урок».

Результативним для нашого досвіду з формування в учнів *уміння порівнювати інформацію* було завдання на порівняння глобуса та карти, опис спільних та відмін-

них рис, переваг та недоліків їхнього використання. Також для закріплення даного матеріалу учням було запропоновано розіграти діалог між глобусом та картою, використовуючи Chat GPT.

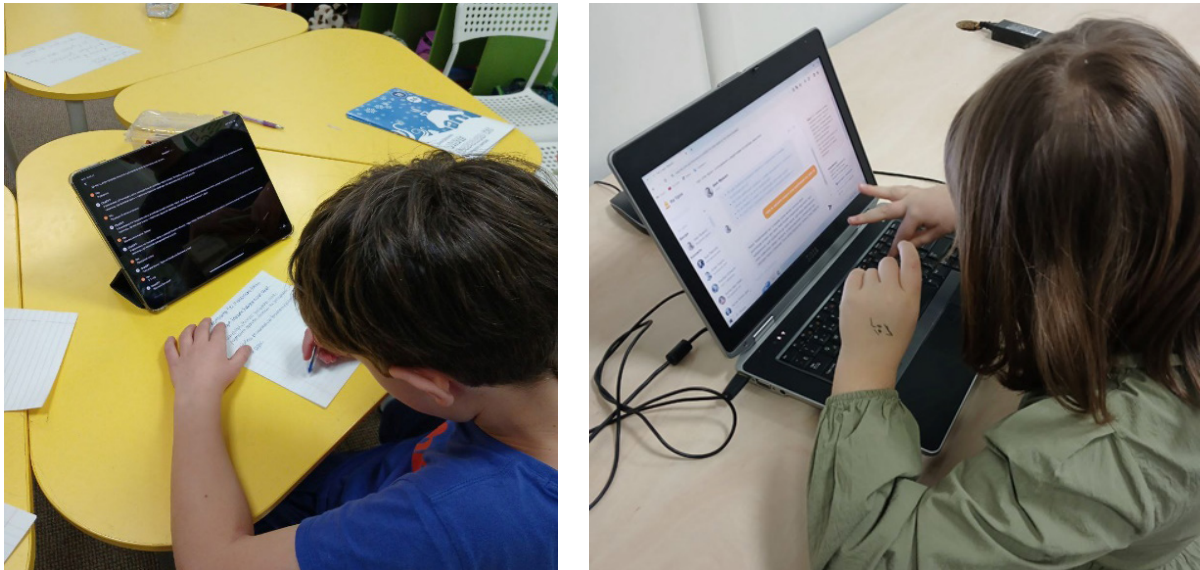


Рис. 1. Процес роботи з Chat GPT при проведенні уроків на теми «Написання листа» та «Творення складних слів. Авторська казка»

Для формування досліджуваного уміння на уроці української мови учні повинні обрати 10 фразеологізмів та описати їх значення, а потім звернутися до чату і запитати в нього тлумачення цих висловів. За допомогою вправи на розвиток критичного мислення «Вірю – не вірю» учням запропоновано порівняти власне розуміння з відповідями, які надав Chat GPT.

Щодо формування вміння читати малюнки і схеми дієвими були завдання на аналіз схеми, створеної чатом, створення схеми і пояснення взаємозв'язків її елементів з використанням вправ на розвиток критичного мислення: «Ментальна карта», «Дерево рішень», «Фішбоун» [7]. Робота з синоптичною картою під час якої учні вчилися читати карту та використовувати Chat GPT для отримання відповідей та пояснень про рух повітряних мас, температурні показники тощо. Під час роботи з малюнком «Як складається прогноз погоди?», учням пропонувалося визначити основні елементи малюнка, їх взаємодію та, використовуючи Chat GPT, створити опис цього процесу. Також на уроці української мови це уміння формувалось під час роботи зі схемою «Як розрізняти давальний та місцевий відмінок іменників». Тут учням доцільно вдаватися до аналізу схеми, а потім запитати у Chat GPT поради щодо того, як розрізняти ці відмінки та які є ситуації, що можуть викликати труднощі.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Таким чином, уміння працювати з інформацією є складником інформаційно-комунікаційної компетентності випускника НУШ, яке передбачає: вміння опрацьовувати текстову і графічну інформацію, критично її оцінювати, перетворювати інформацію з однієї форми в іншу; використовувати інформаційні технології для розв'язання завдань; знання та володіння способами пошуку інформації. Одним із засобів, який репрезентує потребу в удосконаленні підходів до формування досліджуваного уміння є мовна модель III Chat GPT.

Як свідчать результати нашого наукового пошуку, проявом сформованості в учнів 4-го класу умінь працювати з інформацією з використанням мовної моделі ШІ Chat GPT стала: їхня здатність самостійно розгорнути стислу інформацію подану у таблиці, схемі; упорядковувати її та систематизувати; представляти стисло (у вигляді схем, малюнків, таблиць); умінь перевіряти достовірність інформації (в тому числі згенерованої чатом) з інших джерел; презентувати на загальних проблемах, які виникли під роботи з чатом, і пропонувати шляхи їх усунення; вміння формулювати запитання різних когнітивних рівнів задля одержання бажаного результату (назви, наведи приклади, поясни, чому, аргументуй тощо).

Перспективним вважаємо дослідження з проблем застосування різних видів штучного інтелекту (а не лише мовної моделі) у освітньому процесі початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Берестовська Т. Досвід використання ШІ. 2024. URL: <https://bit.ly/3HAqeUZ>
2. Васютіна Т., Борисьонко М., Лідіч А. Цифрові освітні технології в роботі вчителя початкової школи. Навчально-методичний посібник для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта». Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова. 2023. 69 с. Електронне видання. URL: <https://bit.ly/3Nwbb23>
3. Концепція Нової української школи. 2016. URL: <https://bit.ly/3vTRmfA>.
4. Матвієнко О., Степанчук О. Штучний інтелект у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом. *Освітньо-науковий простір* : науковий журнал. Вип. 4 (1 – 2023) / Український державний університет імені Михайла Драгоманова [гол. ред. д-р пед. наук, проф. Матвієнко О. В.]. Київ : Видавництво Ліра-К, 2023. С. 112-121. URL: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/53/54>
5. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О., Терлецька Т. С., Смирнова-Трибульська Є. М. Штучний інтелект у ролі асистента вчителя початкової школи. *Електронне наукове фахове видання «ВІДКРИТЕ ОСВІТНЄ Е-СЕРЕДОВИЩЕ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ»*. 2023. № 15. С. 97-115. URL: <https://bit.ly/3S8wZCo>
6. Поведа Т. Формування навичок роботи з навчальною інформацією як складова готовності учня до самоосвіти з фізики. *Наукові записки. Випуск 7. Серія: Проблеми методики фізикоматематичної і технологічної освіти*. Частина 2. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2015. С. 202-207. URL: <http://bit.ly/47SnJYP>
7. Пометун О. І. Урок, що розвиває критичне мислення. 70 методів в одній книзі : навч.-метод. посіб. Київ, 2020. 104 с.
8. Соколовська П. Досвід використання ШІ. 2024. URL: <https://bit.ly/3vT8odi>
9. Швардак М. В. Цифрові інтерактивні технології в освітньому процесі початкової школи. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія : Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн.* / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Видво комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2023. Вип. 1(8). С. 39-48. URL: <https://bit.ly/3OkVnxc>
10. Штокало О., Кодлюк Я. Підручник як засіб формування інформаційної компетентності молодших школярів. *Студентський науковий вісник*. 2014. № 35. URL: <https://bit.ly/4bbc7Dh>
11. AI та діти. URL: <https://bit.ly/3SDT3q8>

REFERENCES:

1. Berestovska, T. (2024). Dosvid vykorystannia ShI [Experience of using AI]. Retrieved from: <https://bit.ly/3HAqeUZ> [in Ukrainian].
2. Vasiutina, T., Borysonok, M. & Lidich, A. (2023). Tsyfrovii osviti tekhnologii v roboti vchytelia pochatkovoii shkoly [Digital educational technologies in the work of primary school teachers]. Navchalno-metodychni posibnyk dlia studentiv spetsialnosti 013 «Pochatkova osvita». Kyiv : UDU imeni Mykhaila Drahomanova. Elektronne vydannia. Retrieved from: <https://bit.ly/3Nwbb23> [in Ukrainian].
3. Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly [Concept of the New Ukrainian School]. (2016). Retrieved from: <https://bit.ly/3vTRmfa> [in Ukrainian].
4. Matviienko, O., Stepanchuk, O. (2023). Shtuchnyi intelekt u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly do roboty z osvitim mediakontentom [Artificial intelligence in the training of future primary school teachers to work with educational media content]. *Osvitno-naukovyi prostir* : naukovyi zhurnal–Educational and Scientific Space: a scientific journal. Vyp. 4 (1-2023) / Ukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Mykhaila Drahomanova [hol. red. d-r ped. nauk, prof. Matviienko O. V.]. Kyiv : Vydavnytstvo Lira-K. Vyp. 4, 112-121. Retrieved from: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/53/54> [in Ukrainian].
5. Morze, N. V., Varchenko-Trotsenko, L. O., Terletska, T. S. & Smyrnova-Trybulska Ye. M. (2023). Shtuchnyi intelekt u roli asystenta vchytelia pochatkovoii shkoly [Artificial intelligence in the role of an assistant primary school teacher]. *Elektronne naukovye fakhove vydannia “VIDKRYTE OSVITNIE E-SEREDOVYSHCHE SUCHASNOHO UNIVERSYTETU”–Electronic scientific professional edition «OPEN EDUCATIONAL E-ENVIRONMENT OF THE MODERN UNIVERSITY»*, 15, 97-115. Retrieved from: <https://bit.ly/3S8wZCo> [in Ukrainian].
6. Poveda, T. (2015). Formuvannia navychok roboty z navchalnoiu informatsiieiu yak skladova hotovnosti uchnia do samoosvity z fizyky [Formation of skills of working with educational information as a component of student’s readiness for self-education in physics]. *Naukovi zapysky. Vypusk 7. Seriiia : Problemy metodyky fizykomatematychnoi i tekhnolohichnoi osvity – Scientific notes. Issue 7. Series : Problems of methods of physical, mathematical and technological education*. Chastyna 2. Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 202-207. Retrieved from: <http://bit.ly/47SnJYP> [in Ukrainian].
7. Pometun, O. I. (2020). Urok, shcho rozvyvaie krytychne myslennia. 70 metodiv v odnii knyzi [Lesson that develops critical thinking. 70 methods in one book] : navch.- metod. posib. Kyiv [in Ukrainian].
8. Sokolovska, P. (2024). Dosvid vykorystannia ShI [Experience of using AI]. Retrieved from: <https://bit.ly/3vT8odi> [in Ukrainian].
9. Shvardak, M. V. (2023). Tsyfrovii interaktyvni tekhnologii v osvitnomu protsesi pochatkovoii shkoly [Digital interactive technologies in the educational process of primary school]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. (Seriiia : Pedagogika. Sotsialna robota) – Scientific Journal of Khortytska National Academy (Series : Pedagogy. Social Work) : nauk. zhurn. / [redkol. : V. V. Nechyporenko (holov. red.) ta in.]*. Zaporizhzhia : Vyd-vo komunalnoho zakladu vyshchoi osvity «Khortytska natsionalna navchalno-reabilitatsiina akademiia» Zaporizkoi oblasnoi rady, 1(8), 39-48. Retrieved from: <https://bit.ly/3OkBnxc> [in Ukrainian].
10. Shtokalo, O., Kodliuk, Ya. (2014). Pidruchnyk yak zasib formuvannia informatsiinoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Textbook as a means of forming information competence of junior schoolchildren]. *Studentskyi naukovyi visnyk–Student Scientific Bulletin*, 35. Retrieved from: <https://bit.ly/4bbc7Dh> [in Ukrainian].
11. AI ta dity [AI and children]. (2024). Retrieved from: <https://bit.ly/3SDT3q8> [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.02
UDC 378.046-021.64 (94)

**ORGANIZATIONAL
FEATURES OF
FORMATION OF
PROFESSIONALLY
COMPETENT
APPLICANTS OF
EDUCATIONAL
DEGREE “BACHELOR”
IN UNIVERSITIES OF
AUSTRALIA**

Nataliia Zhuravel

Postgraduate of the Department of preschool
Education of the majoring in 011 «Educational,
pedagogical sciences»,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
teacher, Kryvyi Rih Lyceum № 24,
Heroiv ATO str., 88, Kryvyi Rih, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-7046-8800>
e-mail: zhuravelnataliya.89@gmail.com

Abstract. *The article is devoted to the substantiation of the organizational features of the formation of a professionally competent bachelor in Australian higher education institutions. Attention is drawn to the higher education system of this country, because Australia is a leading country in providing high-quality modern educational services. It was found that meaningful educational programs and courses, a flexible study schedule, favorable study conditions, the possibility of future employment, an international diploma give the “green continent” the right to occupy the upper echelons of world-class university rankings. By analyzing regulatory documents (Australian Qualifications Framework, Learning and Teaching Policy at the University of Sydney); scientific works devoted to clarifying the conditions for obtaining the specified educational degree, substantiated the conclusions regarding the peculiarities of obtaining a bachelor’s degree in universities in Australia. Competences acquired by a bachelor’s student are analyzed from the standpoint of using the competence-based approach. Based on the example of the University of Sydney, the conditions for enrolling bachelor’s degree holders in the university and the conditions for their training in mastering key competences are considered; prospects for further employment of bachelors and continuing studies at the university are determined. The role of the educational environment for bachelors to obtain better academic results is emphasized. It has been investigated that the organizational features of bachelor’s training in Australian higher education institutions lead to a complex, long-term, but interesting and meaningful process of training a competent specialist who, after obtaining a degree, is ready to integrate into the professional world without experiencing great emotional losses, able to accept the challenges of today. It is summarized that Australian education is professional knowledge, intellectual independence, flexibility of thinking, formed leadership qualities, activity for results, which, in turn, creates the foundation of Australian education in general.*

Keywords: *Australian higher education, bachelor’s degree, competence-based approach, organizational features of professional training.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.02

УДК 378.046-021.64 (94)

**ОРГАНІЗАЦІЙНІ
ОСОБЛИВОСТІ
ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНО
КОМПЕТЕНТНИХ
ЗДОБУВАЧІВ
ОСВІТНЬОГО
СТУПЕНЯ «БАКАЛАВР»
В УНІВЕРСИТЕТАХ
АВСТРАЛІЇ**

Журавель Н. В.

аспірантка кафедри дошкільної освіти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», Український державний університет імені Михайла Драгоманова, вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
учитель, Криворізький ліцей № 24, вул. Героїв АТО, 88, Кривий Ріг, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-7046-8800>
e-mail: zhuravelnataliya.89@gmail.com

Анотація. Стаття присвячена обґрунтуванню організаційних особливостей формування професійно компетентного бакалавра в закладах вищої освіти Австралії. Увага привернена до системи вищої освіти саме цієї країни, оскільки Австралія є країною-лідером з надання якісних сучасних освітніх послуг. Виявлено, що змістовні освітні програми та курси, гнучкий навчальний графік, сприятливі умови навчання, можливість майбутнього працевлаштування, диплом міжнародного зразка надають «зеленому континенту» право займати верхні щаблі рейтингів університетів світового рівня. Шляхом аналізу нормативних документів (Австралійської рамки кваліфікацій, Політики навчання та викладання в Сіднейському університеті); наукових робіт, присвячених уточненню умов отримання зазначеного освітнього ступеня, обґрунтовано висновки щодо особливостей отримання ступеня бакалавра в університетах Австралії. З позиції використання компетентнісного підходу проаналізовані компетентності, яких набуває студент бакалаврату. Розглянуто на прикладі Сіднейського університету умови зарахування здобувачів бакалаврського ступеня до університету та умови їхнього навчання з оволодіння ключовими компетентностями; визначено перспективи подальшого працевлаштування бакалаврів та продовження навчання в університеті. Наголошено на ролі освітнього середовища для отримання бакалаврами кращих академічних результатів. Досліджено, що організаційні особливості підготовки бакалавра у закладах вищої освіти Австралії зумовлюють складний, довготривалий, але цікавий та змістовний процес підготовки компетентного фахівця, який після отримання ступеня є готовим інтегруватися у професійний світ, не зазнаючи великих емоційних втрат, здатним приймати виклики сьогодення. Узагальнено, що австралійська освіта – це професійні знання, інтелектуальна незалежність, гнучкість мислення, сформовані лідерські якості, діяльність на результат, що, своєю чергою, створює фундамент австралійської освіти загалом.

Ключові слова: вища освіта Австралії, бакалавр, компетентнісний підхід, організаційні особливості професійної підготовки.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Сучасні світові тенденції розвитку освітнього сектора неспинно і стрімко демонструють глобалізаційний вектор спрямування, пропонуючи студенту освітню мобільність, адаптовані курси навчання, перспективу подальшого працевлаштування, широкий вибір навчаль-

них дисциплін і професійний підхід викладання. Аналізуючи системи освіти прогресивних країн-надавачів освітніх послуг, ми виявили, що лідерами в цій системі є університети США, Великобританії та Австралії. Остання закріпилася на даній позиції не так давно, на противагу «титанам» світового освітнього простору. У чому секрет стрімкого австралійського стрибка на верхні щаблі рейтингів? Історичне підґрунтя, коректне фінансове розподілення коштів урядом, міцна та ефективна законодавча база дали змогу Австралії вийти на топ-позиції країн-надавачів освітніх послуг. Не дивлячись на те, що континент розташований віддалено від усіх інших, країна приймає студентів з усього світу і гарантує отримання диплома світового зразка. Як у Великобританії та Канаді, імміграційна політика цієї країни ґрунтується на заохоченні іноземних студентів залишатися після закінчення навчання в Австралії. В умовах соціально-економічних змін, що відбуваються в суспільстві, в австралійському зокрема, вища освіта покликана надавати знання, формувати вміння та навички, які є необхідними для професійного розвитку. Основною метою австралійських ЗВО є підвищення рівня кваліфікацій, підтримка й оновлення кваліфікованих фахівців завдяки тісній співпраці закладів освіти та професійного середовища. Навчання в австралійських університетах зорієнтоване на отримання різних ступенів: ступеня бакалавра, отримання сертифіката чи диплома випускника. Основним документом, що регламентує цей процес, є Австралійська рамка кваліфікацій (AQF, Australian Qualifications Framework). Вона являє собою чіткий аналіз отриманих ступенів та освітніх рівнів у системі вищої освіти, яка сформована різними категоріями освітніх інституцій: ними є інститут вищої освіти, університетський коледж, австралійський університет, закордонний університет. Така структура є оригінальною та певною мірою відмінною від вітчизняної системи вищої освіти, що спонукає нас до її дослідження задля екстраполяції позитивного австралійського досвіду на систему української вищої освіти з метою її вдосконалення.

Мета і завдання дослідження. На основі аналізу програми підготовки бакалавра, ознайомлення з Австралійською рамкою кваліфікацій та документом щодо Політики навчання та викладання в університеті (Sydney University), його освітньої програми виявити умови отримання здобувачами освіти ступеня бакалавра, уточнити особливості формування в них професійної компетентності у системі вищої освіти Австралії для майбутньої імплементації позитивного досвіду у вітчизняну систему вищої освіти.

Методи дослідження. У процесі підготовки статті було використано комплекс наукових методів: теоретичні методи, зокрема загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація), які дали можливість проаналізувати проблему отримання даного ступеня і шляхи успішного закінчення навчального періоду, сформулювати вихідні положення, висвітлити основні ідеї, пов'язані з формуванням компетентного бакалавра загалом; конкретно-наукові (хронологічний та причинно-наслідковий аналіз), які сприяли вивченню проблеми підготовки і формування успішного фахівця, подальшого його інтегрування у професійний простір.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення результатів досліджень учених підтверджує, що проблема використання компетентнісного підходу в освіті є нагальною в сучасній педагогіці. Теорія компетентнісного підходу розроблялась і була представлена в працях як зарубіжних (Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена), так і вітчизняних дослідників. Українські реалії і перспективи використання компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували вчені І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун,

О. Савченко, С. Трубочова та інші. Практичну реалізацію компетентнісного підходу, формування компетентностей особистості розкрили у своїх роботах вчені І. Зимня, Е. Зеєр, А. Золотарьова, М. Катуніна, В. Лаптев, О. Лебедев, Н. Радіонова, В. Серіков, А. Тряпицина, А. Хуторський, С. Шишов та інші.

Сектор вищої освіти Австралії відіграє ключову роль у розвитку знань та інновацій, що створюють економічно здорову основу для держави. Фундаментальними дослідженнями в галузі реформування австралійської вищої освіти є роботи провідних науковців Д. Андерсона, П. Болдуїна, Д. Гібсона, Г. Хармана, П. Кармела, К. Макінніса, Ф. Нарина та ін.; питання підготовки бакалавра у різних аспектах було висвітлено у працях: С. Палмер, А. Крістіансен, А. Мохаммед, К. Ширер. Плеяда сучасних вітчизняних дослідників присвятила свої наукові пошуки аналізу різних аспектів становлення освітнього австралійського простору, а саме: Ю. Кобюк, Н. Бідюк, О. Огієнко, А. Сбруєва, Л. Мовчан, Л. Костіна, Л. Глушок, Г. Яремко, О. Бондарчук, Г. Слозанська, С. Кириченко, М. Дебич, Н. Пасько, Т. Парфенюк, А. Скирда, Т. Семенченко.

Дослідження кожного з цих учених є цінним з огляду на формування теоретичної, методологічної, методичної бази підготовки бакалаврів в освітніх інституціях Австралії. Так, зокрема таким австралійським науковцем як С. Палмер [1, с. 989] проаналізовано і встановлено, що бакалавр з природничих наук має змогу працювати у широкому діапазоні професій; одразу після закінчення навчання лише меншість випускників із цим ступенем працюють у сфері традиційної професійної діяльності. Це пов'язано з тим, що професійна сфера суттєво відрізняється від набутих теоретичних знань. Постає питання більш належної технічної, практичної підготовки студентів для подальшого навчання або працевлаштування. Аналізуючи здобуття ступеня бакалавра з медсестринства в Австралії, А. Крістіансен [2, с. 1] було визначено та представлено ключові тенденції, проблеми, які інформують про поточні дебати щодо відповідної тривалості отримання дипломів медсестер. Дослідницею наголошено, що унікальне поєднання нових проблем в охороні здоров'я та зміни пріоритетів охорони здоров'я спричиняють заклики до перегляду тривалості отримання дипломів медсестер в Австралії з 3 до 4 років. Майбутнім компетентним медичним сестрам знадобляться здобуті навички та вміння для ефективної роботи поза організаційними та географічними межами, також важливо володіти прогресивними знаннями для роботи з новою медичною апаратурою і колективом вже досвідчених колег, демонструючи невпинне бажання опанувати свій фах вже з практичної точки зору. Дослідником М. Аллам [3, с. 285] представлена проблема отримання ступеня бакалавра з підприємницької діяльності. Такий компетентний фахівець має бути підготовлений у процесі взаємодії освітнього корпусу з виробничим. Завдання отримання ступеня бакалавра з підприємницької діяльності визначило необхідність впровадження відкритих інновацій та експериментальних моделей навчання в змішаному середовищі й наявність потужної ІТ-інфраструктури для сталого співробітництва галузі та університету для сприяння культурі навчання студентів підприємницької освіти в Австралії.

У 2007 році дослідницею Д. Ганнавей [4, с. 14] було здійснено національне оглядове дослідження процесу здобуття ступеня бакалавра мистецтв (Bachelor of Arts – BA) в Австралії. На противагу попередньому дослідженню, у 2017 році Д. Ганнавей була запропонована інша концепція сприйняття даного освітнього ступеня: «...недавній досвід показує, що актуальність і цінність ступеня бакалавра мистецтв для сучасного світу зараз піддається сумніву: популярна преса ставить під сумнів цінність гуманітарних наук для сучасної економіки знань; державне фінансування викладання

соціальних і гуманітарних наук у вищій освіті було скорочено у Великобританії та інших країнах; раціоналізація та реструктуризація шкіл, факультетів, гуманітарних і соціальних наук у США, Новій Зеландії та Канаді; програми бакалавра в деяких австралійських університетах закрито. Все, здається, свідчить про те, що «сонце сідає» над отриманням даного ступеня. Тому, можливо, настав правильний час для повторного вивчення того, що означає «бакалавр», перш ніж ми оголосимо ступінь пережитком минулого...» [5, с. 298]. У дослідженні запропоноване нове визначення сучасної австралійської програми бакалаврату, розробленої в результаті дослідження порівняльного історичного аналізу в 39 австралійських освітніх закладах. Водночас можна констатувати, що проблема формування компетентного бакалавра у ЗВО Австралії досі не була предметом спеціального дослідження в Україні.

Для глибшого розуміння особливостей компетентної підготовки бакалавра в австралійській системі вищої освіти звернемось до аналізу специфіки самої цієї системи.

Австралія, як зазначалось вище, є третьою за величиною країною-надавачем освітніх послуг після таких країн як США та Великобританія. Це зумовлено тим, що австралійський уряд всіляко підтримує розвиток даної сфери. Основною метою австралійських закладів вищої освіти є підвищення рівня кваліфікації, підтримка й оновлення кваліфікованих фахівців завдяки тісній співпраці закладів освіти із професійним середовищем, що, своєю чергою, допомагає окреслити перспективи розвитку освітньої галузі, поліпшити надання й доступність освітніх послуг, сприяє працевлаштуванню випускників.

Освіта є третім за величиною експортним сектором в Австралії, який поступається лише туризму та промисловому сектору. Щороку Австралія приймає приблизно таку кількість студентів з материкового Китаю та Гонконгу разом узятих, як і Сполучені Штати. Єдиною іншою країною, яка займається освітою як експортним бізнесом такого масштабу, є Великобританія [6, с. 10]. Австралійський освітній простір співпрацює з європейською освітньою спільнотою. Австралія та ЄС беруть участь у щорічних політичних діалогах для обміну передовим досвідом у сфері політики, які цікавлять обидві сторони. Ключовими питаннями міжкультурного діалогу виступають: питання обміну досвідом у галузі політики, співпраця з питань освіти, міжнародна мобільність студентів та випускників університетів. Із 2008 р. розроблено австралійський Додаток до диплома про вищу освіту (Australian Higher Education Graduation Statement, AHEGS), який робить кваліфікації Австралії зрозумілими на міжнародному рівні. Австралія має 210 філій кампусів по всьому світу (Нова Зеландія, Сингапур, Південна Африка, ОАЕ, В'єтнам, Канада, Китай, Кувейт, Малайзія та ін.). Зазначимо, що університети формують такий освітній контекст, при якому є можливим виховання студентів як *космополітичних громадян* [7, с. 37].

Австралійська система освіти є єдиною для всіх штатів і територій Австралії та поділяється на три різні рівні. Перший рівень охоплює початкову освіту, яка триває 7-8 років, починаючи з дитячого садка до 6 або 7 класу. Система середньої школи в Австралії зазвичай триває з 7 або 8 класу до 10 класу. Після закінчення 10 класу австралійські учні вступають у період «старшої середньої школи», який триває два роки. Поступово, в міру навчання учнів, починаючи з початкової до середньої школи, предмети стають все більш спеціалізованими, відповідними вибраній спеціалізації. Учні, які закінчили програму середньої школи у 12 класі, отримують Атестат про середню освіту. Саме його наявність дозволяє австралійському випускникові середньої школи претендувати на вступ до бакалаврату у заклади вищої освіти. Вступ базується на рейтингу вступника до вищої школи Австралії (ATAR,

Australian Tertiary Admission Rank, ATAR). Виявлено, що кожен учень після закінчення школи в Австралії отримує ATAR. ATAR розраховується державним або територіальним центром прийому до вищої освіти (Tertiary Admissions Centres, TAC,) на основі атестата про повну середню освіту (після 12-го року навчання). Усі шкільні навчальні програми в Австралії включають поєднання внутрішнього оцінювання (тести, завдання та дослідження) та зовнішнього оцінювання (загальнодержавні іспити). Потім оцінені бали 10 найкращих курсів ATAR учнів об'єднуються, щоб визначити рейтинг. Критерії відбору визначаються взаємодією трьох факторів: кількість доступних місць на курсі; кількість бажаючих на курс; якість цих заявників.

Таким чином, ATAR абітурієнта є відсотковим балом, причому максимальний бал становить 99,95. Однак, кожен університет надає ATAR стільки ваги, скільки вважає за потрібне. Наприклад, в програмі Сіднейського університету зазначено, що для вступу майбутньому студенту слід мати ідеальний бал ATAR 99,95. Інші університети при вступі можуть акцентувати свою увагу на вступних іспитах, портфоліо чи, наприклад, на співбесіді. У заявці на бакалаврат абітурієнт може вибрати до п'яти курсів [8].

Вища освіта в Австралії надається в університетах і коледжах, а також в установах, що діють як частина контрольованої державою системи TAFE (Technical and Further Education). Університети Австралії здійснюють за широким спектром теоретичну підготовку здобувачів вищої освіти. Професійна освіта надається головним чином в межах системи Технічної та подальшої освіти – TAFE. TAFE – це державна система в Австралії, яка надає освіту після закінчення середньої школи в таких професійних сферах як краса, дизайн, догляд за дітьми, бухгалтерський облік, бізнес, підбір персоналу, ІТ та багато ін.

До законодавчої бази, яка регулює освітній процес в Австралії, належать: Австралійський закон про освіту (Australian Education Act), Закон про вищу освіту (Higher Education Act), Закон про підтримку вищої освіти (Higher Education Support Act), Австралійська рамка кваліфікацій (Australian qualifications framework), Навчальні пакети [9, с. 28].

Освіта Австралії складається з 10 рівнів, щодо сектора вищої освіти, то дані рівні знаходяться між 5 та 10 рівнем Австралійської системи кваліфікацій (AQF), які включають отримання: диплома, диплома професійної освіти, диплома молодшого бакалавра, диплома бакалавра (в тому числі й з відзнакою); сертифіката випускника, диплома випускника, диплома ступеня магістра; докторського ступеня; вищого докторського ступеня. AQF (Australian Qualifications Framework) допомагає здійснювати національну політику з регулювання кваліфікацій в австралійській освіті та навчанні. Кваліфікація присвоюється Департаментом освіти Австралії за погодженням зі штатами та територіями, вона об'єднує кваліфікації з кожного сектора освіти та навчання (школи, професійно-технічна та вища освіта) в єдину комплексну національну систему кваліфікацій. Однією з ключових цілей AQF є доповнення національного регулювання та механізмів забезпечення якості освіти і навчання. Рівні AQF і критерії рівнів AQF є ознакою відносної складності та рівня досягнень студента, його самостійності, необхідної для демонстрації цих досягнень. Рівень 1 AQF має найнижчу складність, своєю чергою, 10 рівень має найвищу складність. Підсумки рівня AQF – це свідчення про типові досягнення випускників, які отримали кваліфікацію певного рівня [10].

Варто зауважити, що в австралійській системі вищої освіти можна здобути чисельні ступені бакалавру: бакалавр освіти (початкова освіта, дошкільна освіта, середня освіта), бакалавр мистецтв (англійська мова, мови, лінгвістика, мистецтво),

бакалавр права, бакалавр бізнесу, бакалавр психології, бакалавр економіки, бакалавр вільних мистецтв і наук, бакалавр інженерних наук з відзнакою (біомедик) і бакалавр наук (медичні науки) і т. ін.

Принагідно зауважимо, що в Україні, як і в більшості країн світу, фахова підготовка є ступеневою, оскільки ЗВО готують за спеціальностями бакалаврів, магістрів та докторів філософії. Відповідно до чинного законодавства про вищу освіту в Україні, бакалавр – це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180-240 кредитів ЄКТС [11]. Університети в Австралії (а також окремі факультети чи відділи в університеті) мають різні правила щодо незалежного навчання та перерахування кредитів. Відповідно до системи академічних кредитів в Австралії, ступінь бакалавра присуджується закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 144 кредитних бали (для 3-річного ступеня бакалавра), а для отримання ступеня післядипломної освіти – 96 кредитів [12].

Кваліфікація ступеня бакалавр знаходиться на 7 рівні Австралійської системи кваліфікацій. Метою отримання цієї кваліфікації є підготовка фахівців, готових застосовувати широку та узгоджену сукупність знань у різних контекстах для виконання професійної роботи і для подальшого навчання. Кваліфікація ступеня бакалавр повинна бути розроблена та акредитована, щоб у подальшому надати можливість випускникам продемонструвати свої знання, навички та результати, зазначені у критеріях рівня 7.

Показники, якими характеризується випускник цього рівня, є фундаментальні та послідовні знання, навички для професійної роботи та подальшого навчання; теоретичні й технічні знання із заглибленням в одну і більше дисциплін або сфер практики; добре розвинені когнітивні, технічні та комунікативні навички, щоб мати змогу застосовувати методи та технології для аналізу, оцінювання інформації та для виконання низки заходів, для аналізу та генерування рішення у непередбачуваних, іноді складних ситуаціях, передавання знань, навичок та ідей іншим. Випускники цього рівня мають продемонструвати самостійність, добре розвинені ментальні зв'язки і відповідальність за прийняте рішення, і навички, які вимагають самостійної роботи та навчання [10].

Отримання ступеня бакалавра в австралійських університетах характеризується набуттям певних професійних *компетентностей*, достатніх для імплементації їх у подальшій професійній сфері. Випускники ступеня бакалавр отримують широкий і послідовний обсяг знань із глибинною базою принципів та концепцій в одній або кількох дисциплінах як основу для самостійного навчання впродовж життя. Необхідні навички, яких набуває випускник ступеня бакалавр: когнітивні навички критичного перегляду, аналізу, консолідації та синтезу знань; когнітивні та технічні навички, щоб продемонструвати широке розуміння знань в деяких сферах; творчі навички для критичного мислення та судження під час визначення й вирішення проблем з інтелектуальною незалежністю; комунікативні навички, щоб представляти чіткий, зв'язний і незалежний виклад знань та ідей. Випускники, які здобули ступінь бакалавра, демонструють здатність застосовувати знання і навички в таких аспектах як: ініціативність та розсудливість у плануванні, вирішенні проблем і прийнятті рішень у професійній практиці; адаптування отриманих знань і навичок в різноманітних контекстах з відповідальністю за власне навчання та професійну практику [10].

Загальні результати навчання бакалаврів демонструють отримання базових навичок впродовж навчання, які поділяються на чотири широкі категорії: фундаментальні навички, навички роботи з людьми, навички мислення, особисті навички. У секторі вищої освіти вони зазвичай відомі як атрибути або базові компетентності випускників і можуть додатково визначатися кожним закладом вищої освіти зокрема [10].

Установлено, що освітні компоненти навчальних програм підготовки здобувачів бакалаврського ступеня гарантують узгодження між результатами навчання на цьому рівні та типом кваліфікації, що дозволяє майбутньому випускнику демонструвати набутий досвід і знання. Обсяг навчання є достатнім для того, щоб випускники досягли усіх результатів навчання. Термін навчання за ступенем бакалавра в австралійських університетах зазвичай становить 3-4 роки.

Хотілось би акцентувати увагу на тому, що всі акредитовані курси навчання майбутніх фахівців, зокрема й бакалаврського рівня підлягають періодичним (принаймні кожні сім років) всебічним переглядам, які контролюються представниками академічного управління та включають комплексні огляди або інші заходи з порівняння та перевірки структури й змісту кожного курсу навчання; аналіз очікуваних результатів навчання, методів оцінювання цих результатів; ступінь досягнення студентами результатів навчання, а також нові розробки в галузі освіти, способи навчання. Комплексні огляди курсів навчання інформуються та підтримуються регулярним проміжним моніторингом якості викладання, прогресу студентів та загального виконання ними одиниць навчання у межах кожного курсу.

Доцільно зазначити, що студенти австралійських університетів мають можливість надати відгук про свій освітній досвід. Ці відгуки надають інформацію про заходи інституційного моніторингу, перегляду та вдосконалення освітніх послуг.

В Австралії існує порівняльна статистика постачальників освіти, рейтинг: Academic Ranking of World Universities, QS World University Rankings або Times Higher Education World University Rankings. У цих рейтингах порівнюються такі аспекти надання освітніх послуг як: академічна репутація, якість навчального середовища та обсяг наукової складової.

Підготовка бакалаврів в австралійських університетах передбачає здійснення оцінювання навчальних досягнень здобувачів з кожної навчальної дисципліни за шкалою від 6 до 8 балів. Зазвичай протягом семестру студенти вивчають 4 дисципліни. Однак додатково до них кожен університет може запропонувати певну кількість вибіркової дисципліни кожного семестру. Так, зокрема Сіднейський університет пропонує отримати ступінь бакалавра мистецтв (Bachelor of Arts) за 3 роки навчання. Необхідна кількість кредитів згідно з навчанням протягом одного семестру складає 24 кредити. Отримання ступеня бакалавра в галузі мистецтва та соціальних, гуманітарних наук Сіднейського університету визнається одним із 30 найкращих факультетів світу за рейтингами університетів. Ступінь бакалавра мистецтв високо оцінюється академічними лідерами та є дуже затребуваним роботодавцями цієї галузі [13].

Сіднейський університет надає можливість доступу до різноманітних програм, які можуть покращити студентський освітній досвід і майбутні перспективи працевлаштування, оскільки студенти бакалаврату можуть розробити галузевий проект, за яким мають змогу співпрацювати з провідними організаціями (Airbus, Alibaba Google, Microsoft, NAB, Qantas); центр кар'єри надає послуги консультування щодо подальшого кар'єрного зросту; студенти також можуть отримати доступ до програм студентського підприємництва, які озброють новими навичками, необхідними для

прискорення кар'єри чи самого дослідження; вони можуть розвинути культурну компетентність, співпрацюючи з громадами аборигенів і мешканців островів Торресової протоки за допомогою університетської програми навчання в громадах з корінним населенням; студенти-дослідники можуть співпрацювати зі стартапами, некомерційними та корпоративними організаціями в Sydney Knowledge Hub; студенти з вищим ступенем наукового дослідження можуть пройти оплачувану 3-6 місячну практику в промисловому секторі, пов'язаному з їхніми дослідженнями [14].

Згідно з документом щодо Політики навчання та викладання в Сіднейському університеті, усі курси бакалаврату повинні бути розроблені з проєкцією на формування компетентного фахівця, здатного у майбутньому зробити внесок у розвиток сучасного суспільства. До системи навичок та вмінь, яких набуває випускник бакалаврату під час навчання за спеціальністю, належать: навички критичного мислення (здатність ефективно реагувати на вирішення щоденних проблем для подальшої перспективи майбутнього результату); навички усного та писемного спілкування; інформаційна та цифрова грамотність; культурна компетентність (уміння працювати плідно, злагоджено та відкрито в різних групах і між собою, долаючи культурні кордони); метакогнітивні навички, які є основою для самостійного навчання; міждисциплінарна ефективність (уміння бачити ширшу перспективу, інноваційне бачення та більш контекстуалізоване розуміння); професійна, етична та особиста ідентичність (розвиток упевненості і стійкості щодо вирішення викликів сьогодення) [14].

Згідно з освітніми програмами навчання та викладання, після завершення навчання в бакалавраті студент демонструє такі освітні результати: він повинен набути знання та вміння випускника на високому рівні; освітній досвід (вплив викладачів та їхня здатність долучати студентів продуктивно до навчально-виховного процесу). Для належного засвоєння матеріалу і набуття необхідних знань, умінь і навичок необхідне правильне, дієве освітнє середовище, доступне для людей з обмеженими можливостями, яке складається з фізично-комфортного простору, використання інформаційних технологій для подолання освітніх втрат (COVID-19), впровадження оптимального віртуального освітнього середовища, здатного сприяти досягненню відмінних результатів у навчанні [14].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проаналізувавши нормативну базу, документальну основу підготовки здобувачів освітнього ступеня бакалавр в університетах Австралії, можна зробити висновок, що система австралійської освіти пропонує отримання даного ступеня з доступним графіком навчання, сприятливим освітнім середовищем, набуттям професійних компетентностей, які дозволяють випускникам здійснювати практичну реалізацію набутих знань і вмінь у професійному середовищі або в подальшому навчанні. Важливим фактором освітнього прогресу є саме гарантія узгодження між результатами навчання та типом кваліфікації, які пропонують австралійські заклади вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Palmer, S., Campbell, M., Johnson, E. et al. (2018). Occupational Outcomes for Bachelor of Science Graduates in Australia and Implications for Undergraduate Science Curricula. 48, 989-1006. URL: <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9595-x>
2. Christiansen, Angela & Jacob, Elisabeth & Twigg, Di. (2018). Is it time to consider a four year Nursing Bachelor Degree in Australia? A discussion paper. Collegian. 25. 1-5.

3. Alam, Mohammed & Haroon, Harshita & Yusof, Mohd & Islam, Md. Aminul. (2023). Framework for Undergraduate Entrepreneurship Education in Australia : Preliminary Exploration. *Social Sciences*. 12, 285.
4. Gannaway, Deanne & Sheppard, Karen. (2012). Benchmarking the Australian Bachelor of Arts : A summary of trends across the Australian Bachelor of Arts Programs. 14-16.
5. Gannaway, Deanne. (2014). The Bachelor of Arts: slipping into the twilight or facing a new dawn?. *Higher Education Research and Development*. 34. 298-310.
6. Marginson, Simon. (2015). Is Australia Overdependent on International Students?. *International Higher Education*. 54. 10-12.
7. Журавель Н. В. Інтеграція вищої освіти Австралії до світового освітнього простору. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: X Міжнар. наук.-прак. конф. з проблем вищої професійної освіти*, 30 квітня 2022 р. тези доп. Київ, 2022. С. 37-40.
8. ATAR & TAC's Explained. Australian Tertiary Admissions Rank. Tertiary Admissions Centres. URL: <https://www.medvieweducation.org/nz/resources/blog/guardians/atar-and-tacs-explained/>
9. Baranovska L., Zhuravel N. (2023) Legislative support for higher education in Australia. *Comparative Professional Pedagogy* 13 (1), 28-36.
10. Australian Qualifications Framework. (2013). Second Edition January. URL: <https://www.aqf.edu.au/framework/australian-qualifications-framework>
11. Закон України Про вищу освіту. Абзац перший частини четвертої статті 5 із змінами, внесеними згідно із Законом № 2145-VIII від 05.09.2017; в редакції Закону № 2745-VIII від 06.06.2019) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
12. Alexandru Pop. (2022). Academic Credits in Australian Universities – Things to Know before Applying. URL: <https://www.mastersportal.com/articles/1115/academic-credits-in-australian-universities-things-to-know-before-applying.html>
13. The University of Sydney. URL: <https://www.sydney.edu.au/policies/default.aspx?mode=class&uri=2302>
14. The University of Sydney. Learning and teaching policy. (2019). URL: <https://www.sydney.edu.au/policies/showdoc.aspx?recnum=PDOC2015/401&RendNum=0>

REFERENCES:

1. Palmer, S., Campbell, M., Johnson, E. et al. (2018). Occupational Outcomes for Bachelor of Science Graduates in Australia and Implications for Undergraduate Science Curricula, *48*, 989-1006. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9595-x> [in English].
2. Christiansen, Angela & Jacob, Elisabeth & Twigg, Di. (2018). Is it time to consider a four year Nursing Bachelor Degree in Australia? A discussion paper. *Collegian*, 25, 1-5 [in English].
3. Alam, Mohammed & Haroon, Harshita & Yusof, Mohd & Islam, Md. Aminul. (2023). Framework for Undergraduate Entrepreneurship Education in Australia : Preliminary Exploration. *Social Sciences*, 12, 285 [in English].
4. Gannaway, Deanne & Sheppard, Karen. (2012). Benchmarking the Australian Bachelor of Arts : A summary of trends across the Australian Bachelor of Arts Programs, 14-16 [in English].
5. Gannaway, Deanne. (2014). The Bachelor of Arts: slipping into the twilight or facing a new dawn?. *Higher Education Research and Development*, 34, 298-310 [in English].
6. Marginson, Simon. (2015). Is Australia Overdependent on International Students?. *International Higher Education*, 54, 10-12 [in English].
7. Zhuravel, N. V. (2022). Intehratsiia vyshchoi osvity Avstralii do svitovoho osvitnoho prostoru [Integration of Australian higher education into the global educational space]. *Aktualni problemy vyshchoi profesiinoi osvity – Aktualni problemy vyshchoi profesiinoi osvity : X Mizhnar. nauk.-prak. konf. z problem vyshchoi profesiinoi osvity*. Kyiv, 37-40 [in Ukrainian].

8. ATAR & TAC's Explained. Australian Tertiary Admissions Rank. Tertiary Admissions Centres. URL: <https://www.medvieweducation.org/nz/resources/blog/guardians/atar-and-tacs-explained/> [in English].

9. Baranovska, L., Zhuravel, N. (2023). Legislative support for higher education in Australia. *Comparative Professional Pedagogy*, 13 (1), 28-36 [in English].

10. Australian Qualifications Framework. (2013). Second Edition January. Retrieved from: <https://www.aqf.edu.au/framework/australian-qualifications-framework> [in English].

11. Zakon Ukrainy Pro vyshchu osvitu [The Law of Ukraine on Higher Education]. (2017). Abzats pershyi chastyny chetvertoi statti 5 iz zminamy, vnesenymy zghidno iz Zakonom № 2145-VIII vid 05.09.2017; v redaktsii Zakonu № 2745-VIII vid 06.06.2019). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

12. Alexandru, Pop. (2022). Academic Credits in Australian Universities – Things to Know before Applying. Retrieved from: <https://www.mastersportal.com/articles/1115/academic-credits-in-australian-universities-things-to-know-before-applying.html> [in English].

13. The University of Sydney. Retrieved from: <https://www.sydney.edu.au/policies/default.aspx?mode=class&uri=2302> [in English].

14. The University of Sydney. Learning and teaching policy. (2019). Retrieved from: <https://www.sydney.edu.au/policies/showdoc.aspx?recnum=PDOC2015/401&RendNum=0> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.03
UDC 371.09:004.9:910.3

**PECULIARITIES OF
USING GEOGRAPHIC
INFORMATION
SYSTEMS IN THE
PROCESS OF FORMING
ECOLOGICAL
CONSCIOUSNESS
OF ELEMENTARY
SCHOOL-AGED
CHILDREN**

Olena Karpenko

PhD student at the Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-5573-7147>
e-mail: lenakarpenko29@gmail.com

Abstract. *The relevance of the issue of the use of geographic information technologies in primary school is related to the development of effective pedagogical approaches that contribute to the successful education of students. It has been established that the use of tools and technologies, namely geographic information systems (GIS), can greatly facilitate the development of students' spatial thinking. The skills they acquire through the use of GIS will help students better understand spatial interconnections. Geographic information technologies contribute to students' spatial thinking, which is a necessity in the modern world, where scientific and technological literacy play a key role.*

It has been found that learning through solving problems based on geographic information technologies helps students to apply skills in practice, which has a positive effect on learning and engagement. Teachers can use online platforms to help present information about different subjects from different areas of study. In addition, these online mapping tools for creating interactive assignments and projects for students can teach them how to work with new technologies, organize information from different sources in a compelling visual format, and present different types of written information along with geovisualizations in a format different from traditional written research papers. An overview of mapping platforms and virtual globes that are appropriate for use in primary school is provided.

Web resources and programs that can be used during the lessons of the integrated course "I Explore the World" are proposed and a methodology for their use with the introduction of methodological solutions is developed, which is a useful didactic material for primary school teachers in preparation for the lesson "I Explore the World" in the content line "Man and Nature".

Key words: *geographic information systems, GIS, elementary school, web resources, geographic information technologies.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.03

УДК 371.09:004.9:910.3

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ГЕОІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Карпенко О. В.

аспірантка кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-5573-7147>
e-mail: lenakarpenko29@gmail.com

Анотація. Актуальність проблематики щодо застосування геоінформаційних технологій у початковій школі пов'язана із розвитком ефективних педагогічних підходів, які сприяють успішному навчанню учнів. Встановлено, що використання інструментів та технологій, а саме географічні інформаційні системи (ГІС) може значно полегшити розвиток просторового мислення учнів. Навички, які вони отримують у процесі використання ГІС, допоможуть учням краще розуміти просторові взаємозв'язки. Геоінформаційні технології сприяють просторовому мисленню учнів, що є необхідністю в сучасному світі, де наукова та технологічна грамотність відіграють ключову роль.

З'ясовано, що навчання через розв'язання задач на основі геоінформаційних технологій допомагає учням практично застосовувати навички, що позитивно впливає на засвоєння матеріалу та залученню учнів до навчання. Викладачі можуть використовувати онлайн платформи, що допомагають представити інформацію про різні предмети з різних галузей навчання. Крім того, ці онлайн картографічні інструменти для створення інтерактивних завдань та проєктів для учнів, можуть навчити їх працювати з новими технологіями, організувати інформацію з різних джерел у переконливому візуальному форматі та представляти різні типи письмової інформації разом з гео-візуалізаціями у форматі, відмінному від традиційних письмових дослідницьких робіт. Здійснено огляд картографічних платформ та віртуальних глобусів, які доцільно використовувати в початковій школі.

Запропоновано веб-ресурси та програми, що можуть бути застосовані на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» та розроблена методика їх використання з впровадженням методичних розробок, що є корисним дидактичним матеріалом для вчителів початкової школи при підготовці до уроку «Я досліджую світ» в змістовній лінії «Людина і природа».

Ключові слова: геоінформаційні системи, ГІС, початкова школа, веб-ресурси, геоінформаційні технології.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. На конференції Національної дослідницької ради США було означено важливість просторового мислення, яке за своєю силою і поширеністю може стояти на одному рівні з математичним або вербальним. Хоча просторове мислення може бути менш визнаним і менш формалізованим ніж інші види мислення, воно є ключовим для розвитку різних компетенцій. Дослідники для опису цього виду мислення використовують різні терміни: просторові здібності, просторові поняття, просторове пізнання, просторовий інтелект тощо. Просторове мислення включає в себе різноманітні аспекти: а саме, просторові знання (симетрія, орієнтація, масштаб) і просторові способи мислення та дії, які допомагають розуміти зміни у просторі та розпізнавати закономірності в даних [7]. На сьогодні лишається важливим розвивати просторове мислення серед учнів, щоб підготувати їх до сучасного світу, де наукова та технологічна грамотність відіграють ключову роль. Використання інструментів та технологій, таких як географічні інформаційні системи (ГІС), може значно полегшити розвиток просторового мислення учнів. Навички, які вони отримують у процесі використання ГІС, допоможуть їм краще розуміти просторові взаємозв'язки, аналізувати дані та приймати обґрунтовані рішення. Це важливий крок у підготовці молодого покоління до успішного майбутнього в різних сферах життя.

У контексті досліджуваної теми серед багатьох публікацій можна виділити такі праці, у яких: розглядаються методологічні засади формування просторового мислення Т. Фав'єр (Т. Т. Favier), ван дер Я. Ші (van der Schee J.) [9], покращення вивчення географії за допомогою практичних ігор та геопросторових технологій досліджено в публікаціях В. Андреев, І. Дичківська, Н. Криворучко, В. Симоненко, П. Н. МакДеніел (P. N. McDaniel) [13], Алекс Оберле (Alex Oberle), вплив уроків географії з використанням геопросторових технологій на розвиток реляційного мислення розглядали Н. Консіл (N. R. Council) [7], Вененціано Л. (L. Venenciano) [16], С. Ягі (S. L. Yagi), Ф. Зенігамі (F. Zenigami), викладання, вивчення та дослідження географії за допомогою віртуальних глобусів приділяли увагу в своїх дослідженнях С. Бабійчук, О. Томченко, О. Мерсьє (O. Mercier) [15], А. Рата, (A. Rata), А. Джоші (A. Joshi) [6], питаннями екологічного виховання в закладах загальної середньої освіти займалися Н. Стецула, С. Павлюх

Вітчизняні та закордонні вчені сьогодні приділяють значну увагу геоінформаційним системам як інструменту, що має великий вплив на формування географічних знань та картографічних навичок, закладаючи екологічну свідомість у дітей початкової школи. З іншого боку, таким питанням як застосування новітніх інформаційних технологій, насамперед геоінформаційних, для використання в освітньому процесі в початковій школі приділено недостатньо уваги та потребують подальших досліджень.

Метою роботи є визначення особливостей застосування геоінформаційних систем в природничій галузі курсу «Я досліджую світ», як засобу формування екологічної свідомості у школярів початкових класів.

Завдання дослідження. В Україні опубліковано низку наукових праць по використанню геоінформаційних систем у закладах вищої освіти, позашкільній освіті та в закладах загальної середньої освіти (старша школа), тому постає завдання методологічного висвітлення застосування геоінформаційних систем в початковій школі для формування екологічної свідомості учнів.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано метод системно-структурного аналізу з використанням геоінформаційного підходу та метод дистанційного зондування Землі для окреслення тематичних напрямів застосування на уроках природничої галузі курсу «Я досліджую світ» геоінформаційних систем як засобу формування екологічної свідомості у учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Геоінформаційні технології в Україні швидко розвиваються. Вони охоплюють методи дистанційного зондування Землі, математичну обробку даних супутникових досліджень та методи картографічного моделювання на основі геоінформаційних систем (ГІС). Ці технології дозволяють ефективно аналізувати та візуалізувати географічні дані, що важливо для різних галузей, включаючи геологію, екологію, сільське господарство, містобудування та інші. Використання геоінформаційних технологій сприяє покращенню прийняття рішень, плануванню розвитку територій та забезпеченню сталого розвитку[3].

ГІС дійсно є потужним інструментом для моделювання та дослідження природних та соціально-економічних систем. Вони дозволяють аналізувати та візуалізувати різноманітні об'єкти та явища, що вивчаються науками про Землю, а також взаємодіяти з соціально-економічними науками, картографією та дистанційним зондуванням землі. Завдяки ГІС можна проводити складний аналіз географічних даних, робити прогнози, вирішувати проблеми стосовно управління ресурсами, планування територій та багато іншого. Таким чином, ГІС відіграють важливу роль у розвитку науки та допомагають краще розуміти складні взаємозв'язки між природою та суспільством[1, с. 31].

Використання геоінформаційних систем (ГІС) разом із дистанційним зондуванням Землі (ДЗЗ) створює потужний інструмент для отримання високоточної, актуальної (до реального часу), постійно оновлюваної, об'єктивної та щільно насиченої територіальної інформації. Цей тандем дозволяє отримувати детальні дані про земельні угіддя, водні ресурси, лісові масиви, міську інфраструктуру та інші об'єкти з високою точністю та швидкістю оновлення. Такий тандем ГІС та ДЗЗ дійсно є дуже корисним і може бути використаний практично скрізь для розв'язання різноманітних завдань та досліджень [3, с. 112].

Дослідження в галузі географічної освіти важливі для розвитку ефективних педагогічних підходів, які сприяють успішному навчанню учнів на різних рівнях освіти, у тому числі і початкової. Активні методи навчання, такі як рефлексія, обговорення, презентації, рольові ігри та практичні завдання, дійсно допомагають залучити учнів до навчання та сприяють їхньому кращому розумінню матеріалу. Ці підходи стимулюють креативність, критичне мислення та сприяють розвитку навичок співпраці та комунікації. Важливо продовжувати дослідження в цій галузі для постійного вдосконалення методів навчання та підвищення якості природничої освіти. У той же час, важливість візуалізації картографічного матеріалу, не піддається сумніву [14]. Попередні дослідження підтверджують, що деяким учням може бути важко визначити та візуалізувати особливості ландшафту під час роботи з картами. Це може бути пов'язано з нестачею досвіду в роботі з картами, складністю інтерпретації картографічних даних або володінням недостатнім обсягом знань. Для полегшення цього процесу можна використовувати різні методи та підходи, такі як навчання з використанням інтерактивних технологій, віртуальні екскурсії, групові вправи та інші методи, які допоможуть учням краще розуміти та аналізувати картографічну інформацію. Важливо надавати учням можливість практично застосовувати свої знання для покращення їхнього вміння працювати з картографічним матеріалом [2].

Включення вмісту ГІС у навчальну програму має значний вплив на навчання учнів. Навчання через розв'язання задач на основі ГІС допомагає учням практично застосовувати географічні навички, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу, залученню учнів до навчання та формуванню екологічної свідомості у школярів [9].

У більш широкому контексті, ГІС підтримує підходи до проблемного навчання, що сприяє розвитку критичного мислення та аналітичних навичок учнів. Викори-

стання геопросторових технологій на уроках природознавства допомагає покращити реляційне мислення учнів порівняно з традиційними методами навчання. Реляційне мислення допомагає краще розуміти та аналізувати різні людські системи через їх взаємозв'язки та відносини. Погляд на суспільство через призму реляційного мислення дає можливість розгледіти взаємодію між різними групами та інституціями, їх вплив на кожен окремо та на загальний розвиток суспільства загалом [16, с. 2]. Такий підхід допомагає краще розуміти складні проблеми та знаходити більш ефективні рішення. Численні дослідження підтверджують важливість використання сучасних технологій у навчальному процесі для підвищення якості освіти та активізації навчання учнів [11].

В типових програмах початкової освіти НУШ 1 за редакцією О. Я. Савченко та НУШ 2 за редакцією Р. Б. Шияна зазначено, що метою природничої освітньої галузі є формування наукового мислення та культури дослідження серед учнів. Це означає, що учні навчаються аналізувати природні явища, використовуючи науковий підхід, та розвивати навички дослідницької роботи. Крім того, природнича освіта спрямована на розвиток системних уявлень про цілісність та розмаїття природи, що допомагає учням краще розуміти взаємозв'язки в природному середовищі. Також важливою метою є утвердження принципів сталого розвитку, що сприяє збереженню природних ресурсів та зменшенню негативного впливу людини на довкілля. Навчання ефективній, безпечній і природоохоронній поведінці в довіллі також є важливою складовою природничої освіти, оскільки це сприяє створенню екологічно свідомого суспільства [4], а отже це підтверджує максимальну відповідність меті типових програм НУШ та призначення ПС.

На сьогодні доступно все більше різноманітних картографічних платформ та віртуальних глобусів, таких як Google Earth, NASA Worldview та ArcGIS Online від ESRI, Fire Information for Resource Management System FIRMS (Інформація про пожежі для системи управління ресурсами FIRMS) від NASA які можна використовувати безкоштовно та з мінімальними навичками у картографуванні чи програмуванні. Викладачі можуть використовувати ці онлайн платформи для створення геовізуалізації, що допомагають представити інформацію про різні предмети з різних галузей навчання. Крім того, ці онлайн картографічні інструменти для створення інтерактивних завдань та проєктів для учнів можуть навчити їх працювати з новими технологіями, організувати інформацію з різних джерел у переконливому візуальному форматі та представляти різні типи письмової інформації разом з геовізуалізаціями у форматі, відмінному від традиційних письмових дослідницьких робіт [14, с. 75].

Google Earth (Google Планета Земля) є віртуальним глобусом, який базується на географічній інформаційній програмі. Він був запущений у 2005 році та випущений для загального користування у 2006 році. Програма Google Планета Земля створює карту Землі, накладаючи супутникові зображення та аерофотознімки на земну кулю. Будь-хто може досліджувати шари, створені іншими користувачами Google Earth або створювати власні шари для відображення даних та іншої інформації на платформі Google Earth. Наразі доступні дві версії Google Earth: Google Earth (з обмеженими функціями) і Google Earth Pro, яка є професійною версією з більшими можливостями, а також безкоштовною для використання [10, с. 9].

За допомогою цієї програми на уроках інтегрованого курсу «Я пізнаю світ» можна досліджувати вплив людини на природу в змістовній лінії «Людина і природа» до теми «Ощадливе використання ресурсів». Дітям буде цікаво побачити як відбувається зміна лісистості в Україні, зокрема в Карпатах, у результаті активних вирубок (Рис. 1).



а) 2014 рік



б) 2020 рік

Рис. 1. Динаміка зміни площі лісів біля села Верхній Бистрий Хустського району Закарпатської області в програмі Google Планета Земля (Google Earth Pro): а) 2014 рік; б) 2020 рік

Поширення пожеж як на території України, так і в усьому світі чітко можна простежити за допомогою ресурсу Fire Information for Resource Management System FIRMS (Інформація про пожежі для системи управління ресурсами FIRMS) [15]. Використання цього ресурсу дозволить виявити активні пожежі (Рис. 2, 3).

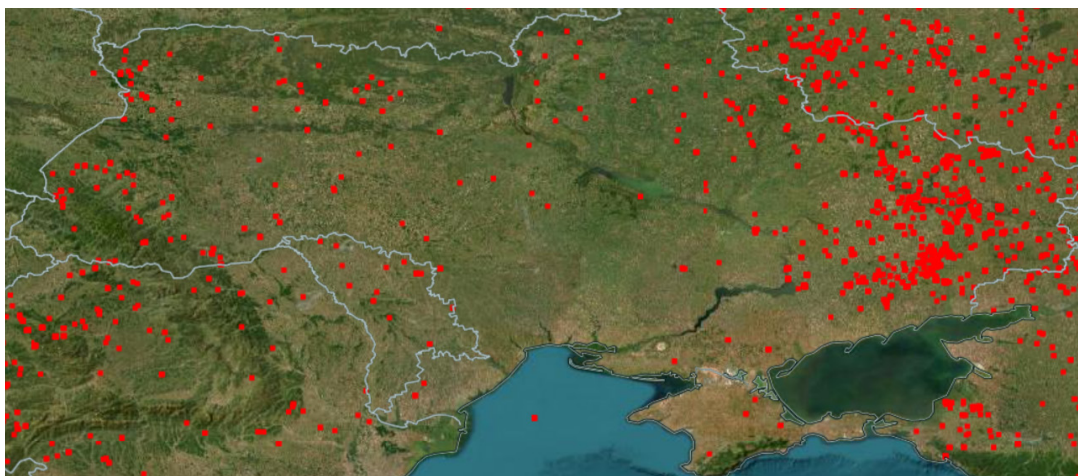


Рис. 2. Візуалізація активних пожеж в Україні в програмі Fire Information for Resource Management System (FIRMS) за травень 2024 року

Також вплив людини на довкілля можна продемонструвати учням у ресурсі NASA Worldview [17]. Він дозволяє щоденно спостерігати за різноманітними нічними явищами на поверхні Землі та в атмосфері в умовах слабкого освітлення. Одним із таких явищ є явище світлового забруднення.

Світловим забрудненням вважається порушення затемненості у нічний час, що свою чергу призводить до зсуву у часі природної освітленості певної території через вплив штучних джерел світла. Це може призвести до відхилень у житті рослин та тварин, оскільки надмірне освітлення вночі може впливати на їхні фізіологічні процеси, ритми активності та поведінку [8].

Світлове забруднення може мати негативний вплив на екосистеми, зокрема на організми, які залежать від природного циклу світла та темряви для нормального функціонування. Тому важливо усвідомлювати наслідки світлового забруднення і приймати заходи для зменшення його впливу на природу.

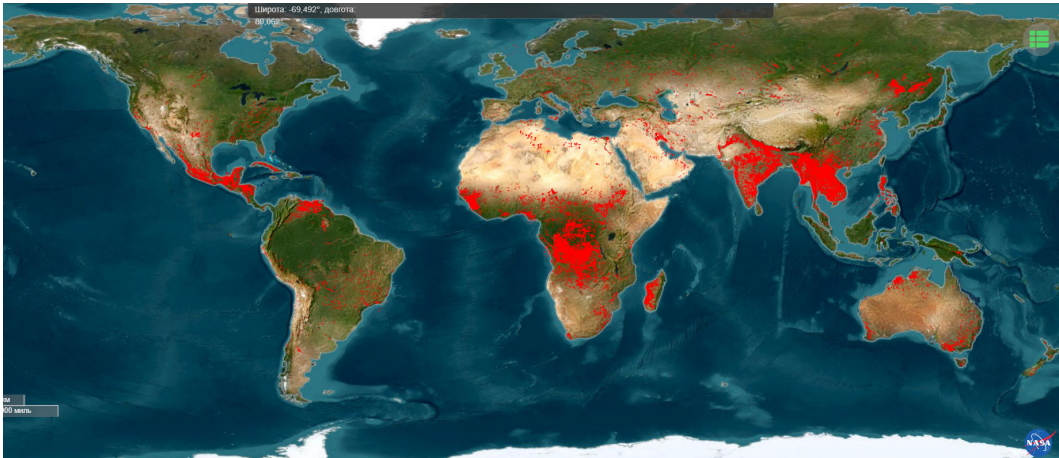


Рис. 3. Візуалізація активних пожеж у світі в програмі *Fire Information for Resource Management System (FIRMS)* за квітень 2024 року

Досягнення в галузі освітлювальних технологій, які просуваються через економію енергії та яскравіше світло, можуть мати негативний вплив на нічне небо та спостереження зоряного неба. Надмірне освітлення може призвести до явища, відомого як світлове забруднення, коли нічне небо стає переосвітленим, що ускладнює спостереження зоряного неба. Це може призвести до того, що третина населення Землі фактично не може побачити Чумацький Шлях на нічному небі через надмірне світло на Землі. Це показує важливість розумного та ефективного використання освітлювальних технологій [5]. Негативними наслідками цього процесу є: вплив на здоров'я людини, надмірне споживання енергії, вплив на злочинність і безпеку; порушення природних екосистем та біоритмів живих організмів, перешкода для астрономічних спостережень. З огляду на це, доцільно представити учням вигляд земної поверхні вночі (Рис. 4, 5).



Рис. 4. Візуалізація світлового забруднення в Україні в програмі *NASA Worldview* за березень 2021 року

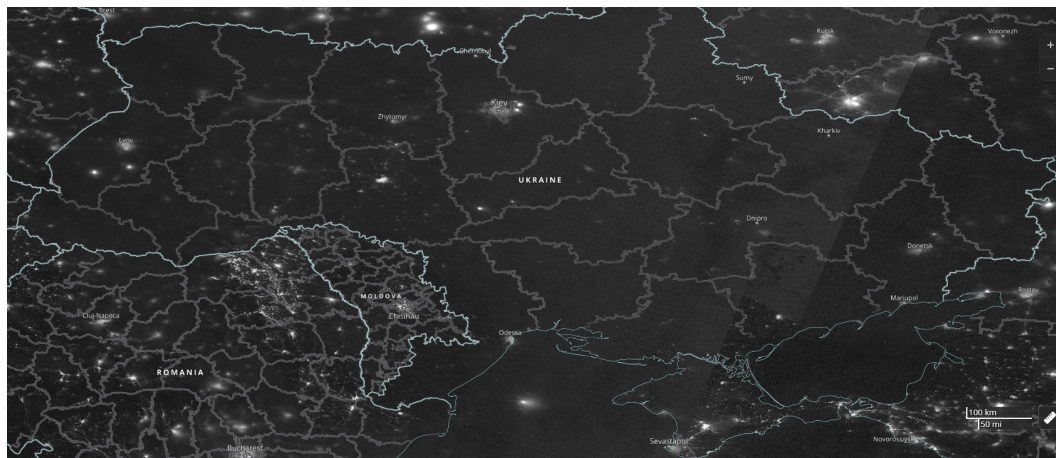


Рис. 5. Візуалізація світлового забруднення в Україні в програмі NASA Worldview за листопад 2022 року

Методика використання цих ресурсів може включати інтеграцію їх у різні уроки та завдання, створення інтерактивних матеріалів для залучення учнів, а також використання цих інструментів для розробки цікавих та пізнавальних проєктів. Важливо пам'ятати про індивідуалізацію навчання та врахування потреб кожного учня при використанні даних ресурсів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. ГІС – це система зі спеціальними можливостями для даних із просторовою прив'язкою. Маючи можливість зберігати, отримувати та представляти просторові дані, ГІС має величезний потенціал, щоб сприяти ефективному вивченню географії. Маючи можливість ефективно надавати великі обсяги візуальної інформації, картографічні інструменти, такі як Google Планета Земля та інші вебресурси, пропонують нові способи представлення просторової інформації та захоплюючий навчальний процес. Стрімкий розвиток програмного забезпечення ГІС і картографічних веб-сервісів призвів до значного збільшення кількості картографічних сервісів, що в свою чергу слугувало значним збільшенням кількості шкіл і вчителів, які використовують ГІС в освітньому процесі. Багато організацій і приватних осіб сприяють використанню ГІС в природничо-екологічній освіті від початкової школи до старших класів.

Численні дослідження також підтвердили, що використання ГІС може покращити просторове мислення учнів та сформувати екологічну свідомість. Таким чином, переваги впровадження ГІС у початкову освіту є значними.

Перспективним вважаємо ознайомлення школярів початкових класів з основами геоінформаційних систем та впровадженням методичних розробок, що є корисним дидактичним матеріалом для вчителів початкової школи при підготовці до уроку «Я досліджую світ» в змістовній лінії «Людина і природа». У сучасних умовах розвитку еколого-педагогічної освіти дослідження не лише теоретико-методологічних аспектів формування екологічної свідомості учнів у закладах загальної середньої освіти, але й розробка практичних рекомендацій має велике значення. Важливо не лише теоретично розглядати питання екологічної освіти, але й розробляти конкретні методики, програми та інструменти, які допоможуть педагогам ефективно впроваджувати ці принципи у навчальний процес. Практичні рекомендації можуть включати в себе методи навчання з використання геоінформаційних технологій. Це допоможе забезпечити більш ефективне формування екологічної свідомості учнів та підготувати їх до відповідальної поведінки у відношенні до навколишнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бабійчук, С. (2017). Дидактичні умови застосування геоінформаційних систем у дослідницькій діяльності старшокласників : дис. канд. пед. наук. Київ, КУ ім. Бориса Грінченка, 372 с. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/dysertatsiia-Babiychuk-S.M..pdf>
2. Єфременко, П. Є., Шевченка, М. В., & Горб, А. І. (2013). Сучасні програмно-апаратні GNSS-засоби для створення та актуалізації локальних ГІС-проектів. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*, (17), 12-18. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pbgok/article/view/390>
3. Зацерковний В. І., Бурачек В. Г., Железняк О. О., Терещенко А. О. (2014). Геоінформаційні системи і бази даних : монографія. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. 492 с.
4. Типові освітні програми для 1-4 класів від 12.08.2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni->
5. Bright lights : big cities at night. *European Space Agency*. 2014. URL: https://www.esa.int/Science_Exploration/Human_and_Robotic_Exploration/Research/Bright_lights_big_cities_at_night.
6. Carpenter Thomas P., Megan Loef Franke and Linda Levi (2003). Thinking mathematically : Integrating arithmetic and algebra in the elementary school. Portsmouth, NH : Heinemann. ISBN 0-325-00565-6. *Journal of Mathematics Teacher Education*. 2004. Vol. 7, No. 4. P. 383-391. URL: <https://doi.org/10.1007/s10857-004-3350-3>.
7. Council, N. R. (2006) Learning to think spatially : GIS as support system in K-12 curriculum. Washington, D.C. : The National Academies Press, USA. URL: <https://doi.org/10.17226/11019>.
8. Eloholma M., Ketomäki J., Halonen L. (2004). Luminances and visibility in road lighting – conditions, measurements and analysis. Report 30. Helsinki University of Technology, Lighting Laboratory, 27 p. URL: <https://research.aalto.fi/en/publications/luminances-and-visibility-in-road-lighting-conditions-measurement>.
9. Favier T. T., van der Schee J. A. (2014). The effects of geography lessons with geospatial technologies on the development of high school students' relational thinking. *Computers & education*. Vol. 76. P. 225-236. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.004>.
10. Joshi A. "Google Earth" is a virtual globe. *ENVIS Centre on Himalayan Ecology*. 2015. Vol. 11, No. 4. P. 8-10.
11. Kerski J. J. (2021). Innovative instruction using field surveys, interactive maps, dashboards, and infographics. *The geography teacher*. Vol. 18, No. 1. P. 45-54. URL: <https://doi.org/10.1080/19338341.2020.1861051>
12. Mathews A. J., DeChano-Cook L. M., Bloom C. (2023). Enhancing middle school learning about geography and topographic maps using hands-on play and geospatial technologies. *Journal of geography*. P. 1-11. URL: <https://doi.org/10.1080/00221341.2023.2226156>.
13. McDaniel P. N. (2022). Teaching, learning, and exploring the geography of north america with virtual globes and geovisual narratives. *Journal of geography*. 2022. P. 1-16. URL: <https://doi.org/10.1080/00221341.2022.2119597>
14. Mercier O. R., Rata A. (2016). Drawing the line with Google Earth : the place of digital mapping outside of geography. *Journal of geography in higher education*. Vol. 41, No. 1. P. 75-93. URL: <https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1260097>.
15. NASA-FIRMS. NASA | LANCE | FIRMS. URL: <https://firms.modaps.eosdis.nasa.gov/map/#d:2024-04-01;@31.5,14.6,2.6z>.
16. Venenciano L. C. H., Yagi S. L., Zenigami F. K. (2021). The development of relational thinking : a study of Measure Up first-grade students' thinking and their symbolic understandings. *Educational Studies in Mathematics*. 2021. URL: <https://doi.org/10.1007/s10649-020-10014-z>
17. Worldview : Explore Your Dynamic Planet. *Worldview*. 2018. URL: <https://worldview.earthdata.nasa.gov>.

REFERENCES:

1. Babychuk, S. (2017). Didactic conditions for the use of geographic information systems in the research activities of high school students [Didactic Conditions for the Application of Geographic Information Systems in the Research Activities of High School Students] : *Candidate's thesis*. Kyiv. Retrieved from: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/dysertatsiia-Babychuk-S.M..pdf>. [in Ukrainian].
2. Efremenko, P. E., Shevchenko, M. V., & Gorb, A. I. (2013). Modern GNSS software and hardware tools for creating and updating local GIS projects. *Problems of Continuing Geographic Education and Cartography*, (17), 12-18. Retrieved from: <https://periodicals.karazin.ua/pbgok/article/view/390> [in Ukrainian].
3. Zatserkovnyi, V. I., Burachek, V. G., Zheleznyak, O. O., Tereshchenko, A. O. (2014). Geographic information systems and databases [Geographic information systems and databases] : a monograph. Nizhyn : Nizhyn Gogol State University [in Ukrainian].
4. Typovi osvichni prohramy dlia 1-4 klasiv [Typical educational programs for 1-4 grades]. (2022). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> [in Ukrainian].
5. Bright lights : big cities at night. *European Space Agency*. (2014). Retrieved from: https://www.esa.int/Science_Exploration/Human_and_Robotic_Exploration/Research/Bright_lights_big_cities_at_night [in English].
6. Carpenter, Thomas P., Megan, Loef Franke & Linda Levi (2004). Thinking mathematically : Integrating arithmetic and algebra in the elementary school. Portsmouth, NH: Heinemann. *Journal of Mathematics Teacher Education*. Vol. 7 (4), 383-391. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10857-004-3350-3> [in English].
7. Council, N. R. (2006). Learning to think spatially : GIS as support system in K-12 curriculum. Washington, D.C. : The National Academies Press, USA. Retrieved from: <https://doi.org/10.17226/11019>. [in English].
8. Eloholma, M., Ketomäki, J., Halonen, L. (2004). Luminances and visibility in road lighting – conditions, measurements and analysis. Report 30. Helsinki University of Technology, Lighting Laboratory. Retrieved from: <https://research.aalto.fi/en/publications/luminances-and-visibility-in-road-lighting-conditions-measurement> [in English].
9. Favier, T. T., van der Schee, J. A. (2014). The effects of geography lessons with geospatial technologies on the development of high school students' relational thinking. *Computers & education*. Vol. 76, 225-236. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.004> [in English].
10. Joshi, A. (2015) Google Earth” is a virtual globe. *ENVIS Centre on Himalayan Ecology*, Vol. 11, 4, 8-10. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/326113481_Google_Earth_Virtual_Globe#fullTextFileContent [in English].
11. Kerski, J. J. (2021). Innovative instruction using field surveys, interactive maps, dashboards, and infographics. *The geography teacher*, Vol. 18, 1, 45-54. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/19338341.2020.1861051> [in English].
12. Mathews, A. J., DeChano-Cook, L. M., Bloom, C. (2023). Enhancing middle school learning about geography and topographic maps using hands-on play and geospatial technologies. *Journal of geography*, 1-11. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/00221341.2023.2226156> [in English].
13. McDaniel, P. N. (2022). Teaching, learning, and exploring the geography of north america with virtual globes and geovisual narratives. *Journal of geography*, 1-16. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/00221341.2022.2119597> [in English].
14. Mercier, O. R., Rata, A. (2016). Drawing the line with Google Earth : the place of digital mapping outside of geography. *Journal of geography in higher education*, Vol. 41, 1, 75-93. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1260097> [in English].
15. NASA-FIRMS. NASA. LANCE. FIRMS. Retrieved from: <https://firms.modaps.eosdis.nasa.gov/map/#d:2024-04-01;@31.5,14.6,2.6z> [in English].
16. Venenciano, L. C. H., Yagi, S. L., Zenigami, F. K. (2021). The development of relational thinking: a study of Measure Up first-grade students' thinking and their symbolic understandings. *Educational Studies in Mathematics*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10649-020-10014-z> [in English].
17. Worldview: Explore Your Dynamic Planet. *Worldview*. (2018). Retrieved from: <https://worldview.earthdata.nasa.gov> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.04

UDC 373.3.015.311:159.942]:355.01

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRIMARY STUDENTS IN WAR CONDITIONS: EFFECTIVE TOOLS

Tetiana Koval

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukraine State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-1560-4811>
e-mail: t.v.koval@npu.edu.ua

Maryna Zaporozhets

Student of the first (Bachelor's)
Degree of Higher Education,
Dragomanov Ukraine State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0006-4111-4700>
e-mail: 20fpp.m.zaporozhets@std.npu.edu.ua

Abstract. *The fact that we are getting used to the new reality and learning to live in new conditions is determined in the article. Finding ways to effective support of primary students in war period, as they are very vulnerable, is a main priority. The development of emotional intelligence (the ability to understand and control one's emotions and feel the other) is considered in the article. This helps to avoid excessive stress, find constructive ways to express emotions, and build healthy relationships. Analyzing your feelings, tracking stress triggers, and learning to calm yourself down in stressful situations are needed to develop emotional intelligence. The proposed methods help primary students to reduce anxiety, learn to let negative thoughts and emotions go, and find an inner support point.*

The concept of "emotional intelligence" is defined as the ability to be aware of one's feelings and emotions, to control them, to convey to others, as well as the ability to empathize. Factors that affect the psychological health of primary students during the war are identified in the article. The development of primary students' resistance as an ability to resist stress and show mental stability is shown. The resilience of primary students is defined as a number of adaptive abilities associated with emotional intelligence – the child's ability to switch quickly from negative experiences to positive emotions, the ability to positive emotional adjustment for the future life. The effectiveness of activities for the development of emotional intelligence of primary students in war period depends on the creation of psychological conditions in general educational institutions and the awareness of teachers of the need for this professional activity.

The scientific and methodological works on the development of emotional intelligence of primary students are analyzed, special attention is paid to practices that can support children in overcoming emotional problems caused by the war. Materials that will help to increase the level of stress resistance of primary students is given.

Key words: *emotional intelligence, emotions, primary students, resilience, stress resistance, war.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.04
УДК 373.3.015.311:159.942]:355.01

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВІЙНИ: ДІЄВІ ІНСТРУМЕНТИ

Коваль Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-1560-4811>
e-mail: t.v.koval@npu.edu.ua

Запорожець М. М.

здобувачка першого (бакалаврського) рівня
вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0006-4111-4700>
e-mail: 20fpp.m.zaporozhets@std.npu.edu.ua

Анотація. Актуальність статті зумовлена тим, що ми звикаємо до нової реальності, вчи-мося жити в нових умовах сьогодення. Пошук шляхів ефективної підтримки молодших школярів в умовах війни адже саме вони перебувають у дуже вразливому стані стає першочерговим завданням. Перш за все, це розвиток емоційного інтелекту. Тобто вміння розуміти свої емоції, управляти ними, а також розпізнавати почуття інших людей. Це допомагає не піддаватися надмірному стресу, знаходити конструктивні шляхи вираження емоцій і побудувати здорові стосунки. Щоб розвивати емоційний інтелект, важливо регулярно аналізувати свої почуття, відстежувати тригери стресу, вчитися заспокоювати себе в напружені моменти. Запропоновані нами в статті практики для молодших школярів допомагають знизити тривожність, навчитися відпускати негативні думки та емоції, знаходити внутрішню точку опори.

У статті розглянуто сутність поняття “емоційний інтелект”, що визначається як здатність усвідомлювати свої почуття та емоції, керувати ними, доносити до інших, а також вміння співпереживати. Визначено чинники, що негативно впливають на психологічне здоров'я молодших школярів у період війни. Особлива увага відводиться розвитку у молодших школярів резильєнтності як здатності чинити опір стресам та виявляти психічну стійкість. Резильєнтність молодших школярів визначається як низка адаптаційних здібностей, пов'язаних з емоційним інтелектом – здатністю дитини до швидкого переключення з негативних переживань до позитивних емоцій, здатністю до позитивного емоційного налаштування на подальше життя. Визначено, що ефективність діяльності з розвитку емоційного інтелекту молодших учнів в умовах війни, залежить від створення психологічних умов у загальноосвітніх навчальних закладах та усвідомлення педагогами необхідності цієї професійної діяльності.

Проаналізовано науково-методичні праці щодо розвитку емоційного інтелекту молодших школярів, особлива увага приділяється практикам, які можуть підтримати дітей у подоланні емоційних проблем, спричинених війною. Запропоновано матеріали, що допоможуть підвищити рівень стресостійкості молодших школярів.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоції, молодші школяр, резильєнтність, стресостійкість, війна.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Актуальність проблеми дослідження зумовлена реаліями нашого сьогодення. Сирени, обстріли, переживання за рідних та близьких можуть мати серйозний вплив на психологічний стан, з'являється почуття тривоги, страху, втоми. Молодший шкільний вік є ключовим періодом для розвитку дитини. Психологічні та емоційні переживання, що виникають в цей час, можуть мати тривалий вплив на подальший розвиток дитини. Емоційний інтелект відіграє вирішальну роль у загальному розвитку та добробуті молодших школярів, особливо у складні часи, що відбуваються в нашій країні. Оскільки конфлікти та розлади можуть суттєво вплинути на емоційну стабільність і соціальну взаємодію дітей, вчителям та батькам стає вкрай важливо зосередитися на розвитку емоційного інтелекту у цієї вразливої групи населення. Емоційний інтелект включає в себе здатність розпізнавати, розуміти та керувати власними емоціями, а також ефективно орієнтуватися в соціальних взаємодіях і співпереживати іншим. Для молодших школярів розвиток емоційного інтелекту має вирішальне значення, оскільки він не лише впливає на їх успішність у навчанні, а й формує стосунки з однолітками та дорослими. Вплив умов війни, що характеризується страхом, невизначеністю та травмою, може суттєво перешкоджати розвитку емоційного інтелекту у дітей, що призводить до проблем поведінки та емоційного стресу. Розвиток емоційного інтелекту у цьому ключі набуває особливої ваги, оскільки він сприяє формуванню у дітей навичок саморегуляції, соціальної взаємодії та емпатії.

Проблемою розвитку емоційного інтелекту в Україні займалися вчені І. Аршава, О. Власова, С. Дерев'яноко, Н. Коврига, О. Лящ, І. Матійків, Е. Носенко, А. Чернявська, М. Шпак. Серед зарубіжних дослідників емоційного інтелекту Р. Бар-Он, Х. Вайсбах, Г. Гарднер, Д. Гоулман, У. Дакс, Д. Карузо, К. Кеннон, Р. Купер, Дж. Мейер, А. Саваф, П. Саловей, Е. Торндайк, С. Хейн, Н. Холл та ін.

Мета дослідження. Мета даної статті – охарактеризувати особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів та описати ефективні стратегії й інструменти для розвитку емоційного інтелекту учнів під час війни, підкреслюючи важливість таких ініціатив для підтримки стійкості та психічного благополуччя.

Згідно з поставленою метою, основними **завданнями дослідження** є: аналіз досліджуваної проблеми в науково-методичній літературі; характеристика та особливості використання практичного інструментарію для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів в умовах війни.

Методи дослідження. Для розв'язання вказаних завдань вибрано низку методів. Теоретичні методи аналізу та синтезу дали змогу охарактеризувати стан досліджуваної проблеми в наукових джерелах; метод узагальнення застосовано з метою розроблення практико-орієнтованого матеріалу для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів в умовах війни.

Виклад основного матеріалу дослідження. Війна поставила перед системою освіти ще більші серйозні виклики, які потребують від педагогів нових підходів та зусиль. Учителі стають провідниками та тими, хто може впливати на формування відповідальної поведінки учнів, можуть інформувати їх про ризики, організовувати надання підтримки та допомоги. Педагоги намагаються створити якісні умови для продовження освітнього процесу в складних умовах і звісно створити безпечний емоційний простір – в якому кожна дитина буде почуватися в безпеці. Діти молодшого шкільного віку ще мало усвідомлюють власні переживання і не завжди здатні зрозуміти причини, що їх викликають. Щоб молодші школярі могли свідомо регулювати свою поведінку, потрібно навчити їх адекватно виражати свої почуття, знаходити конструктивні способи

виходу зі складних ситуацій. Цілісне сприйняття світу відбувається лише тоді, коли дитина не тільки аналізує події, а й ставиться до них емоційно.

Виходячи з цього, варто розглянути модель емоційного інтелекту, запропонованої Дж. Майером, П. Соловеем і Д. Карузо. Науковці розглядають емоційний інтелект як «здатність розрізняти і контролювати власні емоції і почуття, а також емоції і почуття інших людей і використовувати цю інформацію для того, щоб контролювати мислення і дії» [3].

У складі емоційного інтелекту виділено кілька «гілок» (branches), а саме: сприйняття (ідентифікація) емоцій – здатність сприймати свої і чужі емоції; підвищення ефективності мислення – здатність відчувати і використовувати емоції для передачі почуттів або використовувати їх в інших когнітивних процесах; розуміння емоцій – здатність розуміти, як емоції взаємодіють між собою і розвиваються в процесі взаємин, розуміти інформацію, яку несуть емоції; управління емоціями – здатність регулювати емоції в собі і в інших [4] (рис. 1).

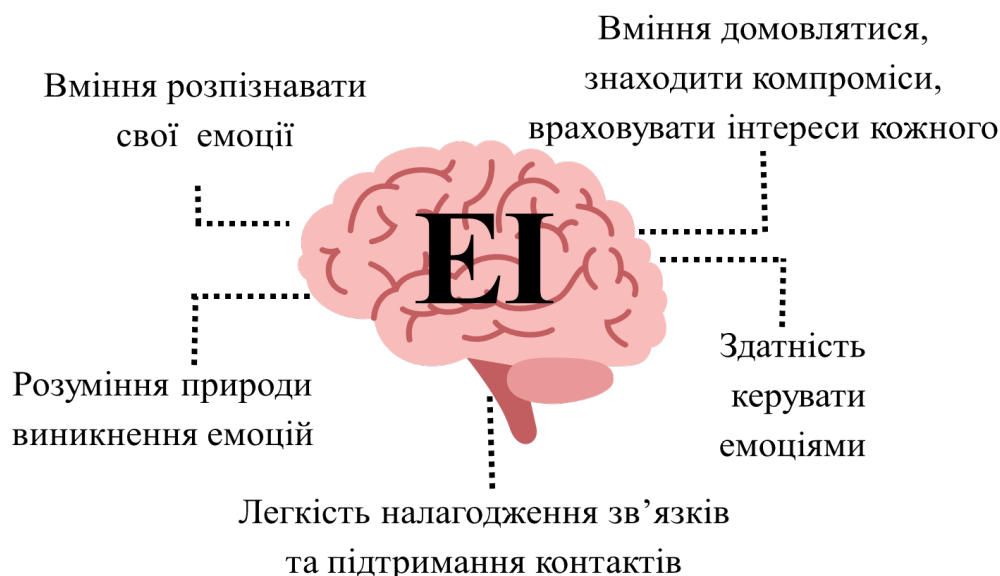


Рис. 1. Модель емоційного інтелекту
(за Дж. Майером, П. Соловеем і Д. Карузо)

Життєві труднощі і переживання, які іноді несуть за собою негативний вплив на емоційну сферу, що вимагає від особистості не лише внутрішніх ресурсів, саморегуляції, самоконтролю, а й емоційного інтелекту. Концепція емоційного інтелекту одна з важливих у житті людини особливо на «початковій стадії» вікового розвитку адаптації людини в соціумі, оскільки дає можливість вчитися пізнавати самого себе, розуміти емоційні реакції оточуючих, уникати конфліктних ситуацій та адекватно реагувати на життєві труднощі в умовах війни. Згідно з рис 2., відзначаємо, що з метою розвитку емоційного інтелекту у воєнний період є підвищення рівня стресостійкості у молодших школярів.

У дітей молодшого шкільного віку стрес може проявлятися по-різному. Зміни можуть включати дратівливість або примхливість, плач, пітливість долонь, втечі, агресивні або захисні сплески, погойдування, часті спалахи роздратування, відмова від діяльності, яка раніше приносила їм задоволення, постійний вираз занепокоєння, скарги на школу більше ніж зазвичай, небажання йти до школи або

приймати участь у спільних заняттях, помітне погіршення шкільної успішності; демонстрація несподіваних переляканих реакцій, занадто велика або занадто мала прихильність до батьків або вчителя, нервово-рухова поведінка (наприклад, закручування або розтягнення волосся, жування і смоктання, кусання шкіри та нігтів). Поведінка – це основна мова дитини. Ми дорослі маємо вміти розшифрувати, що за нею стоїть і запропонувати безпечне вирішення питання. Якщо кричати на дитину, забороняти плакати чи боятись, погрожувати щось відібрати, якщо вона не перестане погано себе вести, критикувати, знецінювати, висміювати, карати за погану поведінку – цим ми ще більше вганяємо дитину в стрес. Дитина залишається самотньою зі своїми почуттями та не названими внутрішніми процесами. Емоційний інтелект – це так звана «повітряна подушка», яка у будь-якій ситуації втримає «на плаву». Він допомагає максимально активізувати свої ресурси в разі кризової життєвої ситуації, налаштувати систему дружніх і відкритих взаємин з оточуючим середовищем, уникнути згубного впливу стресу. У цьому зв'язку, цінним при роботі з дітьми молодшого шкільного віку є впровадження дієвих інструментів.

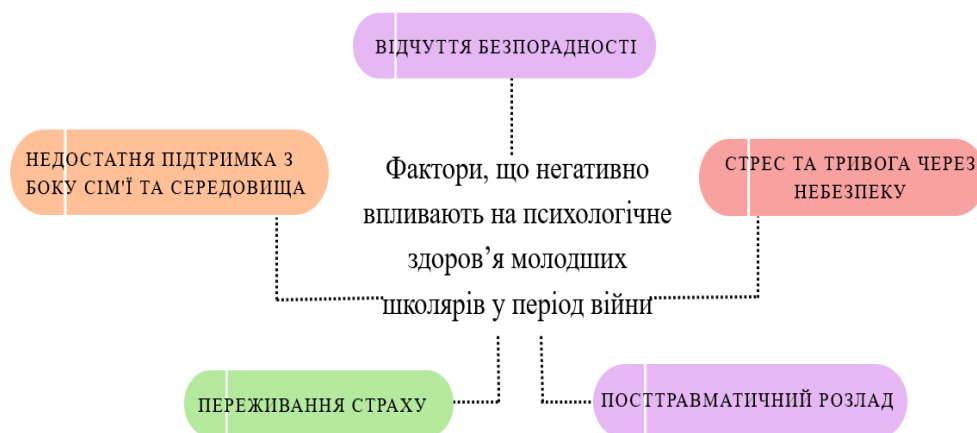


Рис. 2. Фактори, що негативно впливають на психологічне здоров'я молодших школярів у період війни

Ресурсна скриня – це набір завдань та інструментів, що сприяють навчанню дітей емоційній стійкості, співпереживанню та здатності подолати стрес. Вона налічує адаптовані та авторські практики Світлани Ройз. Серед таких є «Кубик емоцій» (рис. 3), за допомогою якого ми розповідаємо дитині про базові емоції. Кидаючи кубик, робимо акцент на тому, що в житті – так само як і з кубиком – емоції часто змінюють одна одну. Однак нам важливо пам'ятати, що наш «внутрішній кубик» має контроль над емоціями, а їхні прояви – в наших руках. Практика, яку дуже люблять діти – «Живе обличчя» (рис. 4), завдання дітей: змінити вираз обличчя «ляльці» та показати своєю мімікою емоцію. Основний фокус – на тому, що ми, змінюючи міміку в шаблоні, створюємо метафору – «я впливаю на свій стан; я в контакті зі своїми почуттями та емоціями; я можу їх назвати; вони всі важливі; і я можу їх змінити, виконуючи зараз цю дію».

До складу скрині входять авторські методики, серед таких виділяємо «Календар емоцій» (рис. 5) та «Оголошення» (рис. 6).



Рис. 3. Кубик емоцій



Рис. 4. Живе обличчя

«Календар емоцій» має безліч функцій, дитина щодня малює (можна кольоровим фломастером, можна ручкою або олівцем) у відповідній клітинці «емоцію дня» – радість, смуток, злість, страх, здивування, спокій (нейтральний стан). Вечірній ритуал заповнення календаря перед сном допомагає дитині згадати події дня. Важливо підтримати її у вираженні різних емоцій, не оцінюючи їх. Якщо вона намалювала смуток або злість, можна розпитати, що сталося і чи потрібна допомога. Важливо надати дитині можливість висловити свої почуття і підтримати її.



Рис. 5. «Календар емоцій»

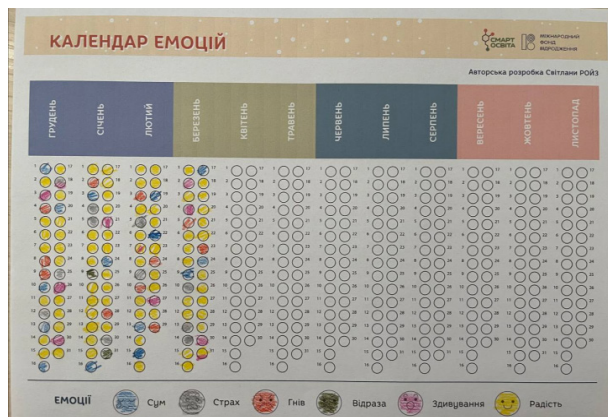


Рис. 6. «Оголошення»

Оголошення можуть бути вирізані і підвішені на стінах класу або групи, а також роздані дітям. Важливо провести разом з молодшими школярами обговорення кожної з стратегій поведінки, зосереджуючись на тому, що як позитивні, так і негативні емоції, такі як злість та смуток, є важливими. Емоція – це наша відповідь на те, що відбувається навколо нас. Злість є важливою для того, щоб захистити себе. Смуток сигналізує, що чогось важливого зараз немає поруч. Страх вказує на те, що нам важливо забезпечити безпеку. Радість виникає, коли всі наші потреби задоволені. Емоції мають важливе значення, але ми можемо обирати, як ми поведимося відповідно до них, намагаючись не завдати шкоди ні собі, ні іншим.

Під час уроків, на прогулянках, ранкових колах або коли потрібно зняти напругу, можна використовувати короткі відео із демонстрацією дуже простих вправ з поясненням до кожної, як вона діє на людину. Це дуже прості анімації з практиками,

тривалістю від 10 до 20 секунд, які призначені для забезпечення емоційної стійкості у стресових ситуаціях. Кожна з цих практик спрямована на тілесні механізми стресу, включаючи м'язову активність, рухомість і дихальні вправи.

Для дітей віком від 7 до 10 років створено спеціальну терапевтичну книгу, яка включає в себе робочий зошит «Привіт давай дружити?», вона спрямована на допомогу дітям при переселенні та адаптації до нового місця. Перша частина цієї книги розповідає історію вигаданого хлопчика Сашка і його пригоди в дорозі та адаптації до нового оточення. Друга частина містить набір питань та ігор, які допоможуть дитині поділитися своєю власною історією, так само, як і головний герой книги.

Під час проходження практики в школи ми використали традицію школи – час читання кожного дня, щоб опрацювати художні твори, визначити емоції, поведінку героїв та зобразити їх. Щоб учні краще розуміли емоції, механізми їх виникнення, ми рекомендуємо такі книги: для дітей віком 5-6 років «Розвиток емоційного інтелекту» Анни Гресь, 6-8 років «Емоціємір інспектора Дила» авторства Сусанни Ісерн, а для підлітків Світлана Єфременкова «Емоції без фейків». Ці книги у доступній формі допомагають легко, весело та цікаво розпізнавати, вимірювати й керувати своїми емоціями, а також досягти порозуміння і гармонії з самими собою та людьми, які нас оточують у найбільш прийнятний для всіх спосіб.

Краще усвідомити та ідентифікувати власні емоційні стани може допомогти «Коробочка емоцій» – практика, під час якої діти відповідають на питання про загадану емоцію «Яка це емоція?», «Яка вона на дотик/смак/відчуття?», «Як вона звучить?» та подібні. Під час опису негативних проявів варто запропонувати учням придумати копінг стратегії, способи керування емоціями.

Рефлексію (рис. 7) з молодшими школярами проводили завершуючи конкретну справу або наприкінці уроку. Цей прийом простий та зрозумілий дітям. Образи для нього легко підготувати, застосування під час уроку не займає багато часу, натомість наочно зображує ставлення учнів до уроку та своєї діяльності під час уроку, настроїв і почуття кожного.



Рис. 7. Рефлексії

Нами було підтверджено, що розібратися у своїх власних почуттях та почати відкриту дискусію щодо проблеми допомагають молодшим школярам сюжетні ілюстрації. Вони надають можливість відтворити різні ситуації та рольові моделі. У процесі нашої роботи з молодшими школярами їм було запропоновано кілька послідовних зображень, а їх завданням – описати ситуацію, що склалась. Ми ж, акцентували увагу на міміці, жестах, позах, розташуванні в просторі.

Для більшого залучення дітей у творчість та заглиблення у свої відчуття, нами було запропоновано школярам зобразити подію, коли вони відчували певну емоцію у вигляді коміксів. Графічне викладення подій та елементарна структура кадрів допомагають акцентувати увагу на важливих емоційних моментах розповіді. Крім того, обмежена кількість тексту у коміксі (рис. 8) сприяє зосередженню на візуальних враженнях та викликає емоційну реакцію.



Рис. 8. Комікси

Ранкові кола (рис. 9) – це не лише можливість для організації інформаційного обміну та оголошень, але й час, коли можна зосередитися на емоційному стані дітей, розібрати можливі проблеми, проаналізувати настрої, емоційно налаштувати їх на робочий день. Наприклад, після нічних тривог, коли учні часто емоційно збуджені та не налаштовані на навчальну діяльність буде ефективно, під час ранкових зустрічей, обговорити їх настрої, переживання, відновити відчуття безпеки за допомогою перерахованих вище інструментів.



Рис. 9. Ранкові кола

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, у даній статті охарактеризовано сучасні інструменти розвитку емоційного інтелекту молодших школярів в умовах війни. Особливість психології дитини молодшого шкільного віку полягає в тому, що ще мало усвідомлюються власні переживання і не завжди є здатність зрозуміти причини, що їх викликають. На труднощі молодші школярі частіше відповідають емоційними реакціями – гнівом, страхом, образою. Діти в умовах війни потребують підтримки і допомоги дорослих, тому важливо, щоб батьки і вчителі разом з психологом стали партнерами. Тільки тоді вони зможуть надати дитині

ефективну допомогу та підтримку. Щоб молодший школяр міг свідомо регулювати поведінку, потрібно навчити його адекватно виражати почуття, знаходити конструктивні способи виходу зі складних ситуацій. Дорослий повинен допомагати дитині в пошуку власних ресурсів, ствердженні віри в себе, своїх можливостей і сил для подолання труднощів. Сьогодні дітям потрібен той, хто розуміє їх почуття та емоції, направляє їх, не судить і не оцінює. Таким чином, ефективність діяльності з розвитку емоційного інтелекту молодших учнів в умовах війни залежить від створення сприятливих умов та усвідомлення фахівцями необхідності цієї професійної діяльності.

Перспективним вважаємо розробку вибіркової дисципліни з підготовки майбутніх учителів до розвитку емоційного інтелекту молодших школярів під час війни та післявоєнного відновлення для студентів спеціальності «Початкова освіта».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Брошура «Ментальне здоров'я дітей під час війни : поради батькам та опікунам». Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?» (МОЗ України та ЮНІСЕФ «Спільно до здоров'я»). 2023. URL: <https://spilnoteka.org/broshura-mentalne-zdorovya-ditej-pid-chas-vijny-porady-batkam-ta-opikunam/>
2. Ройз С. Ключі сили. Видавництво Старого Лева. 2022. 72 с.
3. David R. Caruso, Peter Salovey. *The Emotionally Intelligent Manager : How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership*. Jossey-Bass, San Francisco. 2004.
4. Mayer J. D., Roberts R. D., Barsade S. G. Human abilities : Emotional intelligence. *Annual review of Psychology*, 2008. 59 (1), 507-536.

REFERENCES:

1. Broshura «Mentalne zdorovia ditei pid chas viiny : porady batkam ta opikunam» [Brochure «Mental health of children during the war: advice to parents and guardians»]. Vseukrainska prohrama mentalnoho zdorovia «Ty yak?» (MOZ Ukrainy ta YuNISEF «Spilno do zdorovia»). (2023). Retrieved from: <https://spilnoteka.org/broshura-mentalne-zdorovya-ditej-pid-chas-vijny-porady-batkam-ta-opikunam/> [in Ukrainian].
2. Roiz, S. (2022). *Kliuchi syly* [Keys of power]. Vydavnytstvo Staroho Leva [in Ukrainian].
3. David, R. Caruso, Peter, Salovey. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager : How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership*. Jossey-Bass, San Francisco [in English].
4. Mayer, J. D., Roberts, R. D., Barsade, S. G. (2008). Human abilities : Emotional intelligence. *Annual review of Psychology*, 59 (1), 507-536 [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.05

UDC 378:378.147.091.007.

FORMATION OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER IN THE CONDITIONS OF DUAL EDUCATION

Volodymyr Lipatov

Associate Professor of the Department
of Germanic Languages,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pirogov St., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-0625-3933>
e-mail: lipatov@gmail.com

Liudmila Popova

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukraine State University,
9 Pirogov St., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-3764-3870>
e-mail: liudmila-pln@ukr.net

Abstract. *The article considers the relevance of the issue of the formation of foreign language competence of the future teacher in the conditions of professional training in the system of dual education. Researching the importance of foreign language proficiency in vocational training in the context of dual education is important for solving contemporary educational problems, informing policy and curriculum development, increasing employment rates, promoting intercultural understanding, and contributing to educational research. In an increasingly interconnected world, understanding the role of foreign language competence in teacher education can help address challenges related to linguistic diversity and multiculturalism in educational institutions. This study highlights the importance of foreign language competence in the context of dual education for future teachers. As the global educational space evolves and demands become increasingly diverse, the ability to communicate effectively in multiple languages is essential for teachers to support student learning and collaborate with multilingual colleagues. Thanks to the dual education approach, future teachers can develop practical skills and theoretical knowledge while promoting foreign language skills and intercultural understanding. Drawing on relevant literature and empirical research by Ukrainian and foreign scholars, this study examines the role of foreign language competence in teacher training and its implications for classroom practice. In addition, the study analyzes the benefits and challenges of integrating foreign language learning into dual education programs, emphasizing the importance of aligning language learning with professional development and the context of real-world learning. Ultimately, this study aims to contribute to the current discourse on effective teacher training and the promotion of multilingualism in education. The study of the formation of professional foreign language competence of future teachers in dual education can be approached from different positions, in particular, considering linguistic, pedagogical, sociocultural and cognitive perspectives. Examining the relationship between foreign language proficiency and future teachers' employability, career prospects, and professional growth can highlight the importance of language skills in the labor market.*

Key words: *dual education, professional training, theoretical and practical components of training, institutions of higher education, elements of transversality, training based on a combination with work; foreign language competence; foreign language teacher.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.05

УДК 378:378.147.091.007.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ліпатов В. М.

доцент кафедри германських мов,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-0625-3933>
e-mail: lipatov@gmail.com

Попова Л. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
української й іноземних мов та методик їх
навчання в початковій та дошкільній освіті,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-3764-3870>
e-mail: liudmila-pln@ukr.net

Анотація. У статті розглядається актуальність питання формування іншомовної компетентності майбутнього вчителя в умовах професійної підготовки в системі дуальної освіти. Дослідження важливості володіння іноземними мовами в професійній підготовці в контексті дуальної освіти має важливе значення для вирішення сучасних освітніх проблем, інформування про політику та розробку навчальних програм, підвищення показників працевлаштування, сприяння міжкультурному взаєморозумінню та внеску в освітні дослідження. У світі, що стає все більш взаємопов'язаним, розуміння ролі іноземної мовної компетенції в підготовці вчителів може допомогти вирішити проблеми, пов'язані з мовним різноманіттям і багатокультурністю в освітніх установах. У цьому дослідженні виокремлюється значення іноземної мовної компетенції в контексті дуальної освіти для майбутніх учителів. Оскільки глобальний освітній простір розвивається, вимоги стають дедалі різноманітнішими, здатність ефективно спілкуватися кількома мовами є важливою для вчителів, щоб підтримувати навчання студентів і співпрацювати з колегами з різних мов. Завдяки підходу дуальної освіти майбутні вчителі можуть розвивати практичні навички та теоретичні знання, одночасно сприяючи володінню іноземною мовою та міжкультурному розумінню. Спираючись на відповідну літературу та емпіричні дослідження українських та зарубіжних вчених, це дослідження вивчає роль іноземної мовної компетенції в підготовці вчителів та її наслідки для практики в класі. Крім того, у дослідженні аналізуються переваги та проблеми інтеграції навчання іноземних мов у програми подвійної освіти, наголошуючи на важливості узгодження вивчення мови з професійним розвитком і контекстом реального навчання. Зрештою, це дослідження має на меті зробити внесок у поточний дискурс щодо ефективної підготовки вчителів та просування багатомовності в освіті. До дослідження формування професійної іншомовної компетентності майбутніх учителів у дуальній освіті можна підійти з різних позицій, зокрема, розглядаючи лінгвістичну, педагогічну, соціокультурну та когнітивну перспективи. Вивчення зв'язку між володінням іноземною мовою та можливістю працевлаштування майбутніх учителів, перспективами кар'єри та професійним зростанням може підкреслити важливість мовних навичок на ринку праці.

Ключові слова: дуальна освіта, професійна підготовка, теоретичні і практичні складові навчання, заклади вищої освіти, елементи трансверсальності, навчання, що базується на поєднанні з роботою; іншомовна компетентність; вчитель іноземної мови.

Introduction and current state of the research problem. In an increasingly globalized world, the ability to communicate effectively in a foreign language is a vital skill for educators. This necessity is even more pronounced for future teachers who are expected to prepare students for a world where multilingualism is a significant asset. The development of professional foreign language competence (PFLC) among future teachers is essential for fostering effective communication, cultural understanding, and global awareness in the classroom. Professional foreign language competence refers to the ability of individuals to use a foreign language proficiently in a professional context. For future teachers, this competence encompasses not only linguistic skills but also the ability to apply these skills in educational settings. It involves a deep understanding of subject-specific terminology, the ability to engage in pedagogical discourse, and the capacity to adapt teaching methods to diverse linguistic and cultural backgrounds. PFLC is critical for future teachers who may need to instruct students in a foreign language or work in multicultural environments.

The integration of dual education systems, which combine theoretical knowledge with practical experience, offers a promising approach to enhancing this competence. Dual education is an educational approach that combines vocational training and classroom learning, allowing students to acquire both theoretical knowledge and practical skills. This phenomenon emerged as a response to the need for a skilled workforce with practical experience and industry-specific expertise. The explanation of the dual education phenomenon lies in several factors, namely: *addressing the skills gap; enhanced employability; strong industry-education partnerships; earn while you learn; lifelong learning and adaptability.*

In summary, this phenomenon is explained by its ability to address the skills gap, enhance employability, foster strong industry-education partnerships, and promote lifelong learning. This approach provides a valuable pathway for individuals to develop the skills and experience needed for successful careers in various industries.

The purpose and objectives of the study. The primary purpose of this study is to explore and establish effective strategies for developing professional foreign language competence (PFLC) in future teachers within the framework of dual education. This involves identifying the key components of PFLC, understanding the unique benefits and challenges of dual education, and developing a comprehensive approach to integrate both theoretical knowledge and practical experience in the formation of PFLC.

Statement of the goals and methods. The overarching goal of forming *professional foreign language competence* (PFLC) in future teachers through dual education is to equip them with the necessary linguistic and pedagogical skills to function effectively in diverse educational environments. This goal can be broken down into several specific objectives: *enhance linguistic proficiency, develop pedagogical skills, foster cultural competence, promote reflective practice, prepare for global opportunities.*

In other words, developing of high-level proficiency in a foreign language, focusing on both general and subject-specific vocabulary is relevant to educational settings. Enable future teachers need to apply their linguistic skills in teaching, including lesson planning, classroom management, and assessment in a foreign language. It is obligatory to cultivate an understanding and appreciation of cultural diversity, helping teachers

to create inclusive and culturally responsive learning environments. It is necessary to encourage continuous self-assessment and reflection on language use and teaching practices to foster ongoing professional growth.

To achieve these goals, a multifaceted approach integrating both theoretical and practical elements of dual education is essential. The following methods can be employed, namely: *integrated curriculum design, immersive learning experiences, practical training and internships, mentorship and peer collaboration, use of technology, continuous assessment and feedback, cultural immersion activities, professional development workshops.*

By employing these methods within the framework of dual education, future teachers can develop the comprehensive professional foreign language competence needed to excel in today's diverse and dynamic educational landscape.

The statement of the main material research. Dual education for professional training of future teachers holds significant meaning and offers numerous benefits for both the teachers and the education system as a whole. Here's what dual education means for the professional training of future teachers:

1. *Combining theory and practice:* Dual education allows future teachers to combine theoretical knowledge gained in educational institutions with practical experience in real classrooms, leading to a more comprehensive understanding of teaching methodologies and practices.

2. *Addressing practical challenges:* Through dual education, future teachers are exposed to the practical challenges of teaching, enabling them to develop problem-solving skills and adaptability, which are essential for success in the education profession.

3. *Enhancing employability:* Future teachers who undergo dual education are better prepared for the job market, as they possess both theoretical knowledge and practical experience. This increases their chances of securing employment and making valuable contributions to the education system.

4. *Building professional networks:* Dual education enables future teachers to establish connections with experienced educators, administrators, and other professionals in the field, fostering collaboration, mentorship, and lifelong learning opportunities.

5. *Improving teaching quality:* By combining theory and practice, dual education contributes to the development of highly skilled and competent teachers who can deliver high-quality instruction and improve student outcomes.

6. *Addressing teacher shortages:* Dual education can help address teacher shortages by attracting and preparing more individuals for careers in education, ensuring a steady supply of qualified teachers to meet the needs of the education system.

In conclusion, dual education for professional training of future teachers is a meaningful approach that supports the development of competent, well-rounded educators capable of meeting the diverse needs of students and contributing to the overall success of the education system.

No doubt, the English language plays a significant role in the professional training of future teachers, enabling them to communicate effectively, access educational resources, manage multilingual classrooms, and pursue international job opportunities. It has a pivotal role in the professional training of future teachers due to its status as a global lingua franca and its importance in educational settings. By developing strong English language skills, future teachers can enhance their professional competence and contribute to the success of diverse student populations in a globalized world.

Foreign language competence refers to an individual's ability to effectively understand, speak, read, and write in a language other than their native tongue. It encompasses various

linguistic, pragmatic, sociolinguistic, and strategic competencies that enable effective communication and interaction in a multilingual context. Key components of foreign language competence include: *linguistic competence*, *pragmatic competence*, *sociolinguistic competence* and *strategic competence*. Linguistic competence refers to an individual's mastery of the grammar, vocabulary, syntax, phonetics, and semantics of a foreign language, enabling them to use the language accurately and fluently. Pragmatic competence involves understanding and using language appropriately in specific social and cultural contexts, taking into account factors such as politeness, turn-taking, and conversational norms. Sociolinguistic competence entails an awareness of the social and cultural aspects of language use, including regional and dialectal variations, language registers, and the use of language in different settings. Strategic competence involves the ability to employ various verbal and non-verbal strategies to maintain communication when faced with gaps in linguistic knowledge or understanding, such as paraphrasing or using gestures.

Developing foreign language competence is essential for individuals to communicate effectively in diverse linguistic and cultural contexts, fostering intercultural understanding, and promoting global citizenship. In professional settings, foreign language competence can enhance employability, career opportunities, and collaboration in multilingual teams.

In the context of dual education, the development of professional foreign language competence among future teachers is crucial for their success in an increasingly globalized and interconnected world. The following aspects should be considered when designing and implementing strategies for fostering foreign language competence in teacher education:

1. *Integrating language learning with professional training*: Dual education programs should incorporate foreign language learning as a core component of teacher training, emphasizing language skills relevant to their professional roles, such as teaching methodologies, classroom management, and communication with diverse student populations.

2. *Contextualized language practice*: Future teachers should engage in contextualized language practice in real-world settings, such as internships or practicums in multilingual schools, to enhance their language proficiency and understanding of diverse educational contexts.

3. *Intercultural competence development*: In addition to linguistic proficiency, dual education programs should focus on developing future teachers' intercultural competence, enabling them to understand, appreciate, and navigate cultural differences effectively in their professional practice.

4. *Utilizing technology-enhanced language learning*: Dual education programs can leverage technology, such as language learning apps, online language exchanges, and virtual immersion experiences, to enhance future teachers' access to authentic language input and interaction.

5. *Collaboration with language specialists*: Dual education programs should foster collaboration between teacher educators and language specialists, ensuring that language instruction aligns with both disciplinary content and language learning objectives.

6. *Continuous assessment and feedback*: Regular assessments of future teachers' language skills and cultural awareness can help identify areas for improvement and inform targeted interventions to support their professional growth.

By incorporating these elements into dual education programs for future teachers, educators can effectively promote the development of professional foreign language

competence, enabling teachers to navigate diverse linguistic and cultural landscapes and contribute to the success of all students in an increasingly interconnected world.

The researches of leading European and Ukrainian scientists and researchers were gaining special interest in the issue of introducing notions such as “duality” and “foreign language competence” into the modern process of professional training of future specialists. Here are some articles and publications by these researchers related to foreign language competence in the context of dual education or vocational training, namely: Bernd Bonin (“Linguistic Diversity and Vocational Education in Europe: Challenges and Perspectives”); Ludwig Gerlach (“The German Dual System of Vocational Education and Training: A Model for Other Countries?”); Günther Schanz (“Vocational Education and Training in Germany: Short Description” and “The ‘dual system’ in the Federal Republic of Germany”); Rita Süßmuth (“Vocational education and training (VET) in Germany and the challenge of a changing world of work”); N. H. Nychkalo, R. S. Gurevych, M. Y. Kademija, A. P. Kobysia, V. M. Kobysia, and G. B. Gordiychuk (“Formation of professional competence of future teachers of vocational education in the conditions of dual education by means of computer-oriented technologies”) and others.

Thus, Ukrainian researchers emphasize the urgency in modern conditions to introduce forms of dual education in Ukraine, referring to the huge interest of the state in this issue, namely “The priority of professional education as one of the most important aspects of social life necessitates changes in the system of professional (vocational and technical) education, which is stipulated by the Laws of Ukraine “On Education” (2017), “On Professional (Vocational and Technical) Education” (1998), “On Professional Development of Employees” (2012), “On Higher Education” (2014), as well as in a number of documents: “Adult Education Development Concept” (2011), “National Education Development Strategy of Ukraine for the Period Until 2021” (2013), “National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine” (2016), Order of the CMU “On Approving the Concept of Specialist Training on the dual form of obtaining education” (2018), the Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine “On the approval of the Regulations on the Dual Form of Obtaining Professional (Vocational and Technical) Education”, which declare and standardize the ideas of professional training of those obtaining education and determine promising directions for the integration of national education into the European educational space” [6, p. 190].

The issues of the relevance of dual education in modern conditions, professional training of future specialists, the role of the English language in the formation of competitiveness were actively discussed during the conference “Shaping the Future of European Dual Higher Education”, which took place on April 10-11, 2024 in the city of Paola (Malta) [1].

Thus, the scientist Joanna Stankiewicz-Majkowska draws attention to the importance of a deeper mastery of the English language for the purpose of professional improvement and claims that “language teachers should take into account when designing a customized course to equip students with language skills they need in the early stages of their career and to compare the design of English for Specific Purposes (ESP) at EU4Dual partner universities. Language for specific purposes has always been conditioned by knowledge and industry but the term ESP was coined in the 1960s with the growth of English as a commercial lingua franca. This paper attempts to give a brief overview of ESP courses in Bachelor’s programs (1st cycle) focusing on 1. The hypothesis if it is relevant to carry out needs analysis of students and employers when preparing a customized ESP course. 2. What the present state of ESP courses’ design at EU4Dual institutions is” [5, p. 3].

In their review scientists Paula Alvarez, Ainara Imaz Agirre and Iñaki Larrea aimed to explore “the multifaceted realm of dual education, shedding light on diverse terminologies, advantages, challenges, quality criteria, and avenues for future research. The analysis revealed the varied terminology employed across different educational systems and regions. The review also delved into the advantages of dual education, emphasizing its potential to foster skill development, enhance employability, and bridge the gap between academia and industry. Exploring the current challenges of dual education brings attention to questions related to insufficient knowledge on integrating academic and vocational learning or to the potential perpetuation of socioeconomic disparities. Quality criteria for effective dual education programs are synthesized from existing literature, providing a framework for evaluating program success and overall educational impact” [1, p. 22].

A strong command of foreign languages provides future teachers with access to a wealth of educational materials, research, and professional development opportunities, ensuring they stay up-to-date with the latest trends and best practices in education.

Conclusions and perspectives of further researches. In summary, the formation of foreign language competence is a critical component of professional training for future teachers in dual education, equipping them with the necessary skills to excel in diverse and interconnected educational environments. By prioritizing foreign language competence, educators can contribute to a highly skilled, adaptable, and globally-minded teaching workforce.

Incorporating these perspectives in research on the formation of professional foreign language competence for future teachers in dual education can lead to a more holistic understanding of the factors that contribute to successful language learning and teaching. This, in turn, can inform policy, practice, and further research in the field.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Alvarez, Paula, Ainara, Imaz Agirre and Iñaki, Larrea. (2024). Dual programs in higher education : a review. 2024 annual conference, 10-11 April, MCAST Paola, Malta, “*Shaping the Future of European Dual Higher Education*”, pp. 22-23.
2. Bonin, Bernd. (2017). *Linguistic Diversity and Vocational Education in Europe : Challenges and Perspectives*. URL: <https://www.researchgate.net/profile/Bernd-Bonin>
3. Eklund, Margareta. (2021). Språkförbistring och målmedvetenhet i yrkesinläring i tvåspråkig miljö (Language acquisition and goal awareness in vocational learning in a bilingual environment). URL: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/25053/1/Eklund.pdf>
4. Gerlach, Ludwig. (2019). The German Dual System of Vocational Education and Training : A Model for Other Countries? URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16968/pdf/BWP_2019_01_Gerlach_Bertsch_Schubert.pdf
5. Stankiewicz-Majkowska, Joanna. (2024). Designing ESP (English for Specific Purposes) courses in dual higher education. 2024 annual conference, 10-11 April, MCAST Paola, Malta, *Shaping the Future of European Dual Higher Education*, pp. 3-5.
6. Ничкало Н. Г., Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Кобися А. П., Кобися В. М., Гордійчук Г. Б. Формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах дуальної освіти засобами комп’ютерно орієнтованих технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Том 85. № 5. С. 189-207. URL: https://www.researchgate.net/publication/355837269_FORMUVANNA_FAHOVOI_KOMPETENTNOSTI_MAJBUTNIH_PEDAGOGIV_PROFESIINOGO_NAVCANNA_V_UMOVAN_DUALNOI_OSVIDI_ZASOBAMI_KOMP'UTERNO_ORIENTOvaniH_TEHNOLOGIJ

7. Schanz, Günther. (2021). Vocational Education and Training in Germany : Short Description. URL: <https://www.researchgate.net/profile/Guenther-Schanz>
8. Süßmuth, Rita. (2020). Vocational education and training (VET) in Germany and the challenge of a changing world of work. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12186-020-09265-7>

REFERENCES:

1. Alvarez, Paula, Ainara, Imaz Agirre and Iñaki, Larrea. (2024). Dual programs in higher education : a review. 2024 annual conference, 10-11 April, MCAST Paola, Malta, “*Shaping the Future of European Dual Higher Education*”, 22-23 [in English].
2. Bonin, Bernd. (2017). *Linguistic Diversity and Vocational Education in Europe : Challenges and Perspectives*. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/profile/Bernd-Bonin> [in English].
3. Eklund, Margareta. (2021). Språkförbistring och målmedvetenhet i yrkesinlärning i tvåspråkig miljö (Language acquisition and goal awareness in vocational learning in a bilingual environment). Retrieved from: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/25053/1/Eklund.pdf> [in Swedish].
4. Gerlach, Ludwig. (2019). The German Dual System of Vocational Education and Training : A Model for Other Countries? Retrieved from: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16968/pdf/BWP_2019_01_Gerlach_Bertsch_Schubert.pdf [in English].
5. Stankiewicz-Majkowska, Joanna. (2024). Designing ESP (English for Specific Purposes) courses in dual higher education. 2024 annual conference, 10-11 April, MCAST Paola, Malta, “*Shaping the Future of European Dual Higher Education*”, 3-5 [in English].
6. Nychkalo, N. H., Gurevych, R. S., Kademiia, M. Y., Kobysia, A. P., Kobysia, V. M. and Gordiyuchuk, G. B. (2021). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia v umovakh dualnoi osvity zasobamy kompiuterno oriientovanykh tekhnolohii. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Formation of professional competence of future teachers of vocational education in the conditions of dual education by means of computer-oriented technologies]. *ITLT, vol. 85, 5, 189-207*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/355837269_FORMUVANNA_FAHOVOI_KOMPETENTNOSTI_MAJBUTNIH_PEDAGOGIV_PROFESIJNOGO_NAVCANNA_V_UMOVAH_DUALNOI_OSVITI_ZASOBAMI_KOMP'UTERNO_ORIENTOvaniH_TEHNOLOGIJ [in Ukrainian].
7. Schanz, Günther. (2021). Vocational Education and Training in Germany : Short Description. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/profile/Guenther-Schanz> [in English].
8. Süßmuth, Rita. (2020). Vocational education and training (VET) in Germany and the challenge of a changing world of work. Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12186-020-09265-7> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.06

UDC 37.035.6:373.3

FEATURES OF PROJECT ACTIVITY IMPLEMENTATION IN PRIMARY SCHOOL FOR FORMATION NATIONAL PATRIOTIC FEELINGS OF STUDENTS

Kateryna Lisovska

Teacher of Junior classes at Gymnasium No. 290,
PhD student of the Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-7678-4508>
e-mail: lisovskakateryna2022@gmail.com

Abstract. *The article analyzes the peculiarities of the directions of patriotic education in the content of the organization of project work with elementary school students. It has been studied that the formation of national-patriotic feelings of students can be defined as one of the priority aspects of the national education system and involves the formation of love for one's people and patriotic feelings, a deep understanding of readiness to defend the state interests of the Motherland. In the "Concept of National-Patriotic Education of Children and Youth" (2022), it is emphasized that the basic feelings of patriotism and national consciousness in primary school students are formed as a result of the introduction of innovative methods of work in lessons and extracurricular time, in particular through a well-thought-out system of educational texts, verified conditions of mathematical tasks; familiarization with the culture and traditions of one's own people; familiarization with samples of products from the regions of Ukraine and involvement in mastering various crafts, active introduction of labor training; mastering the conscious skills of respectful attitude towards nature and the surrounding environment.*

One of the effective pedagogical approaches, which makes it possible to form the national and patriotic feelings of elementary school students as fully as possible, is project-based learning, which is built on the principles of humanistic and child-centered pedagogy. Modern educational reforms set certain urgent tasks for the organization of the educational process, in particular, in the "State Standard of Primary Education" (21.02.2018) it is stated that at the first stage of the process, various organizational forms of education of younger schoolchildren should be used, which take into account the individual characteristics of each student, his cognitive motives, the ability to interact with peers and adults is formed. Project activity, being essentially an integrative activity, solves the task of assimilating not only subject knowledge from various disciplines, but also contributes to the formation of spiritual and moral traits of the child's personality through the organization of active methods of action, bringing the educational process in primary school closer to the needs of modern children. Accordingly, according to scientists, project activity is the activity of schoolchildren (individual, group or collective), which is carried out through a certain algorithm of the relevant stages (problem formulation, planning, information search, product creation, presentation).

Key words: *primary school, primary school students, patriotism, patriotic education, national-patriotic feelings, lesson, extracurricular work, project activity.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.06

УДК 37.035.6:373.3

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО- ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ УЧНІВ

Лісовська К. А.

*вчитель молодших класів гімназії № 290,
аспірантка кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-7678-4508>
e-mail: lisovskakateryna2022@gmail.com*

Анотація. У статті проаналізовано особливості напрямів патріотичного виховання в змісті організації проектної роботи з учнями початкової школи. Досліджено, що формування національно-патріотичних почуттів учнів може бути визначено, як один з пріоритетних аспектів системи національного виховання і передбачає формування любові до свого народу та патріотичних почуттів, глибоке розуміння готовності відстоювати державні інтереси Батьківщини. У «Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді» (2022) наголошується, що основні почуття патріотизму та національної свідомості в учнів початкової школи формуються в результаті запровадження інноваційних методів роботи на уроках та позаурочний час, зокрема через продуману систему навчальних текстів, вивірені умови математичних завдань; ознайомлення з культурою та традиціями власного народу; ознайомлення зі зразками виробів регіонів України та залучення до опанування різними ремеслами, активного запровадження трудового навчання; оволодіння усвідомленими навиками шанобливого ставлення до природи та оточуючого середовища.

Одним з ефективних педагогічних підходів, що дає можливість якнайповніше сформувати національно-патріотичні почуття учнів початкової школи, є проектне навчання, яке будується на засадах гуманістичної та дитиноцентричної педагогіки. Сучасні освітні реформи ставлять певні загальні завдання до організації навчального процесу, зокрема, у «Державному стандарті початкової освіти» (21.02.2018) говориться, що на першому ступені процесу мають використовуватись різноманітні організаційні форми навчання молодших школярів, які враховують індивідуальні особливості кожного учня, його пізнавальні мотиви, формуються уміння взаємодії з однолітками та дорослими. Проектна діяльність, будучи по суті інтегративною діяльністю, вирішує завдання засвоєння не тільки предметних знань з різних дисциплін, але сприяє формуванню духовних та моральних рис особистості дитини через організацію активних способів дій, наближаючи навчальний процес в початковій школі до потреб сучасних дітей. Відповідно, на думку науковців, проектна діяльність – це діяльність школярів (індивідуальна, групова або колективна), яка здійснюється через певний алгоритм відповідних етапів (постановка проблема, планування, пошук інформації, створення продукту, презентація).

Ключові слова: початкова школа, учні початкової школи, патріотизм, патріотичне виховання, національно-патріотичні почуття, урок, позаурочна робота, проектна діяльність.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. На сучасному етапі розвитку освіти важливе місце займає формування національно-патріотичних почуттів у учнів початкової школи. Це обумовлено необхідністю виховання свідомих громадян, які будуть відповідальними за долю своєї країни. Одним із ефективних методів виховання патріотизму є проектна діяльність, яка дозволяє учням не лише здобувати знання, а й активно застосовувати їх у практичній діяльності.

Проектна діяльність у початковій школі сприяє розвитку креативності, самостійності, критичного мислення та комунікативних навичок. Вона передбачає активну участь учнів у процесі навчання, що робить його більш цікавим та значущим для дітей. Крім того, через проектну діяльність можна ефективно інтегрувати патріотичне виховання, оскільки вона дозволяє залучати учнів до вивчення історії, культури, традицій свого народу та сприяє формуванню національної ідентичності. В сучасній педагогічній науці та практиці все більше уваги приділяється питанням впровадження проектної діяльності в початковій школі для формування національно-патріотичних почуттів у учнів. Зокрема, проводяться численні дослідження, які демонструють ефективність цього підходу. Однак, на шляху впровадження існує низка проблем, які потребують вирішення, а саме: *недостатня підготовка вчителів, відсутність системності в організації проектної роботи в школі, обмеженість ресурсів для запровадження вищезазначеної методики, недостатня інтеграція патріотичного виховання в загальний освітній процес.*

Таким чином, впровадження проектної діяльності в початковій школі для формування національно-патріотичних почуттів у учнів є актуальною і перспективною задачею. Для її успішного вирішення необхідно забезпечити системний підхід, належну підготовку вчителів, достатнє матеріально-технічне забезпечення та інтеграцію патріотичного виховання в освітній процес.

Мета і завдання дослідження. Метою даного дослідження є розробка і обґрунтування ефективних методів впровадження проектної діяльності в початковій школі для формування національно-патріотичних почуттів у учнів. Це включає визначення найкращих підходів і практик, які сприятимуть розвитку національної самосвідомості, любові до Батьківщини та активної громадянської позиції у дітей молодшого шкільного віку.

Методи дослідження. Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань у дослідженні впровадження проектної діяльності в початковій школі для формування національно-патріотичних почуттів у учнів, буде використано комплекс методів, які забезпечать всебічний аналіз та обґрунтування ефективності запропонованих підходів, а саме:

- вивчення та аналіз наукових праць, статей, монографій з тематики проектної діяльності та національно-патріотичного виховання. Це дозволить узагальнити існуючі знання та визначити прогалини, які потребують додаткового дослідження.
- обробка та інтеграція отриманої інформації для розробки теоретичних основ впровадження проектної діяльності, спрямованої на формування національно-патріотичних почуттів.
- розробка моделей та схем організації проектної діяльності в початковій школі, які включають елементи національно-патріотичного виховання.

Застосування зазначених методів дослідження дозволить комплексно та всебічно вивчити впровадження проектної діяльності в початковій школі, а також оцінити її ефективність у формуванні національно-патріотичних почуттів у учнів. Це

сприятиме розробці науково обґрунтованих рекомендацій для педагогів та освітніх установ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Національно-патріотичне виховання учнів початкової школи в сучасних умовах здійснюється у процесі навчально-пізнавальної діяльності на уроках, так і в позаурочний час. Провідною шляхом формування ціннісних складових у змісті навчальних предметів є виокремлення значущої ролі спільної та взаємодіючої діяльності молодших школярів.

В книзі «Сучасне патріотичне виховання в школах України» науковець В. Матящук надає таке визначення: «...патріот України – це громадянин держави, який усіма можливими для нього способами сприяє її розбудові; любить свою Батьківщину і готовий до її захисту; поділяє ідею єдності всього українського народу й необхідності сконсолідованих зусиль суспільства для поліпшення загального рівня життя; дбайливо ставиться до національних багатств рідної природи і вимагає такого самого ставлення від навколишніх; шанує історичну пам'ять, державну мову та державні символи; любить рідну культуру, мову, національні свята, традиції і шанобливо ставиться до культурних надбань інших національностей країни; дотримується Конституції України та інших норм чинного законодавства, сприяє їх удосконаленню для загального блага; береже і зміцнює власне здоров'я і здоров'я співгромадян; дбаючи про власний добробут, поліпшує якість життя довколишніх та добробут держави; має активну громадянську позицію»[8].

Важливість питань сформованості у сучасних учнів національної самосвідомості та патріотичних почуттів, розглянуто в дослідженнях відомих українських науковців І. Бега, В. Бондаря, Л. Добровольської, О. Борисова, О. Вишневської, Н. Кузьменко, О. Матвієнко, О. Плахотського, Ю. Руденко, М. Сметанського, М. Стельмахович, О. Сухомлинської, В. Чорновіла, К. Чорної, І. Федь та ін.

Велику увагу приділено питанню формування національно-патріотичних почуттів учнів початкової школи в законодавчих та нормативних документах нашої країни. Особливо слід визначити історичне значення та важливість документів «Про Стратегію національно-патріотичного виховання» (Указ Президента України від 18.05.2019 № 286/2019), «Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020-2025 роки» (Постанова Кабінету Міністрів України від 09.10.2020 № 932), «Про затвердження Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року та внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України» (Постанова Кабінету Міністрів від 30 червня 2021 р. 73) та інші.

Міністерство освіти і науки України затвердило актуальні шляхи реалізації заходів щодо втілення в навчальний процес положень «Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України до 2025 року». В Наказі Міністерства освіти і науки України (від 06.06.2022 №527) серед основних складових національно-патріотичного виховання в концепції виокремлені «громадянсько-патріотичне, духовно-моральне, військово-патріотичне та екологічне виховання». Також у документі докладно прописані заходи до 2025 року необхідні для:

- удосконалення нормативно-правової бази щодо національно-патріотичного виховання (зокрема, розроблення законопроекту «Про національно-патріотичне виховання»);
- створення соціально-педагогічних умов для реалізації національно-патріотичного виховання;
- зміни змісту й форми національно-патріотичного виховання;

- організації інформаційно-просвітницької роботи у сфері національно-патріотичного виховання;
- розвитку військово-патріотичного виховання» [9].

Формування ціннісних орієнтирів і громадянської самосвідомості учнів початкової школи має здійснюватись на цсторичних прикладах боротьби Українського народу за самовизначення. В рамках Концепції передбачено проведення таких заходів у закладах освіти, а саме:

«Залучення молодших школярів до роботи в позаурочний час за темами: мій родовід; моя сім'я в історії рідного міста/села; моє місто/село в історії моєї країни; національні традиції; народні промисли; національні герої; моя Батьківщина – Україна (державні символи, державні свята); Україна на карті світу» [1].

«Проведення виховних годин у формі: зустрічей з волонтерами, учасниками анти-терористичної операції, операції об'єднаних сил та російсько-української війни; інсценізацій українських народних та сучасних казок; майстер-класів за участю дітей та батьків з виготовлення сувенірів для бійців Збройних Сил України та об'єднаних сил; лекцій-бесід, у тому числі із залученням представників громадських об'єднань, щодо необхідності дотримання у повсякденному житті демократичних принципів» [1].

«Реалізація виховних проєктів:

- «Рідний край, де ми живемо, Україною звемо»;
- «Я і моя родина – казковий дивосвіт» (літературно-музичні композиції за творами українських дитячих письменників і композиторів);
- «Моя маленька батьківщина» (презентація виставки творчих робіт дітей та батьків за творами українських дитячих письменників)» [1].

4. «Застосування в урочний та позаурочний час українських народних рухливих ігор з дітьми різних вікових категорій» [1].

Особливої значущості набувають виховні заходи щодо залучення молодших школярів до проведення конкурсів авторських творів (поезії, прози, малюнків, плакатів, фото- та відеоматеріалів); виставок малюнків, плакатів, газет, фоторепортажів, творчих робіт тощо на патріотичну тематику; виконання проєктних завдань, тощо.

Кожна виховна програма, яка спрямована на формування почуття патріотизму та національної свідомості дітей та учнівської молоді, має робити певний акцент на той факт, що «у молодшому шкільному віці важливо формувати здатність дитини пізнавати себе як члена сім'ї, родини, дитячого угруповання; як учня, жителя міста чи села; виховувати у неї любов до рідного дому, школи, вулиці, своєї країни, її природи, рідного слова, побуту, традицій» [2, с. 33].

Проєктна робота може стати ефективним засобом навчання та розвитку різноманітних навичок для учнів початкової школи України, зокрема формуванню національно-патріотичних почуттів молодших школярів. Витоки проєктно-орієнтованого навчання можна простежити на початку ХХ століття, у роботах американського філософа та освітнього реформатора Джона Дьюї (*John Dewey*). Науковець вважав, що учні найкраще вчаться через практичний досвід у реальному світі, і виступав за освітній підхід, який наголошує на навчанні через дію. У 1920-х і 1930-х роках концепція проєктного навчання почала набувати поширення в прогресивних школах і освітніх колах, особливо в Сполучених Штатах. До 1960-х і 1970-х років проєктне навчання стало більш широко визнаним як ефективний освітній підхід, і воно почало впроваджуватися в більшій кількості шкіл і навчальних закладів. З тих пір десятиліттями проєктне навчання продовжувало розвиватися і набувати

популярності, і тепер воно визнано ефективним освітнім підходом, який може допомогти учням розвинути широкий спектр навичок і знань.

Наведемо приклад кількох ідей для проектної роботи, які можна запропонувати для учнів початкової школи, а саме:

- створення класного саду: учні можуть працювати разом, щоб спроектувати, посадити та підтримувати сад. Цей проект може допомогти учням дізнатися про рослини, екологію та командну роботу;
- проведення наукових експериментів; учні можуть працювати в групах, щоб проводити прості наукові експерименти та записувати свої висновки. Це може допомогти студентам розвинути свої наукові навички та дізнатися про науковий метод;
- розробка карти громади: учні можуть працювати разом, щоб створити карту своєї громади, включаючи важливі пам'ятки та підприємства. Цей проект може допомогти учням розвинути своє просторове уявлення та дізнатися про свою громаду;
- написання та ілюстрування книги: учні можуть працювати в групах, щоб написати та проілюструвати книгу на обрану ними тему. Цей проект може допомогти учням розвинути свої письмові та художні навички.

Ось етапи організації проектної роботи в початковій школі:

1. Визначте тематику, виберіть актуальну та цікаву для учнів тему, яка також має відповідати навчальній програмі та цілям навчання.
2. Встановіть чіткі цілі та завдання: визначте, чому учні повинні навчитися та досягти в рамках проекту, які риси характеру мають бути сформовані. Це допоможе скеровувати проект і гарантувати його ефективну реалізацію.
3. Плануйте часові рамки та етапи: Розбийте проект на менші завдання та встановіть кінцеві терміни для кожного завдання. Це допоможе тримати студентів на шляху та гарантувати, що проект буде завершено вчасно.
4. Розподіліть ролі та обов'язки: визначте ролі та обов'язки для кожного студента або групи студентів. Це допоможе переконатися, що кожен має чітке розуміння своєї ролі в проекті.
5. Надайте ресурси та підтримку: переконайтеся, що студенти мають доступ до ресурсів, необхідних для виконання проекту, таких як книги, матеріали та обладнання. За потреби надайте керівництво та підтримку.
6. Контролюйте прогрес: регулярно перевіряйте студентів, щоб переконатися, що вони досягли прогресу, і вирішити будь-які проблеми чи запитання, що виникають.
7. Оцініть і поміркують: після завершення проекту оцініть результат і поміркують над тим, що спрацювало добре, а що можна було б покращити для майбутніх проектів.

Метод проектів вважають одним з найефективніших методів навчання, який за своєю сутністю носить інноваційний характер, вимагає від учителя формувати в учнів початкової школи вміння діяти та застосовувати нові знання; критично аналізувати інформацію та приймати рішення самостійно; тренувати навички співпраці в колективі.

Важливу роль в процесі формування та соціалізації особистості молодшого школяра відведено навчальному предмету «Я у світі». Науковець Х. Бедрій наголошує, що «формуванню в дітей цілісного розуміння таких засадничих принципів патріотичного виховання, як відданість рідній Батьківщині, гордість за її соціокультурні та історичні здобутки в початковій школі сприяє вивчення на уроках таких тем: «Славетні Українці», «Моя країна – Україна», «Україна – незалежна держава», «Кра-

їни світу. Україна на карті світу», «Україна – європейська держава», «Внесок українців у досягнення науки, культури та спорту», «Турбота кожного про історичну та культурну спадщину», «Права громадянина», «Нема без кореня рослини, а нас, людей, без Батьківщини!» [2, с. 15].

Але слід чітко дотримуватись алгоритму запровадження проектної роботи в навчальний процес початкової школи. Науковець Ю. Трушина в науковому дослідженні «Організація проектного навчання у початковій школі» наголошує, що «Слід зазначити, що переважна більшість вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів переконані в тому, що проектне навчання не повинно витіснити класно-урочну систему; його слід використовувати як доповнення до інших видів навчання. На момент виконання першого проекту учителі (керівники проектів) й учні мають набуті окремих навичок проектної діяльності (хоча б на початковому рівні). Починати проектну діяльність можна лише тоді, коли учні здатні працювати самостійно або за незначної консультативної допомоги. В іншому разі вчитель буде змушений «тягнути» і «підганяти» учнів, що суперечить суті проектної роботи» [12, с. 254].

Слід також зазначити, що вітчизняні та зарубіжні науковці, дослідники, педагоги і психологи наголошують на тому, що проектне навчання не повинно витіснити класно-урочну систему; його слід використовувати як доповнення до інших видів навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, аналізуючи важливу роль методу проектів в процесі патріотичного виховання молодших школярів в системі навчально-виховного процесу в школі, доходимо до висновку, що саме проектна робота на уроках та у позаурочний час є надзвичайно ваговою складовою освітнього процесу, що сприяє формуванню в молодших школярів уміння працювати в колективі, бути відповідальними, аналізувати результати діяльності, відчувати себе членами команди, Запровадження форм методу проектів дає змогу практичної адаптації учнів початкової школи до реалій сьогодення та формує життєво необхідні людські та громадянські якості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аналізуємо нову Концепцію національно-патріотичного виховання школярів. URL: <https://naurok.com.ua/post/analizuemo-novu-konceptiyu-nacional-no-patriotichnogo-vihovannya-shkolyariv>
2. Бедрій Х. Патріотичне виховання молодших школярів в урочній роботі. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/ped-visnik-66-2019-4.pdf>
3. Бех І., Чорна К. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12-13. С. 26-37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2015_12-13_25.
4. Бібік Н. М. Я досліджую світ : підруч. 2 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2 частинах). Ч. 1. / Н. М. Бібік, Г. П. Бондарчук. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 120 с.
5. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/prozatverdzhennya-derzhavnogostandartu-pochatkovoyi-osviti>
6. Добровольська Л. Н., Чорновіл В. О. Національно-патріотичне виховання молодших школярів – пріоритетний напрям діяльності педагогів : Навчально-методичний посібник. Черкаси : Видавництво комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», 2016. 140 с.

7. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. URL: <http://www.mon.gov.ua>
8. Матяшук В. П. Сучасне патріотичне виховання в школах України. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 384 с.
9. МОН затвердило нову концепцію патріотичного виховання. URL: <https://nus.org.ua/news/mon-zatverdilo-novu-kontseptsiiyu-patriotichnogo-vyhov-anna/>
10. Онопрієнко О. В. Управління проектною діяльністю молодших школярів / Навчання і виховання учнів 4 класу : Методичний посібник для вчителів / Упор. О. Я. Савченко. Київ : Початкова школа, 2005. С. 53-64.
11. Прасол Д. В. Психологічні аспекти патріотичного виховання молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 2 (49), травень. С. 149-151.
12. Трушина Ю. Організація проектного навчання у початковій школі. 2019. URL: https://lib.iitta.gov.ua/715685/1/Trushyna_19_DTIP_Konf.pdf
13. Федь І. Є., Плахотський О. В., Особливості організації проектної діяльності учнів початкової освіти (на прикладі курсів «Технології» та «Образотворче мистецтво»). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 82. С. 69-73. URL:
14. Юрчик О. В. Впровадження проектної технології в навчальний процес : Навчальний посібник. Хмельницький : НВО № 5 ім. С. Єфремова, 2015. 88 с.
15. Ярошик Я. В. Проектна технологія навчання у початковій школі. 2021. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/01/144.pdf>

REFERENCES:

1. Analizuiemo novu Kontseptsiiu natsionalno-patriotichnogo vykhovannia shkolyariv [We analyze the new Concept of national-patriotic education of schoolchildren]. (2023). Retrieved from: [https://naurok.com.ua/post/analizuiemo-novu-koncepciyu-nacional no-patriotichnogo-vihovannya-shkolyariv](https://naurok.com.ua/post/analizuiemo-novu-koncepciyu-nacional-no-patriotichnogo-vihovannya-shkolyariv) [in Ukrainian].
2. Bedrii, Kh. (2019). Patriotychne vykhovannia molodshykh shkolyariv v urochnii roboti [Patriotic education of younger schoolchildren in homework]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky – Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynskyi MNU. Pedagogical sciences*. Retrieved from: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/ped-visnik-66-2019-4.pdf> [in Ukrainian].
3. Bekh, I., Chorna, K. (2015). Prohrama ukrainskoho patriotichnogo vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi [Program of Ukrainian patriotic education of children and school youth]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat – Mountain School of the Ukrainian Carpathians, 12-13, 26-37*. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2015_12-13_25 [in Ukrainian].
4. Bibik, N. M. (2019). Ya doslidzhuiv svit : pidruch. 2 kl. zakl. zahal. sered. osvity (u 2 chastynakh) [I explore the world : at hand. 2 cl. closing total among. of education. (in 2 parts). Part 1] / N. M. Bibik, H. P. Bondarchuk (Ed.). Kharkiv : Ranok Publishing House [in Ukrainian].
5. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education]. (2020). Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennyaderzhavnogostandartu-pochatkovoyi-osviti> [in Ukrainian].
6. Dobrovol'ska, L. N., Chornovil, V. O. (2016). Natsionalno-patriotychne vykhovannia molodshykh shkolyariv – priorytetnyi napriam diialnosti pedahohiv [National-patriotic education of younger schoolchildren is a priority area of activity of teachers] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Cherkasy : Publishing House of the Communal Educational Institution «Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Workers of the Cherkasy Regional Council» [in Ukrainian].

7. Kontseptsiiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi [Concept of national-patriotic education of children and youth]. (2015). Retrieved from: [in Ukrainian].
8. Matiashchuk, V. P. (2014). Suchasne patriotychne vykhovannia v shkolakh Ukrainy [Modern patriotic education in Ukrainian schools]. Ternopil : Mandrivets [in Ukrainian].
9. MON zatverdylo novu kontseptsiiu patriotychnoho vykhovannia. (2022). [MON approved a new concept of patriotic education]. Retrieved from: <https://nus.org.ua/news/mon-zatverdylo-novu-kontseptsiiu-patriotychnogo-vykhov-annya/> [in Ukrainian].
10. Onopriienko, O. V. (2005). Upravlinnia proektnoiu diialnistiu molodshykh shkoliariv. Navchannia i vykhovannia uchniv 4 klasu : Metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv [Management of project activities of junior high school students. Education and training of students of the 4th grade : Methodical guide for teachers] / O. Ya. Savchenko (Ed.). Kyiv : Elementary School, 53-64 [in Ukrainian].
11. Prasol, D. V. (2005). Psykholohichni aspekty patriotychnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Psychological aspects of patriotic education of junior high school students in general educational institutions]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky – Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynskyi MNU. Pedagogical sciences. May. No. 2 (49), 149-151* [in Ukrainian].
12. Trushyna Yu. (2019). Orhanizatsiia proektnoho navchannia u pochatkovii shkoli. Organization of project-based learning in primary school. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/715685/1/Trushyna_19_DTiP_Konf.pdf [in Ukrainian].
13. Fed, I. Ye., Plakhotskyi, O. V. (2022). Osoblyvosti orhanizatsii proiektnoi diialnosti uchniv pochatkovoї osvity (na prykladi kursiv «Tekhnolohii» ta «Obrazotvorche mystetstvo») [Peculiarities of the organization of project activities of primary school students (on the example of the «Technology» and «Fine Art» courses)]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and secondary schools, 82, 69-73*. Retrieved from: [in Ukrainian].
14. Iurchyk, O. V. (2015). Vprovadzhennia proektnoi tekhnolohii v navchalnyi protses. [Implementation of project technology in the educational process] : Navchalnyi posibnyk. Khmelnytskyi : NGO No. 5 named after S. Yefremova [in Ukrainian].
15. Iaroshyk, Ya. V. (2021). Proiektna tekhnolohiia navchannia u pochatkovii shkoli [Project technology of education in elementary school]. Retrieved from: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/01/144.pdf> [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.07
UDC 004.853

SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL PRIORITIES FOR THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN MILITARY POTENTIAL

Oleksandra Markiv

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Journalism Department, Andriy Malysko Faculty of Ukrainian Philology and Literary Creativity, Dragomanov Ukrainian State University, 9 Pirogova St., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-5720-650X>
e-mail: Oleksandra.markiv@gmail.com*

Oksana Zarivna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Technical English № 2, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, 37 Beresteysky Avenue, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-9821-4482>
e-mail: oksanazarina5@gmail.com*

Ivan Markiv

*Candidate of Military Sciences, Leading national officer, research and development department, The Central Research Institute of the Armed Forces of Ukraine, 28 B Vozdukhnykh Syls Avenue, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-6286-1162>
e-mail: Ivan-markiv@ukr.net*

Annotation. *The article is devoted to the revolutionary phenomenon of the modern world – artificial intelligence in the sphere of education. The study provides a theoretical analysis of possible directions for the progressive development of education using artificial intelligence, with a special focus on ensuring the processes of improving and building the country’s military potential. This approach is extremely relevant as our country is engaged in a full-scale war in which AI is actively used. To this end, the author analyses: 1) advanced scientific and practical experience in defining and substantiating the concept of «artificial intelligence»; 2) analysis of the conceptual foundations in Ukrainian society; 3) a possible strategy for the development of artificial intelligence in Ukraine; 4) generalized aspects of the use of AI in military technologies and, accordingly, what educational priorities should correspond to military systems and operations; 5) educational models for the formation of appropriate human resources for the military sphere, namely: an open register of current basic and applied problems and tasks; priority implementation of the dual masters and postgraduate studies in AI; start-up infrastructure; interdisciplinary approach; promotion of research activities.*

Much attention is paid to identifying the broad practical possibilities of using artificial intelligence for military purposes, but military systems with artificial intelligence also raise some other fundamental, social and geopolitical issues that require the cooperation of human intelligence with AI to understand.

The authors emphasize that the effective development of artificial intelligence requires basic and applied research, systematic, convergent, and cooperative participation of scientific, legal, and innovative institutions, as well as targeted activities of the state and business, in order to determine all the potentials of AI as an unprecedented opportunity to achieve technological advantages.

Keywords: artificial intelligence, education, science, priority areas of AI application, military sphere.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.07

УДК 004.853

НАУКОВО-ОСВІТНІ ПРІОРИТЕТИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ УКРАЇНИ

Марків О. Т.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри журналістики факультету
української філології та літературної
творчості імені Андрія Малишка,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-5720-650X>
e-mail: Oleksandra.markiv@gmail.com

Зарівна О. Т.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови технічного
спрямування № 2,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»,
проспект Берестейський, 37, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-9821-4482>
e-mail: oksanazarina5@gmail.com

Марків І. П.

кандидат військових наук,
провідний науковий співробітник
науково-дослідного відділу,
Центральний науково-дослідний інститут
Збройних Сил України,
проспект Повітряних Сил, 28 Б, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-6286-1162>
e-mail: Ivan-markiv@ukr.net

Анотація. Стаття присвячена революційному явищу сучасного світу – штучному інтелекту в освітянській сфері. У дослідженні здійснено теоретичний аналіз можливих напрямків прогресивного розвитку освіти з використанням штучного інтелекту, зокрема орієнтуючись на забезпечення процесів удосконалення та нарощення військового потенціалу країни. Такий підхід надзвичайно актуальний, оскільки в нашій державі триває повномасштабна війна, в якій ак-

тивно використовується ШІ. Для цього проаналізовано: 1) передовий науковий та практичний досвід щодо визначення та обґрунтування поняття «штучний інтелект»; 2) аналіз концептуальних засад саме в українському суспільстві; 3) опрацьовано можливу Стратегію розвитку штучного інтелекту в Україні; 4) узагальнено аспекти використання ШІ у військових технологіях та відповідно, які освітні пріоритети мають відповідати військовим системам і операціям; 5) визначено освітні моделі формування належного кадрового потенціалу для військової сфери, а саме: відкритий реєстр актуальних фундаментальних та прикладних проблем і завдань; пріоритетне впровадження моделі дуальної магістратури та аспірантури в сфері ШІ; стартапова інфраструктура; міждисциплінарний підхід; заохочення діяльності науковців.

Значну увагу приділено визначенню широких практичних можливостей використання штучного інтелекту у військових цілях, однак військові системи зі штучним інтелектом також піднімають деякі інші фундаментальні, соціальні і геополітичні проблеми, для осмислення яких обов'язково потрібна співпраця людського розуму з ШІ.

Автори акцентують, що для ефективного освоєння штучного інтелекту необхідні фундаментальні і прикладні дослідження, системна, конвергентна, колабораційна участь наукових, правових, інноваційних інститутів, цілеспрямована діяльність держави і бізнесу для визначення всіх потенцій ШІ як безпрецедентної можливості досягнення технологічних переваг.

Ключові слова: штучний інтелект, освіта, наука, пріоритетні напрямки застосування ШІ, військова сфера.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Штучний інтелект як найбільш революційне явище відносно недавно увірвався в інформаційний простір і спричинив багато наукових та популярних роздумів, проте у цілосистемно ШІ не визначено. Адже тут необхідні фундаментальні і прикладні дослідження, системна, конвергентна, колабораційна участь наукових, правових, інноваційних інститутів, цілеспрямована діяльність держави і бізнесу для визначення всіх потенцій ШІ як безпрецедентної можливості досягнення технологічних переваг.

Зауважимо, що світ реагує: понад 50 країн, а також Північноатлантичний альянс (НАТО), вже створили концепції й затвердили власні стратегії розвитку штучного інтелекту, з визначенням завдань і пріоритетів у цій сфері, щоби прискорити темпи свого науково-технічного та соціально-економічного розвитку. Напрацьовано рекомендації Ради Європи від 22 травня 2019 року та 24 висновки Генеральної конференції ЮНЕСКО 21 листопада 2021 року щодо штучного інтелекту.

Наша держава також уже має Концепцію розвитку штучного інтелекту в Україні, затверджену Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 2 грудня 2020 р. №1556-р. Цією Концепцією визначаються мета, принципи та завдання розвитку технологій штучного інтелекту в Україні як одного з пріоритетних напрямів у сфері науково-технологічних досліджень, окреслено проблеми, що зумовлені відсутністю концептуальних засад державної політики в галузі штучного інтелекту, а також шляхи їх вирішення в ключових сферах, таких як: «освіта і професійне навчання, наука, економіка, кібербезпека, інформаційна безпека, оборона, публічне управління, правове регулювання та етика, правосуддя» [8].

Україні якнайшвидше потрібно затвердити Стратегію розвитку штучного інтелекту, а також засоби та шляхи її ефективної імплементації. У плані передумов та наукових засад її створення показовою може бути результат наукового проекту, монографія за загальною редакцією А. Шевченка «Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні», схвалена науково-технічною радою Інституту проблем штучного інтелекту Міністерства освіти і науки України і Національної академії наук України (2023 р.). Автори монографії осмислили парадигму, ключові поняття, напрямки до-

сліджень, застосування ШІ у пріоритетних сферах, наукове, кадрове та матеріальне забезпечення національної екосистеми штучного інтелекту, представили прогнози результатів та оцінку ефективності реалізації Стратегії на 2023-2030 рр. [12].

Впровадження штучного інтелекту в Україні – процес, якому неможливо завадити, а навпаки, який варто стимулювати як потенційний стратегічний ресурс до зростання й процвітання суспільства. Головне – розробити ефективну регуляторну політику; ініціювати втілення його технологій у всі сфери та інститути суспільства, але обов'язково з дотриманням принципів міжнародного гуманітарного права; визначити пріоритети, які сьогодні можуть бути спрямовані у бік підвищення обороноздатності та нарощення інтелектуального військового потенціалу задля безпеки й захисту держави. Як указано в тексті Стратегії: «нам сьогодні для стійкого й безпечного розвитку потрібні й важливі нові наукові дослідження, інтелектуальні, інформаційні, інноваційні технології та системи, зокрема системи і технології штучного інтелекту» [12, с. 175]. Особливо потребують уваги освітні можливості ШІ, адже фахівці – творці й захисники держави – зростають у середовищі освіти.

Мета і завдання дослідження. Мета статті – аналіз науково-освітніх пріоритетів застосування штучного інтелекту в українському суспільстві в умовах війни, які здатні розв'язувати задачі у військовій та оборонній сфері. Для цього необхідно: вивчити науково-практичний досвід, опрацювати концептуальні засади штучного інтелекту та можливостей його застосування у суспільному прогресі України; узагальнити аспекти використання ШІ у військових технологіях; розробити науково-освітні моделі формування кадрового потенціалу для військової сфери.

Методи дослідження. Дослідження теоретично зорієнтоване, тому використано в основному загальнонаукові методи: аналіз, синтез, конкретизація, узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розуміння сутності технології ШІ окреслимо його дефініції в дискурсі сучасних науковців, який за останні два роки засвідчує тенденцію до зростання: О. Івасечко, О. Калита визначають ШІ як «галузь комп'ютерних наук, яка займається створенням програм і систем, які демонструють інтелектуальні здібності, подібні до людського розуму або проводять симуляцію процесів людського інтелекту комп'ютерними системами» [6, с. 131]. Подібно висловлюється О. Гончарова: «ШІ – це галузь інформатики, яка займається створенням комп'ютерних систем, здатних здійснювати розумові процеси, які зазвичай пов'язують зі здатністю людини мислити та розв'язувати проблеми» [3]. Л. Гусак зазначає, що «штучний інтелект – це широка та прогресивна галузь науки та практики, що розвивається, яка містить в собі технології машинного навчання та нейронних мереж, а також алгоритми, що забезпечують виконання завдань, які спочатку вважалися виключно прерогативою людини» [4, с. 39]. К. Певень, Н. Хміль, Н. Макогончук вважають, що «штучний інтелект – це певна форма комп'ютерного коду, який демонструє достатній рівень інтелекту, здатний розв'язувати різноманітні питання» [11, с. 308].

У Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні вказується: «штучний інтелект – організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можливо виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів досліджень і алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань» [8].

Фундаментально підійшли до вітчизняного тлумачення терміну «штучний інтелект» автори згаданої Стратегії: «штучний інтелект – функція штучної свідомості, яка представлена створеною та контрольованою нею системою алгоритмів, забезпечує самонавчання згідно з наявною інформацією, набутими знаннями, правилами, законами суспільства та своїм досвідом, створення на цій основі нових знань для виконання доручень людини, а також здатність проводити самодіагностику й обґрунтовувати прийняті нею рішення» [12, с. 23].

Поданих визначень цілком достатньо, щоб зрозуміти, що ШІ – це алгоритми для генерування знань, з одного боку, з іншого – ШІ це технологія, яку спочатку потрібно «навчити» (закласти коректні, правдиві масиви даних), щоби новий згенерований нею інформаційний продукт відповідав реальності, був приданим до втілення [9]. Співпраця людського розуму і штучного інтелекту очевидна й просто неминуча.

Тепер перейдемо до аналізу освітніх можливостей штучного інтелекту. Чітко й влучно суть і призначення ШІ в освіті визначено у Стратегії: «для оптимізації навчального процесу та профілювання учнів за здібностями – а також розвиток міждисциплінарних досліджень на перетині штучного інтелекту та інших галузей науки» [12, с. 72]. До цього питання особливо варто підходити стратегічно. Автори пропонують втілювати планові заходи:

1. «Впровадження навчальних дисциплін, які будуть вивчати ШІ на різних етапах освіти» [12, с. 72] – це дозволить готувати достойний кадровий потенціал на уніфікованих засадах.

2. Створення трансдисциплінарних кластерів щодо забезпечення моніторингових досліджень пізнавального й інтелектуального розвитку учнів, відповідності навчальних програм та змісту навчальних і методичних матеріалів викликам наукового та науково-технічного розвитку суспільства, якості змісту викладання основ наук.

3. «Імплементация в навчальний процес інтелектуальних платформ трансдисциплінарної освіти, як організації інтегрованого використання в освіті описів образів картини світу на принципах забезпечення операціональності досліджень учнями та студентами навколишнього світу через функціональну взаємодію тематично різноманітних систем знань» [12, с. 72].

Отже, освітні можливості використання ШІ з позиції навчання полягають у підвищенні ефективності освітнього процесу. На порталі *Освіта.ua* консультантка з онлайн-навчання *Європейського центру ім. Вергеланда О. Пасічник* зазначила, що «це може стосуватись як генеративного штучного інтелекту (генерування текстів, зображень, тестових питань, анотацій, презентацій тощо), так і предиктивного (аналіз успішності та пропонування оптимальних стратегій її покращення)» [10]. З позиції компетентісно-орієнтованого навчання, це – підготовка майбутніх фахівців до світу, в якому працює штучний інтелект, що вимагає формування наскрізних умінь, які виходять далеко за межі цифрової грамотності: «критичне мислення, запобігання упередженням, відповідальність авторів та творців технологій, а також їхніх користувачів, академічну добросовісність, вміння вчитися, гнучко адаптуватись до змін» [10]. Звісно, зазначені напрямки актуальні. Проте також гострим є питання кадрового забезпечення освітнього процесу на основі ШІ – підготовка викладачів, менторів, фасилітаторів, керівників тощо, які могли би якісно навчати на базі інструментів ШІ.

Ключовою тезою у заголовку статті є використання освітніх можливостей ШІ для формування (забезпечення) військового потенціалу країни. Зрозуміло, чому на цьому акцентовано, оскільки у війні зараз активно застосовують засоби на основі штучного інтелекту. Здобування освіти популярно можна пояснити так: це фактично

процес розчеплення наукових теорій на знання, осмислення їх, формування на їхній основі навичок і вмінь – компетентностей, з подальшим застосуванням у професійній діяльності. Практична сфера застосування отриманих знань обмежує необхідний фаховий набір умінь і навичок, чим власне зумовлюється зростання працівників у професіоналів своєї справи. З іншого боку, пріоритетні напрямки розвитку певної сфери застосування компетентностей вимагають від освіти зосереджуватися саме на навчанні фахівців для виконання пов'язаних із пріоритетами завдань, вирішування проблем, додання викликів. Тобто, освіта має реагувати на запит середовища (ринку), відповідати сучасним етапам розвитку суспільства. Якщо це стосується формування військового потенціалу країни, то освіта має опиратися на потреби, тенденції, тренди, які у військовому плані зараз необхідно реалізувати.

Пояснимо потенційні можливості ШІ у військовій та оборонній сфері. Наперед зазначимо, що це не тільки керована штучним інтелектом летальна зброя, а й логістика, гібридні й кібер війни. Як обґрунтовує Європарламент – також це «фундаментальні, соціальні і геополітичні проблеми» [5]. У геополітичному контексті, варто зазначити, мусить бути скоординована співпраця між країнами, наявність спільних рішень щодо регулювання норм міжнародного права. Таким кроком є ухвалення на саміті «Відповідальний штучний інтелект у військовій сфері», який відбувся 15 і 16 лютого 2023 року в Гаазі Політичної декларації про відповідальне використання ШІ та автономії у військових цілях, спрямовану на формування міжнародного консенсусу щодо відповідальної поведінки та державного управління розробленням, розгортанням і використанням військового ШІ. Разом із 54 державами, включаючи країни G7, цю декларацію підтримала і Україна [7]. Щодо цього в Міністерстві цифрової трансформації з питань розвитку ІТ-сфери зазначають: міністр М. Федоров: «ми є таким собі полігоном для використання штучного інтелекту. Він активно застосовується для розпізнавання й розшифрування супутникових знімків, розпізнавання цілей на полі бою, розвитку технологій захоплення цілей для дронів, розпізнавання обличч, прогнозування засобів, якими можна вражати певні цілі» [7]; проте заступник міністра О. Борняков вказує, що «в Україні під час повномасштабної війни регулювання ШІ в проектах, які стосуються воєнних потреб, не передбачається» [7]. На нашу думку, регуляторна політика держави має здійснюватися, навіть попри війну.

Складно спрогнозувати найбільший вплив штучного інтелекту саме у військовій сфері, але від цього також залежить освітній пріоритет, який доцільно спрямувати на розширення можливостей застосування ШІ. Тобто, «штучний інтелект як базова технологія, ймовірно, вплине на весь спектр заходів, що стосується трьох основних завдань: колективної оборони, кризового управління та спільної безпеки» [12, с. 148]. Переваги ШІ – «у військовій сфері комерційно доступні технології з підтримкою ШІ (такі, як застосування безпілотних літальних апаратів, зокрема ударних, безпілотних літальних апаратів близької і далекої дії, крилатих ракет із автоматичним розпізнаванням цілей) можуть надати доступ до абсолютно нового типу засобів високоточного нанесення ударів, у тому числі на великі відстані. Інший приклад: наявна технологія машинного навчання може забезпечити високий ступінь автоматизації трудомістких операцій, таких як аналіз супутникових зображень і кіберзахист. В інформаційному і кібернетичному просторі ШІ значно розширить можливості збору і аналізу даних, реагування на кіберінциденти, а також створення агрегованих даних. При вирішенні завдань розвідки це буде означати, що буде враховано більше джерел об'єктивної інформації, а також джерел дезінформації та інформаційних впливів» [12, с. 149]. Оскільки неможливо запобігти ви-

користанню ШІ у військових технологіях, варто діяти на випередження – спрямувати зусилля на безпечне та ефективне управління цими технологіями [12, с. 191]. Як бачимо, можливості використання штучного інтелекту у військових цілях надзвичайно широкі: «автономні системи озброєння, спостереження та рекогносцировка, розпізнавання та класифікація цілей, аналіз і прогнозування загроз, логістика та управління ланцюгами постачання, захист кібербезпеки, радіоелектронна боротьба, симуляція й навчання, медична діагностика та лікування, системи підтримки прийняття рішень» [7].

Постає питання: як сформувати фаховий людський потенціал для забезпечення співпраці з ШІ? Очевидно, розставляючи акцент у військовій освіті, а також формуючи загальний освітній ресурс, який можна використовувати у військовій сфері.

Наведемо цитати фахівців і журналу «Україна до НАТО», які передбачають:

1. «Підготовку висококваліфікованих військових фахівців, здатних керувати військами (силами) під час виконання відповідних бойових операцій і проведення навчань у мирний час.

2. Створення, експлуатацію та застосування найскладніших систем озброєння та військової техніки.

3. Здійснення та супроводження фундаментальних і прикладних досліджень.

4. Організацію, проведення та контроль дослідно-конструкторських робіт із створення нових поколінь озброєння та військової техніки.

5. Ефективні дії у виконанні завдань, що виникають під час здійснення міжнародних антитерористичних та миротворчих операцій» [2].

Зараз спостерігається тенденція – тісна співпраця технологій ШІ із людським розумом, зокрема, як зазначено у Стратегії: «розширення ситуаційної обізнаності та обмін даними; координація командування підрозділами; розподіл цілей; координація функціонування сенсорів і засобів ураження; виявлення та ідентифікація загроз, скорочення часу реакції на них; оцінка намірів; напівавтономний вибір зброї; робота з меншими ресурсами, з частковим вилученням людини з процесу прийняття рішень тощо» [12, с. 191].

Спробуємо осмислити освітні моделі формування належного кадрового потенціалу для військової сфери ШІ, які запропонували автори Стратегії:

1. «Створення відкритої організаційно-технічної екосистеми актуальних фундаментальних і прикладних проблем і завдань, які потребують застосування штучного інтелекту» [12, с. 229]. Це сприятиме вибору для кваліфікаційних робіт і дисертацій найбільш нагальних для розв'язання проблемних питань тем і напрямів.

2. «Пріоритетне впровадження моделі дуальної магістратури та аспірантури в сфері ШІ» [12, с. 229]. Ми зазначали, що для повноаспектного осмислення ШІ необхідні фундаментальні й практичні дослідження, конвергентні, колабораційні пілотні проекти, які проводитимуться у межах різних наукових галузей, можливо, у співпраці з міжнародними центрами.

3. «Створення нормативних і фактичних умов для стимулювання спільної інноваційно-інкубаційної активності (стартапової інфраструктури) у сфері ШІ викладачів-дослідників, студентів і представників бізнесу при закладах вищої освіти України» [12, с. 229]. Зацікавленість держави у співпраці науково-освітнього ресурсу з бізнесом – шлях до розв'язання питань не тільки фінансування, а й відразу реалізації апробаційних етапів певних новацій ШІ, що надзвичайно важливо під час повномасштабного вторгнення.

4. «Створення умов для повернення провідних українських науковців та фахівців в сфері ІІІ, які проживають та працюють за кордоном» [12, с. 229]. Це завдання справді нелегке до виконання, воно потребує як матеріальної, так духовної мотивацій.

5. «Визначення пріоритетних суміжних галузей у прикладній фізиці, математиці, матеріалознавстві, нейронауці, математичній лінгвістиці» [12, с. 229]. Оскільки конкуренція у дослідженнях ІІІ відбувається на межі галузей, то такий хід допоможе зорієнтувати, як співпрацювати з метою створення нової обчислювального ландшафту.

6. «Визначення технологічних пріоритетів досліджень з урахуванням обмеженого ресурсу – зокрема тих, які потребують малих інвестицій [12, с. 229]. Зрозуміло, що ІІІ варто досліджувати у всіх сферах суспільства, але в умовах воєнного стану додаткові ресурси акумулювати важко.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Освітньо-науковий потенціал залишається стратегічним ресурсом держави. Зосередження уваги освітян і науковців на пріоритетних викликах суспільства, яке зараз знаходиться в умовах війни – першочергове завдання. Упровадження новітніх технологій, особливо штучного інтелекту в освітню сферу покращує практичну діяльність фахівців різних галузей, а особливо – військової. Важливо орієнтуватися на партнерство з країнами-членами Північноатлантичного альянсу та ефективно впровадження стандартів НАТО, це дозволить підвищити рівень підготовки та сумісності зі стратегічними партнерами [1]. Однак українська стратегія використання штучного інтелекту має опиратися на національні особливості та можливості.

Перспективою досліджень є детальне опрацювання інструментарію ІІІ для забезпечення інформаційної безпеки держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Використання новітніх технологій у процесі бойової підготовки та військової освіти за стандартами НАТО. *Україна до НАТО*. URL: <http://surl.li/tsqhb> (дата звернення: 17.05.2024)
2. Головні напрями ефективного розвитку військової освіти в Україні. *Україна до НАТО*. URL: <http://surl.li/tsrvn> (дата звернення: 15.05.2024).
3. Гончарова І. Використання штучного інтелекту в професійній діяльності педагога : можливості та виклики в умовах цифрового освітнього середовища. *Професійна діяльність педагога в умовах цифрового освітнього середовища : матеріали міжрегіонального науково-практичного семінару* (Біла Церква, 27 квітня 2023 р.). Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2023. С. 28-33. URL: <http://surl.li/sbwrl>
4. Гусак Л. Штучний інтелект і викладач : нереальна реальність в освітніх процесах. *Професійна діяльність педагога в умовах цифрового освітнього середовища : Матеріали міжрегіонального науково-практичного семінару* (27 квітня 2023 р.). Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2023. С. 38-42. URL: <http://surl.li/ttwli>
5. European Parliament. Artificial Intelligence diplomacy. *Europarl.europa.eu*. 2021. URL: <http://surl.li/tsqhw> (date of appeal: 17.05.2024).
6. Івасечко О., Калита О. Штучний інтелект як новітній інструмент дипломатії : виклики та перспективи. *Регіональні студії*. 2023. С. 129-134. URL: <http://regionalstudies.uzhnu.uz.ua/archive/34/22.pdf>
7. Козьяков С. Регулювання штучного інтелекту у військовій сфері : обмеження чи захоплення? *Дзеркало тижня*. 02 березня, 2024. URL: <http://surl.li/tsqhk> (дата звернення: 16.05.2024)

8. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 2 грудня 2020 р. № 1556-р. *Офіційний портал Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>
9. Марків О., Зарівна О. Марків І. Навчальні та світоглядно-формульовальні можливості штучного інтелекту через призму медіаграмотності. *XXIII International scientific and practical conference «Problems of Science and Technology : the Search for Innovative Solutions»* (May 15-17, 2024) Munich, Germany. International Scientific Unity, 2024. P. 26-30. URL: <http://surl.li/tsqgq>
10. Пасічник О. Штучний інтелект в освіті: три аспекти. *Освіта UA*. 29.12.2023. URL: <https://osvita.ua/school/method/91077/> (дата звернення: 16.05.2024)
11. Певень К., Хміль Н., Макогончук Н. Вплив штучного інтелекту на зміну традиційних моделей навчання та викладання : аналіз технологій для забезпечення ефективності індивідуальної освіти. *Перспективи та інновації науки*, 2023. № 11 (29). С. 306-316. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/5496> (дата звернення: 05.08.2023).
12. Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні : монографія. [За заг. ред. А. І. Шевченка]. Київ : ІПШІ, 2023. 305 с. URL: https://jai.in.ua/archive/2023/ai_mono.pdf

REFERENCES:

1. Vykorystannia novitnikh tekhnolohii u protsesi boiovoi pidhotovky ta viiskovoi osvity za standartamy NATO [Use of the latest technologies in the process of combat training and military education according to NATO standards]. (2024). *Ukraina do NATO – Ukraine to NATO*. Retrieved from: <http://surl.li/tsqhb> (data zvernennia: 71.05.2024) [in Ukrainian].
2. Holovni napriamy efektyvnoho rozvytku viiskovoi osvity v Ukraini [Key areas for effective development of military education in Ukraine]. (2024). *Ukraina do NATO – Ukraine to NATO*. Retrieved from: <http://surl.li/tsrvn> (data zvernennia: 15.05.2024) [in Ukrainian].
3. Honcharova, I. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v profesiinii diialnosti pedahoha : mozhlyvosti ta vyklyky v umovakh tsyfrovoho osvitnoho seredovyscha [The use of artificial intelligence in the professional activity of a teacher : opportunities and challenges in the digital educational environment]. *Profesiina diialnist pedahoha v umovakh tsyfrovoho osvitnoho seredovyscha – Professional activity of a teacher in the conditions of a digital educational environment : materialy mizhrehionalnoho naukovo-praktychnoho seminaru* (Bila Tserkva, 27 kvitnia 2023 r.). Bila Tserkva : BINPO DZVO «UMO» NAPN Ukrainy, 28-33. Retrieved from: <http://surl.li/sbwrl> [in Ukrainian].
4. Husak, L. (2023). Shtuchnyi intelekt i vykladach : nerealna realnist v osvitnikh protsesakh [Artificial intelligence and a teacher : an unrealistic reality in educational processes]. *Profesiina diialnist pedahoha v umovakh tsyfrovoho osvitnoho seredovyscha – Professional activity of a teacher in the conditions of a digital educational environment : Materialy mizhrehionalnoho naukovo-praktychnoho seminaru* (27 kvitnia 2023 r.). Bila Tserkva : BINPO DZVO «UMO» NAPN Ukrainy, 38-42. Retrieved from: <http://surl.li/ttwli> [in Ukrainian].
5. European Parliament. Artificial Intelligence diplomacy [Artificial Intelligence diplomacy] (2021). *Europarl.europa.eu*. Retrieved from: <http://surl.li/tsqhw> (date of appeal: 17.05.2024) [in English].
6. Ivasechko, O., Kalyta, O. (2023). Shtuchnyi intelekt yak novitnii instrument dyplomatii : vyklyky ta perspektyvy [Artificial Intelligence as a New Diplomatic Tool : Challenges and Prospects]. *Rehionalni studii – Regional studios*, 129-134 Retrieved from: <http://regionalstudies.uzhnu.uz.ua/archive/34/22.pdf> [in Ukrainian].
7. Koziakov, S. (2024). Rehuliuвання shtuchnoho intelektu u viiskovii sferi : obmezhenia chy zaokhochennia? [Regulation of Artificial Intelligence in the Military Sphere : Restrictions or Encouragement?]. *Dzerkalo tyzhnia – The mirror of the day* (02 bereznia, 2024). Retrieved from: <http://surl.li/tsqhk> (data zvernennia: 16.05.2024) [in Ukrainian].

8. Kontsepsiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini [Concept of artificial intelligence development in Ukraine]. (2020). Skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 2 hrudnia 2020 r. # 1556-r. *Ofitsiinyi portal Verkhovnoi Rady Ukrainy – Official portal of the Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

9. Markiv, O., Zarivna, O. Markiv, I. (2024). Navchalni ta svitohliadno-formuvalni mozhyvosti shtuchnoho intelektu cherez pryzmu mediahramotnosti [Educational and worldview-forming capabilities of artificial intelligence through the prism of media literacy]. *XXIII International scientific and practical conference «Problems of Science and Technology : the Search for Innovative Solutions»* (May 15-17, 2024) Munich, Germany. International Scientific Unity, 26-30. Retrieved from: <http://surl.li/tsqqq> [in Ukrainian].

10. Pasichnyk, O. (2023). Shtuchnyi intelekt v osviti : try aspekty [Artificial intelligence in education : three aspects]. *Osvita UA – Education UA*. 29.12.2023. Retrieved from: <https://osvita.ua/school/method/91077/> (data zvernennia: 16.05.2024) [in Ukrainian].

11. Peven, K., Khmil, N., Makohonchuk, N. (2023). Vplyv shtuchnoho intelektu na zminu tradytsiinykh modelei navchannia ta vykladannia : analiz tekhnolohii dlia zabezpechennia efektyvnosti individualnoi osvity [The Impact of Artificial Intelligence on Changing Traditional Models of Learning and Teaching : Analysing Technologies to Ensure the Effectiveness of Individual Education]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and innovations of science*, 11 (29), 306-316. Retrieved from: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/5496> (data zvernennia: 05.08.2023) [in Ukrainian].

12. Stratehiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini : monohrafiia [Strategy for the development of artificial intelligence in Ukraine]. A. I. Shevchenka (Ed.). (2023). Kyiv : IPShI. Retrieved from: https://jai.in.ua/archive/2023/ai_mono.pdf [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.08

UDC 159.922.7:373.3"364"

PECULIARITIES OF ANXIETY MANIFESTATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN WAR CONDITIONS

Olena Matviienko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviienko@npu.edu.ua

Nataliia Vedmedenko

Aspirant of the Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
e-mail: n.o.vedmedenko@npu.edu.ua
orcid.org/0009-0001-9332-2118

Marta Khymych

Student of the First (Bachelor's)
Level of Higher Education
Speciality 013 Primary Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0007-8230-6749>
e-mail: 20fpp.m.khymych@std.npu.edu.ua

Abstract. *The article discusses the peculiarities of anxiety manifestation in primary school children in wartime. In the context of current geopolitical events, this problem is of particular relevance, as military conflicts leave a significant psychological mark on children. The article analyzes the main factors that cause anxiety in children during military operations, such as fear for their own safety, separation from parents, witnessing violence and threat to the lives of loved ones.*

The main purpose of the study was to analyze and study the psychological characteristics of anxiety in primary school children experiencing military operations. To achieve this goal, a set of methods was used, including the analysis of psychological, pedagogical, scientific and methodological sources, reflective methods and generalization of positive pedagogical experience. The first method involved a detailed analysis of the scientific literature on anxiety in wartime. This made it possible to identify key concepts, theories and approaches in the context of the problem under study. The second method – reflective methods – was used to evaluate the effectiveness of activity-based methods of psychological support for children in war. This approach recorded changes in the psycho-emotional state of children and their adaptation to military conditions. The third method, the generalization of positive pedagogical experience, allowed us to study and analyze the experience of teachers in providing psychological support to children in stressful situations. The importance of these methods lies in their targeted approach to restoring a child's mental state, reducing anxiety and improving their psycho-emotional well-being. The findings of the study emphasize the need to develop and implement effective psychological programs and methods to support primary school children in war.

The article emphasizes the importance of early diagnosis and correction of anxiety disorders in children to prevent negative psychological consequences in the future. Thus, the article is aimed at studying and analyzing the problem of anxiety in primary school children in wartime, which is a relevant and important task for the modern scientific community. This article is an important source for psychologists, educators and parents who are faced with the problem of anxiety in children during the war and seek to find effective methods of psychological support for their wards or children.

Key words: anxiety, anxiety disorders, emotional state, primary school children.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.08

УДК 159.922.7:373.3"364"

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Матвієнко О. В.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Ведмеденко Н. О.

аспірантка кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0001-9332-2118>
e-mail: n.o.vedmedenko@npu.edu.ua

Химич М. А.

студентка першого (бакалаврського) рівня
вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0007-8230-6749>
e-mail: 20fpp.m.khymych@std.npu.edu.ua

Анотація. У статті розглядаються особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. В контексті сучасних геополітичних подій ця проблема набуває особливої актуальності, оскільки військові конфлікти залишають значний психологічний слід у дітей. Проаналізовано основні фактори, що спричиняють тривожність у дітей під час військових дій, такі як страх за власну безпеку, розлучення з батьками, свідомство насильства та загроза життю близьких.

Основна мета дослідження полягала в аналізі та вивченні психологічних особливостей прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку, які переживають військові дії. Для досягнення цієї мети було використано комплекс методів, включаючи аналіз психолого-педагогічних, науково-методичних джерел, рефлексивні методи та узагальнення позитивного педагогічного досвіду. Перший метод передбачав детальний аналіз наукової літератури щодо тривожності в умовах війни. Це дозволило ідентифікувати ключові поняття, теорії та підходи в контексті досліджуваної проблеми. Другий метод – рефлексивні методи – використовувався для оцінки ефективності діяльнісних методів психологічної підтримки дітей в умовах війни. Цей підхід фіксував зміни у психоемоційному стані дітей та їхню адаптацію до військових умов. Третій метод, узагальнення позитивного педагогічного досвіду, дозволив вивчити та аналізувати досвід педагогів у наданні психологічної підтримки дітям у стресових ситуаціях. Важливість цих методів полягає в їхньому спрямованому підході до відновлення психічного стану дитини, зменшенні рівня тривожності та покращенні її психоемоційного благополуччя. Висновки дослідження акцентують увагу на необхідності розробки та впровадження ефективних психологічних програм та методик для підтримки дітей молодшого шкільного віку в умовах війни.

У статті наголошується на важливості ранньої діагностики та корекції тривожних розладів у дітей для запобігання негативним психологічним наслідкам в майбутньому. Таким чином, стаття спрямована на вивчення та аналіз проблеми тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни, що є актуальним та важливим завданням для сучасного наукового співтовариства. Ця стаття є важливим джерелом для психологів, педагогів та батьків, які зіткнулися з проблемою тривожності у дітей під час війни та прагнуть знайти ефективні методи психологічної підтримки для своїх підопічних або дітей.

Ключові слова: тривожність, тривога, тривожні розлади, емоційний стан, діти молодшого шкільного віку.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. В умовах сучасного світу, де регіональні конфлікти та військові дії стають все більш актуальними, питання психоемоційного здоров'я дітей відіграє вирішальну роль у суспільстві. Молодший шкільний вік є особливою періодом в житті людини, коли формуються основи психічного здоров'я та стійкість до стресових ситуацій. Умови військових дій можуть суттєво вплинути на психічний стан дітей, спричиняючи ряд психоемоційних проблем, зокрема тривожні розлади.

На сьогоднішній день існує значуща кількість наукових досліджень, присвячених вивченню психоемоційного стану дітей під час військових конфліктів. Вони показують, що тривожність у дітей молодшого шкільного віку може проявлятися в різних формах: від загальної тривоги та незліченних страхів до конкретних фобій та панічних атак. Військовий конфлікт може стати для дитини джерелом постійного стресу, що в свою чергу може призвести до ряду негативних наслідків для психічного та фізичного здоров'я.

Однак, не зважаючи на наявність великої кількості досліджень, проблема тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни є досить мало дослідженою в аспекті конкретних проявів та психологічних механізмів її формування. Також важливо визначити оптимальні психологічні стратегії та методи підтримки дітей в умовах військових дій.

Тож, актуальність теми обумовлена необхідністю комплексного підходу до вивчення психоемоційного стану дітей в умовах війни та розробки ефективних методів психологічної підтримки для запобігання негативним наслідкам тривожності.

Мета і завдання дослідження. Вивчення особливостей прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни та розробка ефективних психологічних стратегій підтримки для забезпечення їхнього психоемоційного благополуччя.

Для досягнення означеної мети дослідження необхідним є поступове вирішення наступних **завдань**: 1) аналіз основних факторів тривожності; 2) вивчення психологічних стратегій підтримки; 3) розробка рекомендацій для педагогів, психологів та батьків.

Реалізації визначених завдань зумовила необхідність використання ряду теоретичних та емпіричних **методів**. Зокрема, аналіз психолого-педагогічних, науково-методичних джерел; рефлексивних методів при аналізі ефективності діяльнісних методів викладання; узагальнення позитивного педагогічного досвіду щодо організації психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку в умовах війни.

Це дослідження розширює сучасні уявлення про проблему тривожності у дітей в умовах війни, вносячи нові наукові висновки та рекомендації. Воно спрямоване на поглиблене розуміння механізмів формування тривожності у дітей та розробку практичних інструментів для психологічної підтримки цієї уразливої групи населення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Всі діти, незалежно від свого віку, переживають глибокі емоції. Для маленьких дітей світ може здаватися небезпечним і неясним, так само як і для підлітків, які входять в період стрімких фізичних і емоційних змін. Багато дорослих можуть згадати моменти свого дитинства, коли вони відчували страх, тривогу, розчарування або занепокоєння. Ці відчуття є невід'ємною частиною процесу дорослішання і зустрічі з різноманітними змінами, які відбуваються протягом дитинства.

Особливо коли стикаються з зовнішніми травматичними подіями, які впливають на безпеку самої дитини і які вона не може контролювати або зрозуміти. Під час воєнних конфліктів діти переживають два основних типи травм: непередбачувані травматичні події і довготривалі стресові ситуації, які ведуть до формування стратегій подолання. Це може виражатися у таких реакціях, як «бий, біжи, замри». В результаті діти частіше, ніж їхні однолітки, стикаються з тривожними розладами, посттравматичним стресовим розладом (ПТСР), депресією, дисоціативними розладами (відчуження, деперсоналізація, дереалізація, відмова від спілкування) та іншими проблемами, пов'язаними з воєнними діями, які можуть вплинути на формування особистості.

Розлади поведінки, зокрема, агресивна, антисоціальна та злочинна поведінка, схильність до насильства, а також підвищена небезпека залучення до алкоголю та наркотиків у майбутньому. Психічні розлади в дітей насправді є відповіддю на аномальні події, як нормальна реакція на аномалії. Навіть, якщо фізично діти вцілили, більшість з них все одно зазнали психологічної травми [7].

З одного боку, психологічний розвиток дітей проходить швидко та менш стабільно, ніж у дорослих. З іншого боку, незрілість психофізіологічних процесів у дітей ускладнює прогнозування наслідків пережитих психотравмуючих подій [8]. Довготривалий досвід травми може викликати постійний стан відчуття загрози у дитини, переводячи її мозок у режим постійного очікування небезпеки. Зокрема, у своєму дослідженні Стенлі Мессер прийшла до висновку, що тривога стосовно якості власної інтелектуальної діяльності, тобто неспроможність розуміти ситуацію, впливає на те, як діти реагують у проблемних ситуаціях, зробивши їх більш імпульсивними або рефлексивними у вирішенні завдань.

Травматичний досвід може впливати на різні аспекти життя дитини. На емоційному рівні це може проявлятися як збільшення страхів, тривожність, агресивність, сльозливість, схильність до насильства та обмеження виразності емоцій. На когнітивному рівні можливе погіршення пам'яті, уваги, мислення, а також зниження рівня мови та збільшення вербальної активності. Поведінкові зміни можуть включати порушення сну, нічні кошмари, втрату апетиту, регресивність, гіперактивність, пасивність, замкненість, збільшене прагнення до контакту з дорослими або його відсутність, смоктання пальців (характерне для дітей молодшого віку). На соматичному рівні може відзначатися підвищена втомлюваність, слабкість, заострення хронічних захворювань, біль у шлунку, головний біль, захворювання дихання, серцеві захворювання, нудота, блювання, захворювання верхніх дихальних шляхів. Хоча окремі ознаки можуть тимчасово відхилитися від норми, разом вони можуть свідчити про загрозу психічного здоров'я [5].

Аналіз наукових джерел показав, що вчені розглядають тривожний стан з різних перспектив. Поняття тривожності вперше було введено в психологічну науку за допомогою роботи психоаналітиків та психіатрів. В останні роки тема тривожності стала дуже актуальною і отримала широке застосування в різних аспектах соціального життя людини.

Дійсно, поняття «тривога» та «тривожність» у психології дуже близькі, але мають свої відмінності. Тривога є реакцією особи на реальну або уявну небезпеку, станом страху без конкретного об'єкта, і вона характеризується невизначеним відчуттям загрози. З іншого боку, тривожність, за визначенням Г. Прихожан, є емоційним дискомфортом, пов'язаним з очікуванням негараздів або передчуттям небезпеки.

Тривожність є особистісною особливістю, що виявляється у схильності до глибоких переживань та постійного стану тривоги. Діти з високим рівнем тривожності реагують дуже чутливо та болісно на свої невдачі. Вони часто уникають діяльності, яка викликає у них занепокоєння або призводить до труднощів. Тривога не завжди пов'язана з конкретною ситуацією і може бути присутньою практично постійно. Це впливає на будь-яку їхню діяльність, будь то навчальний процес чи творчість [6]

Р. Немов «тривожність» розглядає як особливість особистості, що веде до виникнення відчуття тривоги та сприйняття безпечних ситуацій як потенційно небезпечних [1]. В своїх роботах В. Астапов описує «тривожність» як стан напруження. Н. Левитов визначає «тривожність» як психічний стан, що виникає від можливих або ймовірних неприємностей, несподіваних подій, змін у звичному середовищі та діяльності, а також від затримки приємного та бажаного. Цей стан проявляється у конкретних переживаннях, таких як побоювання та хвилювання, та в реакціях. Хоча визначення від кожного автора має свої особливості, існують спільні характеристики, які допомагають визначити типологію тривожності.

3. Фройд виділяв три типи тривоги в залежності від їхнього джерела:

1. *Реалістична тривога* виникає як відповідь на конкретну зовнішню загрозу та сприяє безпеці особистості. Ця тривога попереджає про потенційні небезпеки та порівнюється зі страхом. Вона зникає після того, як причина її виникнення відсутня. Позитивна сторона цього типу тривожності полягає в її здатності мобілізувати інстинкт самозбереження.

2. *Невротична тривога* виникає через ілюзорне сприйняття ситуацій або породжена фантазіями та думками. Вона виникає зі страху втратити контроль над своїми інстинктивними реакціями і може призвести до небажаних дій та проблем. Перші моменти такої тривоги здаються реальними, оскільки загроза зазвичай має

зовнішнє походження. Щоб уникнути небезпеки, активуються захисні механізми, які пригнічують інстинктивні спонукання, перетворюючи їх на загальну тривогу.

3. *Моральна тривога* виникає, коли Супер-его відчуває загрозу відбутися покарання. Ця тривога виникає від бою перед очікуваним покаранням за порушення моральних норм та високих вимог Супер-его.

Типи тривоги залишаються однаковими як у дорослому, так і у дитячому віці. Для засідання відчуття тривоги у дорослому житті, першопричини, що впливають на останні два типи, знаходяться ще в дитячому віці. Тобто, в дорослому житті механізми тривоги активуються через раніше встановлені «маркери тривоги», які слугують тригерами для відчуття тривоги.

А. Прихожан вказує на те, що тривожні діти часто мають високий рівень інтелекту і знань, але вчителі можуть сприймати їх як менш здатних до навчання. Ці діти мають труднощі з утриманням уваги на основному завданні і намагаються охопити всі його аспекти. Вони швидко відмовляються від завдань при перешкодах і проявляють велику невпевненість у собі. Під час уроку їх відповіді можуть бути непередбачуваними і заплутаними, незалежно від рівня їх знань. Ці діти бояться як успіху, так і невдачі, і стають ще більш напруженими, коли їм вказують на помилки, втрачаючи орієнтацію в ситуації [1].

Діти з вираженою тривожністю часто проявляють шкідливі невротичні звички, такі як гризіння нігтів, посмокування пальців, смикання волосся тощо. Тривожність може призводити до погіршення фізичного здоров'я, включаючи підвищення температури, прискорене серцебиття, астматичні прояви та інші соматичні реакції, що часто призводять до відсутності в школі через хворобу. Також діти можуть втрачати мотивацію до навчання та відвідування школи через відчуття дискомфорту у навчальному середовищі. Їхня надмірна старанність при виконанні завдань може призвести до перфекціонізму і страху перед невдачею, що в свою чергу може впливати на формування фобій та конфліктів у самооцінці. Такий підвищений рівень тривожності може мати важливі наслідки для психічного стану особистості в подальшому житті [2].

Вплив самооцінки на рівень тривожності у дітей особливо великий і формується від перших днів життя під впливом батьків. У процесі взаємодії з соціальним оточенням людина активно приймає участь у різних діяльностях й відіграє різноманітні ролі. Ці взаємодії формують самооцінку, яка відповідає образу свого Я, і сприяють розвитку самосвідомості. Низький рівень самооцінки може призвести до внутрішнього конфлікту.

Зокрема, С. Тищенко підкреслює, що ставлення до себе і формування самооцінки у дітей, що відбувається під час спілкування з оточуючим соціальним середовищем, значущо регулює їхню поведінку і вчинки. Це супроводжується зростанням очікувань до їхнього поведінкового рівня, знань, навичок та їх застосування у суспільстві. Появляються оцінки їх успіхів і невдач, а також різні реакції батьків на ці оцінки. У такі моменти дитина може відчувати невпевненість у своїх рішеннях, не може адекватно прогнозувати розвиток подій або свою моральну поведінку в конкретних ситуаціях, що спричиняє фрустрацію. Це може призвести до формування нестабільного образу себе, іноді заниженої моральної самооцінки та недостатнього рівня самоповаги, сприяючи тривожному стану молодшого школяра [8].

Так, ознаками тривожності при низькій самооцінці є:

– уникнення складних завдань. Якщо дитині не вдається виконати завдання, вона може припинити спроби його реалізації, що пов'язано з формуванням атіхіфобії;

- дратівливість та агресивні прояви. Часто ці поведінкові реакції розглядаються як показники необхідності психологічної підтримки, хоча насправді вони можуть бути лише симптомами шкільної тривожності;
- розсіяність та зниження уваги під час уроків;
- інші прояви шкільної тривожності, які мають багато спільного з попередніми симптомами.

Так само, як і агресивність, розсіяність може бути розглянута як окремий симптом, що вказує на порушення уваги. Проте відомо, що нездатність виділити головне завдання та сконцентруватися на ньому викликає бажання охопити увагою всі аспекти діяльності, що є характерним для тривожних осіб, незалежно від віку.

Ця інформація допомагає виявити корінь дитячої тривожності. У молодших школярів тривожність може виникати через відчуття незахищеності зі сторони найближчого оточення, такого як батьки чи родина. На початковому етапі шкільної освіти тривожність ще не є стійкою особистісною рисою; вона представляє собою захисну реакцію на несприятливі відносини з дорослими.

З роками тривожний стан посилюється, виявляючи себе через глибшу само-рефлексію, що визначається особливостями самоприйняття, яке на цьому етапі є суперечливим і конфліктним. Тривожність сама по собі поглиблює і підсилює цей конфлікт, породжуючи сумніви щодо реальних досягнень та поглиблюючи негативний емоційний досвід. Це призводить до закріплення тривожності, її переходу в стабільні форми прояву в поведінці та формування властивостей характеру особистості або навіть перетворення на прояв генералізованого тривожного розладу.

Дослідження вказують на те, що особи з генералізованим тривожним розладом є більш чутливими та уважними до потенційних загроз порівняно з тими, хто не страждає від тривоги. Це може бути результатом ранніх стресових ситуацій, що формують уявлення про світ як про непередбачуваний, неконтрольований та потенційно небезпечний. Дослідники також відзначають, що особи з цим розладом прагнуть отримати більший контроль над неуправними або непередбачуваними емоційними реакціями та визначити можливі наслідки [8].

В якості центральної причини тривожності в багатьох наукових роботах виділяють фактори сімейного виховання, перш за все взаємовідносини «мати-дитина» [3; 5].

Проте сучасна наукова література досить обмежено висвітлює вплив дитячо-батьківських відносин на розвиток тривожних станів. Деякі дослідники акцентують увагу на проблемі «неспроможності дітей відповідати високим очікуванням батьків», визначаючи її як ключовий фактор тривожності у молодших школярів.

На сьогодні зростає кількість дітей із тривожними проявами, які відрізняються підвищеним занепокоєнням, невпевненістю та емоційною нестабільністю. Тривожність як розлад у емоційній сфері особистості представляє собою стійке явище, що проявляється протягом тривалого часового інтервалу і свідчить про низький рівень адаптації особистості до різних життєвих обставин. Особливо це актуально в умовах війни.

За дослідженнями ООН 5,7 мільйонів українців дітей різного шкільного віку зазнали значного впливу на освітні можливості та пагубного впливу на психічний стан [3]. Зокрема, у 2022 році було створено спільний проект латвійських та українських науковців під назвою «Веб-система підтримки для освітян з метою зменшення тривоги дітей у зонах, що постраждали від війни» (реєстраційний № GPK-07/2022). Ця ініціатива стала результатом значущої попередньої теоретичної та

наукової роботи команди вчених з обох країн. Дослідження, яке було ініційоване спеціалістами з Латвії, розпочалося в середині 2022 року. Його основною метою було вивчення психологічних та педагогічних проблем, пов'язаних з підтримкою психічного та емоційного здоров'я дітей різного віку в умовах військового конфлікту та після його завершення, а також розробка теоретично обґрунтованих рішень для їх вирішення.

Учасники проекту фокусували свої зусилля на створенні діджитал-інструментів, які мали надавати українським вчителям, учням та їх батькам корисну інформацію про методи та техніки зниження стресу та тривоги. Ці інструменти планувалися для використання як на уроках, так і вдома. До розробки інструментів команда провела дослідження, в ході якого вчителі спостерігали за рівнем тривожності у дітей. Дані були зібрані протягом періоду з 15 липня по 5 вересня 2022 року. Учасники проекту використали модифіковану версію Переліку педіатричних симптомів (PSC-17), адаптовану для виявлення змін у частоті симптомів з початку війни. Батьки повідомили про збільшення показників, особливо зосередженість на інтерналізації, екстерналізації та проблемах з увагою за допомогою PSC-17. Це свідчить про тривожний стан дітей.

Серед дітей відчутний вплив тривожного стану батьків на загальний психічний стан малюків, як окремий аспект впливу війни на їх життя. Воєнна травма батьків корелювала з більшим числом повідомлень про проблеми поведінки та уваги серед дітей учасників дослідження, хоча з невеликим ефектом. Це може бути розглянуто в контексті моделі сімейного стресу (FSM), де стресовий стан батьків може опосередковано впливати на поведінкові проблеми дітей і підлітків (Рис. 1.)

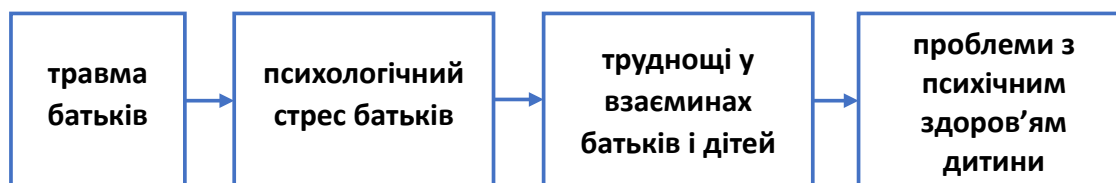


Рис. 1. Схематичне зображення впливу травматизації батьків на психічний стан дітей

Дослідники виявили, що батьки-одиначки, які часто переживають великий рівень стресу та навантаження, повідомляли про збільшення поведінкових проблем у своїх дітей (0,2 SD). Це підтверджує, що на дитину може впливати не тільки прямий ефект війни, але й загальний стрес у сім'ї, спроби пом'якшити тривожний стан дитини мають ширший контекст. Тобто, військова агресія впливає на дитину, навіть якщо вона не зіштовхувалась з нею безпосередньо [4].

Тривожність виявляється у дітей виразно та відповідно до їх вікових характеристик. Кожен віковий етап має свої особливі області та ситуації, які можуть викликати підвищену тривогу, незалежно від наявності реальної загрози або тривожності як постійного стану [9]. Тому актуальність проблеми дитячої тривожності та її своєчасної корекції на ранніх стадіях стає ще вищою.

Розв'язання проблеми тривожності в початковій школі може покращити процес шкільної адаптації і сприяти формуванню нових соціальних навичок та вмій. З урахуванням зростаючої кількості дітей, які відчувають занепокоєння, тривогу, страхи та емоційне напруження, ця проблема набуває все більшої актуальності.

Літературні джерела свідчать, що високий рівень тривожності заважає нормальній соціалізації у молодших школярів. Причинами цього можуть бути або завищені

вимоги дорослих, або недостатня самооцінка, а також зовнішні фактори, включаючи військовий стан. У початковій школі дитина розширює свій життєвий досвід, що допомагає їй адаптуватися до нових соціальних відносин, здійснювати спільні дії і краще себе почувати у новому оточенні. Однак цей процес може мати й негативні наслідки, які впливають на формування нового емоційно-особистісного досвіду дитини [6].

Тривога, страх і стурбованість є такими ж невід’ємними емоційними проявами людської психіки, як захоплення, гнів, здивування та радість. Проте, якщо тривога і страх переважають, то може змінюватися поведінка особи, що негативно впливає на формування міжособистісних відносин. Період молодшого шкільного віку є ключовим для формування початкового світогляду особистості, і саме в цей час можна на ранніх стадіях допомогти дитині подолати стан тривожності та навчити її управляти цими емоціями на початковому рівні входження їх у психіку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. В умовах військового конфлікту діти молодшого шкільного віку виявляють особливості прояву тривожності, що відображається в збільшеному рівні стресу, емоційних розладах та зниженні психоемоційного благополуччя. Глибоке розуміння цих особливостей є важливим для розробки ефективних методів психологічної підтримки та реабілітації цієї вразливої групи. Перспективи подальших досліджень включають поглиблений аналіз факторів, що впливають на тривожність, розробку та апробацію програм психологічної підтримки, вивчення взаємозв’язку тривожності з іншими психоемоційними розладами та розробку психологічних програм для педагогів. З урахуванням зазначених перспектив, можна стверджувати, що подальші дослідження в цьому напрямі є актуальними та необхідними для покращення психоемоційного благополуччя дітей молодшого шкільного віку в умовах війни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аландаренко Ю. Шляхи подолання : семінар-тренінг для вчителів молодших класів. *Шкільному психологу. Усе для роботи : науково-методичний журнал*. 2014. № 9. С. 26-30.
2. Бабарикіна І. Психологічні особливості корекційної роботи зі шкільними страхами. *Вісник харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія : психологія*. 2011. № 45. С. 18-20.
3. Батлер Дж. Подолати соціальну тривогу / пер. з англ. Д. Бусько ; Наук. ред. К. Явна. Львів : Вид-во Укр. катол. ун-ту : Свічадо, 2014. 96 с.
4. Богучарова О. Шкільні страхи шестирічок та їх запобігання завдяки поведінці опанування. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 5. С. 1-3. URL: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=6937369281413541467&hl=en&oi=scholar>.
5. Буйлова Л. Організація додаткової освіти дітей в школі. Довід. заст. дир. шк., 2010. 112 с.
6. Карпенко Н. Диференціація та діагностика окремих видів страху у дітей. *Початкова школа*. 2002. № 3. С. 4-7.
7. Ivanova T. Anxiety as a psychological phenomenon. *Lviv University Herald. Serie s: Psychological Sciences*. 2020. No. 6. P. 72-78. URL: <https://doi.org/10.30970/2522-1876-2020-6-11>
8. Nedostup, I. S., Han, R. Z., Kocherha, Z. R., Lotovska, T. V., Glovyak, V. G., Fedyshyn, L. L., Tereshkun, N. M. Stress in children of internally displaced persons and ways of overcoming it / I. S. Nedostup et al. *Art of Medicine*, 2023. № 4 (28). P. 223-229. URL: <https://doi.org/10.21802/artm.2023.4.28.223>

REFERENCES:

1. Alandarenko, Yu. (2014). Shliakhy podolannia : seminar-treninh dlia vchyteliv molodshykh klasiv [Ways to overcome : Seminar-training for elementary school teachers.]. *Shkilnomu psykholohu. Use dlia roboty : naukovo-metodychnyi zhurnal – School Psychologist. Everything for work : Scientific-methodical journal*, 9, 26-30 [in Ukrainian].
2. Babarykina, I. (2011). Psykholohichni osoblyvosti korektsiinoi roboty zi shkilnymy strakhamy [Psychological features of correctional work with school fears.]. *Visnyk kharkivskoho natsionalnoho universytetu im. V. N. Karazina. Seriya : psykholohiia – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series : Psychology*, 45, 18-20 [in Ukrainian].
3. Batler, Dzh. (2014). Podolaty sotsialnu tryvohu [Overcoming social anxiety] / per. z anhl. D. Busko ; Nauk. red. K. Yavna. Lviv : Vyd-vo Ukr. katol. un-tu : Svichado [in Ukrainian].
4. Bohucharova, O. (2002). Shkilni strakhy shestyrichok ta yikh zapobihannia zavdiaky povedintsi opanuvannia [School fears of six-year-olds and their prevention through mastery behavior]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical psychology and social work*, 5, 1–3. Retrieved from: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=6937369281413541467&hl=en&oi=scholar> [in Ukrainian].
5. Builova, L. (2010). Orhanizatsiia dodatkovoi osvity ditei v shkoli [Organization of additional education for children in school]. *Dovid. zast. dyr. shk.* [in Ukrainian].
6. Karpenko, N. (2002). Dyferentsiatsiia ta diahnozyka okremykh vydiv strakhu u ditei [Differentiation and diagnostics of specific types of fear in children]. *Pochatkova shkola – Elementary school*, 3, 4–7 [in Ukrainian].
7. Ivanova, T. (2020). Anxiety as a psychological phenomenon [Anxiety as a psychological phenomenon]. *Lviv University Herald. Series : Psychological Sciences – Lviv University Herald. Series : Psychological Sciences*, 6, 72–78. Retrieved from: <https://doi.org/10.30970/2522-1876-2020-6-11> [in English].
8. Nedostup, I. S., Han, R. Z., Kocherha, Z. R., Lotovska, T. V., Glovyak, V. G., Fedyshyn, L. L., & Tereshkun, N. M. (2023). Stress in children of internally displaced persons and ways of overcoming it / I. S. Nedostup et al. *Art of Medicine*, 4 (28) 223-229. Retrieved from: <https://doi.org/10.21802/artm.2023.4.28.223> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.09

UDC 373.3.015.31:373.3.091.32

FORMATION OF COGNITIVE INTEREST IN YOUNGER SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO THE UPDATED LESSON STRUCTURE

Olena Matviienko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviienko@npu.edu.ua

Taras Olefirenko

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

Daria Hubarieva

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer of the Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-4513-8586>
e-mail: kameta2014@ukr.net

Abstract. *The article is devoted to the study of the effectiveness of the innovative methodology of the updated lesson structure for the development of cognitive interest of primary school students in primary school mathematics lessons. The article analyzes modern approaches to understanding the concept of “cognitive interest” and identifies five main characteristics of cognitive interest. The authors conducted a study in which they used new approaches to planning and conducting mathematics lessons in order to stimulate the cognitive activity and interest of primary school students. The article describes in detail the methodology for implementing the updated lesson structure, which includes elements of emotional intelligence (self-reflection, identification of emotions, etc.), social interaction, and active learning methods. In particular, a detailed analysis of each of the stages of the updated structure is made and is related to the development of cognitive interest of primary school students. The authors conducted empirical research based on observations, questionnaires, and psychometric measurements to assess the effectiveness of the proposed methodology. The study was conducted on the basis of 3 schools in Kyiv, which included 6 classes with 184 students. Of these, 90 were the control group and 94 were the experimental group. The results of the study clearly indicated the positive impact of the updated lesson structure on the cognitive interest of students. The study participants showed an increased level of activity during the lessons. They were more interested in the material they were studying, which led to a deeper learning of the subject matter.*

Key words: *cognitive interest, younger students, lesson structure, self-reflection, emotional intelligence.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.09

УДК 373.3.015.31:373.3.091.32

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА ОНОВЛЕНОЮ СТРУКТУРОЮ УРОКУ

Матвієнко О. В.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Олефіренко Т. О.

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

Губарева Д. В.

кандидат педагогічних наук, старший
викладач кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-4513-8586>
e-mail: kameta2014@ukr.net

Анотація. Стаття присвячена дослідженню ефективності інноваційної методики оновленої структури уроку для розвитку пізнавального інтересу учнів молодшої школи на уроках математики у початковій школі. Було проведено аналіз сучасних підходів до розуміння поняття «пізнавального інтересу» та виявлено п'ять основних характеристик пізнавального інтересу. Автори провели дослідження, в якому використали нові підходи до планування та проведення уроків математики з метою стимулювання пізнавальної активності та інтересу учнів початкової школи. У статті детально описано методику впровадження оновленої структури уроку, що включає елементи емоційного інтелекту (саморефлексія, ідентифікація емоцій тощо), соціальної взаємодії та активних навчальних методів. Зокрема зроблено детальний аналіз кожного із етапів оновленої структури та пов'язано з розвитком пізнавального інтересу учнів початкової школи. Автори провели емпіричні дослідження, засновані на спостереженнях, анкетуванні та психометричних вимірах, для оцінки ефективності запропонованої методики. Дослідження проводилось на базі 3 шкіл міста Києва, що включало в себе 6 класів в кількості 184 учнів. З яких 90 – контрольна група та 94 – експериментальна. Результати дослідження чітко вказали на позитивний вплив оновленої структури уроку на пізнавальний інтерес учнів. Учасники дослідження проявили підвищений рівень активності під час занять. Вони були більш зацікавлені у матеріалі, який вивчали, що призвело до більш гли-

бокого засвоєння предметного матеріалу. Підвищений пізнавальний інтерес також відобразився у позитивних емоціях учнів під час навчання математики.

Ця стаття є корисним доповненням в області педагогіки та методики навчання. Вона має практичне значення для вчителів і педагогів, які прагнуть покращити якість освіти та стимулювати пізнавальний інтерес учнів під час уроків математики.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, молодші школярі, структура уроку, саморефлексія, емоційний інтелект.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Школа відіграє вирішальну роль у розвитку дитини, формуючи її когнітивний, соціальний та емоційний розвиток і забезпечуючи середовище, що сприяє пізнавальному інтересу дітей. Зацікавлені учні показують кращий результат на уроках та проявляють соціальну активність в освітньому процесі, що у подальшому впливає на соціальну успішність особистості в цілому. Акцентуючи увагу на правильних підходах до впливу на пізнавальний інтерес учнів початкової школи, ми закладаємо не тільки інтелектуальну базу особистості, але й впливаємо на її психічні якості, такі як: життєстійкість, цілеспрямованість, не конфліктність тощо.

Вчені всього світу досліджують цю проблему. В роботах низки вчених, серед яких І. Бех, М. Беляєв, В. Деміденко, Г. Костюк, С. Максименко, О. Митник, С. Рубінштейн, О. Савченко, В. Синьов, В. Сухомлинський, а також А. Дістервег, Д. Дьюї, І. Песталоцці, Д. Уотсон та інші, вивчається теорія пізнавального інтересу в психології та педагогіці.

У сучасний простір заходить направлення «Психопедагогіки». Перший хто вводить даний термін це Е. Стоунс. У своїх вченнях він обґрунтовує застосування теоретичних принципів психології до практики навчання [5, с. 21]. Дослідник підкреслює, що значущий прогрес у педагогіці можливий тільки через інтеграцію досягнень психологічної науки. За його переконанням, реальне використання психологічних теорій у навчальній практиці стає вирішальним кроком для випробування та підтвердження їхньої ефективності. Це дає змогу розробляти загальні принципи навчання, які ґрунтуються на психологічних дослідженнях.

Зокрема багатьма вченими розглядаються методи та засоби розвитку пізнавального інтересу. Сучасна педагогіка розуміє «пізнавальний інтерес» ширше, ніж просто як зацікавленість учнів у навчальному матеріалі. Вона вбачає в ньому інтерес до всіх аспектів життя, історії, культури та взаємодії з іншими людьми. Цей інтерес вважається ключовим для постійного самовдосконалення та активної розумової діяльності. На сьогоднішній день пізнавальний інтерес розглядають не лише у галузі дидактики, але й інтегрують з виховним процесом [4]. Змінюючи акцент на психологічні дослідження, ми не лише вдосконалюємо свою педагогічну методику, але й активно вивчає психологічні закономірності, перевіряючи їх на практиці.

Мета даного дослідження продемонструвати поєднання педагогічних методів заснованих на психологічних закономірностях через оновлену структуру уроку (за О. Матвієнко, Д. Губаревої) для впливу на розвиток пізнавального інтересу учнів початкової школи.

Завданнями дослідження є:

1. Аналіз сучасних підходів до розуміння «пізнавального інтересу».
2. Дослідити приклади успішної реалізації оновленої структури уроку в початковій школі з акцентом на стимулювання пізнавальних інтересів.

3. Продемонструвати ефективність впливу оновленої структури уроку на розвиток пізнавальних інтересів учнів.

4. На основі отриманих результатів сформулювати висновки щодо ефективності оновленої структури уроку та розробити рекомендації для вчителів та освітніх закладів з метою підвищення пізнавальних інтересів учнів.

Окреслені мета і завдання дослідження дозволять виявити, як оновлена структура уроку може сприяти розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи. Результати можуть бути корисними для вдосконалення навчального процесу та педагогічних практик з метою підвищення мотивації та успішності учнів.

Методи дослідження. Було використано *теоретичні методи*: аналіз наукових джерел із визначеною проблемою, що включав в себе аналіз та синтез, порівняння та зіставлення наукових фактів; *емпіричні методи*: спостереження та опитування учнів та вчителів; *математично-статистичні дані*: графічний метод аналізу розподілу даних, узагальнення статистичних показників.

Виклад основного матеріалу дослідження. У національній стратегії розвитку освіти в Україні XXI столітті стверджується, що основною метою системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України. Закон України «Про загальну середню освіту» також визначає, що завданням загальної середньої освіти є формування особистості учня, розвиток його здібностей і обдарувань [3]. Виховання стійких пізнавальних інтересів у дітей завжди було актуальною проблемою, оскільки від того, наскільки активно учні вивчають навчальний матеріал і наскільки самостійно вони займаються на уроці, залежить ефективність роботи вчителя. Формування пізнавальних інтересів у молодших школярів є необхідною передумовою для розвитку їхніх пізнавальних здібностей. Зокрема, інтерес, як дослідили психологи та педагоги, є одним із компонентів мотивації до виконання завдання [8]. Це сприяє зміцненню їхньої здатності до самостійного засвоєння та осмислення навчального матеріалу, виховує прагнення до самоосвіти та формує основні інтелектуальні уміння, необхідні для успішного засвоєння знань у навчальних дисциплінах.

Сучасні науковці педагогіки визнають, що «пізнавальний інтерес» є не лише зацікавленістю учнів до навчальних предметів, але й охоплює ширший спектр інтересів: це інтерес до життя, історії, культури, інших людей – інтерес, що є основою для нових досягнень протягом усього життя, наповненим розумовою активністю.

Зокрема, світовими дослідниками Рейнінгером та Хіді було досліджено п'ять основних характеристик пізнавального інтересу:

- рівень інтересу залежить від змісту матеріалу. Матеріал який базується на більш конкретних поняттях краще тримає увагу;
- інтерес передбачає певну міжособистісну взаємодію між людиною та середовищем;
- включає в себе афективний і когнітивний компоненти. Інтерес – це не просто отримання задоволення від чогось, а і цінність набутих знань, умінь та навичок;
- інтерес не завжди проявляється через метакогнітивне відображення. Особистість не завжди усвідомлює свій інтерес;
- інтерес має фізіологічну та нейронну основу: активація мозку різниться залежно від того, чи є у людини інтерес до активності, що виконується (включаючи, зокрема, механізми винагороди або розуміння практичності отриманих знань, умінь та навичок) [9].

Дослідження продемонстрували, що відбулись зміни до підходу формування пізнавального інтересу. Інтерес і знання є дуже взаємопов'язаними явищами. Останні дослідження надають деякі уточнення [10]. Дослідники тестували учнів середньої школи з і розділяли групи відповідно до рівня їхнього інтересу (низький проти високого інтересу, оцінюваного за допомогою анкети) та знань (низький і високий) з предмету. Результати показують, що учасники групи «високих знань» мають вищий рівень інтересу, ніж учні групи «низьких знань», і що відмінності в інтересах зумовлені різницею в рівні знань.

Таким чином, не інтерес стимулював би отримання знань, а навпаки. Цей важливий результат має значення для навчання. Це означає, що вчитель, якщо йому вдається поставити своїх учнів у ситуацію успіху, направляючи їх і надаючи їм необхідний зворотний зв'язок, може зацікавити їх змістом, навіть якщо вони спочатку не зацікавлені. Проте, слід враховувати, що «ситуації успіху» повинні відповідати психологічним особливостям вікової категорії.

Повертаючись до психопедагогіки, науковці цього напрямку говорять: «Біологічне розвиток хоча і визначається вродженою генетичною програмою, але по-різному протікає в силу соціального розвитку, що визначається соціальною програмою, який проявляється в придбаному, але в свою чергу по-різному протікає в залежності від біологічного» [2, с. 33].

Тобто, при навчанні важливо також враховувати індивідуальні психологічні нахили особистості, що можливо при наданні дитини активної позиції в освітньому процесі. Молодший школяр обираючи активну позицію, стає у центр навчального процесу, що дозволяє їм бути пізнавально активними, крім читання тексту чи прослуховування презентації.

А втім, будуючи освітній процес та розглядаючи зміст, слід дотримуватись направлення для формування у дітей благополучного мислення. Створювати умови для відсутності дискомфорту в навчальному матеріалі, тобто освітній процес, який включає в себе матеріал, що дає їм позитивне уявлення про себе та місце, де вони можуть впливати на своє середовище (школа, громада, світ).

Особливої уваги потребують молодші школярі. Соціальний простір яких суттєво розширюється та починає активно функціонувати та розвиватися когнітивна сфера. Що впливає на усвідомлене ставлення до себе та навколишнього середовища. Акцентуючи увагу на розвиток суттєвих психологічних особливостей, таких, наприклад, як зріла емпатія.

Так, у віці від 8 до 12 років у дітей формується навичка емоційно поставити себе на місце іншого та зрозуміти кордони сторонніх, що призводить до наступного етапу – це турботливого мислення. Відповідно, якщо пропустити цей етап та не до розвинути, спеціалісти прийшли до висновку, що це породжує низку психічних захворювань (генералізований тривожний розлад, депресія, розлади особистості тощо) [7]. Створюючи певні умови в освітньому процесі, створюємо благополучне мислення маленьких громадян нашої країни з пізнавальним інтересом до опанування інформаційного простору впродовж всього життя.

Аналіз наукової літератури надав змогу створити гіпотезу, щодо зміни структури уроку, яка базувалась би на сучасних особливостях сприйняття матеріалу та формування пізнавального інтересу. Так було досліджено вплив оновленої структури уроку (за Матвієнко О., Губаревою Д.) на формування пізнавального інтересу.

Оновлена структура уроку:

1. Повідомлення теми, мети та завдань уроку, мотивація учнів до вивчення теми;
2. Відтворення та розуміння особистих почуттів при ознайомленні з темою уроку (самосвідомість);
3. Сприймання і осмислення, узагальнення і систематизація учнями нових знань по відношенню до інших людей (соціальне розуміння);
4. Самостійне підведення підсумків уроку учнями з елементами саморефлексії (рефлексія) [1].

Дослідники проаналізували сучасні тенденції у нейропсихологічних та соціальних змінах і прийшли до висновку, що поточні підходи до навчання потребують перегляду. В результаті цього дослідження була розроблена оновлена структура уроку, яка не лише враховує теоретичну базу предметів і окремих тем, але також акцентує увагу на обробці інформації через призму емоційного і соціального інтелекту. Це ефективно впливає на пізнавальний інтерес, мотивацію та результативність практичного відтворення знань.

Однією з ключових умов успішного впровадження цієї інновації є те, що кінцевим результатом навчання є формування *особистості*. Відповідно трактувань Е. Дюркгейма ще у 1889 році: «Особистість – це те, що кожен із нас має, що є унікальним і характерним, що відрізняє нас від інших» [6] тобто те, що не є спільним для членів його соціальної групи: переконання, особисті та індивідуальні уподобання тощо. Ця відносна унікальність є неминучим наслідком пережитого досвіду, який можна зробити лише від першої особи і з якого випливає конкретна точка зору на світ, відмінні риси особистості, тощо. Але для того щоб сформуванню особистості, потрібно надавати можливість говорити та чути її.

Інноваційна технологія базується на педагогіці партнерства з наданням активної позиції саме учням. Вчитель виступає, як ментор, завданням якого стає допомога тоді, коли виникає запит. Кожний етап уроку тісно пов'язаний з формуванням пізнавального інтересу.

I етап – *повідомлення теми, мети та завдань уроку, мотивація учнів до вивчення теми.*

Стимулюючи активність та направляючи увагу учнів на конкретну тему або матеріал, відбувається стимулювання в зацікавленості предметом, що схиляє до самостійної роботи над матеріалом. Вони мають більш ясне уявлення про те, чому вони вивчають певний матеріал і як це може вплинути на їхнє життя.

II етап – *відтворення та розуміння особистих почуттів при ознайомленні з темою уроку (самосвідомість).*

Осмислення та встановлення власної системи цінностей, розуміння природи власних емоцій та впровадження моральних принципів неможливе без розвитку самосвідомості. Цей етап уроку має на меті усвідомлення учнем того, що він є активним учасником суспільного життя, зі своїми властивостями, почуттями, індивідуальним сприйняттям світу, усвідомлення своєї ролі в суспільстві. На цьому етапі учні навчаються розпізнавати свої емоції та їх джерела в інтеграції з новим матеріалом, а також керувати ними та спрямовувати їх у відповідних напрямках використовуючи отримані знання.

III етап – *сприймання і осмислення, узагальнення і систематизація учнями нових знань по відношенню до інших людей (соціальне розуміння).*

Учні початкової школи навчаючись, розширюють соціальні стосунки. Для них соціальна сфера є основою для вивчення та розуміння свого оточення та механізмів, що панують у навколишньому середовищі.

Таким чином, на цьому етапі уроку, учні вивчають новий зміст матеріалу через досвід та почуття інших. Вони використовують свої навички, щоб співчувати іншим, розуміти їхні емоції та працювати з іншими. У цілому, розуміння емоцій інших людей є ключовим елементом успішної міжособистісної взаємодії, побудови стосунків та розвитку емоційної грамотності, що впливає на якість життя та взаємодії з навколишнім світом. А також вивчення поведінкових аспектів та погляд на ситуації, що виникають у інших дозволяють використовувати цей досвід як джерело навчання, обираючи ті аспекти, які мають найбільше значення для нашого власного розвитку.

IV етап уроку – *самостійне підведення підсумків уроку учнями з елементами само-рефлексії (рефлексія).*

Рефлексія має вже вичерпну наукову підтримку згідно з багатьма дослідженнями. Цей процес дозволяє особі узагальнити та оцінити зібрану інформацію, дати їй зміст та спланувати її практичне використання у повсякденному житті. Надаючи активну позицію учням, та вислуховуючи їх, ми, як вчителі, можемо направити думки до наступних напрямів міркування, або створити безпечну атмосферу для висловлювання особистої думки учня, що спонукає їх до комунікації та розуміння своєї цінності.

Етапність уроку покликана сприяти глибокому засвоєнню знань, розвитку креативності та аналітичного мислення учнів, а також сприяти формуванню внутрішньої мотивації до навчання та саморозвитку. Такий підхід відкриває нові можливості для покращення якості освіти та стимулює інтелектуальний розвиток кожної особистості з урахуванням досвіду кожної маленької особистості. Так, повертаючись до розвитку пізнавального інтересу, нами було проведено дослідження з метою виявлення ефективності впливу інноваційної структури уроку на рівень пізнавального інтересу учнів початкової школи на уроках математики.

Дослідження проводилось на базі 3 шкіл міста Києва, що включало в себе 6 класів в кількості 184 учнів. З яких 90 – контрольна група та 94 – експериментальна.

На першому етапі дослідження було проаналізовано категоріальний апарат даної проблеми. Що дозволило виокремити критерії та рівні пізнавального інтересу учнів початкової школи. Так нами було відмежовано наступні критерії та показники:

- *мотиваційний* (наявність інтересу учнів до уроків з математики як навчального предмету, цілеспрямованість у процесі вирішення навчальних завдань, завершеність, вміння долати труднощі);
- *когнітивний* (наявність знань учнів в контексті пройдених тем на уроках математики, наявність глибоких запитань, відтворення попереднього матеріалу);
- *дієво-практичний* (активність у пізнанні нового матеріалу; прояв наполегливості та цілеспрямованості на результат, дисциплінованість учнів, та пошук нових стратегій вирішення).

Відповідно до критеріїв охарактеризовано такі рівні.

Низький рівень – не проявляється зацікавленість та дії щодо самостійності в процесі виконання завдань, втрачають до них інтерес при зміні однотипного чи більш складного завдання з проявом негативних емоцій (гнів, засмучення, роздратування, апатія), відсутність запитань; не намагаються усвідомити умови виконання завдання, існує потреба у допомозі дорослих або одноліток.

Середній рівень – учні виявляють велику самостійність у прийнятті завдань і пошуку шляхів їх виконання. Навіть у разі виникнення труднощів у вирішенні завдання вони не втрачають емоційного зацікавлення та звертаються за допомогою до вчителя. Вони ставлять уточнювальні питання щодо умов виконання завдання і, отримавши необхідну підказку, продовжують його виконання до кінця. Це свідчить про їхній інтерес до діяльності та бажання знаходити шляхи розв’язання завдань, хоча це робиться спільно з дорослим.

Високий рівень – учні проявляють ініціативність, самостійність, а також інтерес і бажання вирішувати пізнавальні завдання. Навіть коли зустрічаються з труднощами, вони концентруються та орієнтують зусилля для досягнення кінцевого результату. Саме завзятість і наполегливість, проявлені у процесі розв’язання завдань, приносять їм задоволення, радість та самоцінність.

Наступний етап дослідження включав в себе діагностику початкового рівня пізнавального інтересу у двох групах піддослідних. З метою виявлення рівнів пізнавального інтересу кожного із компонентів було створено певне діагностичне завдання. Так для вимірювання мотиваційного компоненту було проведено анкетування на уроках математики (див. рис. 1.)

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації адаптована під уроки математики.</p> <p>1. Чи подобається тобі уроки математики?</p> <ul style="list-style-type: none">• Не дуже;• подобається;• не подобається. <p>2. Зранку, коли ти прокидаєшся, та знаєш, що сьогодні буде нова тема на уроці математики то завжди охоче йдеш до школи чи часто хочеш залишитися вдома?</p> <ul style="list-style-type: none">• Частіше хочу залишитися вдома;• по-різному;• іду охоче. <p>3. Якби вчитель повідомив, що може відмінити уроки математики або замінити їх уроком письма, ти погодився би?</p> <ul style="list-style-type: none">• Не знаю;• так;• ні. <p>4. Чи подобається тобі, коли у вас на уроках з’являються задачі більшої складності?</p> <ul style="list-style-type: none">• Не подобається;• по-різному;• подобається. <p>5. Чи хотів би ти, щоб не задавали домашніх завдань?</p> <ul style="list-style-type: none">• Хотів би;• не хотів би;• не знаю. | <p>6. Чи хотів би ти, щоб у школі залишилися одні приклади?</p> <ul style="list-style-type: none">• Не знаю;• не хотів би;• хотів би. <p>7. Чи часто ти розповідаєш батькам про математику?</p> <ul style="list-style-type: none">• Часто;• іноді;• не розповідаю. <p>8. Чи хотів би ти мати менш суворого вчителя?</p> <ul style="list-style-type: none">• Напевно не знаю;• хотів би;• не хотів би. <p>9. Чи багато у тебе в класі друзів які люблять математику?</p> <ul style="list-style-type: none">• Мало;• багато;• немає друзів. <p>10. Чи подобається тобі співпрацювати на уроках математики з однокласниками?</p> <ul style="list-style-type: none">• Подобаються;• не дуже;• не подобаються. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Рис.1. Анкетування для оцінювання рівня шкільної мотивації, адаптована під уроки математики

Дослідження когнітивного критерію пізнавального інтересу молодших школярів на уроках математики передбачало проведення самостійної роботи з попереднім матеріалом за допомогою диференційованого підходу.

Мета цього етапу дослідження полягала в перевірці знань з попереднього матеріалу а уроках математики, присутності заглиблених питань, відтворення попереднього матеріалу на основі їхньої самостійної роботи. Застосування диференційованого підходу дозволило врахувати індивідуальні особливості та потреби кожного учня під час виконання завдань.

Для дослідження дієво-практичного критерію пізнавального інтересу учнів на уроках математики, було розроблено «Логічну скарбничку», яка містила ускладнені завдання для визначення активності учнів у процесі пізнання нового матеріалу.

Під час дослідження ми спостерігали за такими аспектами: рівень наполегливості та цілеспрямованості: як учні долали складні завдання, яка була їхня активність та наскільки вони були цілеспрямовані у досягненні результату; дисциплінованість і концентрація: як учні зосереджувались на вирішенні завдань і як вони контролювали свою увагу під час цього процесу; пошук нових стратегій та використання наявних знань: чи виявляли учні творчий підхід у пошуку нових шляхів для розв'язання нестандартних завдань, використовуючи свої попередні знання.

Цей підхід дозволив нам оцінити, як учні впоралися зі складними викликами на уроках математики, їхню готовність до творчого мислення та самостійного розв'язання проблем. В результаті дослідження ми змогли зрозуміти, як цей аспект пізнавального інтересу впливає на успішність навчання та як можна підтримати учнів у розвитку їхніх пізнавальних здібностей. Результати первинної діагностики висвітлені у таблиці 1.1.

На формувальному етапі дослідження, були розроблені плани уроків за оновленою структурою уроку. Та впроваджені в освітній процес протягом першого семестру. Кінцевий етап дослідження включав в себе діагностику нових результатів, що висвітлена у порівняльній таблиці 1.1.

Таблиця 1

Загальні порівняльні результати експериментального дослідження з розвитку пізнавального інтересу учнів початкової школи на уроках математики

| № з/п | Рівень сформованості пізнавального інтересу | Група | | | | | | | | | | | |
|-------|---------------------------------------------|---------------------|-------|-------------|-------|------------------|-------|---------------|-------|-------------|-------|------------------|-------|
| | | Експериментальна, % | | | | | | Контрольна, % | | | | | |
| | | Мотиваційний | | Когнітивний | | Дієво-практичний | | Мотиваційний | | Когнітивний | | Дієво-практичний | |
| | | до | після | до | після | до | після | до | після | до | після | до | після |
| 1. | Високий | 13,88 | 40,67 | 13,11 | 26,78 | 6,89 | 27,22 | 15,63 | 15,63 | 7,38 | 15,5 | 0 | 0 |
| 2. | Середній | 73 | 53 | 73,89 | 73,22 | 53,11 | 60,78 | 53,12 | 53,37 | 69,74 | 68,74 | 46,12 | 60,74 |
| 3. | Низький | 13,12 | 6,33 | 13 | – | 40 | 12,01 | 23,25 | 31 | 22,88 | 15,76 | 53,88 | 33,26 |

З вище поданої таблиці ми бачимо динаміку у розвитку пізнавального інтересу учнів молодшого шкільного віку. В різницевому порівнянні в експериментальній групі відбувся приріст середнього рівня та високого більше 10 % та зменшення низького, що вказує на ефективність оновленої структури уроку (Матвієнко О., Губарева Д.).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Через зміну в підходах до навчання, можемо досягнути зміни у сприйнятті та засвоєнні матеріалу. Проте, потрібно розуміти певну формулу структурування уроку. Наприклад, якщо елементи А, В, С зустрічаються в цьому порядку або у зворотному порядку С, В, А, це призведе до двох різних ефектів.

Проведене дослідження продемонструвало ефективність запропонованого порядку у структурі уроку, що призводить до збільшення зацікавленості предметом та створення умов, для активної позиції учня щодо глибшого занурення у матеріал. Дана формула допомагає опановувати hard skills на основі soft skills. Що не обтяжує матеріал, а створює умови для легкого опанування та розуміння практичного застосування у буденності життя.

У перспективі планується продовжувати дослідження щодо ефективності оновленої структури уроку в освітньому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Губарева Д. В. Формування основ соціальної компетентності у молодших школярів засобами проєктної діяльності : дис. ... докт. філос. : 011 – Освітні, педагогічні науки ; Галузь знань 01 Освіта (Освіта/Педагогіка) / Губарева Дар'я Вячеславівна ; наук. керівник Матвієнко Олена Валеріївна ; Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 355 с.
2. Дяченко Л. М. Психопедагогіка як предмет наукового інтересу. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2014. № 2. С. 34-44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2014_2_7.
3. Закон України «Про освіту». Законодавство України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380). Редакція від 06.04.2022, підстава – 1986-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Hubarieva, D., Polisuchenko, A., Matviienko, O., Savenko, O., & Hrebnieva, I. (2021). Information And Communication Communication Technologies In The System Of Distance Education. *International Journal of Computer Science & Network Security*, 21 (11), 287-293.
5. Стоунс Е. Психопедагогіка. Психологічна теорія та практика навчання ; Пер. з англ. / Під ред. Н. Ф. Талізної. Київ : Педагогіка, 2003. 472 с.
6. Durkheim É. Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*. 1898. Т. 6. № 3. С. 273-302.
7. Ickes, W., Gesn, P. R., & Graham, T. (2000). Gender differences in empathic accuracy : Differential ability or differential motivation? *Personal Relationships*. 7 (1), 95-109.
8. Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
9. Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46 (3), 168-184. doi:10.1080/00461520.2011.587723
10. Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2017). The relation between individual interest and knowledge acquisition. *British Educational Research Journal*. doi:10.1002/berj.3268

REFERENCES:

1. Hubarieva, D. V. (2021). Formuvannia osnov sotsialnoi kompetentnosti u molodshykh shkoliariv zasobamy proiektnoi diialnosti [The formation of social competence among the elementary school students through project activities.] : Candidate's thesis. Kyiv : Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
2. Diachenko, L. M. (2014). Psykhopedahohika yak predmet naukovooho interesu [Psychopedagogy as a subject of scientific interest]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyu systemamy – Theory and practice of social systems management*. 2, 34-44. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2014_2_7 [in Ukrainian].

3. Закон України «Про освіту» [The Law of Ukraine «On Education»] (2014). Zakonodavstvo Ukrainy (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, № 38-39, st. 380). Redaktsiia vid 06.04.2022, pidstava – 1986-IX. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
4. Hubarieva, D., Polisuchenko, A., Matviienko, O., Savenko, O., & Hrebnieva, I. (2021). Information And Communication Communication Technologies In The System Of Distance Education. *International Journal of Computer Science & Network Security*, 21(11), 287-293 [in English].
5. Stouns, E. (2003). Psykhopedahohika. Psykholohichna teoriia ta praktyka navchannia [Psychopedagogy. Psychological theory and practice of teaching] ; Per. z anhl. / N. F. Talyzinoi (Ed.). Kyiv : Pedahohika [in Ukrainian].
6. Durkheim, É. (1898) Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*. Vol. 6, 3, 273-302 [in French].
7. Ickes, W., Gesn, P. R., & Graham, T. (2000). Gender differences in empathic accuracy : Differential ability or differential motivation? *Personal Relationships*, 7 (1), 95-109 [in English].
8. Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53 [in English]
9. Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184. Retrieved from: doi:10.1080/00461520.2011.587723 [in English].
10. Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2017). The relation between individual interest and knowledge acquisition. *British Educational Research Journal*. Retrieved from: doi:10.1002/berj.3268 [in English]

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.10

UDC 378.091.3:373.011.3-051]:[37.015.31:159.955-021.412.1

PSYCHOLOGICAL FACTORS AND PEDAGOGICAL PREREQUISITES FOR THE DEVELOPMENT AND FORMATION OF FUTURE TEACHERS' CRITICAL THINKING

Olena Matviienko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Primary
education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Zhang Jing

PhD student in Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0009-7325-0813>
e-mail: jing774225664@qq.com

Abstract. *The article examines the importance of critical thinking in the modern world, especially in light of intense social change and conflict. The authors analyze the contemporary philosophy of critical thinking and the psychology of creative thinking, including the ability of children to interact and play directly. They discuss the differences between reproductive and productive logic of thinking and the process of developing critical thinking. The article also focuses on the role of critical thinking in post-totalitarian Ukraine, in particular in scientific processes of cognition. It is not just a random phenomenon, but an important tool for achieving absolute truth. Thinking does not exist separately from content, it is a product of cognition and transformation of reality, which is constantly moving towards new discoveries. It is emphasized that critical thinking is an important element of education from primary school to postgraduate education. It is critical for career and life activities in general. Particular attention is paid to the importance of critical thinking in democratic societies, where the need to assess situations, separate truth from lies, and make independent decisions are key.*

The article attempts to analyze thinking processes in the context of theoretical and practical problems. The forms of theoretical thinking, their role in reflecting the universal and special properties of objective reality are considered. The author emphasizes the importance of understanding the essence of categories and concepts in science and education. The author also discusses the importance of practical activities for the development of theoretical thinking, and examines in detail the various forms of inference: induction, deduction and traduction, and emphasizes the importance of criticality in the process of activity.

The author analyzes the relationship between criticality and creativity as properties of thinking. It is emphasized that criticality, although not always conducive to creativity, is an integral element of a critical and analytical approach to problem solving. Creativity, on the other hand, is a special type of intellectual ability that generates original ideas and is not limited to traditional thinking algorithms. The author emphasizes the special influence of the educational environment on creativity and criticality, as well as the role of these two qualities in the creative search for truth.

Key words: *Critical thinking, creative thinking, development, formation, future teachers, professional training.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.10

УДК 378.091.3:373.011.3-051]:[37.015.31:159.955-021.412.1

**ПСИХОЛОГІЧНІ
ЧИННИКИ
ТА ПЕДАГОГІЧНІ
ПЕРЕДУМОВИ
РОЗВИТКУ
Й ФОРМУВАННЯ
КРИТИЧНОГО
МИСЛЕННЯ
МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ**

Матвієнко О. В.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Чжан Цзін

здобувач третього освітньо-наукового рівня
вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0009-7325-0813>
e-mail: jing774225664@qq.com

Анотація. Стаття розглядає значущість критичного мислення в сучасному світі, особливо у світлі інтенсивних соціальних змін і конфліктів. Автори аналізують сучасну філософію критицизму і психологію креативного мислення, включаючи здатність дітей до безпосереднього взаємодії і гри. Обговорюються відмінності між репродуктивною та продуктивною логікою мислення і процес розвитку критичного мислення. Стаття також зосереджується на ролі критичного мислення в посттоталітарній Україні, зокрема в наукових процесах пізнання. Це не просто випадковий феномен, але важливий інструмент для досягнення абсолютної істини. Мислення не існує окремо від змісту, це продукт пізнання та перетворення реальності, яке неперервно рухається до нових відкриттів. Наголошується, що критичне мислення є важливим елементом освіти від початкової школи до післядипломної освіти. Це критично важливо для кар'єри і життєвої діяльності в цілому. Особлива увага приділяється важливості критичного мислення в демократичних суспільствах, де потреба в оцінці ситуацій, відділенні правди від брехні, та самостійному прийнятті рішень є ключовими.

У статті зроблена спроба аналізу процесів мислення в контексті теоретичних та практичних проблем. Розглядаються форми теоретичного мислення, їх роль у відображенні універсальних та особливих властивостей об'єктивної дійсності. Звертає увагу на важливість пізнання сутності категорій та понять у науці та освіті. Також обговорюється важливість практичної діяльності для розвитку теоретичного мислення, та детально розглядає різні форми висновків: індукцію, дедукцію та традукцію, а також акцентує увагу на значенні критичності в процесі діяльності.

Проаналізовано взаємозв'язок критичності та креативності як властивостей мислення. Наголошується на тому, що критичність, хоча не завжди сприяє творчості, але є невід'ємним елементом критично-аналітичного підходу до розв'язання проблем. Креативність, з іншого боку, є особливим типом інтелектуальних здібностей, який породжує оригінальні ідеї і не обмежується традиційними алгоритмами мислення. Виокремлено особливий вплив освітнього середовища на креативність і критичність, а також ролі цих двох властивостей у творчому пошуку істини.

Ключові слова: критичне мислення, креативне мислення, розвиток, формування, майбутні вчителя, професійна підготовка.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. На шляху вступу України до світового співтовариства розвинених країн, критичне мислення стає ключовим, як засіб демократизації та результат «пост-радянського» менталітету. Це важливий аспект свободи як норми людського існування та природного права, яке держава повинна захищати в контексті конфлікту між індивідуальною волею та законами суспільства. Ще Джон Локк розрізняв два типи свободи: природну свободу, яка керується законами природи, і свободу людини у суспільстві, коли вона обмежує свою природну свободу для отримання повної свободи як член громади, у межах загальноновизнаних законів. Ці закони обмежують сферу дій окремої особи, але забезпечують захист від можливого примусу з боку інших, що гарантує невід'ємні права. Це відображає автономію особистості з одного боку та відносну свободу від державного втручання та впливу громадянського суспільства – з іншого.

Використовуючи принципи критицизму, ми можемо зробити логічний висновок, що в свободі як природному праві людини в суспільстві закладені не лише толерантність, але й критичне мислення. Толерантність полягає у зовнішньому прийнятті свободи особистості бути іншою і відстоювати свою унікальність, тоді як критицизм виявляється через внутрішню свободу людини, що воліє не погоджуватися і шляхом аргументованої критики спростовувати «іншого» чи «інше» [2]. Толерантність і критицизм вважаються двома проявами однієї сутності – свободи, яка зростає, розширюючи можливості критичного мислення. Хоча важливість толерантності може зменшитися, перетворюючись на звичну норму поведінки, критицизм залишається виявом сміливості та моральності окремої особистості на рівні її дій. Більшість людей, на жаль, не мають достатніх знань та навичок критичного мислення як теорії неформальної логіки. Критичне мислення ще не стало невід'ємною частиною особистісної та професійної компетентності, не є ознакою мислення успішної та конкурентоздатної людини.

Навчання критичного мислення можливе і, безумовно, необхідне. Цей процес може розпочинатися вже з початкової школи, де вчать розвивати навички критичного мислення. Подальше вдосконалення цих навичок відбувається у закладах вищої освіти та через різні форми післядипломної освіти. Крім того, важливо використовувати ці навички у власній управлінській та професійній діяльності, а також у різних життєвих ситуаціях.

Щоб справитись з цим завданням, перш за все потрібно усвідомити, що в умовах сучасного інформаційного суспільства та зародження нової інформаційної цивілізації важко вижити, залишаючись прихильником простого способу мислення. Необхідно адаптуватись до різноманітних стилів мислення інших людей та бути готовими до складних динамічних змін, які передбачити практично неможливо.

У дослідженнях, присвячених з'ясуванню співвідношення інтелектуальних, емоційних та вольових складових творчо-продуктивної діяльності (О. Акімова, О. Леонтьєв, І. Васильєв, В. Джемс, Т. Рибо, Г. Майєр, А. Маслоу та ін.), йдеться про різні підходи до цієї проблеми. Про це засвідчує використання ними цілої низки бінарних понять, зокрема інтелектуальні почуття й емоції, почуттєве й пізнавальне в мисленні, почуття й творча розумова діяльність та інші.

Одні дослідники вдаються до інтеграційного сприйняття поєднання суті цих понять, підкреслюючи позитивну роль інтелектуально-почуттєвого й емоційного в процесі критичного мислення суб'єктів діяльності, інші – в їх диференційованому сприйнятті, взаємовпливи яких за певних умов негативно позначаються на результатах мисленнєвої діяльності. Всі форми творчо-продуктивної діяльності супроводжуються адекватними реакціями задоволення чи незадоволення, які можуть спричинити появу короткочасних бурхливих емоційних реакцій, що проявляються в критичних умовах і приводять до втрати вольового контролю, прояву нездатності суб'єкта шукати вихід із ситуацій, що несподівано виникають. Афективна складова творчо-продуктивної діяльності супроводжується різними психічними станами людини: задоволенням або розчаруванням, надією, відчаєм або обуренням, іншими ознаками збудження чи пригнічення [5].

У процесі з'ясування питання про співвідношення інтелектуальних та емоційних компонентів творчої діяльності мали місце спроби введення таких понять, як «емоційне мислення» (Г. Майер), «розмірковуюче мислення» (О. Тихомиров), «практичне мислення» (Б. Теплов).

На наше переконання, філософія критицизму як і психологія креативності мислення бере початок із здатності дитини безпосередньо поводитися, гратися, фантазувати, рефлексувати, радіти і насолоджуватися в процесі вирішення інтелектуальних задач.

Надзвичайно важливою є проблема співвідношення репродуктивної й продуктивної логіки перебігу розумових дій у структурі мислення взагалі і критичного зокрема. На переконання М. Веретгеймера, ланцюжок мисленнєвих операцій традиційної логіки можна подати приписом алгоритмічного типу: визначення, узагальнення, класифікація, категоризація, утворення суджень, висновки. Розгортання логіки мислення у процесі продуктивної діяльності узагальненого і опосередкованого критичного відображення дійсності має свою, специфічну логіку, у безупинному процесі якої утворюються й забезпечуються дискретні розумові операції, які критичне мислення породжує, а саме: рефлексія – заперечення – критика – аргументація – верифікація (доведення достовірності) або фальсифікація (спростування) – оцінне судження – переконання [1]. На наше переконання, таким є й алгоритм розвитку критичного мислення суб'єктів продуктивної діяльності за дискретними розумовими операціями.

Досвід країн, таких як Канада, Нова Зеландія, США та інші демократично налаштовані країни, підтверджує важливість традиції критики або, конкретніше, критичного мислення у проведенні економічних, соціальних, політичних та культурних змін.

Мета і завдання дослідження. Метою дослідження є обґрунтування й розкриття психологічних чинників та педагогічних передумов розвитку і формування критичного мислення майбутнього вчителя.

Завдання дослідження: розкрити психологічні чинники та педагогічні передумови розвитку й формування критичного мислення майбутнього вчителя для переосмислення змісту навчальних дисциплін і методів їх навчання; обґрунтувати особливості формування змісту професійної підготовки майбутнього вчителя для привнесення у професійне мислення ознак креативності й критичності з тим, щоб допомогти студентам виробити в собі інноваційність і критичність як властивості сучасної людини.

Методи проведення дослідження. В даному педагогічному дослідженні використовуються теоретичний аналіз, конкретизація систематичного цілеспрямова-

ного вивчення об'єкта, пошук напрямків удосконалення освітнього процесу закладу вищої освіти. Теоретичні; методи за функціями, які вони здійснюють у пізнанні використовуються в даному дослідженні з поділом на наступну класифікацію і систематизацію: методи систематизації, пояснення й прогнозування; від конкретної галузі дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні виклики для професії педагога полягають у необхідності переосмислення змісту навчальних дисциплін та методів їх навчання, а також у введенні креативності та критичного мислення в професійне середовище, щоб сприяти розвитку інноваційності та критичного мислення у студентів. Розвиток критичного мислення стає завданням для кожного педагога, оскільки воно відображається на здатності людини розмірковувати про власне мислення з метою його удосконалення [1]. Це має стати основою освітніх реформ та змін, що активно відбуваються у XXI столітті.

Заглядаючи у близьке майбутнє, приблизно 20 років тому, науковці прогнозували еволюцію інформаційного суспільства, де головним «капіталом» стане не сама інформація, а людина, яка її ефективно виробляє. Здатність до ефективного опанування, накопичення, обробки та створення інформації буде дорожчати. Це відкриває перспективу зростаючої важливості методів та інструментів роботи з все більшими обсягами та складними інформаційними потоками, не лише за рахунок різноманітних штучних засобів, але й завдяки самовдосконалюючому природному інтелекту. Тому важливо розглядати навчання критичного мислення як одну з базових форм підготовки людини до успішного життя в інформаційному та пост-інформаційному суспільстві. Йдеться про встановлення стандартів «мислення вищого рівня», яке ґрунтується на навичках критичного мислення, аналізу, рефлексії та критичних дій [6].

На сьогодні навчання критичного мислення вже не лише мрійлива стратегія, але й досконало розроблена теорія та практика, яка широко поширена в освітніх закладах Північної Америки та деяких країнах Європи. Важливість і значущість включення студентів у вивчення курсу «Основ критичного мислення» розкрита в дослідженнях В. Роджієра (США). Він підкреслює, що критичне мислення є одним з найважливіших предметів, які вивчаються в коледжах, незалежно від обраної студентами спеціальності. Якість навчання, успіх у кар'єрі, внесок у суспільство та особисті справи – усе це залежатиме від здібностей людини розв'язувати проблеми і приймати оптимальні рішення.

Національна система освіти України встановлює вироблення стандартів «мислення вищого рівня» як актуальне завдання, необхідне для її включення в коло країн з «швидкою економікою» та її закріплення у світовому освітньому просторі.

У тоталітарних режимах, які ґрунтуються на силі та підлеглості окремої людини, ключовою рисою менталітету є безумовне підпорядкування та виконання наказів політичного керівництва. Тому абсолютна довіра до авторитету та догматичний, безкритичний спосіб мислення та дій без будь-якої критики стають природними проявами тоталітарного менталітету.

Вільне демократичне суспільство визначає першочерговими здатність та готовність людини критично оцінювати ситуацію без упереджень, розрізняти правду від брехні, самостійно знаходити рішення та захищати істину у спорі. Вивчення «Основ критичного мислення» як навчальної дисципліни у різних навчальних закладах світу знаходить широкий розвиток та поширення саме в демократично орієнтованих державах [7]. Це не лише наслідок демократичного способу життя, а й активний чинник його формування та розвитку.

У пост-тоталітарній Україні, яка нині стикається з наслідками глибокої загально-системної кризи, аргумент про важливість критичного мислення стає надзвичайно актуальним. Критичне мислення відіграє ключову роль у пізнавальних процесах, є справжнім критерієм науковості, за допомогою якого можна розрізнити науку від «метафізики» або псевдонауки. У широкому розумінні критичне мислення – це активність розуму, спрямована на виявлення та виправлення власних помилок. З цього принципу вчені, зокрема філософи, на основі досліджень Ф. Бекона, Г. Галілея, І. Ньютона, Ф. Гегеля, дійшли висновку, що якщо помилки є більш або менш випадковими і, при цьому, досягнуто достатнього рівня знань, то критичне мислення також слід вважати випадковим і швидкоплинним пізнавальним явищем. Інакше кажучи, якщо досягнення абсолютної об'єктивної істини в ході емпіричного чи теоретичного експерименту є можливим, то критичне мислення, як критерій науковості, можна розглядати як тимчасове і суб'єктивне явище. Воно є необхідним, але недостатнім для обґрунтування абсолютної об'єктивної істини, оскільки навіть у пізнавальному процесі завжди існує ймовірність помилок та навмисних фальсифікацій, яку неможливо звести до нуля.

Якщо так, то критика та критичне мислення неухильно відображаються у процесі пізнання, що постійно рухається вперед у безмежні простори нового знання. Важливо зазначити, що характер суб'єктивного та тимчасового критичного мислення виявився відомим у філософії абсолютного ідеалізму Г. Гегеля. У діалектиці Духа критичність була обґрунтована лише до того часу, поки Дух не досягав вершини Абсолютної Істини. Після досягнення цієї вершини Дух втрачав здатність до помилок і звільнявся від потреби в будь-якій серйозній критичній діяльності. У протилежність позитивістській теорії пізнання, гносеологічний кредо «проекту Модерна», висловлені Карлом Поппером, філософом кінця ХХ століття, зводилися до визнання помилковості людського пізнання та невід'ємності критичної активності у його розвитку. За його переконанням, критичне мислення є тим показником наукового пізнання, який розрізняє його від інших аспектів духовної діяльності людини.

Карл Поппер впровадив у своїй концепції неухильного критицизму, всезагального критичного мислення як єдиного правильного критерія науковості термін «критичний раціоналізм». Під впливом інтелектуальних досягнень Альберта Ейнштейна він протиставив своїм опонентам, які вважали верифікацію (підтвердження достовірності) основою наукового пізнання, критерій фальсифікації (спростування) як єдиний спосіб ідентифікації наукової правдивості [4]. У своїй полеміці щодо концепції Карла Поппера Мері Хессе, британський філософ, настоює на тому, що в науковому пізнанні не тільки неможливо верифікувати окремі твердження, але й точно фальсифікувати їх результати.

Наша позиція полягає в тому, що ані погляди К. Поппера, ані полемічні роздуми М. Хессе не є єдиними правильними у верифікаційних та фальсифікаційних процедурах, що підтверджують або спростовують достовірність наукових результатів.

Також важливо розглянути соціальні наслідки критицизму і критичного мислення, а також специфіку їхнього статусу та соціальні джерела критичного аналізу, які повинні бути спрямовані, в першу чергу, на швидкі зміни, що відбуваються у світі, конкретній державі і суспільстві, а також у кожній окремій особистості. Зазвичай швидкі зміни породжують різноманітні соціальні проблеми і конфлікти, такі як значне майнове розшарування, високий рівень бідності в ряді пострадянських країн та інші соціальні негативи.

З іншого боку, надто повільний розвиток може призвести до серйозного відставання країни від світових лідерів, змусивши її стати аутсайдером або навіть зникнути. Ці та інші фактори стимулюють розвиток критичного мислення. З'являються тенденції до переходу критицизму на неформальну основу в розвитку та функціонуванні. Усе це безпосередньо пов'язано з освітою, як середньою, так і вищою. Це стосується результатів освіти в цілому, а також компетентностей і навичок, якими володіють випускники загальноосвітніх і вищих закладів освіти.

Високий рівень компетентності педагога проявляється у його здатності критично аналізувати соціальне середовище, взаємини між людьми та їхні дії, які відображаються у поведінці особистості [8]. Ця компетентність, яка має індивідуальний характер, представляє собою інтегровану, комплексну систему, що включає операційно-діяльні, когнітивні, професійні, потребно-мотиваційні, практико-продуктивні, рефлексивно-оцінні компоненти, які є основою професійної компетентності.

Оволодіння цими компонентами, спираючись на неформальні методи, з активним використанням критичного мислення на всіх етапах пізнавальних процесів, формує розумову діяльність, яка керується та супроводжується критичним мисленням. Це стосується не лише вивчення спеціального курсу «Основи критичного мислення», а й всіх психолого-педагогічних та професійно-спрямованих дисциплін.

Навчання основ критичного мислення на рівні середньої та вищої освіти має бути систематичним і послідовним. Це можна забезпечити шляхом включення курсів різних циклів (суспільних, психолого-педагогічних, науково-практичних та фахових) у програму навчання, де критичне мислення пронизується через всі аспекти навчання. Такий підхід сприятиме універсалізації навичок та формуванню звичок критичного мислення, а також підвищить якість засвоєння матеріалу та вплив на особистість студентів. Особливу увагу слід звернути на ті навчальні предмети, які найбільш сприятливі для використання розвивально-продуктивних можливостей критичного мислення.

Впровадження курсів з критичного мислення та методик їх навчання через спеціальну підготовку педагогічних кадрів є ключовим завданням, яке може бути здійснене на шкільному та університетському рівнях і підтримуватися державними ресурсами. Досвід США підтверджує, що науково-педагогічні центри при провідних університетах можуть стати ефективним інструментом для цілеспрямованої роботи з теорією та практикою критичного мислення.

В Україні підтримку розвитку критичного мислення в широкому спектрі освітніх закладів може забезпечити створення цільових науково-педагогічних центрів, що базуються при провідних університетах. Науковці з Харкова вже розпочали ініціативу у цьому напрямку, створивши стійкі канали обміну інформацією та досвідом між науково-педагогічними кадрами, як в Україні, так і за її межами.

Мислення, яке виступає функцією мозку, формується завдячуючи відчуттям, сприйняттю та уявленням, що виникають у процесі суспільно-продуктивної діяльності людей. Без них думка, взагалі не має сенсу, адже вона є результатом мислення, що становить основу постійного процесу пізнання і трансформації дійсності. Цей процес характеризується постійним рухом і бажанням до нових відкриттів.

Варто підкреслити, що мислення, що виникає на основі відчуттів, сприйняття і уявлень, не є простою сукупністю чуттєвих образів. Це складна та якісно нова форма пізнання, відмінна від чуттєвого рівня пізнання. Мислення є продуктом суспільної діяльності і «існує лише як індивідуальне мислення безлічі мільярдів минулих, сучасних і майбутніх людей».

Перехід від чуттєвого пізнання до логічного мислення підтримується практикою, яка є єдиним критерієм істинності наших знань. Однак для того, щоб мислення, що виникло в процесі практичної діяльності людини, стало відносно самостійним у формі простого узагальнення, необхідна певна властивість мислення, а саме критичність [3]. Це включає здатність до сумніву, відхилення від традиційних схем мислення, розпізнавання суперечностей, формулювання проблем тощо.

Для використання цієї властивості мислення у процесі пізнання предметів і явищ об'єктивного світу людина повинна мати широкі знання про взаємодію різних галузей наук, теорій, поглядів, концепцій, які вона здобула завдяки поєднанню різних форм умовиводів, таких як індуктивні, дедуктивні, традуктивні, синкретичні.

Мислення, як вищий продукт організованої матерії, розвивається шляхом включення різноманітних форм у процес пізнання. Воно здатне об'єднувати, співставляти та протиставляти думки про явища, предмети та процеси, які не мають безпосереднього зв'язку, але схожі за структурою чи функціями [3]. Закони логічного мислення змушують мислення проводити конструктивний або деструктивний аналіз, якщо потрібно порівнювати або співставляти явища. Критичне мислення, розкриваючи закономірні та суттєві зв'язки, може прогнозувати шляхи подальшого розвитку матеріального світу, випереджаючи процес розвитку буття.

У процесі критичного мислення людина порівнює об'єкти пізнання, аналізує думки, виходить з одних припущень і формує нові висновки, які розширюють її знання та можуть підтверджувати або спростовувати попередні уявлення. Особливість цього типу мислення полягає в тому, що воно враховує не лише індивідуальні характеристики об'єктів, але й їх загальні закономірності, що дозволяє людині не лише пізнавати світ, але й використовувати ці закони для власних цілей.

Мислення виявляється у різних формах та видах, які розвиваються відповідно до чутливих періодів у розвитку особистості. Кожна людина формує свій власний стиль мисленнєвої діяльності, який зазвичай зароджується ще в школі [7]. Це індивідуально-специфічна система психологічних засобів і дидактичних методів, які використовуються для розв'язання певних розумових завдань. В зоні операційно-не визначеності активізується діяльність, оскільки обираються найбільш ефективні способи виконання завдань, які можуть структуруватися не завжди на свідомих діях, операціях або процедурах.

Індивідуальний стиль мислення як діяльності – характерна для кожної людини система активних операцій із цілеспрямованого застосування, розвитку й прирощування знань або досвіду з обов'язковим вирішенням реальних суперечностей, що виникають в життєдіяльності людини. В ході мислення і діяльності за цього виникає нова мета, актуалізуються нові засоби і плани її досягнення, розкривається теоретична сутність і практична доцільність об'єктивних сил природи і суспільства.

Під час вирішення теоретичних проблем у процесі мислення виявляються закони, висвітлюються властивості об'єктів і явищ, а також формуються нові поняття і категорії. Ці аспекти є формами теоретичного мислення, які відображають загальні та індивідуальні властивості та відношення об'єктивної дійсності, а також універсальні та конкретні закономірності розвитку матеріальних, природних і духовних цінностей. Завданням теоретичного мислення є пізнання в науці й освіті сутності категорій і понять, їх походження, відношення категоріально-поняттєвих форм мислення до форм буття, гносеологічних, логічних і світоглядних функцій, категорій та способів свідомого оперування ними в мисленні та практичній діяльності. У трактаті «Категорії», Арістотель вважав всезагальними категоріями ті, що

на найбільш повний спосіб відображають об'єктивну реальність та найвище її узагальнюють. Ці категорії включають сутність (субстанцію), кількість, якість, відношення, місце, час, положення, стан, дія та дії. Їх можна розглядати як проблеми або ланцюги розвитку мислення будь-якого виду. Багаторазове повторення на практиці певних об'єктивних відношень закріплюється в мисленні у формі категорій, допомагають пізнавати природу, розумно й практично нею оволодівати.

Мислення, що виникає під час практичної діяльності, протистоїть теоретичному мисленню, оскільки його головною метою є розв'язання практичних завдань. Цей процес використовує результати абстрактної теоретичної роботи та базується на загальному практичному досвіді. У свою чергу, вирішення практичних питань служить засобом і стимулом для розвитку теоретичного мислення.

Однією з умов розвитку теоретичного й практичного мислення є формування умінь і навичок робити, в ході пізнання за певними правилами логіки висновки із деяких утверджень та їх комбінацій. Йдеться про такі форми висновків як індукція, дедукція і традукція – три види руху знання, відповідно, від одиничних тверджень до загальних положень; від загальних положень до часткових тверджень; від загального положення до загального твердження або від окремого положення до окремого твердження.

За умов застосування наведених форм умовисновків, способів міркування, методів пізнання і доведення припущень, їх поєднання у навчально-пізнавальній діяльності учнів забезпечується синкретизм сприйняття, який виявляється у нерозчленованості почуттєвого образу об'єкта, розвитку розумових операцій (синтез, аналіз, порівняння) як з'єднання частин у цілісність; уявному розчленуванні цілого на частини; виділенні у явищах, об'єктах, процесах, що порівнюються, спільних ознак, властивостей, що дає можливість за методом аналогії пізнати нове шляхом переносу знань про відоме на нове явище.

Теорія поетапного формування розумових дій, розроблена П. Гальперінім, визначає три типи будови схеми орієнтувальної основи дій та відповідні їм типи самоорганізованого учіння, заснованого на принципах самонавчання.

У першому типі, коли ще не розвинена повна система дидактико-психологічних умов орієнтувальної основи дій, переважає метод «випробувань і помилок». Дії виконуються не завжди осмислено, і помилки в цьому процесі дозволяють усвідомити та критично оцінити умови та результати діяльності.

Другий тип орієнтувальної основи дій передбачає використання технологічно правильних методів виконання дій за наявності системи дидактично адекватно підібраних способів, що гарантує отримання безпомилкового результату під час контрольованого самокритичного навчання. У цьому випадку орієнтувальна основа дій може бути заздалегідь підготовлена або створена учнями під керівництвом вчителя.

Третій тип характеризується спрямуванням суб'єкта пізнавальної діяльності на загальні принципи та інтегроване засвоєння складових одиниць виучуваного матеріалу за вимогами системного підходу. В цьому випадку акцент робиться на формуванні пізнавальної мотивації, що стимулює розвиток критичного мислення під час діяльності.

В умовах використання технологій поетапного формування розумових дій, свідоме і критичне виконання операцій має три основні риси: 1) регулюються довільно; 2) можуть бути автоматизовані і неусвідомлювані на початковому рівні, але в разі ускладнень можуть стати свідомими і піддаватися корекції; 3) вони лабільні, тобто непостійні, але гнучкі та здатні до корекції у разі потреби.

Лабільність, як характеристика динаміки виконання свідомих дій і операцій, визначається швидкістю появи та зникнення нервових процесів, які залежать від нерозривного зв'язку між свідомістю та поведінкою. Гнучкість технологій поетапного формування розумових дій проявляється у взаємодії двох форм активності: внутрішньої (розумової) та зовнішньої (практичної), які мають аналогічну структуру [4]. Ця гнучкість досягається завдяки взаємодії між процесами інтеріоризації, який перетворює структуру зовнішньої діяльності во внутрішній план свідомості, і екстеріоризації, що включає утворення зовнішніх дій та висловлювань на основі перетворення внутрішніх структур у зовнішні, соціально значущі прояви людської діяльності. Під час цих процесів критичність та креативність мислення і діяльності грають важливу роль, активно розвиваючись.

Досвід підготовки учительських кадрів засвідчує, що в реальному соціальному і професійному житті вчителі початкової школи, серед яких значна частина без вищої педагогічної освіти (понад 40%), слабо мотивовані: в сфері ефективної взаємодії в колективах учнів і колег; рефлексії з приводу самооцінювання й аналізу причин недоліків і помилок; самостійності в прийнятті перспективно значимих рішень; до критики і самокритики своїх і чужих ідей, позицій, рішень; до творчості та інновацій. У контексті цього, для підвищення позитивного впливу мотивації було зроблено значні кроки. Зміст та методи навчання в школах та закладах вищої освіти були модернізовані, а механізми формування компетенцій і навичок в системі освіти були розроблені й впроваджені в освітню практику. Ці заходи відповідають вимогам Болонських реформ та відображають внутрішні національні трансформації в освіті.

Критичність і креативність як властивості мислення нерозривно зв'язані між собою. Додамо, що критичність не завжди стимулює творчість. Остання виявляється і втілюється через критично-аналітичний підхід до вирішення проблемних ситуацій. Цей підхід заохочує суб'єкта діяльності відмовитися від шаблонного мислення та пошуку більш раціональних і креативних шляхів дії, щоб знайти нестандартне рішення. Критичність, як одна з найбільш конструктивних властивостей мислення, може сприяти внесенню інновацій у наявний досвід, виявленню проблеми, формулюванню нових завдань, а також у спроможності до рефлексії та самоаналізу власного пошуку рішень у проблемних ситуаціях.

Креативність, як унікальна здатність розумової діяльності, спроможна породжувати новаторські ідеї, не обмежуючись традиційними шаблонами мислення. Ця творча складова особистості, згідно з теорією А. Маслоу, може розвиватися або затухати під впливом освітнього середовища. Тільки завдяки учбово-практичній діяльності, супроводжуваної критичним ставленням до її об'єкта, може настати розвиток таких характеристик креативності, як швидкість і гнучкість мислення, відчуття до проблематики, оригінальність, винахідливість і конструктивність при її вирішенні.

Синтез критичності і креативності як явищ мислення та інтелектуальних здібностей особистості сприяє швидшому виявленню творчих рішень істини.

Креативність, як складова творчого мислення та властивість творчої особистості, частіше виявляється у людей, які приділяють увагу якості свого життя [8]. Такі особистості прагнуть до конструктивного життя, задовольняючи глибокі потреби, демонструючи гнучкість у пристосуванні до змінливих умов і уникаючи конформізму.

Критичність як властивість будь-якого виду мислення (теоретичного, практичного, логічного чи неформального) частіше притаманна людям із суперечливими характеристиками, що проявляється у ставленні до себе, інших, до справи, переконань, моральних принципів, тощо.

Не зважаючи на великий інтерес до проблем критичного мислення, вони ще недостатньо вивчені і далекі від розв'язання. Хоча педагоги і часто звертаються до проблем мислення взагалі і критичного зокрема, все ж глибокий розрив між операційними й мотиваційними полюсами психічної діяльності людини, на думку Я. Пономарьова, нехтування тривалий час мотиваційного полюса приводили до слабого включення критичного мислення в процесуальну складову розумової діяльності. Будь-які дії чи розумовий акт суб'єкта діяльності, спрямовані на досягнення мети, вирішення певної задачі, здійснюються свідомо і цілеспрямовано тоді, коли мотивовано з'являється потреба розв'язати проблемну ситуацію, що виникла. Саме вона є початком критичного ставлення людини до ситуації, яка в результаті здивування, непорозуміння, суперечності стала для об'єкта проблемною, задачною. У таких контекстах, коли особистість активно взаємодіє з розумовим процесом, діяльність стимулюється метою та прагненням до успіху, мисленню надаються ознаки критичності, креативності та альтернативності.

Досліджено, що виникнення проблемності при первинному сприйнятті завдання може стати стимулом для критичного підходу до його вирішення. Основною умовою для виникнення такої проблемної ситуації, яка активізує розумовий процес особистості, є наявність пізнавальної допитливості, яка підсилюється бажанням досягнень, відомим як «мотив досягнень» (К. Левін, Т. Дембо та інші).

Прагнення до успіху, страх невдачі та рівень амбіцій особистості залежать від того, наскільки пізнавальна діяльність розуміється як особистісний процес. Експериментально підтверджено, що завдання, які є або занадто складними, або занадто простими, не завжди спонукають до критичного ставлення. У таких випадках бажання досягнення успіху у суб'єкта може не виникати. Він може відмовитися від завдання або виконати його без особливих емоційних переживань. Коли суб'єкт не контролює розумову діяльність поетапно, він може отримувати задоволення від неї лише у разі, якщо завдання відповідає його рівню складності. Проте в таких ситуаціях критичне мислення не проявляється, і результат діяльності залишається малопродуктивним. Мотивація його досягнення не сприяє реалізації творчого потенціалу, самоефективність низька, спричиняє появу невпевненості у своїх можливостях. Втрата «мотивації досягнення» ускладнює здатність до правильної організації дій, оскільки в таких випадках відсутнє критичне ставлення до власних дій. Рефлексія, яка є важливою складовою особистісного компонента мислення, зазвичай заповнюється аналітично-критичними характеристиками, проте у таких обставинах вона може бути малоактивною. Здатність розуму звертати свій «погляд» на себе не проявляється повною мірою, способи отримання знання не аналізуються, і в процесі їх застосування не корегуються, розумові й душевні стани в ході діяльності не контролюються, інтегративність функцій рефлексії не забезпечується.

Різноманітні види інтелектуальної рефлексії, які є характерними для критичного мислення, не завжди враховуються у процесі мисленнєвої діяльності. Серед них екстенсивна, інтенсивна, конструктивна й особистісно-ситуативна, ретроспективна й перспективна рефлексія, які були визначені І. Семеновим.

Хоча роль рефлексії у розвитку критичного мислення є важливою, вона досить мало вивчена. М. Кларін вбачає зв'язок між креативним мисленням і рефлексією, що сприяє свідомому розумінню власного досвіду. Це означає використання форм і способів мислення, які сприяють розвитку критичності, таких як формулювання і аналіз роздумів, узагальнень, аналогій, співставлень та оцінок, а також розглядання переживань, спогадів і вирішення проблем.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Можна стверджувати, що рефлексивність і критичність мислення мають тісний зв'язок, оскільки вони спільно визначають характеристики та властивості інтелектуального процесу. Критичність мислення є процесом, в той час як рефлексія є операціональним механізмом, що допомагає визначити рівень задоволення, впевненості, самоствердження та відповідальності суб'єкта за його творчий критицизм. Таке об'єднання критичного мислення та ефективної рефлексії забезпечує єдність інтелектуального й емоційного компонентів, оскільки критичний підхід контролюється інтелектом, а самооцінка – розумовим аспектом. При такому розумінні єдності інтелектуальний і емоційний аспекти творчо-критичного мислення збалансовані, і загальній, не-об'єктивній критиці (критиканству) не має місця у процесі пошуку істини.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються в розробці та оновленні змісту, форм, методів та засобів формування критичного мислення у майбутніх вчителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бортнюк Т., Фаловська І. Розвиток критичного мислення майбутніх педагогів як вимога сучасності. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. № 5(11). С. 356-367. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-5\(11\)-356-367](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-5(11)-356-367)
2. Войтович І., Павлова Н. Критичне мислення майбутнього педагога у контексті професійної підготовки. *Академічні візії*. 2023. Т. 26. С. 1-10. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/828>
3. Критичне мислення у вищій школі : Теорія та практика : навч. посіб. / ред. Дж. Сміт. Київ : Вид., 2020. 240 с.
4. Критичне мислення у сучасній освіті : Підручник для педагогів : підручник / ред. О. Шевченко. Київ : Освіта, 2018. 176 с.
5. Критичне мислення : Теорія та практика для педагогів / ред. Л. Старцев. Київ, 2020. 192 с.
6. Педагогічні стратегії розвитку критичного мислення у вчителів початкової школи : посібник / ред. М. Коваленко. Київ : Освіта, 2020. 184 с.
7. Тесленко Т., Губарева Д. Підготовка майбутніх педагогів початкової школи до формування критичного мислення молодших школярів. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. С. 233-239. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/2418/2421>
8. Tsiura S. Systemic professional thinking of the future teacher : pedagogical conditions for the development of critical thinking experience. *Visnyk of the Lviv University. Series Pedagogics*. 2023. № 39. С. 227-235. URL: <https://doi.org/10.30970/vpe.2023.39.12048>

REFERENCES:

1. Bortniuk, T., Falovska, I. (2023). Rozvytok krytychnoho myslennia maibutnix pedahohiv yak vymoha suchasnosti [The development of critical thinking of future teachers as a requirement of modernity]. *Aktualni pytannia u suchasni nauki – Topical issues in modern science*, № 5(11), 356-367. Retrieved from: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-5\(11\)-356-367](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-5(11)-356-367) [in Ukrainian].
2. Voitovych, I., Pavlova, N. (2023). Krytychne myslennia maibutnoho pedahoha u konteksti profesiinoi pidhotovky [Critical thinking of future teachers in the context of professional training]. *Akademichni vizii – Academic visions*. Vol. 26, 1-10. Retrieved from: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/828> [in Ukrainian].
3. Krytychne myslennia u vyshchii shkoli : Teoriia ta praktyka [Critical Thinking in Higher Education : Theory and practice] : navch. posib. / Dzh. Smit (Ed.). (2020). Kyiv : Vyd. [in Ukrainian].

4. Krytychne myslennia u suchasni osviti : Pidruchnyk dlia pedahohiv [Critical Thinking in Contemporary Education : A Textbook for Teachers] : pidruchnyk / O. Shevchenko (Ed.). (2018). Kyiv : Osvita [in Ukrainian].
5. Krytychne myslennia : Teoriia ta praktyka dlia pedahohiv [Critical thinking : Theory and practice for educators] / L. Startsev (Ed.). (2020). Kyiv [in Ukrainian].
6. Pedahohichni stratehii rozvytku krytychnoho myslennia u vchyteliv pochatkovoï shkoly [Pedagogical strategies for the development of critical thinking in primary school teachers] : posibnyk / M. Kovalenko (Ed.). (2020). Kyiv : Osvita [in Ukrainian].
7. Teslenko, T., Hubarieva, D. (2022). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv pochatkovoï shkoly do formuvannia krytychnoho myslennia molodshykh shkolariv [Preparing future primary school teachers to develop critical thinking of younger students]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific innovations and advanced technologies*, 233-239. Retrieved from: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/2418/2421> [in Ukrainian].
8. Tsiura, S. (2023). Systemic professional thinking of the future teacher : pedagogical conditions for the development of critical thinking experience. *Visnyk of the Lviv University. Series Pedagogics*, 39, 227-235. Retrieved from: <https://doi.org/10.30970/vpe.2023.39.12048> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.22

UDC 373.3:091.12

**PECULIARITIES OF
THE DEVELOPMENT
OF THE COMPETENCE
OF PRIMARY SCHOOL
TEACHERS IN THE
CONDITIONS OF
METHODICAL WORK
OF INSTITUTIONS
OF GENERAL
SECONDARY
EDUCATION**

Oleksandr Mytnyk

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Practical Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-2916-7344>
e-mail: mytnyk1969@ukr.net

Abstract. *The article states that the development of the primary school teacher's competence is a key aspect in ensuring the quality education of younger schoolchildren. A competent teacher is able not only to impart knowledge, but also to educate students in critical thinking, creative abilities and social skills.*

The article analyzes and defines the forms of information technologies of innovative methodical support for the development of methodical competence of primary school teachers (collective and individual). Non-traditional forms of scientific and methodical work, which correspond to the tasks of improving professional skills under the conditions of reforming the educational sector, are analyzed.

The forms of information technologies of innovative and methodical support for the development of the methodical competence of primary school teachers (collective and individual) were analyzed and determined. Non-traditional forms of scientific and methodical work, which correspond to the tasks of improving qualifications in the conditions of reforming the educational sector, are analyzed.

It was established that the processes of modernization of the content of education, new priorities of educational policy, change of conceptual orientations stimulate the search for new approaches to methodical activity; development of the system of methodical work in the conditions of informatization of society; definition, approval and justification of a complex of pedagogical conditions for increasing the effectiveness of methodical work in modern conditions.

It was determined that the wide range of tasks of methodical activity, the nature of its constantly updated content, as well as the level of competence of pedagogical personnel, which also undergoes changes, require various innovative forms of work. In the process of organizing methodical support for the development of scientific and methodical competence of primary school teachers, effective technologies can be: personal-oriented; control and assessment; qualitative; informative

It is noted that creativity in pedagogical work largely depends on the psychological atmosphere that has developed in the team, the attitude of the administration towards creative teachers and, of course, the system of methodical work in the educational institution; the development of primary school teacher competence is the basis of creating a high-quality and modern education system. Only through constant training and interaction can a high level of teaching be ensured, which will contribute to the formation of successful, creative and socially active citizens.

It has been proven that the scientific and methodological competence of primary school teachers is a key element that ensures high quality of education, contributes to the comprehensive development of students and the professional growth of teachers.

Key words: *primary school teachers, methodical work, competence, scientific and methodical competence, New Ukrainian school, institution of general secondary education, distance learning.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.22

УДК 373.3:091.12

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Митник О. Я.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-2916-7344>
e-mail: mytnyk1969@ukr.net

Анотація. У статті зазначено, що розвиток компетентності вчителів у початковій школі є ключовим аспектом у забезпеченні якісної освіти для молодших школярів. Компетентний вчитель здатний не лише передати знання, але й виховати в учнів критичне мислення, творчі здібності та соціальні навички.

Проаналізовано та визначено форми інформаційних технологій інноваційного методичного супроводу розвитку методичної компетентності учителів початкової школи (колективні та індивідуальні). Проаналізовано нетрадиційні форми науково-методичної роботи, які відповідають завданням підвищення професійної майстерності за умов реформування освітньої галузі.

Встановлено, що процеси модернізації змісту освіти, нові пріоритети освітньої політики, зміна концептуальних орієнтирів стимулює пошук нових підходів до методичної діяльності; розробку системи методичної роботи в умовах інформатизації суспільства; визначення, апробацію та обґрунтування комплексу педагогічних умов підвищення ефективності методичної роботи у сучасних умовах.

Визначено, що широкі коло завдань методичної діяльності, характер її постійно оновлюваного змісту, а також рівень компетентності педагогічних кадрів, який також зазнає змін, потребують різноманітних інноваційних форм роботи. У процесі організації методичного супроводу розвитку науково-методичної компетентності вчителів початкової школи ефективними технологіями можуть бути: особистісно-орієнтовані; контрольно-оцінні; кваліметричні; інформаційні.

Зазначено, що творчість в педагогічній роботі багато в чому залежить від тієї психологічної атмосфери, яка склалась у колективі, ставлення адміністрації до творчих педагогів і, безперечно, системи методичної роботи в освітньому закладі; розвиток компетентності вчителів початкової школи є фундаментом для створення якісної та сучасної системи освіти. Тільки

через постійне навчання, взаємодію та підтримку можна забезпечити високий рівень викладання, що сприятиме формуванню успішних, творчих та соціально активних громадян.

Доведено, що науково-методична компетентність вчителів початкової школи є ключовим елементом, який забезпечує високу якість освіти, сприяє всебічному розвитку учнів та професійному зростанню педагогів.

Ключові слова: *учителі початкової школи, методична робота, компетентність, науково-методична компетентність, Нова українська школа, заклад загальної середньої освіти, дистанційне навчання.*

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Реформування системи освіти, зокрема, професійної, яке здійснюється на початку XXI століття породжує ряд проблем щодо модернізації змісту професійної підготовки та перепідготовки учителів шкіл і приведення їхньої професійної компетентності у відповідності до нових вимог сучасних наукових досліджень, теорій і методів надання якісних освітніх послуг здобувачам освіти.

Міжнародна комісія з освіти у XXI столітті дійшла висновку, що майбутній прогрес людства залежить не стільки від економічного росту, скільки від рівня розвитку особистості. ЮНЕСКО пропонує перейти від класичного поняття «людські ресурси» до концепції «компетентності людини», яка передбачає всебічне врахування її інтересів: оволодіння професійною компетентністю; знаннями; уміннями; навичками необхідними для конкурентоспроможності на ринку праці [4].

Питання про підвищення якості шкільної освіти, про її новий зміст, яким треба поповнити поняття «якість освіти» та про способи його досягнення є пріоритетними векторами реформування освіти. Важливим завданням є створення умов для задоволення освітніх і професійних потреб педагогічної спільноти, підвищення професійного рівня, творчого розвитку та самореалізації особистості вчителя, які забезпечать пошук ефективних механізмів розвитку його методичної компетентності в цілому і розвитку науково-методичної компетентності, зокрема. О. Грішнова зазначає: «У сучасному світі інтелектуальний капітал стає основою багатства, визначає конкурентоспроможність галузі, виступає ключовим ресурсом її розвитку». Якість інтелектуального капіталу освіти – це показник якості, результативності освіти на індивідуально-особистісному рівні [2].

В умовах швидких змін у суспільстві та освіті, роль вчителя стає дедалі складнішою і багатограннішою. Від нього очікується не лише передача академічних знань, але й розвиток критичного мислення, творчих здібностей та соціальних навичок учнів. Вчитель початкової школи має бути не тільки наставником і вихователем, але й психологом, медіатором та інноватором.

З огляду на ці вимоги, розвиток компетентності вчителів початкової школи стає пріоритетним завданням для освітньої системи. Це включає безперервне професійне навчання, використання сучасних педагогічних технологій, інтеграцію новітніх методик навчання, а також формування навичок емоційного інтелекту і соціальної взаємодії.

Мета дослідження – розкрити теоретичні і організаційні засади розвитку методичної компетентності вчителів початкової школи.

Завдання дослідження: здійснити теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми розвитку компетентностей учителів початкової школи; схарактеризувати форми і методи розвитку компетентностей учителів у системі методичної роботи початкової школи.

Методи дослідження – *теоретичні*: аналіз філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної, науково-методичної літератури, навчально-методичної документації, законодавчих і нормативно-правових актів – з метою вивчення поглядів учених і практиків на проблему дослідження, обґрунтування концептуальних засад, програми і методики дослідження; дефінітивний аналіз – з метою розкриття й уточнення ключових понять дослідження; теоретичне моделювання – з метою визначення цілей, завдань, принципів, форм і методів розвитку компетентностей учителів у системі методичної роботи початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освіта є фундаментальною складовою розвитку суспільства, і роль вчителя в цьому процесі важко переоцінити. Особливо значущою є діяльність вчителів початкової школи, адже саме вони формують основи знань, навичок та цінностей, які впливають на подальше навчання та розвиток дитини. У сучасному світі, що стрімко змінюється, вчителі стикаються з новими викликами та вимогами, які зумовлені впровадженням інноваційних технологій, змінами в соціальному контексті та новими підходами до навчання.

Однією з найважливіших складових професійної діяльності вчителя є науково-методична компетентність. Вона визначає здатність педагога не лише ефективно передавати знання, але й інтегрувати новітні досягнення науки і методики у навчальний процес. Це означає, що вчитель має бути не тільки добре обізнаний у своїй предметній області, але й постійно вдосконалювати свої методичні підходи, розробляти нові навчальні матеріали та адаптувати їх до потреб своїх учнів.

Науково-методична компетентність включає в себе широкий спектр навичок та знань, які дозволяють вчителю аналізувати та впроваджувати сучасні педагогічні практики, адаптувати навчальні програми до індивідуальних потреб учнів, використовувати інформаційні технології та здійснювати наукові дослідження у сфері педагогіки. Вона є запорукою того, що освітній процес буде цікавим, ефективним та сприятиме всебічному розвитку дитини.

В умовах реформування освіти, зокрема, впровадження Нової української школи (НУШ), питання підвищення науково-методичної компетентності вчителів початкової школи набуває особливої актуальності. Вчителі повинні бути готовими до використання інтерактивних методів навчання, роботи з різнорівневими групами, впровадження інклюзивної освіти та інтеграції різних навчальних предметів.

Розвиток компетентності вчителів у початковій школі є ключовим аспектом у забезпеченні якісної освіти для молодших школярів. Перші роки шкільного навчання є критичними для формування базових знань, навичок та цінностей, які впливатимуть на подальший розвиток дитини. У цей період вчитель відіграє центральну роль у створенні сприятливого навчального середовища, підтримці індивідуальних потреб кожного учня та заохоченні до навчання.

В свою чергу, формування та розвиток такого інтелектуального капіталу як науково-методична компетентність учителя це тривалий і складний процес.

Науково-методична робота в педагогіці розглядається «...як цілісна, основана на досягненнях науки і передового педагогічного досвіду і на конкретному аналізі навчально-виховного процесу система взаємопов'язаних дій і заходів, спрямованих на всебічне підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагога (включаючи і управління фаховою передвищою освітою, самовихованням, самовдосконаленням педагогів), на розвиток та підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу в цілому, а в кінцевому рахунку – на розвиток і досягнення позитивних наслідків навчально-виховного процесу, оптимального

рівня навчання». Це визначення дає можливість накреслити не тільки кінцеві результати науково-методичної роботи, а й визначити її основну мету: підвищення рівня педагогічної компетентності кожного викладача й педагогічного колективу, надання дійової допомоги викладачам, кураторам груп у розвитку їх майстерності як комплексу професійних знань, навичок та умінь [5].

Процеси модернізації змісту освіти, нові пріоритети освітньої політики, зміна концептуальних орієнтирів стимулює пошук нових підходів до методичної діяльності; розробку системи методичної роботи в умовах інформатизації суспільства; визначення, апробацію та обґрунтування комплексу педагогічних умов підвищення ефективності методичної роботи у сучасних умовах.

Педагогічна компетентність учителя початкової школи складається з декількох компонентів:

1. Професійні знання та вміння: знання предмету, методик викладання, психології та педагогіки.
2. Психолого-педагогічні вміння: здатність створювати сприятливу атмосферу для навчання, враховувати індивідуальні особливості учнів.
3. Соціальні навички: комунікабельність, емпатія, здатність до співпраці з колегами, батьками та громадою.
4. Саморозвиток та рефлексія: постійне навчання, аналіз власної діяльності, готовність до змін та нововведень.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній процес є важливим аспектом розвитку компетентності вчителів. Це включає використання інтерактивних дошок, навчальних програм, онлайн-ресурсів та платформ для дистанційного навчання.

Сучасний вчитель має володіти навичками застосування інтерактивних методів навчання, таких як групова робота, проектне навчання, квести, ігрові методики. Ці підходи допомагають зробити освітній процес більш захоплюючим та ефективним.

В умовах модернізації вітчизняної освіти, підвищення науково-методичної компетентності керівників та педагогів є взаємоінтегрованим процесом, відповідно до вимог сьогодення та першочерговим завданням реформування всієї освітньої системи. Провідна роль в управлінні процесом неперервного професійного удосконалення вчителів належить методистам, які сповідують і позиціонують сучасні передові освітні технології.

Зміна змісту освіти, зміна підходу до освітнього процесу в НУШ веде за собою і зміни технологій в організації методичного супроводу розвитку професіоналізму вчителів початкової школи.

У процесі організації методичного супроводу управління розвитком науково-методичної компетентності вчителів початкової школи ефективними технологіями можуть бути: особистісно-орієнтовані; контрольні-оцінні; кваліметричні; інформаційні.

Однією із форм інформаційних технологій інноваційного методичного супроводу є дистанційне навчання.

Дистанційне навчання – це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається, в основному, за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу – педагогів і учнів (студентів, слухачів) у спеціалізованому інформаційному середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій і засобів [3].

Широке коло завдань методичної діяльності, характер її постійно оновлюваного змісту, а також рівень компетентності педагогічних кадрів, який також зазнає змін, потребують різноманітних інноваційних форм роботи.

Форма – це внутрішня структура, склад, зв'язок і засіб взаємодії частин та елементів явищ; форма завжди поєднується зі змістом, але відіграє і самостійну роль. За кількістю учасників у формах науково-методичної роботи поділяють на дві групи: колективні та індивідуальні.

До *колективних* відносять: семінари-практикуми, науково-практичні конференції, методичні об'єднання, школи педагогічного досвіду, творчі мікро групи вчителів, методичні групи. Масовими вважають: педагогічні читання (як форма виявлення передового педагогічного досвіду); науково-практичну конференцію (своєрідне підведення підсумків науково-методичної роботи); цільовий постійно діючий семінар (форма задоволення потреб педагогів відповідно до новітніх наукових досягнень); проблемний семінар (групове опрацювання актуальної проблеми); педагогічну виставку (форма пропаганди й упровадження передового педагогічного досвіду); школу молодого спеціаліста (форма удосконалення педагогічної майстерності молодих учителів однієї чи різних спеціалізацій); школу педагогічної майстерності (педагогічні майстерні, об'єднання педагогів, що відзначаються високим рівнем творчої активності, метою яких є вдосконалення педагогічної майстерності та впровадження передового педагогічного досвіду); ділову гру (форма управління навчанням на заняттях); лекції-консультації (форма забезпечення новою інформацією, активізація пізнавальних інтересів учителів, ознайомлення їх із джерелами здобуття нових знань у процесі самостійної роботи); доповідь (обговорення доповідей – одна із найпоширеніших форм роботи в процесі підвищення науково-теоретичної підготовки педагогів); практичні заняття (колективні та індивідуальні, спрямовані на засвоєння педагогами навичок і умінь використання в процесі практичної роботи теоретичних знань); відкритий урок (форма активного методичного навчання та поширення педагогічного досвіду); взаємовідвідування уроків (найпоширеніша ефективна форма методичної роботи, метою якої є обмін педагогічним досвідом, надання взаємодопомоги); огляд літератури та обговорення книг (забезпечення вчителя інформацією з метою урізноманітнення його самостійної роботи).

Крім колективних (масових, групових) форм методичної роботи І. Жерносек розглядає *індивідуальні*. Під індивідуальною методичною роботою дослідник розуміє свідому, цілеспрямовану, планомірну та безперервну діяльність учителів, прогнозовану на вдосконалення їх теоретичної та практичної підготовки, необхідної для активної педагогічної діяльності. Саме у цих формах роботи реалізуються індивідуальні програми підвищення кваліфікації педагогів з урахуванням їх компетентності, потреб і інтересів. До індивідуальних форм відносять:

- самоосвіту (ґрунтується на потребах вчителів у самовдосконаленні та на самостійному виборі методів роботи);
- наставництво (форма роботи з молодосвідченими вчителями з метою надання їм практичної адресної допомоги);
- стажування (підвищення фахової майстерності шляхом набуття педагогічного досвіду в процесі безпосереднього спостереження за діяльністю більш досвідчених колег);
- консультації (надання допомоги педагогам при самостійному вивченні будь-якого складного для них питання).

В останні роки у педагогічній літературі розглядаються *нетрадиційні форми науково-методичної роботи*, які відповідають завданням підвищення професійної майстерності за умов реформування освітньої галузі. Під такими формами Н. Стяглик розуміє відомі в номенклатурі організаційні форми, які набувають особливої актуальності через появу якісно нових соціальних завдань, а також ті форми, що потребують нестандартної організації даної роботи для забезпечення оптимального результату при розв'язанні окреслених завдань [5].

Розглядають дві основні групи нетрадиційних форм науково-методичної роботи. До першої належать так звані пульсуючі форми, які здавна відомі в педагогіці, але через соціальні та інші умови відзначаються нерегулярністю практичного застосування. До цієї групи форм відносять:

- кафедра – об'єднання учителів, що мають на меті проведення змістовної організаційно-методичної та науково-дослідної роботи з відповідного предмета;
- дослідно-експериментальний майданчик – форма вироблення та впровадження нових організаційно-педагогічних принципів діяльності системи навчальних закладів;
- авторська школа – осередок високоефективної діяльності педагогічного колективу, який має сприяти розвиткові творчої ініціативи, підвищення рівня науково-методичної роботи;
- мікрогрупа – тимчасове об'єднання педагогів різних спеціальностей, що працюють над певною педагогічною проблемою;
- ініціативна група – творче об'єднання учителів, створене на період підготовки та проведення тих чи інших методичних заходів;
- лекція-консультація – поєднання викладання науково-теоретичного матеріалу, має настановчий характер і готує педагогів до самоосвітньої роботи, формують навички самоаналізу власної педагогічної діяльності.

Другу групу нетрадиційних форм науково-методичної роботи становлять такі нестандартні форми, які раніше не використовувалися і вирізняються оригінальністю їх проведення. Ці форми виникли нещодавно під впливом засобів масової інформації та у результаті впровадження нових педагогічних ідей. До них належать:

- мозковий штурм, методичний ринг, які повинні допомогти педагогам втілити конкретну методичну ідею або знайти ефективний шлях вирішення складної навчально-методичної проблеми;
- методичний фестиваль – багатопланова разова форма пропаганди педагогічного досвіду;
- педагогічний КВК – активна форма забезпечення взаємодії педагогів у процесі спілкування в різних умовах роботи – парна, робота малими групами, між групова;
- педагогічна гра – активна форма вільного професійного самовияву педагогів, що реалізується шляхом розігрування педагогічних ситуацій, наближених до реальних.

До цієї групи можна віднести нестандартні форми, які виникли під впливом телебачення: аукціон педагогічних ідей, круглий стіл, телеміст, гра «Що? Де? Коли?», педагогічна вітальня, конкурс педагогічної майстерності, ярмарок-виставка педагогічних ідей, тиждень молодого вчителя, фокус-група, клуб професійного спілкування, майстер-клас, школа психолого-педагогічної грамотності, творча вітальня, творчий майданчик, дидактична майстерня, педагогічний лекторій, дискусійний клуб, стажувальний майданчик, консультативний пункт, консалтингова служба, інформаційно-методична нарада, опорна школа, курсова підготовка, клуб професійної майстерності [1].

При всьому різноманітті поглядів щодо форм науково-методичної роботи спільною є думка про те, що розв'язати багатопланові завдання підвищення рівня науково-методичної компетентності педагогічних кадрів можна лише шляхом встановлення органічного зв'язку між усіма групами форм науково-методичної роботи та отримання права на вільний вибір тих, які відзначаються гнучкістю і враховують потреби педагогів, що виникли в процесі практичної діяльності.

Таким чином, сучасна організація науково-методичної роботи має певні наукові основи, що дозволяють розробляти нові підходи до визначення мети, змісту, форм та методів її здійснення.

Творчість в педагогічній роботі багато в чому залежить від тієї психологічної атмосфери, яка склалась у колективі, ставлення адміністрації до творчих педагогів і, безперечно, системи методичної роботи в освітньому закладі. Актуальною вимогою часу є реалізація індивідуального і диференційованого підходів до учня, але і педагог потребує цього не менше.

Отже, акцент в науково-методичній роботі зміщується на користь індивідуальних форм роботи з педагогічними працівниками.

З огляду на ці вимоги, розвиток компетентності вчителів початкової школи стає пріоритетним завданням для освітньої системи. Це включає безперервне професійне навчання, використання сучасних педагогічних технологій, інтеграцію новітніх методик навчання, а також формування навичок емоційного інтелекту і соціальної взаємодії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розвиток компетентності вчителів у початковій школі є ключовим фактором успішного освітнього процесу, який забезпечує якісну освіту, розвиток учнів і підготовку їх до подальшого життя. Шляхи досягнення цієї мети включають професійне навчання, підвищення кваліфікації, самовдосконалення, участь у методичних об'єднаннях, прагнення до науково-дослідницької діяльності, використання сучасних технологій та співпрацю з колегами. Це забезпечить не лише професійне зростання вчителів, але й підвищить рівень освітнього процесу загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вдовиченко Р. Управлінська компетентність керівника школи. Харків : Основа, 2007. 112 с.
2. Грішнова О. А. Людський розвиток : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2006. 308 с.
3. Мазура В. Зарубіжний та вітчизняний досвід управління персоналом загальноосвітнього навчального закладу. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції : *Наукові підходи в управлінні навчальними закладами*. 2015. С. 244-250.
4. Ніколаєнко С. Керівник закладу освіти (організаційно-педагогічні та правові основи управлінської діяльності) : підручник. Київ : НУБіП України, 2019. 408 с.
5. Скворцова С. О. Теоретична та практична готовність як складові методичної компетентності вчителя математики. *Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики*. 2010. Т. 1. С. 119-124.
6. Ягупов В., Петренко Л., Кравець С. Дистанційне навчання в системі професійно-технічної освіти : монографія. Житомир : Полісся, 2019. 234 с.

REFERENCES:

1. Vdovychenko, R. (2007). Upravlinska kompetentnist kerivnyka shkoly [Management competence of the head of the school]. Kharkiv : Osnova [in Ukrainian].
2. Hrishnova, O. A. (2006). Liudskyi rozvytok [Human development]. Kyiv : KNEU [in Ukrainian].
3. Mazura, V. (2015). Zarubizhnyi ta vitchyzniani dosvid upravlinnia personalom zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Foreign and domestic experience of personnel management of a general educational institution]. Zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii : *Naukovi pidkhody v upravlinni navchalnyimi zakladamy – Naukovi pidkhody v upravlinni navchalnyimi zakladamy – Scientific approaches in the management of educational institutions, 244-250* [in Ukrainian].
4. Nikolaienko, S. (2019). Kerivnyk zakladu osvity (orhanizatsiino-pedahohichni ta pravovi osnovy upravlinskoj diialnosti) : pidruchnyk [Head of an educational institution (organizational, pedagogical and legal foundations of management activity) : textbook]. Kyiv : NUBiP Ukrainy [in Ukrainian].
5. Skvortsova, S. O. (2010). Teoretychna ta praktychna hotovnist yak skladovi metodychnoi kompetentnosti vchytelia matematyky [Theoretical and practical readiness as components of the methodological competence of a mathematics teacher]. *Teoriia ta metodyka navchannia matematyky, fizyky, informatyky – Theory and methods of teaching mathematics, physics, and computer science, 1, 119-124* [in Ukrainian].
6. Yahupov, V., Petrenko, L., & Kravets, S. (2019). Dystantsiine navchannia v systemi profesiino-tekhnichnoi osvity [Distance learning in the system of professional and technical education]. Zhytomyr : Polissia [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.11

UDC 37.01:159.98

INTEGRATION OF PEDAGOGY AND PSYCHOTHERAPY AS A MEANS OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO THE INDIVIDUAL

Oleksandr Mytnyk

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Practical Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-2916-7344>
e-mail: mytnyk1969@ukr.net

Iryna Uninets

Ph.D., Doctor of Economic Sciences,
Associate professor,
Professor of the Department of Practical
Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-1690-6590>
e-mail: germanirina777@gmail.com

Borys Demyanenko

Candidate of Medical Sciences,
Associate Professor,
Private psychotherapy practice,
Sofiivska Borshchahivka, branch No. 5, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-5555-9395>
e-mail: borisdemianenko855@gmail.com

Abstract. The article focuses on the fact that due to the full-scale war in Ukraine, the number of people who need psychological help has increased significantly. Based on the results of a psychological-pedagogical experiment, a hypothesis was presented and proved, the essence of which is that the effectiveness of psychological assistance to an individual can be ensured if pedagogical methods are used in the psychotherapeutic process. It has been proven that the commonality of methodological foundations and tasks of pedagogy and psychotherapy is the basis for the creation of an interdisciplinary science called pedagogical psychotherapy. The content and methods of pedagogical psychotherapy are disclosed in the studies of A. Adler, Z. Freud, K. Rogers, K. Naranho. An analysis of models of mental health and psychopathology by S. Geis, therapy of acceptance and responsibility proposed by the scientist was carried out. The content of existential-cognitive-analytical psychotherapy as a variant of pedagogical psychotherapy is disclosed; mindfulness as a basic technique of integral psychotherapy; describes a psychotherapeutic process with a combination of democratic (conviction) and authoritarian (suggestion) leadership styles.

A psychological-pedagogical experiment (diagnostic, formative and control stages) aimed at correcting emotional burnout and personality depersonalization of students – future clinical psychologists of the Faculty of Special and Inclusive Education of Dragomanov Ukrainian State University is characterized. The formative stage of the experiment, which consisted of three stages: psychodynamic, sociodynamic, and existential-dynamic, is described in detail. The techniques used at each stage are presented. The dynamics of changes in the emotional states of higher education applicants were analyzed. Attention is focused on the techniques offered to students – future practical

© Mytnyk O., 2024

© Uninets I., 2024

© Demyanenko B., 2024

psychologists at the Faculty of Pedagogy of Dragomanov Ukrainian State University for working with clients on solving various psychological problems of the personality.

Key words: *pedagogical psychotherapy, existential-cognitive-analytical psychotherapy, psychological-pedagogical experiment, techniques of integral psychotherapy, beliefs, suggestions, mindfulness.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.11

УДК 37.01:159.98

ІНТЕГРАЦІЯ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ

Митник О. Я.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-2916-7344>
e-mail: mytnyk1969@ukr.net*

Унінець І. М.

*Ph.D., доктор економічних наук, доцент,
професор кафедри практичної психології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-1690-6590>
e-mail: germanirina777@gmail.com*

Дем'яненко Б. Т.

*кандидат медичних наук, доцент,
приватна психотерапевтична практика,
Софіївська Борщагівка, відділення 5, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-5555-9395>
e-mail: borisdemianenko855@gmail.com*

Анотація. У статті акцентується увага на тому, що у зв'язку з повномасштабною війною в Україні значно збільшилася кількість людей, які потребують психологічної допомоги. Презентовано і доведено за результатами психолого-педагогічного експерименту, гіпотезу, сутність якої полягає в тому, що ефективність психологічної допомоги особистості можна забезпечити за умови використання у психотерапевтичному процесі методів педагогіки. Доведено, що спільність методологічних основ та завдань педагогіки та психотерапії є підґрунтям для створення міждисциплінарної науки, яка носить назву педагогічна психотерапія. Розкрито зміст та методи педагогічної психотерапії у дослідженнях А. Адлера, З. Фройда, К. Роджерса, К. Наранхо. Здійснено аналіз моделей психічного здоров'я та психопатології С. Гейза, терапії прийняття та відповідальності, запропонованої вченим. Розкрито зміст екзистенційно-когнітивно-аналітичної психотерапії як варіанту педагогічної психотерапії; майндфулнес як базової техніки інтегральної психотерапії; описано психотерапевтичний процес із поєднанням демократичного (переконання) та авторитарного (навіювання) стилів керівництва.

Охарактеризовано психолого-педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи), спрямований на корекцію емоційного вигорання та деперсоналізації особистості студентів – майбутніх клінічних психологів факультету спеціальної та інклюзивної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова. Детально описано формувальний етап експерименту, який складався з трьох етапів: психодинамічного, соціодинамічного та екзистенційно-динамічного. Представлено техніки, які було використано на кожному етапі. Проаналізовано динаміку змін щодо емоційних станів здобувачів вищої освіти. Акцентовано увагу на техніках, які пропонуються студентам – майбутнім практичним психологам на педагогічному факультеті УДУ імені Михайла Драгоманова для роботи з клієнтами щодо розв'язання різноманітних психологічних проблем особистості.

Ключові слова: педагогічна психотерапія, екзистенційно-когнітивно-аналітична психотерапія, психолого-педагогічний експеримент, техніки інтегральної психотерапії, переконання, навіювання, майндфулнес.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. З кінця 20-го та з початку 21-го сторіччя провідні закордонні та українські спеціалісти в області охорони психічного здоров'я відмічають погіршення показників психічного здоров'я у всіх верствах населення. Стан психічного здоров'я підростаючого покоління викликає занепокоєння та є своєрідним викликом до сучасної освіти та суспільства в цілому. Відмічено, що рівень тривожності у дітей та підлітків досяг того рівня, що у 50-х роках вважалось клінічними проявами та прогнозують, що прояви тривожності та депресії стануть більш поширеними, ніж стани щастя і радості. Проблеми насилля та агресії стали дедалі актуальнішими, а саме: домашнє насилля та підліткова агресія. Також відбувається значне зростання адиктивної поведінки хімічного та нехімічного генезу, особливо, залежності від інтернету, що підтверджує появу цього розладу в МКХ-11. Сучасна психологія та психотерапевти пов'язують формування багатьох емоційних та поведінкових порушень з соціокультурними факторами. Епоху модерну та постмодерну називають епохою нарцисизму або неонарцисизму. За даними провідних закордонних психологів (Джефрі Янг), у суспільстві наростає кількість людей, які мають акцентуації характеру та розлади особистості, особливо, нарцисичні та шизоїдні особистості. Джефрі Янг вважає, що тільки 23% людей не мають розладів особистості та акцентуацій характеру. Особливості особистості є основою формування міжособистісних конфліктів, емоційних та поведінкових порушень [2, с. 97]. Враховуючи негативні тенденції в області психічного здоров'я, спеціалісти різних напрямків (психологи, психотерапевти, педагоги, соціологи, соціальні працівники тощо) почали розробляти сучасну парадигму у науці та в більш широкому сенсі – в розумінні світу та людини. Цю парадигму називають «холізмом» або «інтегралізмом» – погляд, що націлений до єдиного цілого. Сучасна психотерапія та сучасна педагогіка базуються на концепції холізму. Ідея зближення та взаємозбагачення функцій освіти, педагогіки та психотерапії стає дедалі актуальною. Перед вчителем та психотерапевтом постає одна й та ж сама мета – допомогти індивідам досягти повноти своєї самореалізації та самоактуалізації. Спільність методологічних основ та завдань щодо формування повноцінно функціонуючої особистості стало підґрунтям до створення міждисциплінарної науки, яка носить назву «педагогічна психотерапія». Місією такої науки є представлення методологічних, теоретичних, методичних та технологічних основ надання комплексної допомоги особистості.

Ситуацію з психічним здоров'ям населення погіршили дві події: коронавірус та війна в Україні.

За даними ВООЗ за перший рік пандемії COVID-19 поширеність тривожних розладів та депресії у світі зросла на 25%. Через війну у кожної п'ятої людини (22%), яка в останні 10 років пережила війну або інші збройні конфлікти, розвивається депресія, тривожний розлад, біполярний розлад або шизофренія [2, с. 96]. Також війна вплинула на масивну психологічну травматизацію населення, що призводить до формування значної кількості невротичних розладів, а також загострення хронічних нервово-психічних порушень, у тому числі, й у осіб з особливими освітніми потребами. Безпосередньо, травми головного мозку у значній кількості випадків формують розлади мовлення, порушення зору, мовлення та слуху. Як показали дослідження внутрішніх переселенців в «умовах війни» значна частина людей зустрілась з різними виявами гострого стресу. Так, дві третини опитуваних (67,1%) пережили страх, майже половина пережили паніку (47,0%), трохи менше третини пережили шок (30,9%), пережили апатію та депресію (15,4%) та втратили сенс життя (6,0%) [3, с. 13-14].

Мета дослідження – виявлення спільних методологічних та методичних основ педагогіки та психотерапії як засобу психологічної допомоги особистості.

Завдання дослідження: здійснити теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми педагогічної психотерапії та аналіз моделей психічного здоров'я та психопатології; охарактеризувати психолого-педагогічний експеримент щодо розв'язання емоційних проблем осіб юнацького віку; розробити сучасні методи психопрофілактики та психотерапії емоційних та поведінкових порушень в осіб юнацького віку.

Методи дослідження – теоретичний аналіз, синтез наукової літератури з проблеми інтеграції педагогіки та психотерапії як засобу психологічної допомоги; психолого-педагогічний експеримент, спрямований на розв'язання емоційних проблем (зокрема, емоційне вигорання) осіб юнацького віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зазначити, що початок педагогічної психотерапії пов'язаний з ім'ям З. Фрейда, який детально описав педагогічно-психотерапевтичний процес у своїй відомій роботі «Аналіз фобій п'ятирічного хлопчика», що стало основою для розробки його послідовниками психоаналітично-орієнтованої педагогіки (М. Клайн, К. Хорні, А. Фрейд, М. Балінт, Ш. Ференці) та організації курсів з підготовки консультантів з розв'язання проблем психоаналітичного виховання. Сучасна психоаналітична педагогіка розроблена австрійським психоаналітиком та психологом Г. Фігдором, який вважає, що педагог має використовувати психоаналітичні знання у своїй педагогічній діяльності. У психоаналізі дітей та підлітків він приходив до висновку, що обов'язково треба проводити відповідну психоаналітичну роботу з батьками та педагогами.

Слід зазначити, що не тільки у межах психоаналізу виникали варіанти педагогічної психотерапії. Так, Альфред Адлер, засновник індивідуальної психології, з 1920 року почав відкривати центри індивідуальної психології в Австрії, в яких діти та батьки мали змогу отримати консультації з проблем педагогічної психотерапії.

Видатний психолог Карл Роджерс, автор теорії особисто-центрованої терапії, у 1940-х роках, працюючи у Вісконському університеті, розробив теорію студентсько-центрованого консультування та психотерапії. Він визначив критерії повноцінно функціонуючої особистості, а саме:

1. Відкритість переживанням (формування безумовного самоприйняття, інтеграція емоційних та тілесних проявів в полі свідомості, відмова від примітивних захисних механізмів).

2. Формування сильного Его та здатність до дистанціювання (здатність до безоціночного спостереження, об'єктивне бачення себе та інших, конструктивне подолання психологічних проблем).

3. Екзистенційний спосіб життя (формування творчого підходу до життя, розуміння істинного Я, інтеграція свідомого та несвідомого, розуміння метапотреб та формування асертивної поведінки).

Варто зазначити, що у сучасній психотерапії значну роль відіграє когнітивно-поведінкова психотерапія. В останні роки неабиякий розвиток здобула когнітивно-поведінкова терапія третьої хвилі. Цей напрямок відносять до процесуальної психотерапії, яка підкреслює такі аспекти функціонування особистості як: цілісність, суб'єктивність, процесуальність. Саме ці аспекти функціонування зумовлюють особистісні зміни. Сучасна закордонна університетська наука базується на принципі процесуальності та двох фундаментальних положеннях: про пізнання та розвиток (когнітивний і метакогнітивний). Для цього використовуються основні положення «сантьянської школи пізнання» У. Матурана та Ф. Варела. Ці положення базуються на фундаменті оригінальної теорії життя аутопоеза. Вони пишуть: «Життя – це нескінченний процес пізнання й самопізнання. Світ твориться у процесі пізнання. Пізнання є саме життя» [1, с. 143]. Друге фундаментальне положення – це теорія метакогнітивного розвитку та метапізнання Джона Флейвелла.

Поняття метапізнання в 1976 році ввів Джон Флейвелл і визначив його як сукупність знань людини про основні особливості пізнавальної сфери та способи її контролю. Дж. Флейвелл виділив чотири компоненти метапізнання: метакогнітивні знання, метакогнітивний досвід, цілі та стратегії.

Метапізнання активізуються в результаті використання медитації усвідомленої уваги Майндфулнес. Майндфулнес використовується не тільки у психотерапевтичних цілях, але й з метою активізації освітнього процесу. Це означає, що і у педагогіці, і у психотерапії використовуються методи, які сприяють розвитку мислення для усвідомлення проблем як у навчанні, так і особистісних: надмірна тривога, стрес, депресія тощо та самовпливу на їх розв'язання шляхом поєднання переконання та навіювання. Сучасні психотерапевти та педагоги різних напрямків приходять до висновку, що спеціалісти, які працюють з людьми (психологи, психотерапевти, педагоги, соціальні працівники) мають володіти метанавичками: вірування, переконання, почуття спеціаліста. Процес взаємодії з іншою людиною є основою формування позитивної динаміки. Психологи називають таку взаємодію: «зустріччю», «со-буття», «підтримуюче оточення» або «любляча присутність». Психологи, педагоги та психотерапевти мають бути мудрими гідами у супроводі особистості та в їх тенденції до формування індивідуальності [1, с. 148].

Підсумовуючи провідні думки сучасної психотерапії та педагогіки, американський психолог та психотерапевт Р. Девідсон, опублікував статтю про використання Майндфулнес в університетах США «Медитативні практики та ментальний тренінг: перспективи для американської системи освіти». Д. Гоулман, колега Р. Девідсона, автор теорії емоційного інтелекту, засновник руху соціального та емоційного навчання, у своїх працях підкреслював вплив Майндфулнес на розвиток емоційного інтелекту [4, с. 283-287].

Відомий чилійський психотерапевт та педагог К. Наранхо, у своїй книжці «Зміним освіту, щоб змінити світ» пропонує свій метод педагогічної психотерапії для формування повноцінної особистості. У своїй роботі поряд з різними психотерапевтичними та педагогічними методами використовує тілесноорієнтовану психоте-

рапію, а також методику «процесу Хофмана», яка дозволяє гармонізувати міжособистісні відносини підлітків та юнаків з батьками та викладачами [5].

Базуючись на основних положеннях видатних психотерапевтів та педагогів (А. Адлер, М. Балінт, М. Клайн, К. Наранхо, К. Роджерс, Ш. Ференці, Г. Фігдор, З. Фройд, А. Фройд, К. Хорні) охарактеризуємо сутність педагогічної психотерапії. Педагогічна психотерапія (синоніми – виховально-навчальна психотерапія, педагого-психологічна психотерапія, педагого-орієнтована психотерапія, психотерапевтична педагогіка, психопедія), на сучасному етапі розвитку являє собою інтердисциплінарну область, яка формується, переважно, на межі педагогічної психології та психотерапії, з метою спільного вирішення взаємопов'язаних (спільних) проблем з удосконалення системи виховання та навчання.

До основних завдань педагогічної психотерапії відноситься:

- Вивчення спільних методологічних та методичних основ педагогіки та психотерапії з метою покращення системи виховання (самовиховання) гармонійної особистості, здатної успішно долати фізичні та розумові навантаження, психотравмуючі проблеми та попереджати виникнення дистресових ситуацій.

- Систематизація методик навчання та самонавчання, які можна застосовувати як у педагогіці, так і у психотерапії.

- Оптимізація психотерапевтичної допомоги особистості завдяки використанню сучасних педагогічних засобів.

- Вивчення сучасних принципів дотримання психогігієнічних та психопрофілактичних вимог до організації розумової діяльності, режиму праці та відпочинку, для удосконалення освітнього процесу та підвищення ефективності навчання (самонавчання).

До методів педагогічної психотерапії відноситься терапія прийняття та відповідальності С. Гейза. С. Гейз розробив теорію психічного здоров'я, використовуючи поняття «гексофлекс» у формі шестикутника й описує шість процесів, які забезпечують психологічну гнучкість: гнучка увага до справжнього моменту, цінності, відповідальні дії, Я-як-контекст, роз'єднання, прийняття. Альтернативою психічного здоров'я (модель психопатології) є психологічна ригідність, яка має теж шість аспектів: ригідна увага, порушення сфери життєвих цінностей, невпевнена поведінка, прив'язаність до концептуального Я, когнітивне злиття, уникнення внутрішнього досвіду [2, с. 99]. Сучасні психотерапевтичні методи, особливо у межах когнітивно-поведінкової терапії третьої хвили, для психопрофілактики та психотерапії емоційних та поведінкових порушень, в тому числі, важких психічних розладів таких як: посттравматичний розлад, депресивний розлад, генералізований тривожний розлад, межовий розлад особистості, використовують в своїй програмі медитації усвідомленої уваги Майндфулнес.

Нами розробляється з 2011 року екзистенційно-когнітивно-аналітична психотерапія (психосоматосинтез) як варіант педагогічної психотерапії. Ми також використовуємо Майндфулнес як базову техніку нашої інтегральної психотерапії.

У теоретичному аспекті ми вважаємо важливим модифікацію моделі психічного здоров'я та психопатології С. Гейза. Також нами розроблена оригінальна модель «октофлекса» – формування психічного здоров'я та моделі психопатологій. Наша модифікація моделі психічного здоров'я та формування емоційних та поведінкових проблем пов'язана з тим, що у сучасному суспільстві багато людей знаходиться у ситуації «автопілота», який породжує ригідні моделі емоційних та поведінкових реакцій. Практичний досвід підтверджує той факт, що без подолання різних видів

психологічного захисту (тілесного, психологічного, екзистенційного, архітипічного) неможливе опрацювання травматичного досвіду та вироблення об'єктивного ставлення до цього досвіду. Механізми психологічного захисту тісно пов'язані з інтропсихічними та міжособистісними захисними стратегіями, тому ми модифікували модель «гексофлекса» С. Гейза у рамках концепції психопатології, додавши виміри: дисфункціональний копінг та дисгармонійні комунікативні стратегії, в рамках концепції психічного здоров'я додали наступні виміри: функціональний копінг та гармонійні комунікативні стратегії [2, с. 102]. Наша модель дозволяє вийти з режиму «автопілота», і зробити життя особистості усвідомленим, з домінантою екзистенційного способу життя, здатного до об'єктивної оцінки себе та оточуючих людей.

З початку повномасштабної війни в Україні у 2022 році ми проводили дослідження емоційних проблем в осіб юнацького віку. Нами було проведено дослідження синдрому емоційного вигорання в осіб юнацького віку з жовтня 2022 року по квітень 2023 року. Вибіркою нашого дослідження склала група студентів із 21 особи. Серед них 16 дівчат та 5 хлопців. Вік студентів від 21 до 25 років (8 з них – студенти третього курсу денної та заочної форми бакалаврату; 13 – студенти першого курсу денної та заочної форми магістратури). Всі студенти майбутні клінічні психологи факультету спеціальної та інклюзивної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова.

У всіх досліджуваних студентів було виявлено наступне: за методикою опитування М. Маслач «Діагностика професійного вигорання» спостерігаються такі результати: емоційне виснаження (високий рівень – 45%, середній рівень – 40%), деперсоналізація (високий рівень – 35%, середній рівень – 30%), редукція особистих досягнень (високий рівень – 65%, середній рівень – 30%). За опитувальником В. Бойка «Методика діагностики емоційного вигорання» отримано наступні показники: 20% – мають сформовану фазу вигорання; 40% – складену фазу резистенції, 40% – фаза у стадії формування. За опитувальником стратегій подолання стресу та ситуацій «SACS» С. Хорбфолла виявили такі показники: переважна більшість осіб юнацького віку демонстрували неконструктивні копінг стратегії: 60% – «уникання», 55% – агресивні дії. За опитувальником К. Бартоломью, В. Горовіца «Самооцінка генералізованого типу прив'язаності, надійна прив'язаність зустрічалася у 40% випадків, а ненадійна – 60%. Серед ненадійного типу прив'язаності: 40% – уникаючий тип, 40% – амбівалентний тип, 20% – дезорганізований тип. За методикою опитувальника Г. Шмішека «Діагностика акцентуацій характеру» було виявлено наступну вираженість ознак акцентуацій: демонстративний – високий 30%, середній 60%; тривожний – високий 40%, середній 45%; гіпертимний – високий 30%, середній 60%; екзальтований – високий 35%, середній 40%; циклотимний – високий 15%, середній 50%.

Методика «Діагностика наявності вираженості ірраціональних установок» А. Еліса дозволила виявити наступні ірраціональні установки – «катастрофізація» (високий – 60%, середній – 20%). Схильність будувати негативні прогнози та завищені очікування щодо себе (високий – 50%, середній – 50%). Схильність будувати негативні прогнози та завищені очікування щодо інших (високий – 50%, середній – 45%).

Аналіз результатів констатувального етапу дозволив виділити дві групи студентів, які відрізнялися різними ступенями емоційного вигорання. Для першої групи з високим рівнем емоційного вигорання (10 осіб: 4 бакалавра та 6 магістрів) були характерні такі показники: за опитувальником В. Бойка «Методика діагностики емоційного вигорання» сформована фаза виснаження виявлена у 25%. Показники емоційного вигорання мали кореляцію з іншими результатами експериментально-психологічного дослідження. Діагностика наявності ірраціональних установок

показала високий рівень «катастрофізації» та завищених очікувань від себе. Домінуючими акцентуаціями була циклоїдна та екзальтована. У цих студентів були виявлені неконструктивні копінг стратегії за методикою С. Хобфолла: 70% – «уникнення», 68% – агресивної дії.

Для другої групи (середній рівень емоційного вигорання – 11 осіб серед яких 2 бакалавра та 9 магістрів) були виявлені наступні результати: за опитувальником В. Бойка «Методика діагностики емоційного вигорання» сформована фаза виснаження виявлена у 15%. Для цієї групи характерні надійний тип прихильності та конструктивні копінг стратегії. Домінуючою акцентуацією була демонстративна та гіпертимна. Для цієї групи було характерно менший прояв ірраціональних установок за методикою «Діагностика наявності вираженості ірраціональних установок» А. Еліса.

Всі студенти були учасниками тренінгової групи «Сучасна психотерапія», яка була заснована у 2020 році та функціонує на постійній основі. В групі «Сучасна психотерапія» проводяться семінари про актуальні проблеми психотерапії, а також тренінги з використанням сучасних технік психотерапії.

Ми виділяємо наступні етапи інтегральної психотерапії, які було впроваджено на формуальному етапі дослідження: психодинамічний, соціодинамічний та екзистенційно-динамічний. На психодинамічному етапі ми використовували наступні техніки: символдрама в інтеграції з моделлю внутрішніх сімейних систем, рескриптинг, переписування ранніх психологічних проблем; на соціодинамічному етапі – такі техніки: тренінг асертивності, поведінкові інтервенції, рольові ігри, відмова від перфекціонізму. На екзистенційно-динамічному етапі медитації усвідомленої уваги Майндфулнес і формування потокових переживань за М. Чиксентмигайї. Механізми психотерапії включали наступні аспекти: терапевтична регресія, інтеграція субособистостей, формування альтернативних когнітивних установок, а також формування впевненої поведінки, а також формування усвідомленості. Загальним для психотерапії та педагогіки було формування сильного Селф, яке мало почуття спільноти, здатності до співпереживань, здатності до урівноваженості, стійкості та спокою. Для формування впевненості в собі, стійкості ми використовували у поєднанні *переконання*, яке будувалося за схемою: теза – аргументи – демонстрація (побудова висновку за правилами формальної логіки) та *навіювання*: неусвідомлене виконання певних дій, стимулом яких є наказ, настанова, прохання. Такий підхід до інтеграції педагогіки і психотерапії близький до позиції видатного психотерапевта та педагога К. Наранхо, який пише: «Ситуації росту особистості та зцілення невід’ємні одне від одного. Терапію, духовні практики та навчання можна розділити тільки штучно, оскільки існує єдиний процес росту, зцілення та просвітлення. Табу, яке заважає ввести психотерапію у освіту, можна розуміти як регресивно-захисний симптом: якщо афективна сфера в освіті буде і далі ігноруватись, ми продовжимо випускати у світ індивідів з дитячими фіксаціями, інфантильними почуттями та думками, і ми, звісно, віддалились від цілі дати таку освіту людям, щоб вони могли гармонійно розвиватись» [5, с. 151].

Досліджувані студенти за їх бажанням були поділені на дві групи: перша група – експериментальна (9 осіб: 2 бакалавра та 7 магістрів). У семи студентів з початком тренінгових занять спостерігався високий рівень емоційного вигорання. Для цієї групи використовували техніки когнітивно-поведінкової терапії (А. Еліс, А. Бек), а також медитація усвідомленої уваги Майндфулнес та друга група – контрольна (12 осіб: 3 бакалавра та 9 магістрів). У чотирьох студентів було виявлено високий рівень вигорання. Під час роботи з ними застосовували лише когнітивно-поведін-

кову терапію без використання Майндфулнес. Після проведення психологічної корекції (формульованого етапу дослідження) було отримано такі результати:

В першій групі, де застосовувались медитації Майндфулнес виявлено за методикою опитування М. Маслач «Діагностика емоційного вигорання» відсутність високого рівня емоційної виснаженості та деперсоналізації. Також у тих, хто мав середній рівень виснаження відмічалось зниження динаміки до 15%, а деперсоналізація була знижена до 10%. Редукція особистих досягнень високого рівня знизилась до 20%, а середнього рівня – до 15%.

За опитувальником В. Бойка «Методика діагностики емоційного вигорання» фаза виснаження знизилась до 7%. За опитувальником стратегій подолання стресових ситуацій «SACS» С. Хобфолла копінг стратегій «уникання» та агресивної дії знизилась до 20%.

Методика «Діагностика наявності вираженості ірраціональних установок» продемонструвала зниження рівня вияву установки «катастрофізація» (високого рівня до 20%, середнього – до 10%). Установка «схильність будувати негативні прогнози та завищені очікування щодо себе» вказала на те, що (високий рівень вираженості знизився до 25%, а середній – до 20%). Установка «Схильність будувати негативні прогнози та завищені очікування щодо інших» вказала на те, що високий та середній рівень знизився до 25%.

В другій терапевтичній групі динаміка показників після проведення формульованого етапу дослідження була не така чітко виражена та помітна. За методикою опитування М. Маслач «Діагностика емоційного вигорання» незначне зниження рівня емоційної виснаженості та деперсоналізації. Також у тих, хто мав середній рівень виснаження відмічалось зниження динаміки до 25%, а деперсоналізація була знижена до 20%. Редукція особистих досягнень високого рівня знизилась до 20%, а середнього рівня – до 15%.

Аналіз динаміки проявів емоційного вигорання та деперсоналізації особистості, які було виявлено на констатувальному та контрольному етапах експериментального дослідження свідчить, що використання у психотерапевтичному процесі педагогічних методів, зокрема, поєднання демократичного (переконання) та авторитарного (навіювання) стилів керівництва, використання Майндфулнес (подолання проблем самотужки через усвідомлення сильних та слабких сторін власного «Я») є ефективним засобом надання психологічної допомоги.

Необхідно зазначити, що на педагогічному факультеті УДУ імені Михайла Драгоманова студентам – майбутнім практичним психологам пропонуються певні техніки, спрямовані на профілактику та корекцію різноманітних психологічних проблем особистості, зокрема, емоційного вигорання. Так, наприклад, на заняттях курсу «Позитивна психотерапія» постійно впроваджуються такі техніки: позитивне тлумачення, позитивна реінтерпритація, Модель Балансу Н. Пезешкіана, техніка метафор; на заняттях курсу «Психофізіологія та психосоматика» з метою профілактики емоційного вигорання у студентів впроваджується медитація усвідомленої уваги Майндфулнес. У межах рольових тренінгів студенти вчаться використовувати названі техніки у роботі з клієнтом.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Виходячи із зазначеного вище, можна стверджувати, що сучасна педагогіка потребує психотерапевтичного супроводу освітнього процесу; сьогодення парадигма освіти має бути побудована, в першу чергу, на формуванні повноцінно функціонуючої особистості (тобто, на домінанту процесуальності над формальністю освітнього процесу). Для забез-

печення психічного здоров'я особистості необхідно інтегрувати педагогічні засоби з психотерапевтичними.

У зв'язку з негативним впливом війни та зростанням психічних порушень у дітей, підлітків та юнаків подальша робота буде акцентована на розробці комплексних програм психолого-педагогічного супроводу, особливо, для ПТСР, розладів адаптації, тривожних та фобічних станів, психосоматичних та депресивних розладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дем'яненко Б. Т. Основні принципи та техніки екзистенційно-когнітивно-аналітичної психотерапії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2020. № 39. С. 141-151.
2. Дем'яненко Б. Т. Сучасні напрямлення інтегральної психотерапії : методичні основи механізми психотерапії, техніки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. Наукових праць*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2022. № 43. С. 95-105.
3. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни : як його зберегти та підтримати. Методичні рекомендації. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2022. 52 с.
4. Daniel Goleman, Richard J. Davidson. *Altered Traids. Science Reveals How Meditation Changes Your Mind, Body, and Brain*. New York. 2017.
5. Claudio Naranjo. *Cambiar la educacion para cambiar el mundo*. Ediciones La Llave, 2013.

REFERENCES:

1. Demyanenko, B. T. (2020). Osnovni prynzypy ta tehnyky ekzystenziino-kognityvno-analitychnoj psyhoterapii [Basic principles and techniques of existential-cognitive-analytic psychotherapy]. *Naukovyi chasopys Nazionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni M. P. Dragomanova – Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University, 39, 141-151* [in Ukrainian].
2. Demyanenko, B. T. (2022). Suchasni napravlennia integralnoi psyhoterapii: metoduchni osnovy mehanizmy psyhoterapii, tehniku [Modern trends in integral psychotherapy: methodological foundations, mechanisms of psychotherapy, techniques.]. *Naukovyi chasopys Nazionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni M. P. Dragomanova. Seriiia 19. Korekziina pedagogika ta spezialna psihologiia : zb. naukovyh prazj – Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology : collection of scientific papers*. Kyiv : NPU im. M. P. Dragomanova, 43, 95-105 [in Ukrainian].
3. Karamyshka, L. M. (2022). Psyhichne zdorovia osobystosti pid chas viiny : jak jogo zberegty ta pidtrymaty [Mental health of an individual during the war: how to preserve and maintain it]. *Metodychny rekomendazii*. Kyiv, Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
4. Daniel, Goleman, Richard, J. Davidson. (2017). *Altered Traids. Science Reveals How Meditation Changes Your Mind, Body, and Brain*. New York [in English].
5. Claudio, Naranjo. (2013). *Cambiar la educacion para cambiar el mundo*. Ediciones La Llave [in Spanish].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.12

UDC 159.9.07

INTRAPERSONAL CONFLICT IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Ludmila Moroz

Doctor of Psychological Sciences, Full Professor,
Professor of Psychology Department,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical
University,
2 Sadova Str., Uman, Ukraine,
<http://orcid.org/0000-0003-2840-6689>
e-mail: lm29@ukr.net

Abstract. *Since the professional future of a person in modern society can be characterised by certain uncertainty and dynamic changes, individual career trajectories are characterised by great variability and multidimensionality. The consequence is that a modern person experiences an intrapersonal conflict when choosing a path of professional self-determination. Intrapersonal conflict is considered as a negative experience with a pronounced character, which is the result of a prolonged struggle of certain elements of the inner world of the individual, which reflects the contradictory connections of the individual with the social environment, and slows down the adoption of relevant decisions. This conflict is of two types: functional or dysfunctional, depending on how and what decision a person makes, and whether he or she makes it at all. The author made an attempt to determine which groups of applicants were more likely to experience intrapersonal conflict, to what extent intrapersonal conflict affects the choice of profession, and how they coped with it. The study confirmed the hypothesis: everyone has experienced intrapersonal conflict, and those who have overcome it now feel comfortable and have an easier time with professional self-identification. This is confirmed by the fact that applicants with low levels of anxiety and high levels of self-esteem, as well as no avoidance motives, have a formed professional identity. Respondents with a high level of anxiety and a high level of avoidance motives demonstrate a crisis of choice. A person who is in search of alternative options for his or her further professional development and makes active efforts to leave the profession by making a meaningful decision about his or her own future finds himself or herself in this state.*

Key words: *professional future; intrapersonal conflict; professional self-determination; applicant; choice of profession.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.12

УДК 159.9.07

ВНУТРІШНЬО- ОСОБИСТІСНИЙ КОНФЛІКТ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мороз Л. І.

доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
вул. Садова, 2, Умань, Україна,
<http://orcid.org/0000-0003-2840-6689>
e-mail: lm29@ukr.net

Анотація. Оскільки професійне майбутнє людини у сучасному суспільстві можна охарактеризувати певною невизначеністю та динамічними змінами, через це індивідуальним траєкторіям кар'єрного зростання притаманні велика варіативність і багатовимірність. Наслідком цього є те, що, сучасна людина під час вибору шляху професійного самовизначення зазнає внутрішньоособистісного конфлікту. Внутрішньоособистісний конфлікт розглядають як негативне переживання із вираженим характером, яке є наслідком пролонгованої боротьби певних елементів внутрішнього світу особистості, яке відзеркалює суперечливі зв'язки особистості із соціальним середовищем, і загальмовує прийняття актуальних рішень. Цей конфлікт має два види: функціональний або дисфункціональний залежно від того, як і яке рішення прийме людина і чи прийме його взагалі. Авторкою зроблено спробу визначити, у яких груп здобувачів частіше спостерігався внутрішньоособистісний конфлікт, наскільки впливає внутрішньоособистісний конфлікт на вибір професії, і як вони впоралися з ним. Дослідження підтвердило гіпотезу: із внутрішньоособистісним конфліктом стикався кожен, ті, хто подолали у собі це, нині почувуються комфортно та їм легше із професійною самоідентифікацією. Це підтверджується тим, що у здобувачів, які мають низький рівень тривоги та високий рівень самооцінки, а також відсутні мотиви уникнення, сформована професійна ідентичність. Респонденти, які мають високий рівень тривоги і високий рівень мотиву уникнення, демонструють кризу вибору. У подібний стан потрапляє людина, яка перебуває у пошуку альтернативних варіантів свого подальшого розвитку у професійному плані та докладає активних зусиль, щоб залишити його, ухваливши осмислене рішення про власне майбутнє.

Ключові слова: професійне майбутнє; внутрішньоособистісний конфлікт; професійне самовизначення; здобувач; вибір професії.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Як актуальність обраної теми дослідження можна позначити величезну значущість вибору майбутньої професії у житті людини. Професійна діяльність дає можливість людині реалізувати власний потенціал, жити у гармонії із соціумом, зростати як особистість і професіонал, розвиваючи власні здібності. Професійне самовизначення відбувається, як правило, в юнацькому віці як частина процесу дорослішання і соціалізації особистості. У цей період відбувається фактичне прийняття рішення про майбутню професійну діяльність. Однак водночас молода людина, обираючи свою майбутню професію, відчуває

і внутрішньоособистісний конфлікт, зумовлений внутрішніми переживаннями. Це етап, за якого важливо не просто обрати напрям майбутньої професійної підготовки, а зіставити власний вибір з інтересами, схильностями, мотивацією, ціннісними орієнтаціями, здібностями, темпераментом, станом здоров'я, потребами суспільства, ринку у тій чи іншій професії. Помилковий первинний професійний вибір може ускладнити процес соціалізації, професіоналізації особистості, призвести надалі до криз професійного становлення і не завжди конструктивних способів подолання цих криз. Усі ці чинники провокують певний стрес під час професійного самовизначення особистості. Усі ці тези підкріплюють актуальність вивчення проблеми внутрішньоособистісного конфлікту під час професійного самовизначення, яким приділили значну увагу як не тільки зарубіжні, але й українські дослідники (З. Антонова, М. Балухок, Л. Боброва, І. Булах, І. Власенко, Н. Герасімова, Т. Єльчанінова, Т. Маланьїна, Д. Співак, Н. Співак, О. Темрук, М. Тимофієва, Т. Хомуленко та ін.).

Метою статті є дослідження ступеня внутрішньоособистісного конфлікту у структурі професійного самовизначення студентів ЗВО.

Завдання дослідження: порівняння впливу рівня тривоги, впевненості у собі на професійне самовизначення; визначення навчальної мотивації здобувачів; оцінювання рівня їхньої тривожності як одного із показників адаптованості до майбутньої професійної діяльності.

Методи дослідження – експеримент (із застосуванням методик для вимірювання рівня тривожності, діагностики навчальної мотивації студентів, вивчення статусів професійної ідентичності).

Виклад основного матеріалу дослідження. Внутрішньоособистісним конфліктом заведено вважати – конфлікт, що відбувається у внутрішній свідомості особистості, тобто носієм внутрішньоособистісного конфлікту є окрема особистість [2; 9]. Внутрішньоособистісний конфлікт розглядають як негативне переживання із вираженим характером, яке є наслідком пролонгованої боротьби певних елементів внутрішнього світу особистості, яке відзеркалює суперечливі зв'язки особистості із соціальним середовищем, і загальмовує прийняття актуальних рішень.

Одним із перших заговорив про внутрішньоособистісний конфлікт З. Фрейд, який виокремив три структури особистості – Воно, Я і Понад Я. Він вважав, що між афективним, тваринним Воно і соціальним, моральним Понад Я завжди існують суперечності, які або врівноважуються Я, або переходять у невротичні стани. Він вважав, що внутрішньоособистісний конфлікт це детермінантний психічний розлад особистості.

Розглядаючи внутрішньоособистісний конфлікт, можна дійти висновку, що у кожного автора власна т. з. на це поняття [6; 8 та ін.]. Наш науковий інтерес захоплює сферу розкриття специфіки внутрішньоособистісного конфлікту у структурі професійного самовизначення. Конфлікт не людей, і навіть не однієї людини, це конфлікт її внутрішніх суперечностей, її внутрішніх сумнівів, всілякі чинники внутрішнього світу людини, які видаються або є непорівнянними в її свідомості, з її погляду: це можуть бути усілякі суперечності в потребах, мотивах, цінностях, почуттях тощо. Цей конфлікт має два види: функціональний або дисфункціональний залежно від того, як і яке рішення прийме людина і чи прийме його взагалі. Такі конфлікти за своїм змістом мають переважно психологічний характер і обумовлюються конфліктом цінностей, інтересів, самооцінок суб'єкта, для них характерним є емоційне напруження і неприємні переживання ситуації, в якій він опинився. Зокрема, вони можуть виникати за умови, коли працівникові висувають вимоги щодо результату її роботи, які є суперечливі.

Внутрішньоособистісний конфлікт у структурі професійного самовизначення – один із найпоширеніших внутрішніх конфліктів, який відчуває людина [3; 4; 5]. Перебуваючи на роздоріжжі, будь-якій людині властиво відчувати стрес. Особливо під час вибору майбутньої професії, бо цей вибір визначає подальшу долю людини, вибір, який визначає шлях, яким складеться подальша доля людини. Усі ці чинники, і головне відповідальність і необхідність ухвалення рішення, змушують індивідуума відчувати внутрішньоособистісний конфлікт. Найчастіше особистість боїться або переоцінити свої здібності, або навпаки недооцінити їх.

Найвідповідніша до вікових особливостей форма соціалізації здобувачів – це професійне самовизначення, що є основою і центральною складовою цілісного особистісного самовизначення і характеризується невизначеністю. Внутрішньоособистісний конфлікт у структурі професійного самовизначення, напевно, один із найпоширеніших внутрішніх конфліктів, який відчуває людина у своєму житті і який відбувається у внутрішній свідомості особистості [1].

Головною гіпотезою дослідження стало уявлення про те, що внутрішньоособистісний конфлікт у структурі самовизначення здобувачів ЗВО – це проблема, з якою стикався кожен здобувач, і від розв'язання цієї проблеми, внутрішньої боротьби, залежить у майбутньому гармонійний розвиток особистості здобувача.

Для дослідження було обрано здобувачів старших курсів, які вже пройшли виробничу практику в установах різних форм власності, ознайомилися із майбутньою професією і закріпили теоретичні знання, отримані під час навчання, практичними навичками під час виробничої практики. Вибірка становила 20 осіб, здобувачі очного відділення віком 20-23 роки. Було обрано такі методики: методика вимірювання рівня тривожності (Дж. Тейлор, адаптація В. Норакидзе), методика для діагностики навчальної мотивації студентів (А. Реан і В. Якунін, модифікація Н. Бадмаєвої), Методика вивчення статусів професійної ідентичності (А. Азбеля). Опитувальник містить 60 тверджень і призначений для оцінювання рівня тривожності як одного з показників адаптованості працівника до професійної діяльності. Результати дослідження за цією методикою подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати дослідження за методикою вимірювання рівня тривожності

| Шкала тривоги | Кількість здобувачів |
|--------------------------------------------------------|----------------------|
| 40-50 дуже високий рівень тривоги | 1 |
| 25-40 високий рівень тривоги | 2 |
| 15-25 середній рівень тривоги з тенденцією до високого | 3 |
| 5-15 середній рівень тривоги з тенденцією до низького | 8 |
| 0-5 низький рівень тривоги | 6 |

Як видно з таблиці 1, у більшості опитаних рівень тривоги низький або середній із тенденцією до низького, це пов'язано з тим, що випробовувані – здобувачі старших курсів, які не мають особливих проблем з адаптацією, і рівень їхньої тривожності через самооцінку вкрай низький, якщо їх порівнювати зі здобувачами перших курсів. Ця методика буде важливою для кореляції з іншими методиками і порівняння впливу рівня тривоги, впевненості у собі на професійне самовизначення.

Наступна методика призначена для діагностики навчальної мотивації здобувачів. Методика розроблена на основі опитувальника А. Реана та В. Якуніна. Результати дослідження за цією методикою подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати дослідження за методикою для діагностики навчальної мотивації здобувачів

| Шкала тривоги | Кількість здобувачів |
|-------------------------------|----------------------|
| Комунікативні мотиви | 2 |
| Мотиви уникнення | 1 |
| Мотиви престижу | 5 |
| Професійні мотиви | 5 |
| Мотиви творчої самореалізації | 2 |
| Навчально-пізнавальні мотиви | 3 |
| Соціальні мотиви | 2 |

За результатами, поданими в таблиці 2 можна відзначити, що більшість здобувачів вмотивовані тим, що хочуть бути кращими, не лише у навчанні, а й потім, коли стануть фахівцем, про це свідчать високі мотиви престижу і професійного мотиву. Здобувач із високим рівнем тривоги так само показав у цьому тесті і високий рівень мотиву уникнення, для нього були характерними високі бали за цими чотирма твердженнями методики, що може характеризувати його як дуже вимогливу до себе людину, або людину, яка постійно перебуває під тиском родичів, однокурсників, і самого себе, із постійним внутрішньоособистісним конфліктом.

Наступний метод вивчення статусів професійної ідентичності представлено у таблиці 3.

У 3-х здобувачів виявився невизначений стан професійної ідентичності, у них він варіюється від нижчого за середньо виражений до вираженості середнього рівня. Такі результати бувають у здобувачів, які не мають точних професійних цілей і планів і при цьому не намагаються їх сформувати, вибудувати варіанти власного професійного розвитку. Це свідчить про те, що під час вибору професії випускник не усвідомлював важливість вибору майбутньої професії. У такій ситуації велику роль відіграють батьки та школа.

6 здобувачів виявилась нав'язана професійна ідентичність. Такий результат показує здобувач, який обрав власну майбутню професію орієнтуючись на думку батьків, родичів та друзів. Великий вплив зробили батьки або друзі. Такі здобувачі мають уявлення про власне професійне майбутнє, але чи будуть після випуску працювати за професією невідомо. У майбутньому такий вибір може призвести до плачевних результатів.

1 здобувач виявив Мораторій (криза вибору), у якого спостерігався високий рівень тривоги і мотиву уникнення. Такий результат свідчить про те, що людина усе ще не визначилася із вибором професії. Такі здобувачі думають про можливі варіанти професійного розвитку, приміряють на себе різні професійні ролі, прагнуть якнайбільше дізнатися про різні спеціальності та шляхи їхнього здобуття.

Сформована професійна ідентичність виявилась у 10 здобувачів. Такий статус характерний для тих здобувачів, які усвідомлено обрали свою майбутню профе-

сію. У таких людей з'являється впевненість у правильності прийнятого рішення про їхнє професійне майбутнє.

Таблиця 3

Метод вивчення статусів професійної ідентичності

| Статуси професійної ідентичності | Суми баллів | Ступінь вираженості статусу | Відповіді здобувачів |
|--------------------------------------------|-------------------|------------------------------|----------------------|
| Невизначений стан професійної ідентичності | 0-3 | Статус не виражений | – |
| | 4-7 | Вираженість нижча за середню | 1 |
| | 8-11 | Середній ступінь вираженості | 1 |
| | 12-15 | Вираженість середнього рівня | 1 |
| | 16- баллів і вище | Яскраво виражений статус | – |
| Нав'язана професійна ідентичність | 0-4 | Статус не виражений | – |
| | 5-9 | Вираженість нижче за середню | 1 |
| | 10-14 | Середній ступінь вираженості | 2 |
| | 15-19 | Вираженість середнього рівня | 2 |
| | 20 баллів і вище | Яскраво виражений статус | 1 |
| Мораторій (криза вибору) | 0-4 | Статус не виражений | – |
| | 5-9 | Вираженість нижче за середню | – |
| | 10-14 | Середній ступінь вираженості | – |
| | 15-19 | Вираженість середнього рівня | 1 |
| | 20 баллів і вище | Яскраво виражений статус | – |
| Сформована професійна ідентичність | 0-2 | Статус не виражений | – |
| | 3-5 | Вираженість нижче за середню | – |
| | 6-8 | Середній ступінь вираженості | 3 |
| | 9-11 | Вираженість середнього рівня | 4 |
| | 12 баллів і вище | Яскраво виражений статус | 3 |

Висновки і перспективи подальших досліджень. Дослідження підтвердило гіпотезу: із внутрішньоособистісним конфліктом стикався кожен, ті, хто подолали у собі це, нині почуваються комфортно та їм легше із професійною самоідентифікацією. Це підтверджується тим, що у здобувачів, які мають низький рівень тривоги та високий рівень самооцінки, а також відсутні мотиви уникнення, сформована професійна ідентичність. Респонденти, які мають високий рівень тривоги і високий рівень мотиву уникнення, демонструють кризу вибору. У подібний стан потрапляє людина, яка перебуває у пошуку альтернативних варіантів свого подальшого розвитку у професійному плані та докладає активних зусиль, щоб залишити його, ухваливши осмислене рішення про власне майбутнє. Люди зустрічаються із внутрішньоособистісними конфліктами протягом усього свого життя. Важливо пам'ятати, що такі конфлікти потрібні для розвитку і самовдосконалення. Якщо внутрішньоособистісна конфліктна ситуація відбувається на фоновому рівні, внутрішньоособистісний конфлікт є необхідним. Невдоволення собою, критичне ставлення до себе змушують людину прагнути до самовдосконалення, тим самим людина наповнює сенсом не лише власне життя, а й покращує навколишню дійсність [7].

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямку вбачаються у розробці та обґрунтування моделі вирішення основних типів внутрішньоособистісних конфліктів конфліктів, а також переводі зазначеної проблематики із площини нескінченного інтерсуб'єктивного дискурсу в сферу практичної роботи з вирішення проблеми внутрішньоособистісного конфлікту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Боброва Л. Г. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2014. 22 с.
2. Власенко І. Проблема внутрішньоособистісного конфлікту в контексті психологічних досліджень особистості. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Серія : Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 21. С. 46-55.
3. Герасімова Н. Є. Внутрішньоособистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів : дис. канд. психол. наук. Київ, 2004. 186 с.
4. Єльчанінова Т. М. Внутрішньоособистісний конфлікт як фактор становлення особистості студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Вип. 3. Т. 2. 2018. С. 42-47.
5. Антонова З. Внутрішньоособистісний конфлікт як криза професійного становлення майбутніх психологів. *Psychology Travelogs*, (1). 2022. Р. 32–47. URL: <https://doi.org/10.31891/PT-2022-1-3>.
6. Маланьїна Т. Внутрішньоособистісний конфлікт як показник рівня суб'єктивного благополуччя студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : психологічні науки*. 2016. Вип. 5. Т. 1. С. 113-117.
7. Темрук О. В., Співак Д. М., Співак Н. В. Особистісна зрілість як чинник подолання внутрішньоособистісного конфлікту у студентів. *Збірник наукових праць «Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету»*. Київ, НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. С. 120-124.
8. Тимофієва М. П., Любіна Л. А. Внутрішньоособистісний конфлікт як криза гармонізації особистості. *Психологічний часопис*. № 2(6). 2017. С. 111-121.
9. Хомуленко Т., Балусок М. Особливості виникнення внутрішньоособистісного конфлікту в юнацькому віці. *Проблеми сучасної психології : збірник наук. праць*. Київ, 2015. Випуск 27. С. 594-609.

REFERENCES:

1. Bobrova, L. G. (2014). *Psychologichni osoblyvosti vnutrishn'oosobystisnyh konfliktiv majbutnih psyhologiv* [Psychological features of intrapersonal conflicts of future psychologists] : *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Vlasenko, I. (2013). *Problema vnutrishnoosobystisnoho konfliktu v konteksti psykholohichnykh doslidzhen osobystosti* [The Problem of Intrapersonal Conflict in the Context of Psychological Studies of Personality]. *Zbirnyk naukovykh prats KPNU imeni Ivana Ohiienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Seriiia : Problemy suchasnoi psykholohii*, 21, 46-55 [in Ukrainian].
3. Gerasimova, N. Je. (2004). *Vnutrishnoosobystisni konflikty v protsesi sotsialnoi adaptatsii studentiv do umov vyshchychkh navchalnykh zakladiv* [Intrapersonal conflicts in the process of students' social adaptation to higher education institutions] : *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

4. Ielchaninova, T. M. (2018). Vnutrishnoosobystisnyi konflikt yak faktor stanovlennia osobystosti studentiv [Intrapersonal conflict as a factor in the formation of students' personality]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu – Scientific Bulletin of Kherson State University, issue 3, Vol. 2, 42-47* [in Ukrainian].
5. Antonova, Z. (2022). Vnutrishnoosobystisnyi konflikt yak kryza profesiinoho stanovlennia maibutnikh psykholohiv [Intrapersonal conflict as a crisis in the professional development of future psychologists]. *Psychology Travelogs, (1), 32-47*. Retrieved from: <https://doi.org/10.31891/PT-2022-1-3> [in Ukrainian].
6. Malanina, T. (2016). Vnutrishnoosobystisnyi konflikt yak pokaznyk rivnia subiektyvnoho blahopoluchchia studentskoi molodi [Intrapersonal conflict as an indicator of the level of subjective well-being of student youth]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya : psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State Universit. Serie s: psychological sciencesy, issue 5, Vol. 1, 113-117* [in Ukrainian].
7. Temruk, O. V., Spivak, D. M., Spivak, N. V. (2022). Osobystisna zrilist yak chynnyk podolannia vnutrishnoosobystisnoho konfliktu u studentiv [Personal maturity as a factor in overcoming intrapersonal conflict in students]. *Zbirnyk naukovykh prats «Iednist navchannia i naukovykh doslidzhen – holovnyi pryntsyv universytetu» – golovnyj pryntsyv universytetu» – Collection of scientific papers «Unity of education and research – the main principle of the university»*. Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
8. Tymofiiieva, M. P., Liubina, L. A. (2017). Vnutrishnoosobystisnyi konflikt yak kryza harmonizatsii osobystosti [Intrapersonal conflict as a crisis of personality harmonisation]. *Psykholohichni chasopys – Psychological journal, 2(6), 111-121* [in Ukrainian].
9. Khomulenko, T., Balushok, M. (2015). Osoblyvosti vynyknennja vnutrishn'oosobystisnogo konfliktu v junac'komu vici [Features of intrapersonal conflict in adolescence]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology : zbirnyk nauk. prats, issue 27, 594-609* [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.13

UDC 378.091.3:373.2.011.3-051

PREPARATION OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL HUB FOR PRESCHOOL CHILDREN

Kateryna Polishchuk

Senior teacher of the Department
of Preschool Education
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-6554-9086>
e-mail: katika42@gmail.com

Abstract. *The article is devoted to the peculiarities of the organization of the Educational Hub for preschool children as a practice-oriented form of training of students of the “Preschool Education” specialty for professional activity in the conditions of martial law in the country. As a result of the analysis of professional sources, it was found that in today’s conditions, new aspects have appeared in the professional activity of a preschool teacher that affect his performance of labor functions (organization, provision and implementation of the educational process, participation in the creation, maintenance and development of a healthy, safe, a developmental, inclusive educational environment, partnership interaction with participants in the educational process, professional development and self-improvement). This leads to changes in the forms and content of the training of future teachers of special education for professional activities. The capabilities of the Educational Hub for preschool children of Mykhailo Drahomanov State University are characterized in the outlined context, which involves changing the emphasis of interaction with participants in the educational process of the preschool education institution. Special attention is focused on preparing and conducting online-classes in synchronous mode (live communication mode) with preschool children. The main features of such classes are defined: the presence of parents, with varying degrees of activity and interest; loss through the monitor of eye contact and personal context of communication with children; the importance of a practical achievement or result for each class participant; limitation of the teacher in the ways of showing the completion of tasks and the duration of the meeting, due to the possibilities of preschool children being in front of the screen. Methodological recommendations are provided for the step-by-step preparation of the student for online-classes in the Educational Hub, the selection of content and features of its implementation in working with children, the presentation of information for parents, taking into account the specifics of the organization of the hub’s activities and individual technical capabilities. A list of resources is offered for quick and high-quality training of future educators to conduct classes in synchronous mode with preschool children.*

Key words: *practical training of future preschool teachers, distance learning, preschool children, online-classes in synchronous mode, educational hub.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.13

УДК 378.091.3:373.2.011.3-051

**ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНІХ
ВИХОВАТЕЛІВ
ЗАКЛАДІВ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ
В УМОВАХ
ОСВІТНЬОГО
ХАБУ ДЛЯ ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Поліщук К. М.

старший викладач кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-6554-9086>
e-mail: katika42@gmail.com

Анотація. Стаття присвячена особливостям організації Освітнього хабу для дітей дошкільного віку як практико-орієнтованій формі підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта» до професійної діяльності в умовах дії воєнного стану в країні. У результаті аналізу фахових джерел з'ясовано, що в умовах сьогодення у професійній діяльності вихователя ЗДО з'явилися нові аспекти, які впливають на виконання ним трудових функцій (організація, забезпечення та реалізація освітнього процесу, участь у створенні, підтримці та розвитку здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища, партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, професійний розвиток та самовдосконалення). Це зумовлює зміни у формах та змісті підготовки майбутніх вихователів ЗДО до професійної діяльності. Охарактеризовано можливості Освітнього хабу для дітей дошкільного віку УДУ імені Михайла Драгоманова в окресленому контексті, який передбачає зміну акцентів взаємодії з учасниками освітнього процесу закладу дошкільної освіти. Особливу увагу зосереджено на підготовці та проведенні online-занять у синхронному режимі (режимі живого спілкування) з дітьми дошкільного віку. Визначено основні особливості таких занять: присутність батьків, з різним ступенем активності та зацікавленості; втрата через монітор зорового контакту та особистісного підтексту спілкування з дітьми; важливість практичного досягнення чи результату для кожного учасника заняття; обмеженість вихователя у способах показу виконання завдань та тривалості зустрічі, зумовлена можливостями перебування дітей дошкільного віку перед екраном. Подано методичні рекомендації щодо поетапної підготовки студента до online-занять у Освітньому хабі, підбору змісту та особливостей його реалізації у роботі з дітьми, презентації інформації для батьків, з урахуванням специфіки організації діяльності хабу та індивідуальних технічних можливостей. Запропоновано перелік ресурсів для швидкої та якісної підготовки майбутніх вихователів до проведення занять в синхронному режимі з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: практична підготовка майбутніх вихователів ЗДО, дистанційне навчання, діти дошкільного віку, online-заняття у синхронному режимі, освітній хаб.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Професійний стандарт за професією «Вихователь закладу дошкільної освіти» визначає, що метою професійної діяльності вихователя є «організація навчання, виховання та розвитку вихованців під час здобуття ними дошкільної освіти шляхом формування ключових компетентностей через спільні уміння на рівні дошкільної та початкової освіти» [5, с. 1]. Для успішного виконання усіх трудових функцій стандарт передбачає сформованість у вихователя закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО) низки загальних (громадянська, соціальна, культурна, лідерська, підприємницька, етична) та професійних (прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, предметно-методична, здоров'язбережувальна, проектувальна, психоемоційна, педагогічне партнерство, морально-етична, здатність до навчання впродовж життя, інформаційно-комунікаційна) компетентностей. У документі також зазначено, що професійна діяльність вихователя ЗДО – це діяльність пов'язана з підвищеним рівнем психофізіологічного та емоційного навантаження, зумовленого умовами праці [5]. Вивченню її особливостей присвячені напрацювання А. Богуш, Г. Беленької, Н. Гавриш, Н. Денисенко, І. Дичківської, С. Довбні, Л. Зданевич, К. Крутій, І. Луценко, Т. Поніманської, Т. Піроженко, С. Саяпіної, Г. Цветкової, Р. Шулигіної та ін.

У період довготривалих карантинних обмежень професійна діяльність вихователя зазнала суттєвих змін. Нові аспекти у ній з'явилися і з введенням в країні воєнного стану та зумовлених цим особливостей організації освітнього процесу в ЗДО. На думку О. Тимчук, відбулися суттєві зміни у змістовому наповненні певних професійних компетентностей вихователя ЗДО, зокрема у здоров'язбережувальній. Важливими стали здатність надавати першу медичну та першу психологічну допомогу у критичних ситуаціях, опановувати себе і організовувати дитячий колектив за різних обставин [8]. Л. Жданюк, Л. Зімакова, О. Тупиця відзначають, що в умовах дії воєнного стану для успішної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу вихователям необхідні нові професійні навички педагога-фасилітатора дитячої та батьківської аудиторії: мовленнєві; психо- та соціолінгвістичні; дитиноцетровані, психотерапевтичні, цифрові [2]. Вони дозволяють гнучко реагувати на непередбачувані зміни ситуації безпеки та ефективно реалізовувати зміст державного стандарту дошкільної освіти. Усе це передбачає зміну акцентів взаємодії вихователя з учасниками освітнього процесу та позначається на змісті та формах практико-орієнтованої підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта» до професійної діяльності.

Мета статті – окреслити можливості підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта» до професійної діяльності в Освітньому хабі для дітей дошкільного віку УДУ імені Михайла Драгоманова в умовах сьогодення. **Завдання дослідження** передбачають висвітлення досвіду організації Освітнього хабу для дітей дошкільного віку з метою практичної підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта» до професійної діяльності; презентацію методичних рекомендацій для майбутніх вихователів ЗДО щодо підготовки та проведення online-занять у синхронному режимі (режимі живого спілкування) в умовах дії воєнного стану в Україні. Розв'язання зазначених завдань зумовили вибір **методів дослідження**: аналіз фахових джерел з проблеми дистанційного навчання дітей дошкільного віку; порівняння та узагальнення досвіду роботи вихователів ЗДО в різних режимах; систематизація та узагальнення методичних рекомендацій щодо підготовки до взаємодії з учасниками освітнього процесу ЗДО в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження. Призупинений освітній процес на території України у зв'язку із повномасштабним вторгненням, відновлювався

поступово через діяльність Освітніх хабів різного рівня. Як волонтерська ініціатива на базі педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова (тоді – НПУ імені М.П. Драгоманова) був створений Освітній хаб, в межах діяльності якого студенти та викладачі мали можливість проводити online-заняття з дітьми, які опинилися в різних життєвих обставинах [7]. Для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» Освітній хаб став практико-орієнтованою формою підготовки до професійної діяльності. Розклад занять в Освітньому хабі для дітей дошкільного віку, створеного на базі кафедри дошкільної освіти, передбачав зустрічі двічі на тиждень о 10.00. Приєднатися можна було за постійним посиланням представленим на сайті, на сторінці у Facebook, в телеграм-каналі педагогічного факультету і кафедри дошкільної освіти [9; 10; 11]. Стати учасниками занять могли як діти дошкільного віку з батьками, так і представники ЗДО, які є базами практик. Освітній хаб для дітей дошкільного віку працював на платформі Google Meet. В процесі проведення заняття організатор (викладач, відповідальний за Освітній хаб) здійснював його технічний супровід та координував дії учасників: у разі потреби вимикав і вмикав мікрофон учасників, дозволяв приєднання нових, у випадку технічних несправностей у майбутнього вихователя, організатор міг здійснювати показ презентації тощо. Це дозволяло студенту-практиканту не відволікатись від основної діяльності на занятті. Робота на цій платформі забезпечила можливість студентам-спостерігачам денної та заочної форми навчання долучатися з корпоративної пошти у будь який момент заняття без додаткового дозволу організатора. В Освітньому хабі для дітей дошкільного віку, студенти III-го та IV-го курсів мали можливість, залежно від виду практики, проводити різні види online-занять з дітьми дошкільного віку форматі живого спілкування. Це дозволило їм спробувати себе в ролі вихователя ЗДО, який в реальному часі є організатором різних видів дитячої активності, а не лише спостерігачем, як це було в період довготривалих карантинних обмежень. Майбутні вихователі могли оцінити ефективність обраних методів і прийомів роботи, побачити реальні результати своєї підготовки, з урахуванням можливих елементів несподіванки та дитячих запитань. Студенти молодших курсів здійснювали спостереження та аналіз проведених занять, долучаючись до перегляду в межах виконання завдань своєї практики. Таким чином вони побачили реальні online-заняття з дітьми дошкільного віку в синхронному режимі та зробили висновки щодо можливостей реалізації теоретичного матеріалу в практиці роботи з дітьми. Результати кожного проведеного заняття оприлюднювалися на сайті кафедри педагогіки дошкільної освіти та на сторінці у соціальній мережі Facebook [9; 11].

Успішна діяльність Освітнього хабу УДУ імені Михайла Драгоманова для дітей дошкільного віку протягом всього навчального року дозволяє узагальнити методичні рекомендації та поради для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» щодо підготовки та проведення online-занять для дітей дошкільного віку. Варто відзначити, що виокремлені особливості процесу підготовки студента частково зумовлені організаційними основами функціонування самого Хабу, а також віковими характеристиками розвитку дітей дошкільного віку. Проведення online-занять у синхронному режимі – режимі живого спілкування – передбачає зміну акцентів взаємодії з усіма його учасниками. Так, організація зустрічі вихователя з дітьми в online-форматі потребує залучення батьків. Вони є обов'язковими учасниками заняття з різним ступенем участі: від організаційної допомоги перед початком заняття до його повного супроводу. Проте, така форма співпраці не завжди є цікавою та зручною для батьків, що зумовлено наявністю власної роботи, дистанційного навчання дітей шкільного

віку, відсутністю бажання самої дитини займатися з батьками, необхідністю дотримуватись конкретного розкладу занять, виконання домашніх завдань та фото звітів про виконану роботу, наявним попереднім досвідом online навчання, занепокоєння впливом online-занять на дитячий зір тощо [1]. У цьому контексті для збереження ефективності заняття та інтересу батьків до формату online, зустрічі з дітьми дошкільного віку мають бути спрямовані на конкретний практичний результат – презентацію власних досягнень дитини за підсумками кожного заняття, заохочування дитини до самостійного виконання завдань та гордості за свої досягнення у процесі їх виконання, розвитку навичок самоорганізації у підготовці до online-заняття, врахування ергономічних норм перебування дитини дошкільного віку перед екраном комп'ютера. Крім того важливо пам'ятати, що вихователь спілкуючись через монітор часто втрачає зоровий контакт та особистісний характер спілкування з дітьми. В той же час, акцент дитячої уваги зміщується з особистості вихователя та інформації, яку він подає на сприйняття наочності (презентацій чи відео), яка присутня на екрані. Це впливає на вибір методів та прийомів взаємодії як з дітьми, так і з батьками. В процесі виконання завдань, особливо з образотворчої діяльності, вихователю не завжди доступний безпосередній контроль за процесом виконання завдання, що зумовлено місцем перебування дітей та технічними можливостями різних гаджетів з яких вони працюють. Єдиним ефективним засобом є словесні чіткі інструкції та підказки для дітей та батьків. Точність їх реалізації частково залежить від присутнього на занятті дорослого, який працює поряд з дитиною та може спрямувати її у разі не зовсім точного виконання завдання. Цікавим для студентів-практикантів може бути підхід до планування online-зустрічей з дітьми дошкільного віку, запропонований К. Крутій. Автор зокрема порівнює online-зустріч з театром, підготовку вихователя – з роботою режисера, який передбачає усі можливі сценарії розвитку подій; діяльність вихователя – з акторською майстерністю, а участь дітей та батьків – з грою акторів у спільній виставі. Тут панує святковий настрій, є момент «відкриття лаштунків» та «кульмінації вистави», «вихід акторів театру на поклон». Головною особливістю зустрічі є те, що вона має бути очікувана усіма її учасниками, продумана режисером свята, передбачати високу ступінь імпровізації [3]. Важливість емоційної складової у online-зустрічах з дітьми дошкільного віку, особливо у сучасних умовах, відзначає і В. Островська [6]. На її думку, встановлення емоційного зв'язку, дихальні вправи, розмови про почуття, обговорення планів на майбутнє повинні бути невід'ємною частиною кожного online-заняття з дошкільниками. Це допомагає всім учасникам освітнього процесу бути «тут» і «зараз», відчувати себе частиною дружньої, емоційно близької спільноти. Саме цей аспект якісно відрізняє online-заняття, які проводяться в умовах дії воєнного стану.

Підготовка студента до проведення online-заняття в Освітньому хабі передбачає кілька взаємопов'язаних етапів.

Перший – присвячений підготовці конспекту заняття. Відбувається визначення вікової групи, теми, мети, необхідного обладнання; детальний опис організації усіх частин заняття; планування кінцевого практичного результату для кожного учасника; складання словесних інструкцій для батьків до всіх завдань. На цьому етапі доречними будуть для студента-практиканта продумування словесних інструкцій для батьків та відповіді на запитання для самоперевірки: «Чого я хочу навчити дітей на цьому занятті?», «Чи зможуть діти самостійно (без допомоги дорослих) виконати усі запропоновані завдання?», «Якщо ні, то яка саме має бути допомога дорослого?», «Яким чином я зможу допомогти їм досягнути бажаних результатів?».

Другий етап передбачає створення презентації, як наочної основи заняття. Вона має бути засобом доповнення усної інформації вихователя та одночасно сконцентрувати увагу дітей на важливих моментах. Оптимальною кількістю слайдів можна вважати 5-10, залежно від особливостей теми заняття. Перший слайд презентує тему заняття та може містити зображення, яке її ілюструє. На кожному слайді варто розміщувати не більше 1-го-2-х якісних зображень, надписів, відео фрагментів, з урахуванням вікових особливостей розвитку та можливостей роботи дітей на різних гаджетах, що у підсумку теж впливає на якість взаємодії дитини з вихователем. На останньому слайді презентації доречним буде розміщення посилань для батьків, які допоможуть у вивченні зазначеної теми. До кожного слайду студентам варто зафіксувати чіткі запитання для дітей та передбачити можливі варіанти їх відповідей, продумати можливі додаткові дитячі запитання та пояснення до них, бути готовим до імпровізації, врахувати, що не всі учасники можуть бути однаково активно залучені до освітньої діяльності.

Третій етап передбачає узгодження підготовлених матеріалів з керівником практики та відповідальним за Освітній хаб для аналізу можливостей реалізації підготовленого змісту та супровідних матеріалів у форматі синхронної взаємодії з дітьми дошкільного віку на занятті. Тестування власного програмного забезпечення та його технічних можливостей. Конспект online-заняття для дітей дошкільного віку має бути складений методично правильно, відповідати віковій групі та можливостям дітей; спрямований на розвиток самостійності учасників, як під час виконання завдань, так і в процесі підготовки до заняття в цілому; містити прогнозовані практичні результати та можливі досягнення для кожної дитини; враховувати норми перебування дошкільника перед екраном, з огляду на технічні моменти підключення до зустрічі, передачі відео сигналу; передбачати додатковий час, який потрібен дітям для виконання завдань та завершення роботи (особливо на заняттях з образотворчого мистецтва).

Особливості функціонування Освітнього хабу впливають на реалізацію спланованого змісту online-заняття з дітьми дошкільного віку. Так, в організаційній частині заняття, щоразу новий склад учасників зустрічі зумовлює обов'язковий етап знайомства з дітьми, присутніми на даному занятті, взаємодію з батьками щодо підготовки необхідних матеріалів та їх активності на занятті. Основна частина спрямована роботу з презентацією, відповіді кожної дитини, виконання завдань, написання графічного диктанту, показ способів зображення (за необхідності), малювання за зразком тощо. Заклучна частина має бути спрямована на перегляд і відповідну оцінку результатів роботи кожного учасника на даному занятті; повідомлення батькам про додаткові інформаційні джерела з теми заняття та на наступне заняття.

В умовах сьогодення швидко і якісно підготуватися студентам до проведення online-заняття в Освітньому хабі допоможуть офіційні документи та публікації для практичних працівників ЗДО, зокрема:

Алгоритм підготовки відео заняття для дошкільників. URL: <https://emetodyst.mcfr.ua/963594>

Дмитренко О. Презентація як основа методичного заходу: що робити, щоб зацікавити аудиторію. URL: <https://emetodyst.mcfr.ua/963595>

Крутії К. Дитячий садок он лайн. Налагодження освітньої взаємодії з дітьми в умовах війни *Дошкільне виховання*. 2023. № 2. С. 3-5. URL: https://journals.ua/prof/doshkilne_vyhovannya/35626-02-23.html

Крутії К. Проблеми дистанційної освіти дошкільнят. URL: <https://ukrdeti.com/tag/distancijne-navchannya-doshkolyat/>

Лист Міністерства освіти і науки України від 02 квітні 2022 р. № 1/3845-22 «Про рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-rekomendaciyi-dlya-pracivnikiv-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-na-period-diyi-voyennogo-stanu-v-ukrayini>

Сучасне дошкілля під крилами захисту. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/suchasne-doshkillya-pid-krilami-zahistu/pedagogam-zakladiv-doshkilnoyi-osviti>

Організація дистанційного навчання в умовах воєнного стану: практичний інструментарій (вебінар). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tboU0pBT49U>

Санітарний регламент для дошкільних навчальних закладів. Затвердження санітарного регламенту для дошкільних навчальних закладів. Наказ МОЗ № 234 від 24.03.2016 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0563-16#Text>

Стаєнна О. Організовуємо конференцію для батьків і вчителів online. URL: <https://emetodyst.mcfr.ua/963645>

Шалда Н. Організація освітнього процесу в дистанційному форматі. *Дошкільне виховання*. 2023. № 2. С. 8-10. URL: https://journals.ua/prof/doshkilne_vuhovannya/35626-02-23.html

Висновки і перспективи подальших досліджень. В умовах дії воєнного стану в державі такі форми практико-орієнтованої підготовки як Освітній хаб для дітей дошкільного віку ініційований УДУ імені Михайла Драгоманова, можуть бути ефективними під час підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта» до професійної діяльності в реальних умовах діяльності закладів дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дистанційна освіта для дошкільнят. Управління освіти адміністрації Салтівського району Харківської області. 2022. URL: http://salt-ruo.edu.kh.ua/doshkiljna_osvita/rekomendacii_pedagogam/distancijna_osvita_dlya_doshkilnyat/

2. Зімакова Л., Тупиця О., Жданюк Л. Дистанційне навчання дітей дошкільного віку на засадах партнерської педагогіки під час воєнного стану. *Педагогічні науки*. 2022. № 79. DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264557>

3. Крутії К. Дистанційне навчання дошкільнят. 2020. URL: <https://ukrdeti.com/tag/distancijne-navchannya-doshkolyat/>

4. Лист Міністерства освіти і науки України від 02 квітня 2022 р. № 1/3845-22 «Про рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні». 2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-rekomendaciyi-dlya-pracivnikiv-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-na-period-diyi-voyennogo-stanu-v-ukrayini>

5. Лист МОН від 20.12.2022 р. N 1/15511-22 «Про методичні рекомендації щодо впровадження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти». 2022. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS37695>

6. Онлайн-заняття для дітей дошкільного віку у воєнний час : вебінар. 2022. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ql3SfjHQ4is>

7. Освітній хаб драгоманівців : навчання й підтримка дітей у воєнний час. 2022. URL: <https://op.ua/news/osvita-v-ukraini/osvitniy-hab-dragomanovciv-navchannya-y-pidtrimka-ditey-u-vo-nniy-chas>

8. Професійна компетентність вихователів ЗДО в контексті воєнного часу : вебінар. 2022. URL: https://www.youtube.com/watch?v=M_XSoHTjVLk

9. Сайт кафедри дошкільної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова. URL: <https://kppdo.fpp.npu.edu.ua/>
10. Сайт педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова. URL: <https://pf.npu.edu.ua/osvitni-resursy/osvitnii-khab-pf-npu>
11. Сторінка кафедри дошкільної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова у Facebook. URL: <https://www.facebook.com/Кафедра-педагогіки-і-психології-дошкільної-освіти-939559712813073>

REFERENCES:

1. Dystantsiina osvita dlia doshkilniat [Distance education for preschoolers]. Upravlinnia osvity administratsii Saltivskoho raionu Kharkivskoi oblasti. (2022). Retrieved from: http://salt-ruo.edu.kh.ua/doshkiljna_osvita/rekomendacii_pedagogam/distancijna_osvita_dlya_doshkiljnyat/ [in Ukrainian].
2. Zimakova, L., Tupytsia, O., Zhdaniuk, L. (2022). Dystantsiine navchannia ditei doshkilnoho viku na zasadakh partnerskoi pedahohiky pid chas voiennoho stanu [Distance learning of preschool children on the basis of partner pedagogy during martial law]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, 79. DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264557> [in Ukrainian].
3. Krutii, K. (2020). Dystantsiine navchannia doshkilniat [Distance learning of preschoolers]. Retrieved from: <https://ukrdeti.com/tag/distancijne-navchannya-doshkolyat/> [in Ukrainian].
4. Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 02 kvitni 2022 r. № 1/3845-22 «Pro rekomendatsii dlia pratsivnykiv zakladiv doshkilnoi osvity na period dii voiennoho stanu v Ukraini» [Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 2, 2022. No 1/3845-22 “On recommendations for employees of preschool education institutions during the period of martial law in Ukraine”]. (2022). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-rekomendaciyi-dlya-pracivnikiv-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-na-period-diyi-voyennogo-stanu-v-ukrayini> [in Ukrainian].
5. Lyst MON vid 20.12.2022 r. No 1/15511-22 «Pro metodychni rekomendatsii shchodo vprovadzhennia profesiinoho standartu “Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity”» [Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 2, 2022 No. 1/3845-22 “On recommendations for employees of preschool education institutions during the period of martial law in Ukraine”]. (2022). Retrieved from: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS37695> [in Ukrainian].
6. Onlain-zaniattia dlia ditei doshkilnoho viku u voiennyi chas [Modern preschool under the wings of protection] : vebinar. (2022). Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=ql3SfjHQ4is> [in Ukrainian].
7. Osvitnii khab drahomanivtsiv : navchannia y pidtrymka ditei u voiennyi chas [Organization of distance learning under martial law: practical toolkit] : vebinar. (2022). Retrieved from: <https://op.ua/news/osvita-v-ukraini/osvitniy-hab-drahomanovciv-navchannya-y-pidtrimka-ditey-u-vo-nniy-chas> [in Ukrainian].
8. Profesiina kompetentnist vykhovateliv ZDO v konteksti voiennoho chasu [Professional competence of preschool educators in the context of wartime] : vebinar. (2022). Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=M_XSoHTjVLk [in Ukrainian].
9. Cait kafedry doshkilnoi osvity UDU imeni Mykhaila Drahomanova [Website of the Department of Preschool Education of Mykhailo Drahomanov State University]. (2022). Retrieved from: <https://kppdo.fpp.npu.edu.ua/> [in Ukrainian].
10. Sait pedahohichnoho fakultetu UDU imeni Mykhaila Drahomanova [Website of the Faculty of Pedagogy of Mykhailo Drahomanov State University]. (2022). Retrieved from: <https://pf.npu.edu.ua/osvitni-resursy/osvitnii-khab-pf-npu> [in Ukrainian].
11. Storinka kafedry u Facebook [Facebook page of the Department of Preschool Education of Mykhailo Drahomanov State University]. (2023). Retrieved from: <https://www.facebook.com/Kafedra-pedahohiky-i-psykholohii-doshkilnoi-osvity-939559712813073> [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.15
UDC 378.147 (045)

**THE PHENOMENON OF
“DUAL EDUCATION”
IN THE PROCESS
OF PROFESSIONAL
TRAINING OF THE
FUTURE SPECIALIST:
EUROPEAN
EXPERIENCE**

Liudmila Popova

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor
Associate Professor of the Department
of Ukrainian and Foreign Languages
and Methods of their Teaching in Primary
and Preschool education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-3764-3870>
e-mail: liudmila-pln@ukr.net

Abstract. *The article examines the role of the “Dual Education” phenomenon in the professional training of future specialists, current issues of European experience in this field. Dual education is a key component of the professional training of future specialists in modern conditions. In the constantly developing labor market, employers require qualified specialists who have both theoretical knowledge and practical experience. Dual education, an educational model that combines vocational and classroom learning, has proven to be a key component in training future specialists. Firstly, dual education through the integration of on-the-job training and theoretical learning enables students to gain a full understanding of their chosen profession, effectively bridging skills gaps. Therefore, graduates who studied under conditions of dual education become very competitive in the global labor market. Here are a few reasons why dual education is important in today’s context, namely: Bridging the skills gap (With rapid technological advancements and changing industry needs, there is a growing skill gap in the labor market. Dual education helps bridge this gap by equipping students with both theoretical knowledge and practical skills related to the chosen profession); Increased employability: (dual education graduates have higher employability rates because they have ready-to-work skills and industry knowledge; this makes them attractive candidates for employers looking for competent professionals who can immediately contribute to the success of their organization); Adapting to Industry 4.0 (As industry continues to evolve with the advent of automation, artificial intelligence and other technological disruptions, a dual degree ensures that students are prepared for the demands of Industry 4.0. By integrating on-the-job learning with classroom learning, students gain the necessary skills to adapt and thrive in this new industrial environment); Promoting lifelong learning (Dual education fosters a culture of lifelong learning, emphasizing the importance of continuous skill development and adaptability. This prepares students to remain relevant and competitive throughout their careers in a rapidly changing job market).*

Key words: *dual education, professional training, European experience, theoretical and practical components of education, institutions of higher education, transversal elements, work-based learning.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.15

УДК 378.147 (045)

ФЕНОМЕН «ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ» В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Попова Л. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української й іноземних мов
та методик їх навчання в початковій
та дошкільній освіті,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-3764-3870>
e-mail: liudmila-pln@ukr.net

Анотація. В статті розглядаються питання ролі феномену «дуальної освіти» в професійній підготовці майбутніх фахівців, актуальні питання європейського досвіду в цій сфері. Дуальна освіта є ключовою складовою професійної підготовки майбутніх спеціалістів в сучасних умовах. На ринку праці, що постійно розвивається, роботодавці вимагають кваліфікованих спеціалістів, які мають як теоретичні знання, так і практичний досвід. Дуальна освіта, освітня модель, яка поєднує професійне навчання та навчання в аудиторії, виявилася ключовим компонентом у підготовці майбутніх спеціалістів. По-перше, дуальна освіта завдяки інтеграції навчання на робочому місці та теоретичного навчання це дає змогу студентам отримати повне розуміння обраної ними професії, ефективно усуваючи прогалини в навичках. Відтак, випускники, які навчались в умовах дуальної освіти стають більш конкурентоспроможними на світовому ринку праці. Ось кілька причин, чому дуальна освіта важлива в сучасному контексті, а саме: Усунення нестачі навичок (Зі швидким технологічним прогресом і зміною потреб промисловості на ринку праці зростає нестача навичок. Дуальна освіта допомагає подолати цей розрив, озброюючи студентів як теоретичними знаннями, так і практичними навичками, які стосуються обраної професії); Підвищення можливостей працевлаштування: (випускники дуальної освіти мають вищі показники працевлаштування, оскільки вони володіють готовими до роботи навичками та галузевими знаннями; це робить їх привабливими кандидатами для роботодавців, які шукають компетентних спеціалістів, які можуть негайно сприяти успіху їхньої організації); Адаптація до Індустрії 4.0 (Оскільки промисловість продовжує розвиватися з появою автоматизації, штучного інтелекту та інших технологічних збоїв, подвійна освіта гарантує, що студенти підготовлені до вимог Індустрії 4.0. Інтегруючи навчання на робочому місці з навчанням у класі, студенти отримують необхідні навички, щоб адаптуватися та процвітати в цьому новому промисловому середовищі); Сприяння навчанню впродовж життя (Дуальна освіта сприяє розвитку культури навчання впродовж життя, наголошуючи на важливості постійного розвитку навичок і здатності до адаптації. Це готує студентів залишатися актуальними та конкурентоспроможними протягом усієї кар'єри на швидко мінливому ринку праці).

Заохочення міцного партнерства між галуззю та освітою: системи подвійної освіти спираються на співпрацю між навчальними закладами та роботодавцями. Ці партнерства створюють можливості для студентів спілкуватися з професіоналами та розвивати відповідні галузеві навички, а також гарантують, що навчальні програми відповідають поточним потребам галузі. Підсумовуючи, дуальна освіта є надзвичайно важливою в наш час для підготовки майбутніх спеціалістів, які адаптуються, кваліфіковані та готові до роботи в умовах дедалі більшої конкуренції та розвитку ринку праці.

Ключові слова: дуальна освіта, професійна підготовка, європейський досвід, теоретичні і практичні складові навчання, заклади вищої освіти, елементи трансверсальності, навчання, що базується на поєднанні з роботою.

Introduction and current state of the research problem. The rapidly changing labor market demands a workforce equipped with both theoretical knowledge and practical skills. Traditional education systems often struggle to meet these demands, leading to gaps between academic training and the practical needs of industries. In response to this challenge, dual education systems have emerged as a viable solution, particularly in Europe. Dual education, also known as dual training, integrates classroom-based education with hands-on work experience, providing students with a comprehensive learning experience. This model not only enhances the employability of graduates but also addresses the skills shortages faced by many industries.

The phenomenon of dual education represents a promising approach to bridging the gap between education and employment. While significant progress has been made in understanding its benefits and implementation in Europe, ongoing research is essential to address existing challenges and explore new opportunities for global adaptation. By continuing to investigate and refine dual education systems, we can better prepare future specialists to meet the evolving demands of the labor market. In Europe, dual education systems are well-established and have been credited with contributing to low youth unemployment rates and strong economic performance. These systems are supported by robust legal frameworks, active participation from industries, and a cultural emphasis on vocational training. The success of dual education in Europe has sparked interest in adopting similar models in other regions.

The purpose and objectives of the study. The main purpose of the study is to investigate the dual education model and its effectiveness in professional training. This includes understanding how the integration of theoretical education with practical training in a work environment prepares future specialists more effectively than traditional education systems.

Research methods. The study likely employs a variety of research methods to achieve its objectives. Here are the primary research methods that could be utilized in such a study: *literature review* (to gather existing information on dual education systems in Europe and provide a theoretical framework for the study); *comparative analysis* (to compare different dual education models across various European countries); *case studies* (to provide in-depth insights into successful implementations of dual education systems); *document analysis* (to analyze policy documents, curricula, and other official materials related to dual education) and others. By employing these diverse research methods, the study aims to provide a thorough understanding of the dual education phenomenon and offer valuable insights for improving professional training systems.

The statement of the main material research. Dual education (from the Latin «dualis» – double) is a type of education, under the conditions of which professional training of individuals in educational institutions of higher education is carried out in two forms (theoretical and practical). Theoretical training takes place in university classrooms, and practical training is combined with on-the-job training at enterprises, institutions and organizations working in the relevant field.

“Dual education”, also known as “dual study” or “apprenticeship”, is an educational approach that combines practical on-the-job training with theoretical classroom-based

learning. The history of dual education dates back to the Middle Ages in Germany, where the guild system played a significant role in the development of vocational training. In this system, young people learned a trade or craft through apprenticeships under the guidance of experienced masters.

This term is believed to have been popularized by the German economist and politician, Friedrich Althoff (1839-1908). Althoff was instrumental in shaping the modern German dual education system. As an ardent supporter of vocational education, he recognized the importance of hands-on, practical training in preparing individuals for successful careers.

Althoff's contributions to vocational education were significant and wide-ranging. He championed the integration of theoretical learning and practical experience, emphasizing the need for students to develop both academic knowledge and practical skills in the workplace. His work helped to lay the groundwork for the dual education system that Germany is renowned for today. In his work, Althoff emphasized the importance of combining practical training in the workplace with theoretical education in vocational schools. He believed that this approach would produce skilled workers who were well-prepared for the demands of the industrial economy.

Althoff's ideas gained traction and were eventually incorporated into the Handicrafts Act of 1889, which laid the foundation for the modern German dual education system. As a result, Althoff is often credited with coining the term "dual education" and helping to establish the concept in Germany. However, the modern dual education system in Germany emerged during the 19th century. Key milestones include:

1. The Prussian Reforms led to the creation of the first vocational schools, which focused on providing theoretical knowledge alongside practical training (1809).
2. The Handicrafts Act established the framework for apprenticeships and set standards for training, laying the foundation for the modern dual education system (1889).
3. The Weimar Constitution enshrined vocational education as a key component of the German education system (1919).
4. The Vocational Training Act (*Berufsbildungsgesetz*) was passed, which codified the dual education system and defined the roles and responsibilities of employers, vocational schools, and the government (1969).

Over time, the success of the German dual education system led other countries, such as Austria, Switzerland, Denmark, and the Netherlands, to adopt similar approaches. More recently, countries like the United States, Australia, and some Asian nations have begun implementing dual education programs in various forms. These articles and scientists have contributed to a deeper understanding of dual education and its role in promoting vocational education and training. Here are some early articles and scientists who have written about dual education:

- "Vocational Education and Training in Germany: Short Description" by Bernd Köhler (1996). This article provides an overview of the German dual education system and its historical development;
- "The German Dual System of Vocational Education and Training: Its Main Characteristics and Challenges" by Bernd Bonin (2010). This article examines the strengths and challenges of the German dual education system;
- "The German Dual Apprenticeship System" by Ludwig Gerlach (2004). This article discusses the history, structure, and benefits of the German dual education system.

– “Dual System of Vocational Training in Germany” by Günther Schanz (2000). In this article is described the main ideas of the German dual education system and its role in the country’s economic success.

The system has proven to be successful in addressing the skills gap, reducing youth unemployment, and fostering strong industry-education partnerships. As a result, it continues to be seen as a model for vocational education and training worldwide. In a dual education system, students typically split their time between a vocational school or college and an apprenticeship at a company. They receive a salary during their apprenticeship, which usually lasts between two to four years.

The main idea behind dual education is that students learn both theoretical knowledge and practical skills simultaneously, making them more employable upon graduation. Here are some key benefits of dual education:

– *Practical experience*: By working in a real job environment, students gain practical experience that complements their theoretical studies.

– *Improved employability*: The combination of practical experience and theoretical knowledge makes students more attractive to potential employers, increasing their chances of securing a job after completing the program.

– *Earn while you learn*: Students in dual education programs earn a salary during their apprenticeship, which helps them cover living expenses and reduces the financial burden of education.

– *Strong industry connections*: Dual education programs often have strong connections with industry partners, which can lead to job opportunities and career advancement.

The year 2024 marked a significant milestone for the advancement of dual higher education, as the first European Dual Studies Conference took place on April 10-11 at Malta College of Arts, Science and Technology. This event brought together researchers, policymakers, and industry representatives to discuss the Future of Work and related transversal elements in the context of dual education.

Showcasing the latest academic research and insights in the field, the conference received 52 research papers from diverse academic institutions across Europe. These papers covered a range of topics related to dual higher education and the future of work, highlighting the importance and relevance of this area of study.

The research of leading European scientists and researchers was gaining special interest in the issue of introducing “duality” into the modern process of professional training of future specialists. A team of researchers, consisting of A. J. Mähönen, S. L. Halimaa, P. Kontro, J. Heiskanen, T. Kinnunen, S. Vuohelainen, and K. Pakarinen [6], delved into the application of cutting-edge virtual learning environments (VLEs) for enhancing educational and professional experiences in biomedical laboratory science and perioperative nursing. They emphasize that “Virtual learning environments (VLEs) are developing rapidly and are already part of everyday life. Advances in technology have brought about groundbreaking transformations in the field of education, particularly with the advent of immersive virtual learning environments (VLEs). These interactive platforms, accessible anytime and anywhere, offer an innovative solution for both educational institutions and working professionals, allowing for real-world work processes and instructions to be superimposed onto the viewer’s field of vision.

The novelty of this project is the development of customized VLEs, co-created with educators and industry professionals, that accurately represent realistic work environments.

Dr. Rupert Beinhauer and M. Mag. Waltraud Jelinek-Krickl [2] have brought to the forum the significance of informal learning within the workplace. Described as an unstructured, experiential form of learning, informal learning presents a reservoir of untapped knowledge and skills that are instrumental for professional growth and development. Despite its informal nature, this type of learning plays a vital role in enhancing workplace knowledge and expertise, making it an indispensable component of the learning ecosystem.

Researchers Tatjana Marinkovic, Marina Stamenovic, Gabrijele Grujic, Predrag Maksic, and Nebojsa Curcic [7] have underscored the crucial role that learning mobility plays in enhancing the professional, social, and intercultural skills of students enrolled in dual study programs in higher education. Through immersive experiences in diverse cultural environments, students gain valuable transferrable skills, such as problem-solving and teamwork, while expanding their perspectives and broadening their career horizons. In a landmark move, the European Commission proposed a Council Recommendation entitled “Europe on the Move”, setting ambitious targets to expand learning mobility opportunities for learners across all education and training systems, including vocational education and training (VET), as well as youth and sports.

By 2030, this initiative aims to achieve three key objectives:

1. At least 25% of higher education graduates should have had a learning mobility experience;
2. At least 15% of VET learners should have benefited from a learning mobility abroad;
3. At least 20% of all learners benefiting from learning mobility abroad – in all education and training, and youth and sport systems – should be people with fewer opportunities... [7, p. 159].

In his research, M. Jurkovic [4, p. 32] delves into the significance of micro-qualifications in dual higher education systems, particularly within the Croatian context. In light of the European Commission’s recent definition of micro-credentials as records of learning outcomes acquired through a limited amount of learning, evaluated against clear standards, the development and integration of these credentials pose a significant challenge for higher education institutions (HEIs) in the European Union.

Of particular interest was the research of Austrian scientists Friehmelt, Ing. Holger and Mag. Dr. MSc. Gernot Paulus “Linking innovative drone technologies with novel educational frameworks” [3]. The European Drone and Data Academy (EDDA) project aimed to transform Austria into a premier destination for Unmanned Aerial System (UAS) education. This ambitious initiative envisioned creating an internationally renowned and fully certified academy that would serve as a center of excellence for UAS education, establishing Austria as a key player in the field and attracting students from around the world.

The role and competencies of university mentors in dual education in Spain were described by Amaia Lersundi and Arantza Ozaeta. While dual education has its benefits, it’s not without its challenges. These include finding suitable companies to partner with, ensuring the quality of training, and making the system adaptable to different industries and occupations. The psychological and pedagogical competencies of a mentor form the core of corporate qualification. These competencies include motivational, value-based, process-activity, cognitive, and reflexive-analytical components, each of which can be developed to varying degrees: high, medium, or sufficient. This multi-faceted range of competencies serves as the foundation for the various roles that mentors can play in the corporate environment, such as mentor, tutor, coach, or facilitator. By nurturing and

refining these competencies, mentors are better equipped to guide, support, and develop their mentees to reach their full potential.

Dual education, while not without its challenges, has demonstrated several positive attributes that are worth highlighting:

- *Practical experience*: Dual education provides students with hands-on experience in the workplace, which enhances their practical skills and knowledge.

- *Improved employability*: By completing a dual education program, students can develop a unique skill set that is highly sought after in the job market, increasing their employability and career prospects.

- *Financial benefits*: Students in dual education programs earn a salary during their apprenticeship, which helps them cover living expenses and reduces the financial burden of education.

- *Industry connections*: Dual education programs often have strong connections with industry partners, which can lead to job opportunities and career advancement.

Analyzing the phenomenon of «dual education», it is also necessary to focus on several negative, in our opinion, aspects, namely:

- *Limited academic focus*: Dual education programs tend to focus on vocational training rather than academic subjects, which may limit students' future academic opportunities.

- *Longer duration*: Dual education programs often take longer to complete than traditional academic programs, which can delay students' entry into the workforce.

Despite the potential benefits, the implementation of dual education has not been without its challenges. Incorporating new host firms or revising the work-linked training contract can be challenging due to a lack of flexibility in the system. Public administration may not be providing adequate support for the effective implementation of dual education programs, hindering their overall effectiveness.

Conclusions and perspectives of further researches. To summarize, dual education presents a valuable opportunity for students to develop the skills, knowledge, and competencies required to thrive in an ever-changing job market. By integrating academic education with practical experience in a professional setting, dual education fosters a well-rounded learning experience that better equips graduates with the abilities and expertise needed to excel in their chosen fields. This unique combination of theory and practice not only prepares future specialists for the challenges and opportunities of the modern workplace but also helps to bridge the gap between education and industry, aligning the needs of learners and employers. By addressing skills gaps, enhancing employability, promoting lifelong learning, and fostering strong industry-education partnerships, dual education serves as a promising model for the future of professional training.

Moving forward, several perspectives should be considered when implementing or expanding dual education in training future specialists, namely: continuous curriculum adaptation, increasing accessibility, emphasizing soft skills and strengthening industry-education partnerships. Ongoing collaboration between industry partners and educational institutions is crucial for ensuring the continued success of dual education programs.

REFERENCES:

1. 2024 annual conference, 10-11 April, MCAST Paola, Malta, *Shaping the Future of European Dual Higher Education* [in English].
2. Beinhauer, Rupert and Mmag, Waltraud Jelinek-Krickl. (2024). Learning workplaces an innovative paradigm for the future of work. 2024 annual conference, 10-11 April, MCAST Paola, Malta, *Shaping the Future of European Dual Higher Education*, 159-161 [in English].
3. Friehmelt, Ing. Holger and Mag. Dr. MSc. Gernot, Paulus. (2024). Linking innovative drone technologies with novel educational frameworks. 10-11 April, MCAST Paola, Malta, *Shaping the Future of European Dual Higher Education*, 6-7 [in English].
4. Jurkovic, M. (2024). Perspectives of the micro-qualifications development in dual higher education. 2024 annual conference, 10-11 April, MCAST Paola, Malta, *Shaping the Future of European Dual Higher Education*, 30-32 [in English].
5. Mähönen, A. J. and Kimmo, A. Pakarinen. (2024). Working life related virtual learning and familiarization environments in higher education in Finland. 2024 annual conference, 10-11 April, MCAST Paola, Malta, *Shaping the Future of European Dual Higher Education*, 162-163 [in English].
6. Mähönen, A. J., Halimaa, S. L., Kontro, P. J., Heiskanen, T. Kinnunen S., Vuohelainen, K. Pakarinen. (2020). Work life related virtual learning (XR) environments for biomedical laboratory science and perioperative nursing in the FutureEdu project. *Educational Alternatives. Journal of International Scientific Publication*, 18:105-115 [in English].
7. Marinkovic, T., Marina Stamenovic, Gabrijele Grujic, Predrag Maksic, Nebojsa Curcic. (2024). International mobility of higher education apprentices – challenges and opportunities. 2024 annual conference, 10-11 April, MCAST Paola, Malta, *Shaping the Future of European Dual Higher Education* [in English].
8. Nešić M., Dušan Marković, Jelena Pavlović, Goran Stankov. (2024). Enhancing dual education through comprehensive career support: a case study of the academy of technical applied studies in Belgrade. 2024 annual conference, 10-11 April, MCAST Paola, Malta, *Shaping the Future of European Dual Higher Education*, 6-7 [in English].
9. Stephens, Simon, Oran Doherty, Billy Bennett y Michael Margey. (2014). The challenge of work-based learning : a role for academic mentors? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(2), 15-170 [in English].
10. Wasilewski, R. and Królikowski, T. (2024). Digital humanities and digital skills for local needs. 10-11 April, MCAST Paola, Malta, *Shaping the Future of European Dual Higher Education*, 135-136 [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.14
UDC 355.237:005.336.2

**THE ESSENCE
AND CONTENT
OF THE PROFESSIONAL
TRAINING OF OFFICERS
OF THE ARMED
FORCES OF UKRAINE
IN ACCORDANCE WITH
THE REQUIREMENTS
AND STANDARDS
OF NATO**

Andrii Savchenko

PhD student in Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<http://orcid.org/0000-0002-1525-6258>
e-mail: savchenko39@ukr.net

Abstract. *The scientific article studied and analyzed the modern combat experience of readiness, the essence and content of the professional training of officers of the Armed Forces of Ukraine in accordance with the requirements and standards of NATO countries of cadets and students of higher military educational institutions. The scientific article presents the material that a graduate of a higher military educational institution must first of all be able to effectively organize, manage, fight, win and teach his subordinates.*

Military education at the tactical level in all NATO member countries is a corporate system of training military specialists, the purpose of which is to perform tasks determined by the specifics of the functioning of the armed forces and the need for their use in specific conditions. The training of military specialists in NATO member countries is focused on the training of officers who are able not only to lead troops in the rear, but also to command units in active combat conditions.

The formation of future officers of the tactical management level teaches them to be not only theoretically understood, but also psychologically prepared: to think critically and strategically evaluate any situation, both in peacetime and in wartime.

The future professional military activity of commanders of the tactical level (platoon, company, battalion) is characterized by the presence of constant danger, associated with the risk to life, requires from military personnel courage, endurance, the ability to overcome fear, and readiness for self-sacrifice. Practice has confirmed that an officer must first of all have a high level of consciousness, patriotism, readiness to fulfill his duty to the Motherland, no matter what the cost.

In the context of the adaptive structural-semantic model, the personal qualities of an officer, which are necessary for the effective performance of management functions of a tactical-level military commander in accordance with the assigned task, both in peacetime and in a combat environment, are determined.

Key words. *Tactical-level officers, professional training of officers, higher military educational institutions, training of military personnel of NATO countries.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.14

УДК 355.237:005.336.2

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРСЬКОГО СКЛАДУ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ВІДПОВІДНО ВИМОГ ТА СТАНДАРТІВ КРАЇН НАТО

Савченко А. О.

здобувач третього освітньо-наукового рівня
вищої освіти,

Український державний університет

імені Михайла Драгоманова,

вул. Пирогова, 9, Київ, Україна

<http://orcid.org/0000-0002-1525-6258>

e-mail: savchenko39@ukr.net

Анотація. У статті вивчено та проаналізовано сучасний бойовий досвід готовності, суть та зміст професійної підготовки офіцерського складу Збройних Сил України відповідно вимог та стандартів країн НАТО курсантів та слухачів вищих військових навчальних закладів. Подано матеріал про те, що випускник вищого військового навчального закладу має насамперед вміти ефективно організовувати, керувати, воювати, перемагати та навчати цьому своїх підлеглих. Акцентовано увагу на тому, що військова освіта тактичного рівня в усіх країнах-членах НАТО – це корпоративна система підготовки військових фахівців, призначення яких виконання завдань, зумовлених специфікою функціонування збройних сил і потребою їх застосування в конкретних умовах. Навчання військових фахівців у країнах – членах НАТО зосереджене на підготовці офіцерських кадрів, які здатні не тільки керувати військами в тилу, а й командувати підрозділами в активних бойових умовах.

Процес підготовки майбутніх офіцерів тактичного управлінського рівня також передбачає психологічну підготовку, розвиток критичного мислення та здатності до стратегічного оцінювання будь-якої ситуації як у мирний, так і у військовий часи.

Підтверджено, що майбутня професійна військова діяльність командирів тактичного рівня (взвод, рота, батальйон) характеризується наявністю постійної небезпеки, пов'язана з ризиком для життя, вимагає від військовослужбовців мужності, витримки, здатності подолати страх, готовність до самопожертви. Практикою підтверджено, що офіцер перш за все, повинен володіти високим рівнем свідомості, патріотизму, готовністю виконати свій обов'язок перед Батьківщиною.

У контексті адаптивної структурно-семантичної моделі особистісні визначено якості офіцера, які необхідні для ефективного виконання своїх управлінських функцій військового командира тактичного рівня відповідно поставленим завданням як у мирний час, так і в бойовій обстановці.

Ключові слова: офіцери тактичного рівня, професійна підготовка офіцерського складу, вищі військові навчальні заклади, підготовка військовослужбовців країн НАТО.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Виховати волю та викарбувати спрагу до знань – завдання військової освіти в Україні в сучасних умовах повномасштабної війни з РФ, тому освітні заклади мають підготувати особистість, яка перебуває у постійному процесі самовдосконалення, розширення свого світогляду, здатна критично мислити, готова до нестандартних рішень і займає проактивну позицію.

Сучасні вимоги безпосередньої участі Збройних Сил України у повномасштабній війні на протязі років передбачають трансформацію системи військової освіти за стандартами країн НАТО, що вимагає нові підходи у військовій освіті стосовно підготовки офіцерів тактичного рівня в мережі існуючих вищих військових навчальних закладів. В основу трансформації покладено досвід здобуття оптимізації та інноваційності світової та вітчизняної військової освіти, а також підвищення кваліфікації в системі підготовки на базі навчальних центрів.

У психолого-педагогічній науці аналізуються й обґрунтовуються значення рушійних сил освітнього процесу вищого військового навчального закладу щодо формування професійної підготовки такими науковцями: О. Діденко, А. Кучерявим, О. Кучерявим, В. Рижиковим, І. Толоком та ін. Наукові дослідження присвячені також і питанню підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності, серед них слід відзначити праці М. Нещадима, А. Зельницького, О. Колісника, О. Прохорова, В. Ягупова. Однак проблема професійної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня за стандартами та вимогами країн НАТО ще не знайшла достатнього осмислення й узагальнення в сучасній військовій педагогіці.

Мета і завдання дослідження. Мета дослідження: науково обґрунтувати сутність та розкрити зміст професійної підготовки офіцерського складу Збройних сил України відповідно вимог та стандартів країн НАТО в умовах повномасштабного ведення бойових дій.

Завдання дослідження: розробити змістовну частину та складові професійної підготовки офіцерського складу тактичного управлінського рівня Збройних Сил України за стандартами країн НАТО в умовах повномасштабних бойових дій по відсічі агресії РФ. Обґрунтувати змісту та потреби реального запровадження професійного стандарту вищої військової освіти, як відомого документу оптимізації військової освіти в умовах воєнного стану.

Методи проведення дослідження. В даному педагогічному дослідженні використовуються теоретичний аналіз, конкретизація систематичного цілеспрямованого вивчення об'єкта, пошук напрямків удосконалення освітнього процесу вищого військового закладу освіти. Теоретичні методи за функціями, які використовуються в даному дослідженні з поділом на класифікацію і систематизацію; методи пояснення й прогнозування в конкретній галузі дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Введення *Професійного стандарту вищої військової освіти* [8], як відомчого нормативного документа із забезпечення системи уніфікації, передбачає формування базових професійних складових офіцера тактичного рівня всіх видів, родів військ і спеціальних військ Збройних Сил України незалежно від отримуваної у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ), військовому навчальному підрозділі закладу вищої освіти (ВНП ЗВО) спеціальності, спеціалізації та посади після завершення навчання у зазначених освітніх закладах.

Професійний стандарт вищої військової освіти використовується для: 1) розроблення освітньо-професійних (освітньо-наукових) програм та навчально-методичних матеріалів до них; 2) формування, відповідно до професійного стандарту, складової плану освітнього процесу вищого військового навчального закладу стосовно

підготовки офіцерів ЗСУ тактичного командного рівня; 3) розроблення переліку визначених компетенцій, необхідних для формування у майбутніх офіцерів компетентностей, знань, умінь і навичок для ефективного виконання ними соціально значимих професійних обов'язків як в мирний, так і у військовий час, 4) формування психофізіологічних і особистісних якостей військового фахівця тактичного рівня підготовки; 5) забезпечення якості вищої військової освіти при підготовці офіцерів ЗСУ тактичного командного рівня [8].

У рішенні Ради національної безпеки і оборони України від 25 березня 2021 року «Про Стратегію воєнної безпеки України» наголошується, що кадрове забезпечення Збройних Сил України, реалізується через систему військової освіти, яка є складовою загальнодержавної системи освіти, і повинна забезпечити: відтворення інтелектуального потенціалу у військовій галузі, забезпечити якість підготовки військових фахівців відповідно до сучасних вимог і сприяти зміцненню обороноздатності держави [7].

Оптимізація процесу навчання у ВВНЗ та/або ВНП (ЗВО) – це вибір найкращих його варіантів для конкретних умов з метою отримання найкращих результатів без перевантаження викладачів і курсантів та слухачів [2].

Разом із тим, важливе місце відводиться виховній роботі з майбутніми офіцерами. Як зазначає Л. Петько, виховання, будучи обов'язковою і важливою частиною освітнього процесу у закладах вищої освіти, виступає цілісною системою, яка включає в себе: зміст, методи та засоби впливу на особистість. Якщо одна з цих ланок випадає, виховний процес втрачає свою цілісність, а тому і під час навчання студентів іноземної мови виховна робота не повинна упускатися, через те, що вільне володіння англійською мовою є обов'язковою компонентою у підготовці майбутніх офіцерів і формування в них міжкультурної компетентності [4; 14].

Тому, формування професійної готовності в системі підготовки військових фахівців передбачається, на думку А. Зельницького, досягненням кінцевого результату військово-професійної підготовки, а саме: сформованістю передбачених освітньо-кваліфікаційних характеристик офіцера тактичного рівня підготовки при повному опануванні освітньо-професійними програмами запрограмованих компетентностей, знань, навичок та вмінь, що містять визначені професійно важливі риси та властивості. Йдеться про соціально-особистісні (морально-етичні, індивідуально-психологічні самовдосконалення), загальнонаукові (базові знання з гуманітарної та соціально-економічної, математичної та природничо-наукової підготовки), загально-професійні (організаційно-управлінські, правові, тактичні, виховні, інформаційно-комунікативні, несення чергової служби), спеціалізовано професійні (тактико-спеціальні, військово-технічні, методичні) [1].

Також аналіз наукових джерел (В. Білик, О. Маслій [3], О. Матвієнко [15], Л. Петько, О. Прохоров, В. Рижиков [6], В. Тернопільська [12], О. Шевнюк, Г. Цветкова [13] та ін.) і результатів власних досліджень автора [9; 10] у контексті адаптивної структурно-семантичної моделі військовослужбовця дає змогу виокремити такі особистісні якості офіцера, що необхідні для ефективного виконання управлінських функцій військового командира тактичного рівня: 1) спрямованість на військову службу (мотивація офіцера, вираженість, активність); 2) почуття обов'язку, відповідальність, чесність, дисциплінованість, старанність; 3) соціальна нормативність (відповідність етичних установок загальноприйнятими нормам поведінки і відносин з іншими людьми); 4) комунікативність, товариськість, тактовність, терпимість; 5) здатність самостійно виконувати потрібні професійні завдання, ставити їх перед

собою, виконувати і перевіряти результати; б) цілеспрямованість, воля, наполегливість, сміливість, рішучість, самоконтроль і витримка.

Як зазначає О. Маслій, характерною рисою теоретичної підготовки майбутніх офіцерів у системі освітнього процесу ВВНЗ та/або ВНП(ЗВО) є спрямованість на інтелектуальну, творчу діяльність, через що така підготовка має стати фундаментом, який забезпечує формування навичок і вмінь військових фахівців з метою якісного виконання службових обов'язків на відповідних посадах у Сухопутних військах Збройних сил України. Крім того, з позиції становлення особистості майбутнього офіцера ЗСУ, як командира тактичного управлінського рівня, обсяг теоретичних знань має бути достатнім для професійного вирішення практичних завдань. В основі теоретичної підготовки майбутніх офіцерів важливим критерієм якості є високий рівень їх професіоналізму [3].

Зрештою, характер професійної діяльності військового командира тактичного рівня управління обумовлений низкою специфічних особливостей, що викликані специфікою військової служби, а саме: 1) швидке прийняття рішень у стислі часові терміни; 2) виконання службових обов'язків при сильному психологічному впливі; 3) прийняття відповідальних рішень у дуже насиченому інформаційному полі або при дефіциті інформації усвідомлення того, що ухвалення рішення пов'язано з ймовірним ризиком для життя і здоров'я підлеглого особового складу.

Згідно Статутних вимог ЗСУ, відповідно посадових обов'язків у мирний і воєнний час офіцер тактичного командного рівня відповідає: 1) за бойову готовність підрозділу та успішне виконання ним бойових завдань; 2) за бойову підготовку, виховання, військову дисципліну, морально-психологічний стан особового складу; 3) за збереження і стан озброєння, боєприпасів, техніки та майна підрозділу; 4) за підтримання внутрішнього порядку у підрозділі тощо [11].

Тож врахування стандартів професійної підготовки офіцерського складу країн НАТО забезпечить формування у офіцера тактичного рівня ЗСУ в процесі військової управлінської і спеціальної психолого-педагогічної підготовки у вищому освітньому закладі загальних регулятивних якостей, які конче потрібні для успішної діяльності військового командира тактичного рівня, а саме: 1) *поліфункціональність* (за кількістю покладених на офіцера різноманітних функціональних обов'язків); 2) *вербальність* (за засобами впливу на особовий склад в умовах безпосереднього та опосередкованого зв'язку з ним); 3) *індивідуальність* (за формою організації професійної діяльності військового командира); 4) *самостійність* (за способами діяльності: без сторонньої допомоги, дріб'язкової опіки з боку керівництва (у межах виконання професійних завдань)); 5) *полікомунікативність* (за обсягом службово-інформаційних зав'язків з періодично змінним колом осіб); 6) *розумова якість* (корегування відповідно у раціональному співвідношенні розумового і фізичного навантаження); 7) *творчість* (така якість, що в межах виконання професійних завдань (дій) не піддається в повній мірі алгоритмічному опису); 8) *динамічність* (з-за змінних умов професійної діяльності); 9) *стресогенність* (через особливі умови виконання службових обов'язків, що пов'язані з впливом стресогенних факторів середовища і діяльності в процесі військової служби); 10) *підвищена моральна відповідальність* за здоров'я і життя особового складу, збереження матеріальних цінностей.

Тому, професійна підготовка офіцерів ЗСУ військового управління тактичного рівня за стандартами підготовки офіцерського складу в країнах НАТО (як інтегральний показник якості особистості) характеризується ступенем здатності і готовності до постійного самовдосконалення, застосування сформованих компетентностей,

знань, умінь, навичок, особистих якостей і ціннісних орієнтацій при виконанні службових (бойових) функцій у військах (силах) в умовах мирного та воєнного часу на посаді за призначенням.

При підготовці за стандартами країна НАТО перелік компетентностей офіцера тактичного рівня формується з врахуванням виконання службових (бойових) функцій (загальновійськова та тактична, військового спеціаліста (за видом, родом військ і спеціальних військ Збройних Сил України, адміністративно-управлінська, психолого-педагогічна (навчання і виховання воїнів) на посаді за призначенням в умовах мирного та воєнного часу.

Проведений аналіз наукової літератури, а також врахування стандартів підготовки офіцерського складу країн НАТО [5] дозволяє визначити сутність професійної компетентності майбутніх офіцерів військових командирів тактичного управлінського рівня як результат освітнього процесу вищого військового навчального закладу в процесі якого навчають майбутніх офіцерів ЗСУ, як військових фахівців, вирішувати професійні проблеми та завдання, що виникають у реальних ситуаціях службової діяльності, використовуючи знання, набутий професійний і життєвий досвід, цінності та нахили.

Сучасна вітчизняна система підготовки офіцерів тактичного рівня за стандартами та критеріями підготовки офіцерського складу в країнах НАТО керується такими принципами: 1) громадська спрямованість в професійній освіті військовослужбовців; 2) зв'язок виховання з життям і практикою військової служби; 3) опора на позитивне з урахуванням власного досвіду; 4) гуманізація професійної освіти у вищих військових навчальних закладах; 5) особистісний підхід; 6) єдність виховних впливів у сучасних Збройних силах України.

Отже, майбутні офіцери тактичного управлінського рівня відповідно до завдань професійної діяльності військового командира повинні демонструвати такі загальнокультурні компетентності, як-от: 1) здатність самовіддано служити українському народу, дотримуватися Конституції і законів України, виконувати вимоги військових статутів; 2) гідно нести високе звання захисника української держави, дорожити честю і бойовою славою ЗСУ, військового підрозділу, військового звання; 3) дотримуватися правил військової ввічливості, поведінки; 4) бути здатним орієнтуватися у нормативно-правовому законодавстві, що визначає порядок проходження служби військовослужбовцями в лавах ЗСУ і регламентує відносини між ними; 5) виявляти уміння щодо логічного мислення, узагальнення, аналізу, критичного мислення, систематизації, прогнозування, постановки дослідницьких завдань і вибору шляхів їх вирішення; 6) навички письмової та усної ділової комунікації, читання і перекладу текстів з професійної тематики іноземною мовою.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Подальше реформування Збройних Сил України, згідно стандартів країн НАТО, в умовах повномасштабної відсічі агресії РФ і безпосередньої участі в бойових діях на протязі років виокремило нагальне питання щодо радикального вдосконалення змісту військової освіти відповідно до сучасних потреб, наповнення його культурно-історичними надбаннями українського народу та світової культури, оновлення згідно з досягненнями сучасної психолого-педагогічної та військової науки, передовими технологіями навчання та досвідом бойової підготовки військ, зокрема формування психологічної готовності майбутніх офіцерів до діяльності в оновлених умовах бойової діяльності, що забезпечує їхню готовність до ухвалення обґрунтованих рішень, подо-

лання труднощів військової служби, самопожертви заради виконання поставленої бойової задачі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці специфічної методики загально-управлінської професійної підготовки офіцерського складу тактичного рівня Збройних сил України відповідно вимог та стандартів підготовки в країнах НАТО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Зельницький А. М. Концептуальні засади гарантування якості підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України у вищих військових навчальних закладах. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. 2017. № 6. С. 71-83.
2. Інноваційні педагогічні технології та методики в освітньому процесі військових навчальних закладів провідних країн-членів НАТО і України : колективна монографія / за заг. ред. проф. В. С. Рижикова. Київ : Науково-досл. центр Військового ін-ту Київського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка, 2018. 320 с.
3. Маслій О. М. Система професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння у вищих військових навчальних закладах : теоретичний і методичний аспекти : монографія. Хмельницький : ФОП Мельник А. А., 2019. 324 с.
4. Петько Л. В. Принципи виховання в освітньому середовищі ВНЗ. *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів* : зб. наук. праць за матеріалами ІХ Всеукраїнської інтернет-конференції (Умань, 27 жовтня 2016 р. / відп. ред. В. В. Макаручук. Умань : ФОП Жовтий, 2016. С. 142-146.
5. Підходи, практики, принципи і стандарти НАТО в секторі безпеки і оборони України. Ключові досягнення станом на вересень 2022 року / Кабінет Міністрів України. 2022. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/sites/1/18%20-%20Department/18%20-%20PDF/2022/09.2022/broshura_UA.pdf
6. Прохоров О. А., Рижиков В. С. Інтерактивні методи навчання : теорія та практика впровадження ділових (рольових) ігор в освітній процес військових навчальних закладів. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21. Т. 3. С. 87-92.
7. Про Стратегію воєнної безпеки України : Указ Президента України від 25.03.2021. № 121/2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/121/2021#Text>
8. Професійний стандарт офіцера тактичного рівня Збройних Сил України за військово-обліковою спеціальністю ВОС 320100 : затв. Генеральним штабом Збройних Сил України від 30.12.2020 № 103/1/333 URL: <https://nuou.org.ua/assets/documents/profesiinyi-standart-017-2020.pdf>
9. Савченко А. О. Теоретичне обґрунтування та практична розробка моделі формування управлінської компетентності офіцерів тактичного рівня у процесі професійної підготовки. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка. 2022. № 55. Т. 3. С. 179-185. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/55-3-28>
10. Савченко А. О. Технологія розробки професіо-психограми управлінської компетентності офіцера тактичного рівня Збройних Сил України. *Наукові записки* : [зб. наук. статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. CLIII (153). С. 121-131. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-153.2022.14>
11. Про Статут внутрішньої служби Збройних Сил України : Закон України. Документ 548-XIV, чинний, поточна редакція – Редакція від 04.05.2024, підстава – 3621-IX. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1999. № 22–23, ст. 194). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/548-14#Text>

12. Kovalynska I. V., Ternopil'ska V. I. A Survey of multicultural education in Ukraine : state approach. *Science and practice* : Collection of scientific articles. Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, 2016. P. 256-259.
13. Kryshtanovych S., Bilyk V., Matvienko O., Stepanenko L., & Tsvietkova H. (2022). Influence of psychological conditions on the level of creative imagination. *Creativity Studies*, 15 (2), 406-419. DOI: <https://doi.org/10.3846/CS.2022.15196>
14. Pet'ko Lyudmila Priorities for the development of the Ukrainian national idea and the upbringing students of this modern era. *Intellectual Archive*. Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada). September/October. 2017. Vol. 6. No. 5, 59-78. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/16021>
15. Shevniuk, Olena and Matviienko, Olena (2019). Moral Values and Skills : The Challenges of Space Exploration Practices. *Philosophy and Cosmology*, 23, 121-129.

REFERENCES:

1. Zelnytskyi, A. M. (2017). Kontseptualni zasady harantuvannia yakosti pidhotovky maibutnikh ofitseriv Zbroinykh syl Ukrainy u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh [Conceptual principles of guaranteeing the quality of training of future officers of the Armed Forces of Ukraine in higher military educational institutions]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriiia : Pedagogichni nauky – Herald of Cherkasy University. Pedagogical sciences*, 6, 71-83 [in Ukrainian].
2. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii ta metodyky v osvithnomu protsesi viiskovykh navchalnykh zakladiv providnykh krain-chleniv NATO i Ukrainy [Innovative pedagogical technologies and methods in the educational process of military educational institutions of the leading NATO member countries and Ukraine] : kolektyvna monohrafiia / V. S. Ryzhykova (Ed.). (2018). Kyiv : Naukovo-dosl. tsentr Viiskovoho in-tu Kyivskoho nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka, 320 p. [in Ukrainian].
3. Maslii, O. M. (2019). Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv raketno-artyl'eriiskoho ozbroiennia u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh : teoretychnyi i metodychnyi aspekty [System of professional training of future officers of missile and artillery weapons in higher military educational institutions : theoretical and methodical aspects] : monohrafiia. Khmelnytskyi : FOP Melnyk A. A. [in Ukrainian].
4. Petko, L. V. (2020). Pryntsypy vykhovannia v osvithnomu seredovyshchi VNZ. [Principles of education in the educational environment of universities]. *Suchasni tekhnolohii rozvytku profesiinoi maisternosti maibutnikh uchyteliv – Modern technologies for the development of professional skills of future teachers*: zb. nauk. prats za materialamy IKh Vseukrainskoi internet-konferentsii (Uman, 27 zhovtnia 2016 r. / V. V. Makarchuk (Ed.). Uman : FOP Zhovtyi, 142-146 [in Ukrainian].
5. Pidkhody, praktyky, pryntsypy i standarty NATO v sektori bezpeky i oborony Ukrainy. Kliuchovi dosiahnennia stanom na veresen 2022 roku [Approaches, practices, principles and standards of NATO in the security and defense sector of Ukraine. Key indicators September 2022]. (2022). Kabinet Ministriv Ukrainy. Kyiv. Retrieved from: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/sites/1/18%20-%20Department/18%20-%20PDF/2022/09.2022/broshura_UA.pdf [in Ukrainian].
6. Prokhorov, O. A., Ryzhykov, V. S. (2020). Interaktyvni metody navchannia : teoriia ta praktyka vprovadzhennia dilovykh (rolovykh) ihor v osvithnii protses viiskovykh navchalnykh zakladiv [Interactive learning methods : theory and practice of introducing business (role-playing) games into the educational process of military educational institutions]. *Innovaiina pedahohika – Innovative pedagogy. Issue 21, 3, 87-92* [in Ukrainian].
7. Pro Stratehiiu voiennoi bezpeky Ukrainy (2021) : Ukaz Prezydenta Ukrainy [About the Military Security Strategy of Ukraine] vid 25 bereznia 2021 roku No 121/2021. (2021). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/121/2021#Text> [in Ukrainian].
8. Profesiinyi standart ofitsera taktychnoho rivnia Zbroinykh Syl Ukrainy za viiskovo-oblikovoiu spetsialnistiu VOS 320100 [Professional standard of a tactical-level officer of the

Armed Forces of Ukraine. Specialty (MAS) 320100] : zatv. Heneralnym shtabom Zbroinykh Syl Ukrainy vid 30.12.2020 № 103/1/333. (2020). Retrieved from: <https://nuou.org.ua/assets/documents/profesiinyi-standart-017-2020.pdf> [in Ukrainian].

9. Savchenko, A. O. (2022). Teoretychne obgruntuvannya ta praktychna rozrobka modeli formuvannya upravlinskoï kompetentnosti ofitseriv taktychnoho rivnia u protsesi profesiinoï pidhotovky [Theoretical justification and practical development of the model for forming managerial competencies of tactical level officers in the process of professional training]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk : mizhvuzivskiy zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzh. ped. un-tu imeni Ivana Franka – Topical Issues of Humanities : interuniversity collection of scientific works of young scientists of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 2022. Vol. 55, 3, 179-18* DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/55-3-28> [in Ukrainian].

10. Savchenko, A. O. (2022). Tekhnolohiia rozrobky profesio-psykhohramy upravlinskoï kompetentnosti ofitsera taktychnoho rivnia Zbroinykh Syl Ukrainy [Technology of developing a professional psychogram of the managerial competence of the Tactical Officer of the Armed Forces of Ukraine]. *Naukovi zapysky : Seriiia pedahohichni ta istorychni nauky – Scientific notes : Series of pedagogical and historical sciences. M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova ; ukl. L. L. Makarenko. Kyiv : Vydavnychi dim «Helvetyka». Vol. SLIII (153), 121–131* [in Ukrainian].

11. Pro Statut vnutrishnoi sluzhby Zbroinykh Syl Ukrainy [On the Regulations of the Internal Service of the Armed Forces of Ukraine] : Zakon Ukrainy. Document 548-XIV, valid, current version – Revision on May 4, 2024, on the basis – 3621-IX. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR) – Vidomosti Verkhovnoi Rady of Ukraine – The Bulletins of the Verkhovna Rada of Ukraine. 1999. No 22–23, st. 194.* (2024). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/548-14#Text> [in Ukrainian].

12. Kovalynska, I. V., Ternopil'ska, V. I. (2016). A Survey of multicultural education in Ukraine : state approach. *Science and practice : Collection of scientific articles. Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, 256-259* [in English].

13. Kryshchanovych, S., Bilyk, V., Matvienko, O., Stepanenko, L., & Tsvietkova, H. (2022). Influence of psychological conditions on the level of creative imagination. *Creativity Studies, 15 (2), 406-419.* DOI: <https://doi.org/10.3846/CS.2022.15196> [in English].

14. Petko, Lyudmila. (2017). Priorities for the development of the Ukrainian national idea and the upbringing students of this modern era. *Intellectual Archive. Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada). September/October. Vol. 6. No. 5, 59-78.* Retrieved from: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/16021> [in English].

15. Shevniuk, Olena and Matviienko, Olena. (2019). Moral Values and Skills : The Challenges of Space Exploration Practices. *Philosophy and Cosmology, 23, 121-129* [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.16

UDC УДК 373.3.015.31:316.42]:172.15

FORMATION THE NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY OF THE PERSONALITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS: A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EXCURSION

Ludmila Teletska

Candidate of Biological Sciences (PhD), Professor,
Professor of the Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-4059-0653>
e-mail: teletskaya@ukr.net

Anastasiia Kovalova

Master's student at the Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0000-8867-0356>
e-mail: anastasia.kovalova90@gmail.com

Abstract. *The article analyzes the psychological and pedagogical literature and reference sources regarding the definition of the concepts “identity” and “national and cultural identity”. On the basis of the study of the current legal framework in the sphere of regulation of the state educational policy of Ukraine, it was established that the issue of the formation of the national and cultural identity of the individual of primary education acquirers is of particular importance, since at the primary school age the child is most susceptible to emotional-value and spiritual-moral development and upbringing and formation of her moral qualities and civic values.*

The definition of the concept of “national and cultural identity of a personality of a primary school student” has been clarified as the process of identification of the personality of a primary school-age child with a certain nation, which is embodied in his subjective feeling of belonging to the national community on the basis of a stable emotional connection that arises as a result of the formation relative to a stable system of realized, realistically existing ideas and assessments, signs of the nation’s life activity of a differentiated and integrative nature, as well as the adoption of norms and values generally accepted in a certain society.

The key tasks of the process of forming the national and cultural identity of the personality of a primary school children have been identified and characterized, namely: ensuring socialization and education of the younger generation; preservation of “collective memory”; fostering a sense of patriotism; and fostering a tolerant attitude towards representatives of various faiths, minorities, races, nations, and persons with special needs. Based on the generalization of modern scientific research, the key indicators that testify to the formation of the national and cultural identity of a primary school student are singled out.

It was established that the national and cultural identity of the personality of primary school students is a structural phenomenon represented by four constituent components – cognitive, emotional-evaluative, value-oriented and active.

Prospective directions for conducting further scientific research on the problem of forming the national and cultural identity of the personality of primary schoolchildren as a component of their civic competence are outlined.

Key words: *personality, primary school student, civic competence, identity, national identity, national and cultural identity of an individual, New Ukrainian School, collective memory.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.16

УДК 373.3.015.31:316.42]:172.15

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСКУРС

Телецька Л. І.

кандидат біологічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти
та педагогічної інноватики,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-4059-0653>
e-mail: teletskaya@ukr.net

Ковальова А. П.

магістрантка кафедри початкової освіти
та педагогічної інноватики,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0000-8867-0356>
e-mail: anastasia.kovalova90@gmail.com

Анотація. У статті здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури та довідникових джерел щодо визначення понять «ідентичність» та «національно-культурна ідентичність». На основі вивчення чинної нормативно-правової бази у сфері регулювання державної освітньої політики України було встановлено, що питання формування національно-культурної ідентичності особистості здобувачів початкової освіти набуває особливого значення, оскільки у молодшому шкільному віці дитина є найбільш сприйнятливою до емоційно-ціннісного та духовно-морального розвитку й виховання та формування у неї моральних якостей та громадянських цінностей.

Уточнено дефініцію поняття «національно-культурна ідентичність особистості молодшого школяра» як процес ототожнення особистості учня молодшого шкільного віку з певною нацією, що втілюється в суб'єктивному відчутті ним своєї належності до національної спільноти на основі стійкого емоційного зв'язку, що виникає в результаті формування системи усвідомлених та реально існуючих уявлень та оцінок, ознак життєдіяльності нації диференційованого та інтегративного характеру, а також прийняття норм та цінностей, загальноприйнятих у певному суспільстві.

Виявлено та схарактеризовано ключові завдання процесу формування національно-культурної ідентичності особистості молодших школярів, а саме: забезпечення соціалізації та виховання молодого покоління; збереження «колективної пам'яті»; виховання почуття патріотизму; та виховання толерантного ставлення до представників різних конфесій, меншин, рас, націй, осіб з особливими потребами. На основі узагальнення сучасних наукових розвідок, виокремлено ключові індикатори, які засвідчують про сформованість у молодшого школяра національно-культурної ідентичності.

Встановлено, що національно-культурна ідентичність особистості молодших школярів є структурним явищем, представленим чотирма складовими компонентами – когнітивним, емоційно-оцінним, ціннісно-орієнтованим та діяльним.

Окреслено перспективні напрямки проведення подальших наукових розвідок з проблеми формування національно-культурної ідентичності особистості молодших школярів як компонента їх громадянської компетентності.

Ключові слова: особистість, молодший школяр, громадянська компетентність, ідентичність, національна ідентичність, національно-культурна ідентичність особистості, Нова українська школа, колективна пам'ять.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Сьогодні в умовах інтенсифікації глобалізаційних процесів та європоцентризму як головних векторів розвитку сучасного світу посилюється необхідність збереження певними народами своєї автентичності, своїх традицій та цінностей.

На сьогодні для України, яка стикнулася з кризовими явищами та впродовж останніх 10 років веде запеклу боротьбу за свою незалежність та територіальну цілісність, а український народ бореться за свою свободу та право на життя, на порядок денний вітчизняної сфери освіти виступає нове суспільне замовлення – формування національно-культурної ідентичності молодого покоління українців, виховання ціннісного ставлення до суверенітету своєї держави та свідомої готовності зміцнювати її позиції своїми діями як однієї з ключових цінностей розвитку українського суспільства та кожного її громадянина, зокрема.

Так, виховання справжніх патріотів, які знають, цінують та плекають свою Батьківщину, її культуру та традиції, пишаються своєю приналежністю до українського народу, відчують щиру та віддану любов до всього українського й націлені на внесення особистого вкладу у розвиток держави, сприяючи її процвітанню, – все це червоною стрічкою пронизане у Законі України «Про освіту» (2017 р.) [6], Концепції Нової української школи (2016 р.) [7] та новому Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) [5]. Адже для збереження та зміцнення української державності життєво важливим є «формування та розвиток ідентифікаційного ядра» [3, с. 29], оскільки наявність чи відсутність ідентичності суттєвим чином впливає на розуміння людиною соціальної реальності, на ціннісні орієнтири особистості, на світоглядні основи, які у подальшому визначають модель поведінки людини як громадянина своєї держави.

Проблематика вивчення феномену національно-культурної ідентичності широко досліджувалася на міждисциплінарному рівні вченими у сфері філософії (Дж. Віко, Е. Дюркгейм, О. Конт, В. Токман та ін.), філології (О. Козакевич), психології та педагогіки (І. Бех, М. Боришевський, В. Карлова, О. Матвієнко, В. Скуратівський, О. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), етносоціології (О. Васильченко), культурології (В. Роменець) та ін. Проте досить багато аспектів потребують додаткової уваги вчених та залишаються до сьогодні актуальними, адже бути українцем сьогодні – це свого роду «світовий бренд», який необхідно розвивати майбутнім поколінням.

Мета і завдання дослідження. Мета статті – провести аналіз сучасних психолого-педагогічних підходів до формування національно-культурної ідентичності особистості молодших школярів та обґрунтуванні важливості окресленої якості в патріотичному вихованні молодого покоління та становленні його громадянської компетентності.

Завдання дослідження: розкрити сутність понять «ідентичність» та «національно-культурна ідентичність особистості»; провести аналіз змісту та структури формування національно-культурної ідентичності особистості молодших школярів як складового елемента їх громадянської компетентності.

Методи дослідження. Досягнення мети та розв'язання поставлених завдань у статті передбачало використання комплексу взаємопов'язаних методів дослідження: аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, чинних нормативних правових актів у сфері регулювання освіти та типових освітніх програм початкової освіти, їх синтезу та узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні в умовах значних трансформаційних змін в українському суспільстві гостро постає питання формування свідомого молодого покоління українців, які плекають та шанують свої традиції, цінують та поважають історію та культуру Українського народу, які готові самовіддано боронити та відстоювати інтереси своєї країни на всіх фронтах та аренах.

У цьому контексті особливого значення набуває необхідність формування національно-культурної ідентичності особистості нового покоління громадян – учнів початкової школи як фундаментальної основи розбудови майбутнього української нації. Проте, перш ніж розкрити сутність специфіки формування національно-культурної ідентичності особистості молодшого школяра, видається доцільним визначити зміст таких вихідних категорій, як «ідентичність» та «національно-культурна ідентичність».

У сучасній психолого-педагогічній літературі під поняттям «ідентичність» (англ. *identity*) прийнято розуміти «специфічний внутрішній, суб'єктивний стан особистості, в якому відображається усвідомлення нею себе як своєрідної стійкості особистості, як самототожності, переживання постійного наявного Я, його збереження» [4, с. 30].

Відповідно до Сучасного тлумачного психологічного словника В. Шапара, «ідентичність» трактується як усвідомлення індивідом своєї приналежності до спільноти громадян тієї чи іншої держави, що має для нього значний сенс [15]. Відомий психолог Е. Еріксон (E. Erikson) розглядає ідентичність «як складне особистісне утворення, що має багаторівневу структуру» [17, с. 27], що обумовлюється «рівневим» аналізом людської природи – індивідним, особистісним та соціальним.

Так, за Е. Еріксоном, на *першому* («індивідному») рівні ідентичність представлена результатом усвідомлення себе в певній відносно незмінюваній даності, людині тієї чи іншої фізичної зовнішності, темпераменту та задатків.

Другий («особистісний») рівень передбачає, що ідентичність є відчуттям людиною своєї власної неповторності, унікальності свого життєвого досвіду, що задає певну тотожність самій собі [17]. Автор визначає цей структурний компонент ідентичності як результат прихованої роботи Еґо-синтезу, як специфічну форму інтеграції «Я-концепції», що завжди є чимось більшим, ніж проста сума дитячих ідентифікацій. Особистісний рівень ідентичності являє собою «усвідомлений особистістю досвід власної здатності інтегрувати всі ідентифікації з потягами *libido*, з розумовими здібностями, набутими у діяльності та зі сприятливими можливостями, пропонованими соціальними ролями» [17, с. 199].

Третій («соціальний») рівень ідентичності є особистісним конструктом, спрямованим на відображення внутрішнього почуття солідарності людини з ідеалами й стандартами соціального та групового характеру, які сприяють розвитку процесу Я-категоризації, тобто формуванню «соціальної ідентичності» [17].

Відтак, узагальнюючи різні наукові підходи до визначення сутності та змісту ідентичності, пропонуємо під поняттям «ідентичність особистості» розуміти певний цілісний образ, складений індивідом про самого себе, незмінний у всіх життєвих ситуаціях, в яких він себе усвідомлює; співвідношення себе з певною соціальною групою.

Цікавими є погляди науковців на тлумачення терміну «національно-культурна ідентичність» (англ. *national and cultural identity*). Так, на думку видатного науковця

І. Беха, під поняттям «національно-культурна ідентичність» є: 1) заключним етапом процесу усвідомлення індивідом або соціальною групою своєї приналежності до суспільства; 2) результатом прийняття ними певних цінностей, норм та ідеалів, якими керується та чи інша нація; 3) результатом оволодіння індивідом сукупністю знань про історичний шлях, пройдений нацією [1].

За О. Матвієнко, національно-культурна ідентичність являє собою «усвідомлення суб'єктом себе як представника конкретної нації, позитивне ціннісне ставлення до історії, культури, національних традицій та звичаїв свого народу, до його ідеалів, почуттів та інтересів, фольклору та мови, території та державності» [19, с. 36].

Виходячи з аналізу сучасних наукових джерел, встановлено, що з поняттям «національно-культурна ідентичність» тісно пов'язані такі категорії, як: «громадянська ідентичність», «етнічна ідентичність», «культурна ідентичність», «релігійна ідентичність» та ін. Проте видається, що категорія «національно-культурної ідентичності» є фундаментальною, оскільки в основу інтеграції будь-якої нації покладено культуру [18, с. 94], тому вона є ширшою та глибшою, ніж пов'язані з нею поняття.

Молодший шкільний вік є найважливішим етапом формування національно-культурної ідентичності особистості, оскільки саме у віці 6-10-ти років діти є більш сприйнятливими до емоційно-ціннісного та духовно-морального розвитку і виховання та формування у них моральних якостей та громадянських цінностей.

Так, у Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020–2025 роки (2019 р.) [8], положеннях Указу Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» (2019 р.) [10] та проекту Закону України «Про Стратегію сталого розвитку України до 2030 року» [9] регламентується, що одним із пріоритетних завдань державної освітньої політики є забезпечення формування у дітей та молоді загальноукраїнської громадянської свідомості, почуття патріотизму та громадянської відповідальності, гордості за історію України, виховання культури міжнаціонального спілкування, заснованої на толерантності, повазі честі та національної гідності громадян, плекання духовно-моральних цінностей та традицій Українського народу.

У положеннях Державного стандарту початкової освіти встановлено, що одним з напрямків реалізації виховних завдань є формування знань про основні події історії Вітчизни і її героїчного минулого, прищеплення любові до всього українського [5]. В Концепції Нової української школи (НУШ) відзначається посилення на формування в учнів початкової ланки сукупності наскрізних громадянських компетентностей, пов'язаних з ідеями демократії та справедливості, забезпеченням рівності прав людини, добробутом та веденням здорового способу життя, які має забезпечувати вітчизняна система освіти [7]. Все це синтезується у формування національно-культурної ідентичності особистості молодших школярів.

Вітчизняні педагоги І. Бех та К. Журба зазначають, що національно-культурна ідентичність особистості дитини є суб'єктивним відчуттям її належності до українського народу, нації та прийняттям морально-духовних цінностей [1; 4].

З цього випливає, що під поняттям «національно-культурна ідентичність особистості молодшого школяра» слід розуміти процес ототожнення особистості учня молодшого шкільного віку з певною нацією, що втілюється в його суб'єктивному відчутті своєї належності до національної спільноти на основі стійкого емоційного зв'язку, що виникає в нього у результаті формування системи усвідомлених реально існуючих уявлень та оцінок, ознак життєдіяльності нації диференційованого та інтегративного характеру, а також прийняття норм та цінностей, загальноприйнятих у певному суспільстві.

Формування у молодших школярів національно-культурної ідентичності спрямоване на розв'язання таких стратегічних завдань [2, с. 18; 19, с. 36-37]:

– *по-перше*, забезпечення соціалізації та виховання молодого покоління: передбачається, що молодші школярі навчаються ефективній взаємодії з іншими представниками українського суспільства, його соціальними інститутами (сім'єю, школою, церквою, державою та ін.), дотримуючись установлених у суспільстві норм та моральних орієнтирів;

– *по-друге*, збереження історії Українського народу, його культури та традицій, тобто «колективної пам'яті» української нації як чинника, без якого унеможливується формування цілісної самосвідомості нації;

– *по-третє*, виховання почуття патріотизму у молодших школярів: передбачає формування в учнів почуття єднання з українською нацією як невід'ємний її складовий елемент, почуття гордості за досягнення своєї країни;

– *по-четверте*, виховання толерантного ставлення до представників різних конфесій, меншин, рас, націй, осіб з особливими потребами: полягає у забезпеченні міжкультурної комунікації молодших школярів, підтримці миру та злагоди у суспільстві.

За S. Анса, для продуктивного використання категорії «національно-культурна ідентичність» у педагогічному цілепокладанні, вчителю необхідно чітко та цілісно уявляти весь ідентифікаційний комплекс, за допомогою якого вона буде формуватися в учнів початкової школи [16, с. 22]. Відповідно авторка пропонує виокремлювати низку індикаторів, які засвідчують формування національно-культурної ідентичності у молодших школярів, а саме:

– наявність знань про свою країну як основа розуміння історичної долі та сучасного стану нації;

– сформованість образів як інтегративних когнітивно-емоційних об'єктів, на які спрямована ідентифікаційна активність учнів початкової школи;

– знання символів, брендів та сенсів як елементів логіко-пояснювального конструкту національної реальності певного нації, в якій панують певні образи, цінності та/або ідеї;

– сформованість ціннісних орієнтацій як основи громадянської та соціальної позиції особистості молодшого школяра;

– наявність емоцій та переживань за свою країну як цілісного фону, що супроводжує та формує оцінку та ставлення молодшого школяра до минулого, теперішнього та майбутнього своєї країни та народу [16, с. 22-23].

На основі вивчення сучасного психолого-педагогічного доробку та чинних Типових освітніх програм, розроблених під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна (НУШ-1 та НУШ-2) [11; 12; 13; 14], процес формування національно-культурної ідентичності особистості учня початкової школи є складним структурним явищем, що включає чотири взаємопов'язаних компоненти: *когнітивний, емоційно-оцінний, ціннісно-орієнтований та діяльнісний* (таблиця 1).

Відтак, принципово важливим для нашого дослідження є те, що становлення національно-культурної ідентичності молодшого школяра є процесом співвіднесення особистості дитини до цінностей громадянської спільноти. Результати цього процесу повинні сприяти підведенню учня початкової ланки до усвідомлення себе громадянином України, членом громадянської спільноти, з'ясування та прийняття належності до Українського народу, тобто до формування в учня молодшого шкільного віку власної життєвої позиції патріота України, його власних ціннісних орієн-

тацій та громадянських переконань, які у подальшому стануть мотивами для його поведінки та діяльності.

Таблиця 1

Структура національно-культурної ідентичності особистості молодшого школяра

| Структурний компонент | Зміст |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Когнітивний | 1) наявність знань про загальні ознаки національної спільноти (загальні відомості про територію країни, спільну мову, особливості культури та традицій, національне самовизначення тощо); 2) наявність знань про становлення української нації та державності; 3) наявність знання про специфічні характеристики розвитку національної культури країни; 4) наявність знань про видатних діячів культури та науки, які є представниками Українського народу. |
| Емоційно-оцінний | 1) відчуття своєї приналежності до Українського народу та української нації; 2) наявність почуття гордості за приналежність до Українського народу; 3) сформованість позитивного образу країни та нації; 4) поважне ставлення молодшого школяра до представників інших народів та конфесій; 5) шанування історії та культури Українського народу, його культурно-історичних пам'яток, плекання традицій; 6) наявність емоційних переживань, пов'язаних із життєвими долями представників Українського народу, їх стійких та глибинний характер. |
| Ціннісно-орієнтований | 1) визнання приналежності до Українського народу як значної цінності; 2) усвідомлення та розуміння моральних мотивів та цілей діяльності історичних осіб та сучасних захисників територіальної цілісності України; 3) наявність сформованої у молодшого школяра системи національних цінностей; 4) ціннісне ставлення молодшого школяра до державного суверенітету України. |
| Діяльнісний | 1) готовність молодшого школяра брати активну участь у реальних громадських справах, проектах, акціях; 2) готовність молодшого школяра розширювати свої знання з історії української державності, культурно-історичної спадщини України. |

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, в контексті нашого дослідження розкрито сутність поняття «національно-культурна ідентичність особистості молодшого школяра» як процес ототожнення особистості учня молодшого шкільного віку з певною нацією, що втілюється в суб'єктивному відчутті ним своєї належності до національної спільноти на основі стійкого емоційного зв'язку, що виникає в результаті формування відносно системи усвідомлених реально існуючих уявлень та оцінок, ознак життєдіяльності нації диференційованого та інтегративного характеру, а також прийняття норм та цінностей, загальноприйнятих у певному суспільстві.

На основі проведеного аналізу наукових розробок вітчизняних та зарубіжних учених було встановлено, що національно-культурна ідентичність особистості молодшого школяра є структурним явищем інтегрованого характеру, формування

якого здійснюється комплексно на основі синтезу когнітивного, емоційно-оцінного, ціннісно-орієнтованого та діяльнісного компонентів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань, пов'язаних із формуванням національно-культурної ідентичності особистості молодших школярів, проте відкриває перспективу для проведення подальших наукових пошуків особливостей формування окремих компонентів національно-культурної ідентичності молодших школярів засобом організації тематичних тижнів у закладах загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : навчальний посібник / 7-е вид., перероб. і доп. Київ : Либідь, 2018. 848 с.
2. Желанова В. В., Матвієнко О. В. Національно-культурна ідентичність особистості : сутність та структура. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 49. Том. 1. С. 17-20.
3. Крисаченко В. Національні цінності України: сутність, розмаїття, консолідаційний потенціал. *Актуальне українознавство*. 2022. № 1 (82). С. 28-50.
4. Національно-культурна ідентичність у становленні підлітка : Монографія / К. О. Журба, І. Д. Бех, О. М. Докукіна, С. В. Федоренко, І. М. Шкільна. Київ : НАПНУ, 2019. 150 с.
5. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. *Офіційний вісник України*. 2018. № 19. Ст. 637.
6. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38-39. Ст. 380.
7. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. *Офіційний вісник України*. 2017. № 1. Ст. 22.
8. Про Стратегію національно-патріотичного виховання : Указ Президента України від 18 травня 2019 р. №286/2019. *Офіційний вісник України*. 2019. № 41. Ст. 1435.
9. Про Стратегію сталого розвитку України до 2030 року : Проект Закону України від 07 серпня 2018 р. № 9015. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/JH6YF00A?an=332>
10. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року : Указ Президента України від 30 вересня 2019 р. № 722/2019. *Офіційний вісник Президента України*. 2019. № 21. Ст. 890.
11. Типова освітня програма початкової освіти, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. (1-2 клас) : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08 жовтня 2019 р. № 1272.
12. Типова освітня програма початкової освіти, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. (1-2 клас) : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08 жовтня 2019 р. № 1272.
13. Типова освітня програма початкової освіти, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. (3-4 клас) : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08 жовтня 2019 р. № 1273.
14. Типова освітня програма початкової освіти, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. (3-4 клас) : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08 жовтня 2019 р. № 1273.
15. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
16. Anca S. Development of Socio-Cultural Identity at Primary School Children Through School Projects. *European Journal of Multidisciplinary Studies*. 2018. Vol. 3, Issue 1. P. 21-25.
17. Erikson E. H. Identity, youth and crisis. New York : W.W. Norton Company, 1968. 336 p.
18. Goldvicht-Bacon E., Diesendruck G. Children's capacity to use cultural focal points in coordination Problems. *Cognition*, 2016. Vol. 149. P. 95-103.
19. Matvienko O. Forming national cultural identity student youth as a pedagogical problem. *The XXI century education : realities, challenges, development trends : collective monograph / за наук. ред. Ганни Цвєткової. Hameln : InterGING, 2020. С. 34-51.*

REFERENCES:

1. Bekh, I. D. (2018). *Vykhovannia osobystosti : navchalnyi posibnyk* [Personality education : educational manual]. 7-e vyd., pererob. i dop. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
2. Zhelanova, V. V., Matviienko, O. V. (2022). *Natsionalno-kulturna identychnist osobystosti : sutnist ta struktura* [National-cultural identity of the individual : essence and structure]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 49, 1, 17-20 [in Ukrainian].
3. Krysachenko, V. (2022). *Natsionalni tsinnosti Ukrainy : sutnist, rozmaittia, konsolidatsiinyi potentsial* [National values of Ukraine : essence, diversity, consolidation potential]. *Aktualne ukrainoznavstvo – Current Ukrainian studies*, 1 (82), 28-50 [in Ukrainian].
4. *Natsionalno-kulturna identychnist u stanovlenni pidlitka : [National-cultural identity in the development of a teenager] : Monohrafiia / K. O. Zhurba, I. D. Bekh (Ed.) et al. (2019). Kyiv : NAPNU [in Ukrainian].*
5. *Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoï osvity : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy [On the approval of the State Standard of Primary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine] vid 21 liutoho 2018 r. № 87. (2018). Ofitsiinyi visnyk Ukrainy – Official Gazette of Ukrain., No. 19. Art. 637 [in Ukrainian].*
6. *Pro osvitu : Zakon Ukrainy [On education: Law of Ukraine] vid 05 veresnia 2017 r. № 2145-VIII. (2017). Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Information of the Verkhovna Rada of Ukraine. No. 49, art. 380 [in Ukrainian].*
7. *Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku : Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy [On the approval of the Concept of implementation of state policy in the field of general secondary education reform “New Ukrainian School” for the period until 2029 : Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine] vid 14 hrudnia 2016 r. № 988-r. (2017). Ofitsiinyi visnyk Ukrainy – Official Gazette of Ukraine. No. 1, art. 22 [in Ukrainian].*
8. *Pro Stratehiiu natsionalno-patriotychnoho vykhovannia : Ukaz Prezydenta Ukrainy [On the Strategy of National Patriotic Education : Decree of the President of Ukraine] vid 18 travnia 2019 r. № 286/2019. (2019). Ofitsiinyi visnyk Ukrainy – Official Gazette of Ukraine. No. 41. Art. 1435 [in Ukrainian].*
9. *Pro Stratehiiu staloho rozvytku Ukrainy do 2030 roku: Proiekt Zakonu Ukrainy [On the Sustainable Development Strategy of Ukraine until 2030 : Draft Law of Ukraine] vid 07 serpnia 2018 r. № 9015. (2018). Retrieved from: <https://ips.ligazakon.net/document/JH6YF00A?an=332> [in Ukrainian].*
10. *Pro Tsili staloho rozvytku Ukrainy na period do 2030 roku : Ukaz Prezydenta Ukrainy [On the Sustainable Development Goals of Ukraine for the period up to 2030 : Decree of the President of Ukraine] vid 30 veresnia 2019 r. № 722/2019. (2019). Ofitsiinyi visnyk Ukrainy – Official Gazette of Ukraine. No. 21. Art. 890 [in Ukrainian].*
11. *Typova osvitnia prohrama pochatkovoï osvity, rozroblena pid kerivnytstvom Savchenko O. Ia. (1-2 klas) : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [A typical educational program of primary education, developed under the leadership of Savchenko O. Ya. (grades 1-2) : Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] vid 08 zhovtnia 2019 r. № 1272. (2019) [in Ukrainian].*
12. *Typova osvitnia prohrama pochatkovoï osvity, rozroblena pid kerivnytstvom Shyiana R. B. (1-2 klas) : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [A typical educational program of primary education, developed under the leadership of Shiyana R. B. (grades 1-2) : Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] vid 08 zhovtnia 2019 r. № 1272. (2019) [in Ukrainian].*
13. *Typova osvitnia prohrama pochatkovoï osvity, rozroblena pid kerivnytstvom Savchenko O. Ia. (1-2 klas) : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [A typical educational program of primary education, developed under the leadership of Savchenko O. Ya. (grades 3-4) : Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] vid 08 zhovtnia 2019 r. № 1273. (2019) [in Ukrainian].*

14. Типова освітня програма початкової освіти, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. (1-2 клас) : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [A typical educational program of primary education, developed under the leadership of Shiyana R. B. (grades 3-4) : Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] від 08 жовтня 2019 р. № 1273. (2019) [in Ukrainian].
15. Shapar, V. B. (2007). Suchasnyi tлумachnyi psykholohichnyi slovnyk [Modern interpretive psychological dictionary]. Xarkiv : Prapor [in Ukrainian].
16. Anca, S. (2018). Development of Socio-Cultural Identity at Primary School Children Through School Projects. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 3, 1, 21-25 [in English].
17. Erikson, E. H. (1968). Identity, youth and crisis. New York : W.W. Norton Company [in English].
18. Goldvicht-Bacon, E., Diesendruck, G. (2016). Children's capacity to use cultural focal points in coordination Problems. *Cognition*, 149, 95-103 [in English].
19. Matvienko, O. (2020). Forming national cultural identity student youth as a pedagogical problem. The XXI century education : realities, challenges, development trends : collective monograph / Anna Tsvetkova (Ed.). Hameln : InterGING, 34-51 [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.17
UDC 373.2.015.31:004(043.3)

THE THEORY OF “OPEN LEADERSHIP” AS A WAY TO OVERCOME AUTHORITARIANISM IN EDUCATION

Hanna Tsvietkova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of
Pre-school Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-1556-4856>
e-mail: tsvetkova1271@gmail.com

Abstract: *The article argues that person-centered education, democratic, free, and creative pedagogy, as well as the leadership of educational organizations, lay the groundwork for progressive social changes and transformations that are so necessary for modern Ukraine. It is concluded that authoritarian educators in higher education and leaders of educational organizations do not contribute to creativity, professional development, and the formation of students and members of the pedagogical community. Authoritarian lecturers and leaders in educational organizations negatively impact not only students but also colleagues, creating an atmosphere of conflict and hostility, shaping a negative corporate culture. An autocratic leader unilaterally concentrates all necessary information for leadership on themselves.*

Based on the quantitative and qualitative analysis of survey results conducted in three pedagogical universities, it was concluded that the majority of respondents (77%) prefer a democratic style. It was determined that an autocrat cannot facilitate a positive impact on the teaching staff and students, or lead educators to the heights of professionalism; instead, they exacerbate stressful situations, leading to disillusionment in the profession, loss of personal confidence, constant struggle, and fear for one's position. Methods of preventing professional deformations include dialogue, discussion, interviews, and reflective inversion. The modern teacher and leader in the pedagogical community are characterized as democratic leaders who create a context that helps every participant in the educational process understand its mission: vision, values, and purpose of their involvement in education. An open leader helps everyone in their team to unfold, recognizing a vast array of interactions, interrelations, and creativities that make the educational organization attractive and unique, with effective communicative-business relationships that support and motivate each individual towards creative collaboration. A true leader of an open educational organization is characterized by the ability to: establish connections (engaging in collaborative work that brings satisfaction, effective communication, personal and professional excellence, as well as pedagogical values, orientation towards student development, understanding the formula conveyed by the teacher: “I am a Human of the Universe”); maintain transparency and cooperation; be sensitive to the moods and emotions of colleagues and students; believe in the power of the team; and base their work on the principle of trust.

Key words: *authoritarian educator in higher education, leader of an educational organization, authoritarianism in education, leader of an open educational organization, student personality development, future educator, pedagogical communication style, professional deformations, reflective inversion.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.17

УДК 373.2.015.31:004(043.3)

ТЕОРІЯ «ВІДКРИТОГО ЛІДЕРСТВА» ЯК ШЛЯХ ПОДОЛАННЯ АВТОРИТАРИЗМУ В ОСВІТІ

Цветкова Г. Г.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-1556-4856>
e-mail: tsvetkova1271@gmail.com

Анотація. У статті доведено, що особистісно-орієнтована освіта, демократичний, вільний, креативний педагог, керівник освітньої організації – підґрунтя для прогресивних соціальних змін, трансформацій, які так необхідні для сучасної України. Зроблено висновок, що авторитарний педагог вищої школи, керівник педагогічної організації не сприяє творчості, професійному розвитку та становленню студентів та членів педагогічного колективу. Авторитарний викладач, керівник в освітній організації негативно впливає не тільки на студентів, а й на колег, створюючи атмосферу конфлікту, недобррозичливості, формуючи негативну корпоративну культуру. Керівник-автократ одноосібно концентрує на собі усю інформацію, що необхідна для керівництва.

На основі кількісного та якісного аналізу результатів анкетування, яке було проведено у трьох педагогічних університетах, було зроблено висновок, що більшості респондентів (77%) імпонує демократичний стиль. Визначено, що автократ не може фасилітативно впливати на колектив викладачів та студентів, вести педагогів до вершин професіоналізму; він посилює стресогенні ситуації, що веде до розчарування в професії, зневіри в особисті сили, постійної боротьби та страху за своє місце. До методів профілактики професійних деформацій віднесено полілог, дискусію, інтерв'ю, рефлексивну інверсію. Схарактеризовано викладача та керівника нового часу в педагогічному колективі як демократичного лідера, який створює контекст, що допомагає кожному суб'єкту освітнього процесу зрозуміти його місію: бачення, цінності, мету свого перебування в освіті. Відкритий лідер допомагає розкритися кожному в своєму колективі, розпізнати величезну кількість взаємодій, інтеракцій, креативностей що роблять педагогічну організацію привабливою та неповторною з ефективними комунікативно-діловими взаєминами, яка підтримує кожного та мотивує до творчої співпраці разом. Схарактеризовано справжнього лідера відкритої педагогічної організації, який вміє: налагоджувати зв'язки (виконання спільної роботи від якої отримуєш задоволення, ефективна комунікація, досягнення особистісної та професійної досконалості, як педагогічної цінності, орієнтація на розвиток особистості студента, який усвідомлює формулу, що транслює викладач: «Я – Людина Всесвіту»); підтримувати прозорість та співпрацю; бути чутливим до настроїв, емоцій колег та студентів; вірити в силу команди; будувати свою роботу на принципі довіри.

Ключові слова: авторитарний педагог вищої школи, керівник педагогічної організації, авторитаризм в освіті, лідер відкритої педагогічної організації, розвиток особистості студента, майбутній педагог, стиль педагогічного спілкування, професійні деформації, рефлексивна інверсія.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Сучасна педагогічна наука в Україні проходить шлях трансформації та переходу в нову педагогічну реальність. Військовий стан, психологічні кризи дорослих та дітей, викликані обстрілами, тривогами, руйнуванням житла – ці всі умови вимагають від сучасних педагогів критичного ставлення до дійсності, підтримання особистісного психологічного здоров'я на ґрунті рефлексивного аналізу своєї педагогічної діяльності. Україна повинна створити, сформуванати нове покоління педагогів, які через подолання своїх особистісних проблем, авторитарних намагань, через духовну трансформацію та професійне зростання, відкривали нові шляхи взаємодії з сучасними дітьми, колегами, студентами. В цьому ракурсі особливо актуальними є слова академіка І. Беха: «Гуманістично орієнтоване виховання виходить із положення, згідно з яким сутність особистості пов'язується з духовно-моральною досконалістю, що втілюється у відповідних вчинках, поведінці, достойному житті. Набуваючи власної досконалості, вона водночас приводить у такий самий стан інших осіб» [1, с. 11]. Отже, досконала особистість педагога, вчителя, викладача вищої школи активно впливає на студентів, дітей, колег, так би мовити, освітлюючи педагогічну діяльність, додаючи цій діяльності піднесеність над буденністю, розкриваючи потенційні невичерпні можливості особистості.

Але в наш нелегкий час вчені педагоги, психологи, зустрічаються з вельми актуальною проблемою, яка залишилася ще з радянських часів – авторитаризмом педагогів, викладачів вищої школи, керівників в освітніх організаціях. На сьогоднішній день вища освіта в наш політично відчайдушний вік знаходиться під впливом радянської спадщини і цей спадок з авторитарним минулим має моторошний резонанс який є руйнівним для майбутніх поколінь. Згадаємо борців за демократичне суспільство та освіту від Б. Дюбуа і П. Фрейре до Дж. Адамс і Мартіна Лютера Кінга, В. Сухомлинського, І. Беха, І. Зязюна. Ці великі постаті ставляться до освіти не як до методології, а як до могутнього інструменту демократії, свободи волі. Саме освіта на ґрунті свободи, вільного виховання, виховання людини «...Яка належить Всесвіту» (І. Бех) стимулює, надихає працювати на суспільне благо, виявляти громадянську мужність, соціальну відповідальність. Освіта не може бути нейтральною, вона повинна прокладати шлях до духовних пріоритетів, збагачуючи суб'єктів освітнього процесу, наповнюючи їх цінностями: «Сходження особистості, що зростає, до духовних надбань передбачає виховання в неї ціннісного світосприйняття, культивування високогуманістичної свідомості» [1, с. 5]. На цьому шляху особистість викладача, керівника – основа для створення ціннісної сфери студента, майбутнього педагога, становлення особистості викладача вищої школи. Саме освіта, саме педагог демократичний, вільний, креативний – підґрунтя для прогресивних соціальних змін, трансформацій, які так необхідні для сучасної України. Тиранія та авторитаризм в сучасній педагогічній практиці є не лише продуктом радянської спадщини, вони можуть процвітати завдяки покірності, апатії та втечі від моральної відповідальності (колеги, які працюють з таким педагогом, керівником). Згадаємо одне з прозрінь Мартіна Лютера Кінга. Він вважав, що освіта була оплотом проти невігластва та байдужості: «Той, хто приймає зло, не протестуючи проти нього, дійсно співпрацює з ним. Наприкінці ми будемо пам'ятати не слова наших ворогів, а мовчання наших друзів» [6]. Отже, питання подолання авторитаризму в педагогічній діяльності викладача вищої школи, керівника освітньої організації є актуальним, затребуваним питанням духовного виховання та професійного зростання майбутніх педагогів.

Мета і завдання дослідження: схарактеризувати дефініцію «авторитаризм в педагогіці», окреслити «портрет» авторитарного педагога вищої школи, керівни-

ка освітньої організації; з'ясувати основні шляхи подолання автократичності орієнтуючись на теорію «відкритого лідерства».

Методи дослідження. Під час теоретичного дослідження проблеми авторитаризму в педагогіці було використано аналіз і синтез – із метою виявлення сутності досліджуваної дефініції; метод термінологічного аналізу, пов'язаний із визначенням категоріального статусу авторитарного стилю виховання в системі психолого-педагогічних дефініцій; абстрагування, ідеалізації, формалізації та узагальнення – для систематизації й формулювання висновків, визначення напрямів подальшого дослідження проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перед тим як перейти до розкриття основних дефініцій, які складають мету нашої статті, зупинимось на основних стилях педагогічної взаємодії. На думку І. Зязюна: «Стиль педагогічного спілкування – це усталена система способів та прийомів, які використовує вчитель у взаємодії. Вона залежить від особистих якостей педагога і параметрів ситуації спілкування» [3, с. 124]. Як зазначає вчений, якості, що визначають стиль спілкування характеризуються наступним: ставленням до дітей та оволодіння організаторською технікою.

Розширюючи та екстраполюючи ці уявлення академіка І. Зязюна на викладача вищої школи, керівника зазначимо, що стиль педагогічної взаємодії останнього вбирає в себе: ставлення до студентів, колег (людей взагалі); ставлення до себе (Я-образ, самооцінка педагога); рівень критичного мислення та емоційного інтелекту на фоні чудово сформованих *hard skills*, рівень загальної культури викладача; рівень розвитку перцептивно-рефлексивних здібностей; здатність до створення інновацій та креативного перетворення дійсності.

Традиційно в педагогічній теорії виділяють авторитарний, демократичний, ліберальний стилі взаємодії. «Авторитарний – стиль диктату, коли підлеглий розглядається тільки як пасивний виконавець і йому фактично відмовлено у праві на самостійність та ініціативу» [3, с. 124]. Авторитарний педагог вищої школи самостійно визначає спрямованість діяльності студентської групи, чітко вказує хто з ким повинен працювати, як працювати. Ініціатива студента не мотивується, придушується, що веде до негативного емоційного стану, не бажання ходити на пари, студент намагається уникати спілкування з таким викладачем. Основні форми взаємодії авторитарного викладача: наказ, інструкція, вказівка, догана. Такий викладач демонструє нетерпимість до помилок майбутнього фахівця та не терпить заперечень, негативно реагує на висловлювання особистої думки студента.

Авторитарний керівник в освітній організації негативно впливає не тільки на студентів, а й на колег, створюючи атмосферу конфлікту, недобррозичливості, формуючи негативну корпоративну культуру. Керівник-автократ одноосібно концентрує на собі усю інформацію, що необхідна для керівництва. Головна потреба автократа викладача та керівника – знаходитися в центрі уваги. Така людина сама вирішує всі питання, постійно надає вказівки, що іноді переходять в загрозу. На думку такого педагога всі його підлеглі (студенти, колеги) є вельми пасивні, не самостійні, «інтелектуально відсталі». Кожній людині чіпляється своєрідне «тавро», надаються оцінки: «не здатний», «не досконалий», «ще не доросла...». Така людина має формальний авторитет. Студенти, колеги з презирством, ненавистю ставляться до такого викладача та керівника. Для автократа важливі зовнішні прояви влади: зверхнє ставлення, додаткові формальні перепони для оточуючих (наприклад для зустрічей, ігнорування е-листів на пошті, телефонних дзвінків, перекручування інформації тощо). Авторитарний педагог надає перевагу малокваліфікованим, але дуже

слухняним колегам, студентам, які пасивно спостерігають за рутинним, жорстко регламентованим освітнім процесом. Кожна дрібниця може викликати конфлікт, емоційно не обґрунтований вибух. У такій атмосфері буйно квітне негативізм, неповага до особистості студента, інших викладачів; стимулюються плітки, погрози, інтриги, доноси, маніпуляції, що руйнівню впливає на весь педагогічний колектив: від студентів до викладачів. В такій умовах неможливо виховати та підготувати до професійної діяльності досконалу особистість. Претензії автократа на компетенцію у всіх питаннях, потреба контролювати все, що відбувається, навіть те, що не входить в його посадові обов'язки, веде до хаосу, що значно знижує ефективність роботи, робить неможливою командну роботу; взаєморозуміння, співпраця стають декларацією на папері. Усі ці моменти, презентовані в деякій єдності породжують критичні ситуації в педагогічному колективі: кращі робітники відмовляються працювати в таких умовах, находячи психологічно здорові колективи. Зазначимо, що «махровий» автократ створює таку атмосферу біля себе, яка загрожує в першу чергу йому особисто: подальша втрата цілісності особистості, професійні деформації, незадоволення життям, ненависть до колег та студентів, а головне – гальмування професійного розвитку, що як відомо, веде до повної особистісної руйнації.

Негативні якості особистості викладача вищої школи, керівника особливо гостро виявляються за умови коли у останнього не вистачає організаційних та перцептивно-рефлексивних здібностей, загальної культури та професіоналізму. Такий викладач, керівник, втрачаючи контроль над собою перетворюється в людину, яка забуває про моральність, поважне ставлення до студента, колег, принижуючи оточуючих та використовуючи усе що пов'язано з творчістю та розвитком. До позитивних рис авторитарного викладача та керівника дослідники відносять наступне: блискавична реакція, енергійність та логічність, рішучість у подоланні труднощів, вимогливість, впевненість, швидкість прийняття рішень, відсутність сумнівів у своїх здібностях керувати колективом.

Аналіз результатів анкетування, яке було проведено у трьох педагогічних університетах, дозволяють зробити наступні висновки. На запитання, що було задано викладачам, який стиль керівництва Вам більше імпонує, було отримано наступні результати: демократичний стиль подобається 77% респондентів. Авторитарному стилю симпатизують 50%, ліберальному 23%. Респондентам було запропоновано продовжити речення:

- Я задоволений своєю роботою, тому що...;
- Я незадоволений своєю роботою, тому що ...;
- Я відчуваю негативні емоції коли...;
- Моя професійна активність зменшується, коли...;
- Моя професійна активність збільшується, коли...;
- Для мене педагогічний колектив (факультету, кафедри) це...;
- Підберіть слова-асоціації до словосполучення «авторитарний керівник (викладач)».

Результати, які було отримано презентуємо в наступній таблиці (див. табл. 1).

Аналіз відповідей респондентів свідчить про те, що керівник-автократ, викладач-автократ не дає можливості розвиватися, руйнівню впливає на студентів, колег. Більш того, автократи гальмують активність оточуючих. Так, якщо такий керівник у відрядженні, або його просто немає на робочому місці, трудова активність дуже різко падає. Викладачі просто «відпочивають». І різко зростає, коли керівник повертається. Активність колективу, якому пощастило працювати з демократом, постійна, незалежно від відсутності чи присутності керівника, бо працює принцип команди.

Таблиця 1

**Результати анкетування респондентів щодо стилю керівництва,
який імпонує**

| Питання анкети | Відповіді респондентів |
|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Я задоволений своєю роботою, тому що.... | Я відчуваю повагу; мені подобається командна робота; я отримую позитив від спілкування; я зростаю; у мене є можливість самовдосконалюватися; я отримую чудовий досвід; зі мною відбуваються позитивні трансформації |
| Я незадоволений своєю роботою, тому що ... | Відчуваю страх, невпевненість; у мене постійний стрес, я не хочу йти на роботу; мені натякають на те, що я не гідна своєї посади; постійні плітки... я втомилася... |
| Я відчуваю негативні емоції коли... | Мене принижують; підвищують на мене голос; вимагають не пояснюючи; звинувачують безпідставно в невиконанні своїх посадових обов'язків; дають завдання, які не входять до моїх обов'язків... |
| Моя професійна активність зменшується, коли... | Керівник йде у відпустку; мене ніхто не контролює, я цьому радію; мене принижують, тоді «опускаються руки»; коли я відчуваю на собі елементи булінгу... |
| Моя професійна активність збільшується, коли... | Коли мене цінують, поважають; коли мене заохочують, розуміють; коли я зростаю і мені в цьому допомагають; коли я професійно розкриваюся; коли я відчуваю віддачу від студентів... |
| Для мене колектив (факультету, кафедри) це... | Мандрівка до вершини разом; команда однодумців; корпорація інтелектуалів; «зіркові війни»; фільм «жахів»; зібрання «монстрів»; болото, що руйнує...; збори агресивних маніпуляторів... |
| Підберіть слова-асоціації до словосполучення «авторитарний керівник (викладач)». | Агресія, роздратованість, зневажливе ставлення; жорстокість; не розуміння; зазіхання на гідність; токсичність; плітки та інтриги; доноси; отрута; стрес, депресія; ненависть до інновацій; емоційна глухість |

Остання колонка таблиці 1, де надано відповіді на завдання «Підберіть слова-асоціації до словосполучення «авторитарний керівник (викладач)», свідчить про певну токсичність такого керівника. В цьому випадку ми маємо справу з недосконалою, незадоволеною життєвою особистістю, яка не в змозі фасилітативно впливати на колектив викладачів та студентів, вести педагогів до вершин професіоналізму. Навпаки, вона посилює стресогенні ситуації, що веде до розчарування в професії, зневіри в особистій силі, постійної боротьби та страху за своє місце.

Керівник-автократ може бути корисним за умови складних, кризових ситуацій, в динамічних постійно невизначених умовах. Але керувати творчими, педагогічними колективами такої людині не варто. Бо ми маємо справу зі зростаючою особистістю, яку треба залучити, захопити духовно-моральним розвитком, «...вихованням ціннісного світосприйняття, культивуванням високо гуманістичної свідомості» [1, с. 10]. Останнє не зможе зробити авторитарний педагог та керівник, тому що сам не володіє духовно-моральною досконалістю та розуміння іншої людини. І навпроти, демократична особистість «...набуваючи власної досконалісті, вона одночасно приводить у такий же стан інших осіб. Тож постулат «роби добро негайно» має великий практичний сенс [1, с. 9].

Автократичність може бути наслідком професійної деформації особистості. За даними вчених [2; 4; 5; 6] через 10-15 років педагогічної діяльності у педагога, керівника виникає «педагогічна криза». Більшість викладачів можуть її подолати. Але, токсична діяльність викладача, керівника-автократа, який «постійно правий», самостверджується за рахунок інших, унеможлиблює в першу чергу свій особистісний та професійний розвиток. Для деяких викладачів та керівників в окремі періоди педагогічної діяльності можуть виникати «хвороби спілкування», «вигорання», «виснаження», «герметизація особистості», посилення авторитарних методів керівництва, емоційна жорсткість тощо. Причинами професійних деформацій може бути: погіршення здоров'я, зниження самооцінки особистості, апатія, відсутність цікавості до спілкування та студентів; підвищення або зниження емоційної збудженості, порушення емоційних контактів, фрустрація, приреченість, втомлюваність; ригідність мислення, зневага до інновацій, використання свого положення для придушення ініціативи, креативності як студентів так і колег, завищена або занижена самооцінка; відсутність емпатії, не бажання зрозуміти смаки та особливості життя наприклад молодих колег, студентів.

Для того, щоб подолати авторитарні прояви, як наслідки професійні деформації треба постійно рефлексувати, аналізувати свою педагогічну діяльність через студентів та викладачів. Так, допоможуть вправи після лекцій чи семінарів: «Мої почуття та емоції після проведення пари», «Який я керівник очима моїх колег...», «Мій педагогічний колектив це фільм про...». Психологічними стратегіями подолання автократичності, виснаження є готовність до переосмислення своїх дій, подолання токсичного ставлення до оточуючих, що передбачає відмову від традиційних авторитарних способів поведінки, володіння новими зразками гуманістичної діяльності й розробку альтернативних варіантів поведінки, інтеграцію їх в структуру особистості викладача та керівника. Наприклад, застосування рефлексивно-інноваційного тренінгу сприяє формуванню бар'єростійкої поведінки викладача. До методів профілактики професійних деформацій можна віднести полілог, дискусію, інтерв'ю, рефлексивну інверсію. Такі спеціальні завдання та вправи спрямовані на розвиток самоактуалізаційної поведінки, стимуляцію рефлексії від загальноособистісних властивостей до педагогічної творчості, мотивацію до подальшого розвитку перцептивно-рефлексивних здібностей.

Для подолання автократичності, яка так псує педагогічні ідеали та професійні прагнення до успіху, корисним є теорія «відкритого лідерства». Що означає бути відкритим лідером? За теорією Jim Whitehurst: «...бути відкритим лідером означає створювати умови, необхідні іншим для того, щоб виконувати свою роботу якнайкраще» [7]. Отже, будучи керівником педагогічного колективу у XXI столітті – це підтримувати кожного зі своїх колег, студентів, окрилюючи їх, надихаючи та мотивуючи до подальшого зростання. «Контекст формує культуру» [7]. Культура в нашому випадку педагогічного колективу, є результатом достатнього контексту – спільного набору педагогічних, гуманістичних цінностей, спільної мети та спільних форм, методів роботи. Отже, бути справжнім лідером серед студентів та колег у відкритій педагогічній організації означає налагоджувати зв'язки: виконання спільної роботи від якої отримуєш задоволення, ефективна комунікація, досягнення особистісної та професійної досконалості, як педагогічної цінності, орієнтація на розвиток особистості студента, який усвідомлює формулу, що транслює викладач: «Я – Людина Всесвіту». Це одухотворює колектив, допомагає викладачам зрозу-

міти, як вони можуть зробити значний, цінний внесок у спільні зусилля виховання майбутніх педагогів.

Отже, керівник нового часу в педагогічному колективі як демократичний лідер, створює контекст, коли допомагає кожному і студенту, і викладачу зрозуміти всю її місію: бачення, цінності, мету свого перебування у закладі вищої освіти – усі ці елементи, що визначають саму причину професійного існування та успіху. Відкритий лідер також допомагає колегам розпізнати величезну кількість взаємодій, інтеракцій, креативностей що роблять педагогічну організацію привабливою та неповторною з ефективними комунікативно-діловими взаєминами, яка підтримує кожного та мотивує до творчої співпраці разом.

Отже, «створення контексту», це по великому рахунку «... об'єднання організаційного життя захоплюючим і продуктивним способом. Відкритий лідер поєднує пристрасть із метою, дію з баченням. І це створює культуру, в якій люди відчують натхнення, мотивацію та силу виконувати свою роботу якнайкраще» [7].

Джим Вайтхерст, впевнений що для подолання різноманітних деструктивних явищ та побудови команди треба навчитися ділитися. Він вважає, що: «У звичайних організаціях «знання – це сила». Але у відкритих організаціях ця застаріла приказка може бути деструктивним і відверто катастрофічним керівним принципом. Деякі лідери вважають, що розширення довіри та прозорість певним чином зменшить їхню владу. Однак насправді лідери повинні якомога більше ділитися зі своїми організаціями» [7]. Отже, автор наполягає на тому, що обмін інформацією – важливий момент, який необхідний для створення якісної команди та зростання кожного її члена. Саме з цього починається створення контексту, усвідомлення (в нашому випадку кожного викладача) того, що я цінний член педагогічного колективу, що я необхідний для свого колективу, студентів, колег, я розділяю цінності педагогічного колективу. В цьому випадку особистісні цінності пов'язуються з цінністю педагогічної організації на тлі спільного знання та відкритого обміну інформації. Викладачі, які керуються принципами відкритого лідерства, мають можливість розкрити свій потенціал, зростати та удосконалюватися. А керівник такої відкритої педагогічної організації ділиться з колегами проблемами, турботами, обмеженнями «тому що, зрештою, проблеми, з якими стикаються лідери, – це проблеми, з якими стикаються всі. Спільне знання – це сила» [7]. Отже, проблеми, з якими ділиться керівник освітньої організації, мотивують, надихають викладачів та надають можливість допомогти подолати їх разом, розширюючи та забігаючи свій професійний досвід та підтримуючи організацію в цілому. У педагогів виникають креативні, авторські ідеї для створення унікальної педагогічної продукції, для саморозвитку та не залишається часу на конфлікти, сварки, плітки, розчарування та професійної руйнації.

Отже, відкрита організація – засіб запобігання професійних деформацій та авторитаризму педагогів. Але при умові, що педагогічний лідер «чутливий до нюансів», які виникають в педагогічному колективі. Метою такого «відкритого лідера» стає не тільки прозорість та довіра, але й чутливість до почуттів, емоцій пристрастей викладачів, студентів; спрямування педагогів на розвиток особистості студента та свій професійний розвиток. Від такої позиції у захваті всі учасники освітнього процесу, де сама атмосфера креативного пошуку та інсайту розповсюджується та стає «свіжим ковтком повітря» для кожного, а лідер педагогічного колективу знаходиться в гармонії з емоційною атмосферою своєї організації.

Джим Вайтхерст наполягає на тому, що лідер організації повинен бути не командиром, а каталізатором. Отже, в звичайному педагогічному колективі лідер –

командир. Дуже часто командир автократ, портрет якого було подано вище. Тобто такий командир контролює, диктує, призначає цілі, засоби тощо. Навпаки лідери відкритих організацій – каталізатори. Це означає, що керівник педагогічного колективу є джерелом збагачення, натхнення, розвитку та усвідомлення важливості діяльності кожного: «...з позиції хімії каталізатор – це агент, що, доданий до певної суміші, викликає продуктивні зміни. Саме таку роль відіграють лідери у відкритих організаціях. Вони створюють контекст, який надає можливість учасникам колективу взаємодіяти з абсолютно новими (навіть дивовижними) результатами. І вони роблять це тому, що широко й глибоко вірять, що команда, яку вони створили, генерує найкращі, найефективніші ідеї, а ніж один лідер» [7].

Повертаючись до авторитарного викладача, керівника педагогічного колективу, треба зазначити, що у такої людини існує велика спокуса до нав'язування свого рішення, втручання у творчі процеси. Авторитарний викладач та керівник не розуміють навіщо радитися зі студентами, колегами. «Я правий завжди» тому не потребує порад. Бути каталізатором усіх процесів в педагогічному колективі – дуже важка та постійна робота над собою: «Оскільки відкриті організації, як правило, є меритократією, в якій репутація та довга історія конкретних внесків переважають посади як маркери організаційної влади та впливу, лідери повинні постійно балансувати між навичками, характерами та культурним капіталом, які вони бачать у своїх колегах. Їм потрібно не диктувати, а володіти мистецтвом встановлення відповідних зв'язків – створювати правильні комбінації, – які започаткують найвпливовіші інновації».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, підсумовуючи усі ці положення викладені в певній логічній послідовності, зазначимо, що, саме особистісно-орієнтована освіта, демократичний, вільний, креативний педагог, керівник освітньої організації – підґрунтя для прогресивних соціальних змін, трансформацій, які так необхідні для сучасної України. Доведено, що авторитарний педагог вищої школи, керівник педагогічного організації не сприяє творчості, професійному розвитку та становленню студентів та членів педагогічного колективу. Основними формами взаємодії авторитарного викладача та керівника є наказ, інструкція, вказівка, догана. Авторитарний керівник в освітній організації негативно впливає не тільки на студентів, а й на колег, створюючи атмосферу конфлікту, недоброзичливості, формуючи негативну корпоративну культуру. Керівник-автократ одноосібно концентрує на собі усю інформацію.

На основі кількісного та якісного аналізу результатів анкетування, яке було проведено у трьох педагогічних університетах, було зроблено наступні висновки: демократичний стиль подобається 77% респондентів, авторитарному стилю симпатизують 50%, ліберальному 23%. Зроблено висновок, що автократ не може фасилітативно впливати на колектив викладачів та студентів, вести педагогів до вершин професіоналізму; він посилює стресогенні ситуації, що призводить до розчарування в професії, зневіри в особисті сили, постійної боротьби та страху за своє місце. До методів профілактики професійних деформацій віднесено полілог, дискусію, інтерв'ю, рефлексивну інверсію. Ці спеціальні завдання та вправи спрямовані на розвиток самоактуалізаційної поведінки, стимуляцію рефлексії від загальноособистісних властивостей до педагогічної творчості, мотивацію до подальшого розвитку перцептивно-рефлексивних здібностей. Викладача та керівника нового часу в педагогічному колективі схарактеризовано як демократичного лідера, який створює контекст, що допомагає кожному суб'єкту освітнього процесу зрозуміти його місію: бачення, цінності, мету свого перебування в освіті. Відкритий лідер допомагає розкритися кожному в своєму колективі, розпізна-

ти величезну кількість взаємодій, інтеракцій, креативностей що роблять педагогічну організацію привабливою та неповторною з ефективними комунікативно-діловими взаєминами, яка підтримує кожного та мотивує до творчої співпраці разом. Отже, бути справжнім лідером серед студентів, колег у відкритій педагогічній організації означає налагоджувати зв'язки (виконання спільної роботи від якої отримуєш задоволення, ефективна комунікація, досягнення особистісної та професійної досконалості, як педагогічної цінності, орієнтація на розвиток особистості студента, який усвідомлює формулу, що транслює викладач: «Я – Людина Всесвіту»); підтримувати прозорість та співпрацю; бути чутливим до настроїв, емоцій колег та студентів; вірити в силу команди; довіряти. Саме це одухотворює колектив, допомагає викладачам, студентам зрозуміти, як вони можуть збагатити свій досвід та зробити значний, цінний внесок у спільні зусилля виховання майбутніх педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І. Д. Особистість у саяві духовності : монографія. Київ-Чернівці : «Букрек», 2021. 244 с.
2. Морозов А. В., Чернилевський Д. В. Креативна педагогіка та психологія. Київ, 2004. 560 с.
3. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : Вища школа, 2004. 422 с
4. Cole, D. R., & Mirzaei Rafe, M. (2018). An analysis of the reality of authoritarianism in pedagogy : A critique based on the work of Deleuze, Guattari and Bhaskar. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), pp. 41-56. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.185>
5. Giroux, Henry A. (2015). "Democracy in Crisis, the Specter of Authoritarianism, and the Future of Higher Education," *Journal of Critical Scholarship on Higher Education and Student Affairs*. Vol. 1, Article 7. Available at: <http://ecommons.luc.edu/jcshesa/vol1/iss1/7>
6. Giroux, Henry A. (2018). Higher Education and Authoritarianism. *Symplokē*. Vol. 26, No. 1-2, *Oceania in Theory* (2018), pp. 157-171.
7. Whitehurst Jim. Organize for Innovation : Your guide to culture change. Available online: <http://surl.li/cjev> (Accessed on 1 July 2022).

REFERENCES:

1. Bekh, I. D. (2021). *Osobystist u siaivi dukhovnosti [Personality in the light of spirituality] : monohrafiia*. Kyiv-Chernivtsi : «Bukrek» [in Ukrainian].
2. Morozov, A. V., Chernylevskiy, D. V. (2004). *Kreatyvna pedahohika ta psykholohiia [Creative pedagogy and psychology]*. Kyiv [in Ukrainian].
3. *Pedahohichna maisternist [Pedagogical skills] : pidruchnyk*. (2004). Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].
4. Cole, D. R., & Mirzaei Rafe, M. (2018). An analysis of the reality of authoritarianism in pedagogy : A critique based on the work of Deleuze, Guattari and Bhaskar. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 41-56. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.185> [in English].
5. Giroux, Henry A. (2015). "Democracy in Crisis, the Specter of Authoritarianism, and the Future of Higher Education". *Journal of Critical Scholarship on Higher Education and Student Affairs : Vol. 1, Art. 7*. Retrieved from: <http://ecommons.luc.edu/jcshesa/vol1/iss1/7> [in English].
6. Giroux, Henry A. (2018). Higher Education and Authoritarianism. *symplokē*. *Oceania in Theory*. Vol. 26, No. 1-2, 157-171 [in English].
7. Whitehurst, Jim. (2022). Organize for Innovation : Your guide to culture change. Retrieved from: <http://surl.li/cjev> (Accessed on 1 July 2022) [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.18
UDC 373.3.091.3:028.1

INFOGRAPHICS AS A MEANS OF FORMATION READING COMPETENCE OF PRIMARY EDUCATION LEARNERS

Mariia Chabaiovska

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian and Foreign Languages and Teaching Methods in Primary and Preschool Education, Dragomanov Ukrainian State University, 9 Pirogova St., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-0954-5712>
e-mail: m.i.chabayovska@npu.edu.ua

Anastasiia Grudnytska

Student of the First (Bachelor's) Level of Higher Education
Speciality 013 «Primary Education», Dragomanov Ukrainian State University, 9 Pirogova St., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0007-2792-8537>
e-mail: grudnastia@gmail.com

Abstract. The issue of fostering reading competence nowadays is relevant, as students are reluctant to read books due to strong competition from media resources such as cartoons, online games, and social networks. Therefore, in the educational process of the New Ukrainian School (NUS), it is important to employ effective forms, methods, and tools of teaching to promote a positive attitude towards reading, to reaffirm its value in the world of information and personal development.

An effective means of solving this problem is a practice-oriented task using infographics in the lessons of literary reading.

Research objective: theoretically justify and experimentally verify the pedagogical conditions for forming reading competence using infographic tools.

During the experiment, a complex of research methods was applied, in particular: theoretical – analysis, synthesis, comparison of scientific sources to compare different views on the problem, consideration of theoretical issues to determine the conceptual-categorical apparatus of the research, generalization, and systematization; empirical – observation, conversation, pedagogical experiment.

The article contains the theoretical foundations of the formation of reading competence of younger schoolchildren using infographics of practice-oriented tasks, in particular, the psychological-pedagogical and methodical literature on the formation of reading competence of students of grades 1-4 was analyzed; the meaning of the concept of «reading competence» and its components are revealed; the essence of the concept of «infographics» is clarified, its types are defined; features of formation of reading competence of the younger schoolchildren are highlighted by means of infographics and practice-oriented tasks in the lessons of literary reading in the context of the New Ukrainian School (NUS). Practice-oriented tasks using infographics are presented, also methodical recommendations for practicing teachers of the elementary school, which can be applied by them in literary reading lessons for the formation of reading competence of younger schoolchildren.

It has been proven that the level of formation of reading competence of students of primary education will increase under the condition of purposeful use of practical tasks with the use of infographics in the lessons of literary reading.

Further work should be directed to the search for new approaches to the use of infographics in language and literature lessons at the primary level of education.

Key words: formation, reading competence, infographics, primary education learners, New Ukrainian School.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.18

УДК 373.3.091.3:028.1

ІНФОГРАФІКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Чабайовська М. І.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української й іноземних
мов та методик викладання в початковій
і дошкільній освіті,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-0954-5712>
e-mail: m.i.chabayovska@npu.edu.ua

Грудницька А. О.

студентка першого (бакалаврського) рівня
вищої освіти
спеціальності 013 «Початкова освіта»,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0007-2792-8537>
e-mail: grudnastia@gmail.com

Анотація. Проблема формування читацької компетентності в наш час є актуальною, адже учні не хочуть читати книжки через сильну конкуренцію з такими медіаресурсами, як мультфільми, онлайн-ігри та соціальні мережі. Тому в освітньому процесі НУШ важливо застосовувати ефективні форми, методи та засоби навчання, щоб сприяти позитивному ставленню до читання, знову відзначити його цінність у світі інформації та власних уявлень. Ефективним засобом вирішення цієї проблеми є практико-орієнтовані завдання з використанням інфографіки на уроках літературного читання.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування читацької компетентності засобами інфографіки.

Під час експерименту застосовувався комплекс методів дослідження, зокрема: теоретичні – аналіз, синтез, порівняння наукових джерел для зіставлення різних поглядів на проблему, розгляд теоретичних питань із метою визначення поняттєво-категоріального апарату дослідження, узагальнення та систематизація; емпіричні – спостереження, бесіда, педагогічний експеримент.

У статті розглянуто теоретичні засади формування читацької компетентності молодших школярів засобами інфографіки та практико-орієнтованих завдань, зокрема проаналізовано психолого-педагогічну та методичну літературу щодо формування читацької компетентності учнів 1-4 класів; розкрито зміст поняття «читацька компетентність» та його складові; з'ясовано сутність поняття «інфографіка», визначено її види; висвітлено особливості

формування читацької компетентності молодших школярів засобами інфографіки та практико-орієнтованих завдань на уроках літературного читання в умовах НУШ. Подано розроблені практико-орієнтовані завдання з використанням інфографіки, а також методичні рекомендації для вчителів-практиків початкових класів, які можуть бути застосовані ними на уроках літературного читання для формування читацької компетентності молодших школярів.

Доведено, що рівень сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти підвищиться за умови цілеспрямованого використання практичних завдань із застосуванням інфографіки на уроках літературного читання.

Подальшу роботу необхідно спрямувати на пошук нових підходів до використання інфографіки на уроках мовно-літературної галузі початкової ланки освіти.

Ключові слова: формування, читацька компетентність, інфографіка, здобувачі початкової освіти, Нова українська школа.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Однією з ключових складових сучасної освіти, зокрема й Нової української школи, є формування читацької компетентності молодших школярів. У процесі розвитку нинішнього суспільства можна помітити, що розширюється обсяг інформації, яку їм необхідно засвоїти, тому актуальність проблеми формування читацької компетентності зростає. Проте використання Інтернету, соціальних мереж, відеоігор та інших цифрових технологій відвертають увагу здобувачів освіти від читання книжок. Тому необхідно розвивати в учнів вміння самостійно поповнювати свої знання та орієнтуватися в потоці найрізноманітнішої інформації. А цього неможливо досягти без адекватної роботи з книгою, без стимулювання бажання читати навіть у вільний час.

Проблема виховання інтересу до читання в здобувачів початкової освіти виникає з ряду психологічних аспектів, які можуть впливати на їхнє ставлення до літератури. Деякі школярі не бачать в читанні користі. Неусвідомленість його значення або відсутність позитивного досвіду також можуть знижувати мотивацію до читання.

У Державному стандарті початкової освіти наголошено на важливості формування читацької компетентності серед учнів, зокрема вказано, що «вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентного підходу, в основу якого покладено ключові компетентності», першою з яких є «вільне володіння державною мовою, що передбачає вміння усно і письмово висловлювати свої думки, а також любов до читання, відчуття краси слова, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях» [1]. Тому в умовах Нової української школи необхідно застосовувати інноваційні форми, методи та засоби навчання для збереження зацікавленості молодших школярів у читанні та підкреслення його ролі в сучасному світі.

Ефективним засобом вирішення цієї проблеми є використання практико-орієнтованих завдань із застосуванням інфографіки на уроках літературного читання. Це сприяє позитивному ставленню їх до читання та дозволяє краще розуміти тексти завдяки візуалізації інформації. Крім того, важливо враховувати індивідуальні інтереси та потреби кожного під час планування занять із літературного читання. Деякі учні можуть бути зацікавлені в певних темах або жанрах літератури, тому варто пропонувати їм вибір інформаційних ресурсів або творів для читання, щоб стимулювати їхню участь та активність. Також потрібно підкреслювати практичне застосування читацьких навичок у різних аспектах життя, наприклад, у вирішенні особистих проблем. Це сприятиме формуванню учнівської читацької компетентності не лише як навички, а й як невід'ємної складової особистісного розвитку.

Основні аспекти формування читацької компетентності, які є важливими для нашого дослідження, висвітлили педагоги К. Ушинський, В. Сухомлинський, О. Савченко й методисти М. Вашуленко, О. Вашуленко, В. Мартиненко, В. Науменко, К. Пономарьова, Н. Скрипченко та інші, а також науковці кафедри української й іноземних мов та методик викладання в початковій і дошкільній освіті педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова А. Каніщенко, М. Чабайовська та інші.

Проблему використання інфографіки в освіті вивчали: О. Вовк, В. Логвіненко, Л. Панченко, М. Разорьонова та ін., які відзначили, що вона недостатньо досліджена.

Мета і завдання дослідження. Метою цієї публікації є довести, що використання інфографіки як засобу творення практико-орієнтованих завдань сприятиме розвитку читацької компетентності молодших школярів на уроках літературного читання. Це допоможе учням краще розуміти текст, візуалізувати інформацію та стимулюватиме їхні інтелектуальні здібності.

Для досягнення поставленої мети потрібно було вирішити такі **завдання**: 1) проаналізувати психолого-педагогічну та методичну літературу з проблеми формування читацької компетентності молодших школярів засобами інфографіки та практико-орієнтованих завдань; 2) визначити сутність базових понять дослідження: «читацька компетентність» та «інфографіка»; 3) подати розроблені практико-орієнтовані завдання із використанням інфографіки, а також методичні рекомендації для вчителів-практиків початкових класів, які можуть бути застосовані ними на уроках літературного читання для формування читацької компетентності молодших школярів.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, порівняння наукових джерел для зіставлення різних поглядів на проблему, розгляд теоретичних питань із метою визначення поняттєво-категоріального апарату дослідження, узагальнення та систематизація; емпіричні – спостереження, бесіда, педагогічний експеримент.

Виклад основного матеріалу. Мовно-літературна освітня галузь ставить перед собою завдання формувати навички ефективного спілкування, здатність до читання та інші важливі компетентності.

Великий внесок у розвиток методики читання зробив видатний педагог Костянтин Дмитрович Ушинський. Він створив читанки «Рідне слово» і «Дитячий світ», де встановив вимоги до вибору та розташування текстів для навчання читанню. У своїх працях видатний педагог підкреслював, що матеріал для читання в молодших школярів повинен бути цікавим, доступним і сприяти їхньому розвитку.

На важливості читання наголошував також Василь Олександрович Сухомлинський. Він вважав, що «читання – це віконце, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе; читання як джерело духовного збагачення не зводиться лише до вміння читати, із цього вміння воно тільки починається» [2].

Згідно з державними документами Нової української школи, читацька компетентність означає здатність особи розуміти текст як частину повсякденного життя й навчальної діяльності, осмислювати й оцінювати його зміст і форму, знаходити нову інформацію, аналізувати, відтворювати та використовувати її, робити висновки тощо.

За визначенням О. Савченко, «читацька компетентність – це особистісно-діяльнісний інтегрований результат взаємодії знань, умінь, навичок, індивідуального досвіду та ціннісних ставлень учнів, набутих у процесі реалізації всіх змістових ліній навчальної дисципліни “Літературне читання”» [3, с. 4].

Отже, зміни в нинішньому технічному світі, адаптація методик навчання до індивідуальних можливостей кожного учня створюють нові виклики до системи

освіти. Одним із засобів вирішення цієї проблеми є використання інфографіки на уроках літературного читання.

«Інфографіка – це графічне візуальне подання інформації, даних або знань, призначених для швидкого та чіткого відображення комплексної інформації. Вона може покращити сприйняття інформації, використовуючи графічні матеріали» [4].

На думку М. Чабайовської, інфографіка – це набір зображень та діаграм, який супроводжується невеликою кількістю тексту [5, с. 32]. Інфографіка включає різноманітні форми візуалізації, такі, як графіки, діаграми, картографи, таблиці, структурні схеми тощо. Це дозволяє передавати складну інформацію за допомогою зображень та тексту.

Приклад інфографіки наведено в підручнику для 3 класу з української мови та читання М. І. Чабайовської, Н. М. Омельченко, В. В. Синільник [6, форзац] (див.: Рис. 1).

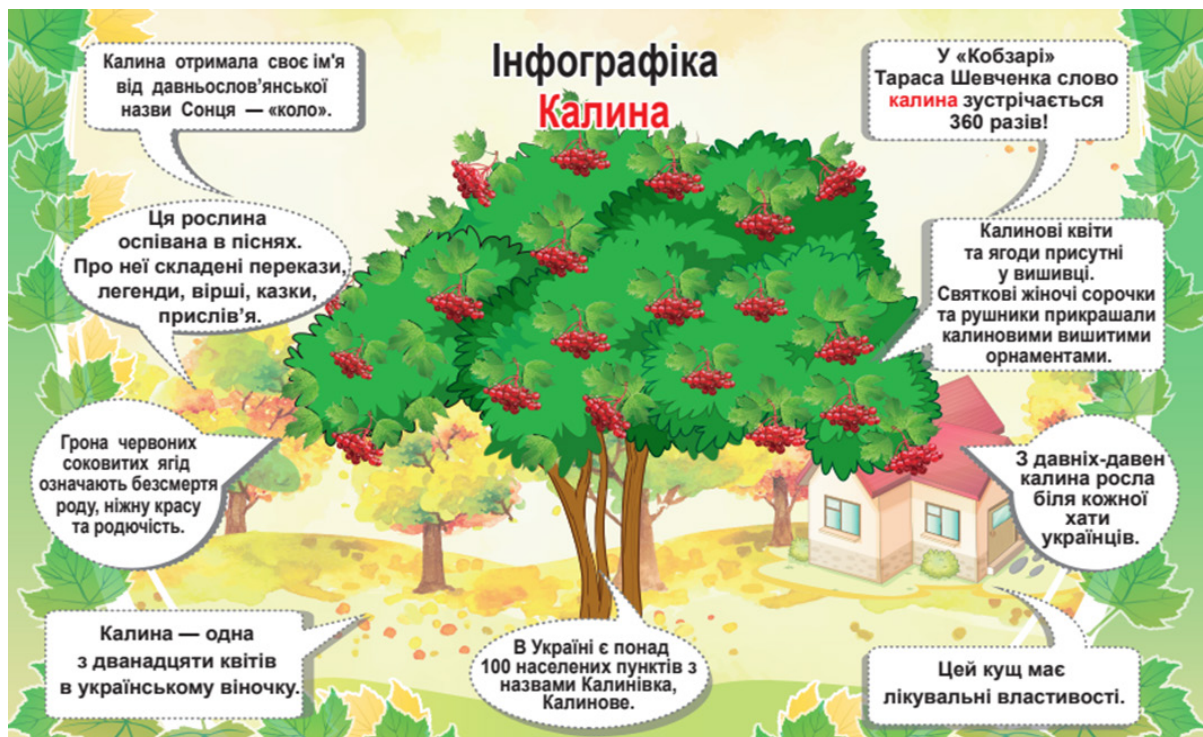


Рис. 1. Зразок інфографіки на тему: «Калина як національний символ України»

Протягом останнього десятиліття інфографіка стала невід'ємною складовою як у цифровому, так і в паперовому середовищі. Учителі 1-4 класів активно впроваджують її в освітній процес. Вона спрощує розуміння складних концепцій, роблячи матеріал більш доступним, сприяє розвитку навичок аналізу та критичного мислення молодших школярів.

Інфографіка може бути корисним інструментом для організації та систематизації інформації з тем літературного читання. Це може стимулювати інтерес до вивчення творів, а також полегшити запам'ятовування ключових понять. Такий підхід також сприяє розвитку візуального мислення учнів і допомагає їм краще розуміти та аналізувати літературні твори.

Інфографіка зараз активно застосовується для розробки практичних завдань, які сприяють глибокому осмисленню прочитаного. Такі завдання, створені з використанням інфографіки, відкривають нові можливості для учнів у сприйнятті та аналізі текстів, розвиваючи їхнє критичне мислення та творчі здібності.

Для систематичного формування читацької компетентності учнів пропонуємо комплекс практико-орієнтованих завдань із використанням інфографіки, які розроблені М. І. Чабайовською (у співавторстві) й подані в підручниках і посібниках з української мови та читання для 3-4 класів Нової української школи.

1. *Вправи для аналізу та створення власної інфографіки на відповідну тему.*

Застосування інфографіки в підручнику слугує прикладом візуального представлення інформації. Працюючи з текстом Олександра Копиленка «Переполох», учні дізнаються про життя тварин узимку. Після опрацювання вони пригадують, як зимують дикі тварини та створюють інфографіку на цю тему. Подана інфографіка допомагає дітям зрозуміти цікаву інформацію, наприклад, про білочку (вивірку) (див.: Рис. 2) та слугує взірцем для створення власної інфографіки на тему: «Як зимують дикі тварини?» (див.: Рис. 3).



Рис. 2. Зразок інфографіки на тему: «Білочка (вивірка)» [6, с. 35].

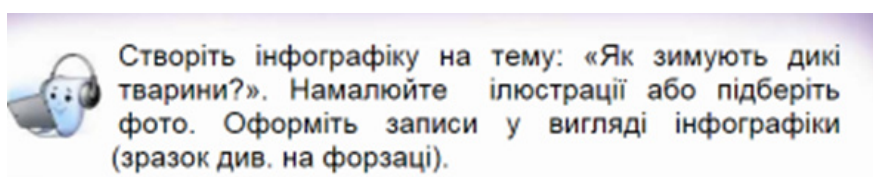



Рис. 3. Завдання для створення власної інфографіки на тему: «Як зимують дикі тварини?» [6, с. 36].

2. Діаграма Венна для характеристики персонажів.

Використання діаграм Венна на уроках літературного читання допомагає візуалізувати спільні та відмінні аспекти, що полегшує розуміння й аналіз текстів. Це сприяє усвідомленню різноманітних читацьких стратегій і розвитку навичок висловлювання власних думок про прочитане. У робочому зошиті з української мови та читання М. І. Чабайовської, Н. М. Омельченко, В. В. Синільник наведено цікаве завдання на порівняння з використанням діаграми Венна, щоб виділити спільне і відмінне в характеристиці персонажів [7, с. 8] (див.: Рис. 4).

-----  -----

11. Порівняй Бабу Ягу з відомих тобі казок і Бабусю Ягусю з твору Анатолія Григорука «Збитошна Бабуся Ягуся». Склади діаграму Венна.

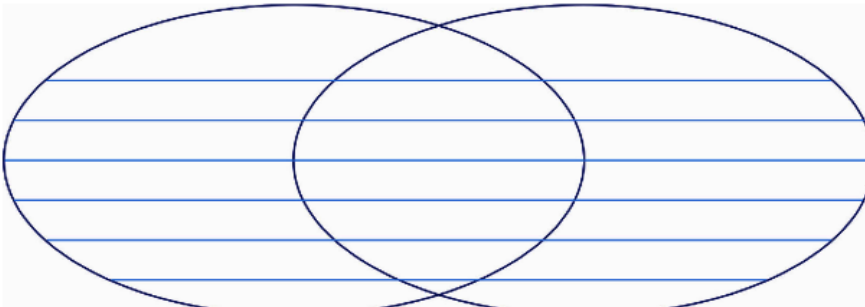


Рис. 4. Приклад завдання з використанням діаграми Венна

3. Читання з позначками.

Під час читання тексту діти можуть робити такі позначки :

- Я це знаю (+).
- Це для мене нове (-).
- Хочу запитати (?).
- Я думав / думала по-іншому (v) (див.: Рис. 5).

1. Прочитай виразно текст. Використовуй подані позначки.

Київ
за князя Ярослава Мудрого

Український князь Ярослав Мудрий, що княжив по Володимирі, дбав дуже про свою столицю Київ.

Було вже це велике місто, що мало понад сто тисяч мешканців. З усіх сторін з'їздилися до Києва свої й чужі люди: чи то купити, чи продати щось, чи за іншою власною або державною справою, чи до суду, чи до уряду.

Жили в Києві українці з різних племен: поляни, древляни, сіверяни, дуліби, тиверці, уличі. Були тут і чужі народи: греки, німці, італійці, чехи, угри.

У Києві вісім торговищ, на яких постійно збирався народ. Церков і каплиць було аж чотириста! Київ був тоді найбільшим містом на сході Європи. Називали його другим Царгородом.

Давній город, що стояв на горі, не міг уже помістити під час небезпеки всіх його мешканців. Ярослав розширив його втриє й наново укріпив.

Довкола йшли високі вали, збудовані з каміння і землі, з дерев'яними й мурованими вежами, з глибоким ровом, що через нього вели мости.

За Михайлом Крищуком

ЧИТАННЯ З ПОЗНАЧКАМИ



-  Я ЦЕ ЗНАЮ!!!
-  ЦЕ ДЛЯ МЕНЕ НОВЕ!!!
-  ХОЧУ ЗАПИТАТИ!!!
-  Я ДУМАВ/ДУМАЛА ПО-ІНШОМУ!!!

Рис. 5. Читання з позначками [8, с. 121].

4. Використання інфографіки для роботи з прислів'ями.

Також завдання на порівняння малюнків та асоціації їх із характеристиками героїв творів відкриває додатковий аспект розуміння прислів'їв. Учні, спільно обговорюючи та порівнюючи інтерпретації, можуть розвивати критичне мислення та поглиблювати свої знання про значення виразів. Такий приклад можна побачити в робочих зошитах для 4 класу М. І. Чабайовської, Н. М. Омельченко, В. В. Синільник [7, с. 9] (див. Рис. 6).

12. Розшифруй прислів'я. Запиши. Поясни, як ти його розумієш. Підкресли числівники. Знайди і запиши два прислів'я з числівниками.

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ☾ | 😊 | ☁ | 📦 | ☀ | 🗄 | ↑ | → | ↓ | ← | ★ | ▲ |
| М | В | С | о | а | і | д | н | р | и | ж | з |

☁ 🗄 ☾ ↓ ☀ ▲ 😊 🗄 ↑ ☾ 🗄 ↓ ☀

📦 ↑ ← → — 😊 🗄 ↑ ↓ 🗄 ★

Рис. 6. Завдання для роботи з прислів'ям

5. Застосування інфографіки в завданнях із культури мовлення.

Інфографіка відіграє ключову роль у практичних завданнях із культури мовлення, сприяє кращому запам'ятовуванню правильних виразів.

Культура мовлення

Говорити (писати) ~~на українській мові.~~

Говорити (писати) українською мовою; говорити по-українському; говорити по-українськи.

Переглянь мультфільм «Говоримо українською» за посиланням на сайті <https://is.gd/xP9DLV> або QR-кодом.




Рис. 7. Приклад завдання з культури мовлення [8, с. 44].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, наше дослідження свідчить про те, що застосування системи практико-орієнтованих завдань, розроблених із використанням інфографіки сприяє підвищенню рівня сформованості читацької компетентності учнів. Це підтверджує ефективність нових підходів до навчання та підкреслює їх позитивний вплив на формування навичок читання.

У результаті аналізу теоретичного матеріалу, проведення педагогічного експерименту та, враховуючи власний практичний досвід, даємо **вчителям** наступні **методичні рекомендації**:

– на уроках літературного читання пропонуємо ширше впроваджувати практико-орієнтовані завдання, розроблені із використанням інфографіки для формування навичок правильного, свідомого, виразного, у міру швидкого читання; розвитку критичного мислення, надаючи молодшим школярам можливість аналізувати та оцінювати прочитане; удосконалення своїх творчих здібностей;

– співпрацювати з батьками, адже не лише вчителі впливають на формування читацької компетентності учнів, але й батьки. Для батьків важливо створювати читацьке середовище вдома й активно долучатися до читання разом із дітьми. Використання традицій читацьких обмінів та організації відвідувань літературних заходів також сприяють формуванню читацьких навичок. Так можна виховувати позитивне ставлення до читання в сім'ї та підвищувати рівень сформованості читацької компетентності дітей.

Подальшу роботу необхідно спрямувати на пошук нових підходів до застосування інфографіки на уроках мовно-літературної галузі початкової ланки освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. Міністерство освіти і науки України. 2023. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
2. Василь Сухомлинський про читання. 2020. URL: https://kzdcrb2014.blogspot.com/2020/04/blog-post_27.html
3. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8-9. С. 4-8.
4. Інфографіка. *Вільна енциклопедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Інфографіка>.
5. Чабайовська М. І., Шароварко С. М. Українська мова та читання. Зошит з розвитку мовлення для 3 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль : Астон, 2020. 64 с. : іл.
6. Чабайовська М. І., Омельченко Н. М., Синільник В. В. Українська мова та читання : підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). (Частина 2). Тернопіль : Астон, 2020. 160 с. : іл.
7. Чабайовська М. І., Омельченко Н. М., Кожушко С. М. Українська мова та читання. Робочий зошит для 4 класу закладів загальної середньої освіти. Частина 2. Тернопіль : Астон, 2021. 68 с. : іл.
8. Чабайовська М. І., Омельченко Н. М., Синільник В. В. Українська мова та читання : підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). (Частина 1). Тернопіль : Астон, 2020. 160 с. : іл.

REFERENCES:

1. Derzhavnyi standart pochatkovoii osvity [State standard of primary education]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2023). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> [in Ukrainian].
2. Vasyl Suhomlynskyi pro chytannia [Vasyl Sukhomlynsky on reading]. (2020). Retrieved from: https://kzdcrb2014.blogspot.com/2020/04/blog-post_27.html [in Ukrainian].

3. Savchenko, O. Ya. (2011). Kliuchovi kompetentnosti – innovaziinyi rezultat shkilnoii osvity [Key competences – an innovative result of school education]. *Ridna shkola – Native school*, 8-9, 4-8 [in Ukrainian].
4. Infografika [Infographic]. *Vilna entsyklopediia*. Retrieved from: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Інфографіка> [in Ukrainian].
5. Chabaiovska, M. & Sharovarko, S. (2020). Ukraiinska mova ta chytannia_ [Ukrainian Language and Reading]. Zoshyt z rozvytku movlennia dlia 3 klasu zakladiv zahalnoii serednioii osvity. Ternopil : Aston [in Ukrainian].
6. Chabaiovska, M., Omelchenko, N. & Synilnyk, V. (2020). Ukraiinska mova ta chytannia [Ukrainian Language and Reading]. Pidruchnyk dlia 3 klasu zakladiv zahalnoii serednioii osvity (u 2-h chastynah). (Chastyna 2). Ternopil : Aston [in Ukrainian].
7. Chabaiovska, M., Omelchenko, N. & Kozhushko, S. (2021). Ukraiinska mova ta chytannia [Ukrainian Language and Reading]. Robochyi zoshyt dlia 4 klasu zakladiv zahalnoii serednioii osvity. (Chastyna 2). Ternopil : Aston [in Ukrainian].
8. Chabaiovska, M., Omelchenko, N. & Synilnyk, V. (2020). Ukraiinska mova ta chytannia [Ukrainian Language and Reading]. Pidruchnyk dlia 3 klasu zakladiv zahalnoii serednioii osvity (u 2-h chastynah). (Chastyna 1). Ternopil : Aston [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.19

UDC 373.5.091.33:51-044.7

LOGICAL AND DIDACTIC CONTENT OF THE CONCEPT OF TIME AND METHODS OF ITS REALIZATION IN PRIMARY SCHOOL

Valentyna Chaychenko

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Primary Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
Pyrohova Str., 9, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-1046-5018>
e-mail: chaychenko@ukr.net

Olena Chmikhailova

Teacher-methodologist of primary school
of Velykonovoselkivske secondary school
№ 2, Velykonovoselkivska community,
1 Azovska St., Velyka Novosilka,
Donetsk region, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0009-6494-3888>
e-mail: elenka7885@ukr.net

Abstract. *The article defines the logical and didactic content of the concept of time in the context of the description and properties of the general concept of value, the retrospective of its emergence and development.*

The analysis of professional sources and a retrospective review of the problem of defining the concept of «time» are carried out. The research attention is paid to the description of the time measurement procedure and, on its basis, the content of the concept of quantity as a measure of an object is determined.

The terminology for measuring objects and calculating their values is corrected. It is noted that objects are measured (compared), and the quantification of the measurement result is a calculation. Accordingly, units of measurement and units of calculation are defined. It is emphasized that intervals from event to event are measured, and their length is calculated.

In the theoretical part, defining time as a measure of the alternation of events, the universal properties of time, such as duration, uniqueness, irreversibility, and continuity, are described, and a clear boundary between units of measurement and units of calculation of time is defined.

The methodological part presents the topics of educational tasks, the implementation of which reflects different variants of the ratio of time intervals. The methodological strategy of studying the concept of time in primary school is highlighted, which will help teachers to implement a competence-based approach in the educational process of primary school and to form the components of mathematical competence of younger students.

In the methodological part, the topics of educational tasks are given, the implementation of which reflects various options for the ratio of time intervals: the task of finding a part of a number with units of time measurement; intelligence tasks with units of measurement of time; tasks to determine the end of the event; tasks to establish the beginning of the event; tasks to determine the duration of the event; the task of determining the length of time between two events; cognitive tasks.

The article deals with the structural construction of the concept of time and methods of its implementation in the educational process. Examples from everyday life, fairy tales with a certain length, the use of various multi-level visualization, appeal to the sensory experience of children, etc.

are given. Various types of tasks are proposed to consolidate and specify the skills and abilities of operating with time units in the context of tasks of various types.

Key words: educational process, teaching methods, primary school, value, time, measurement, calculation, number system.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.19

УДК 373.5.091.33:51-044.7

ЛОГІКО- ДИДАКТИЧНИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ ЧАСУ ТА МЕТОДИКА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Чайченко В. Ф.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-1046-5018>
e-mail: chaychenko@ukr.net

Чмихалова О. А.

учитель-методист початкових класів
Великоновоселківського ЗЗСО №2
Великоновосілівської громади,
вул. Азовська, 1, смт. Велика Новосілка,
Донецька обл., Україна
<https://orcid.org/0009-0009-6494-3888>
e-mail: elenka7885@ukr.net

Анотація. У статті визначено логіко-дидактичний зміст поняття часу в контексті опису і властивостей загального поняття величини, ретроспективи його виникнення і розвитку.

Здійснено аналіз фахових джерел та ретроспективний огляд проблеми визначення поняття «час». Звернено дослідницьку увагу на описі процедури вимірювання часу та на його ґрунті визначено зміст поняття величини як міри об'єкта.

Коригована термінологія щодо вимірювання об'єктів і обчислення їх величин. Зауважено, що вимірюються (порівнюються) об'єкти, а кількісне визначення результату вимірювання є обчислення. Відповідно до цього, визначаються одиниці вимірювання і одиниці обчислення. Наголошено, що вимірюються інтервали від події до події, а їх протяжність обчислюється.

У теоретичній частині, визначаючи час як міру чергування подій, описано універсальні властивості часу, такі як тривалість, неповторність, незворотність, безперервність, визначено чітку границю між одиницями вимірювання і одиницями обчислення часу.

У методичній частині наведено тематику навчальних завдань, виконання яких відображає різні варіанти співвідношення часових інтервалів: завдання на знаходження частини числа з одиницями вимірювання часу; задачі на кмітливість з одиницями вимірювання часу; задачі на визначення кінця події; задачі на встановлення початку події; задачі на встановлення тривалості події; завдання на визначення тривалості часу між двома подіями; пізнавальні задачі.

Висвітлено методичну стратегію вивчення поняття часу в початковій школі, що допоможе учителям втілити компетентнісний підхід у освітньому процесі початкової школи та якісно сформувати складники математичної компетентності молодших школярів.

Розглянуто питання структурної побудови поняття часу і методів його впровадження у навчальний процес. Наведено приклади з повсякденного життя, казкові історії, які мають певну протяжність, використання різноманітної кількості ступеневої наочності, звернення до чуттєвого досвіду дітей тощо. Запропоновано різновиди завдань для закріплення та конкретизації вмінь і навичок оперування з одиницями часу в умовах задач різних видів.

Ключові слова: навчальний процес, методика навчання, початкова школа, величина, час, вимірювання, обчислення, система числення.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Життя людини тісно пов'язане з часом, з умінням його вимірювати, розподіляти та зберігати. Час – це процес, який не сприймається сенсорикою дитини безпосередньо. Якщо протяжність на площині та у просторі можна побачити за допомогою моделі – відрізка, масу відчутти м'язово, то час не можна відчутти тактильно або побачити. Цей процес сприймається людиною опосередковано, у порівнянні з тривалістю інших процесів, що оцінюються та сприймаються сенсорно. Тож, тема «Час. Міри часу» вважається особливо складною, з причини своєї абстрактності для сприйняття учнями початкової школи.

Шкільна практика показує, що «час» з позиції поняття величини не розглядається, більшість учителів не знають змісту поняття «час» та походження системи обчислення часу. Особливість полягає в тому, що зміст базується на трьох системах: дванадцятковій (12 місяців у році, 2·12 годин у добі), шістдесятковій (шістдесят хвилин у годині, шістдесят секунд у хвилині) та десятковій (півтори години, третина години, 1,3 хвилини). У зв'язку з цим розуміння учнями поняття «час» як рівноправну величину з іншими величинами, які обчислюються в суто десятковій системі, викликає значні труднощі при розв'язанні задач, зокрема, в яких мають місце дані у десятковій системі і системі обчислення часу. Тому важливим аспектом у дидактичній системі навчання часу є усвідомлення учнями наявності інших систем числення окрім десяткової.

У зв'язку з актуальністю досліджуваної проблеми **мета статті** полягає у визначенні логіко-дидактичного змісту поняття часу в контексті опису і властивостей загального поняття величини, ретроспективи його виникнення та висвітленні методичної стратегії вивчення поняття часу в початковій школі з метою формування математичної компетентності молодших школярів.

Виходячи з цього, **завданнями**, на яких ми зосередимо свою дослідницьку увагу, є ретроспективи виникнення і розвитку змісту поняття часу, коригування термінології щодо вимірювання об'єктів і обчислення їх величин, описі процедури вимірювання часу та висвітленні питання структурної побудови поняття часу і методів його впровадження у навчальний процес Нової української школи.

У своєму дослідженні ми використовували такі **методи** як: ретроспективний аналіз психолого-педагогічних, навчально-методичних джерел, науково-методичний аналіз підручників з математики для закладів загальної середньої освіти, що дозволив нам висвітлити логіко-дидактичний зміст поняття часу і методи його впровадження в освітній процес початкової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питанням вивчення поняття «Час» присвячено багато наукових досліджень філософського, фізичного та дидактико-методичного напрямів. Особливу цікавість до цього поняття проявляють філософи і фізики, зокрема в частині визначення цього поняття, його вимірювання та обчислення.

І. Демпан своє дослідження присвятив історичним питанням виникнення системи мір [1]. В. Сарієнко, В. Чайченко розглядали особливості розкриття змісту поняття молодшим школярам як величини [4]. У своєму дослідженні автори спитуються на логіко-структурний аналіз поняття величини і його реалізацію в умовах шкільного навчання учнів молодших класів. Н. Ляшова на основі структурно-логічного аналізу поняття часу запропонувала нестандартний методичний підхід до навчання поняття часу через використання певних змістових схем і таблиць [2]. Під редакцією Н. Бібік був виданий «Порадник для вчителя», в якому група дослідників запропонували систему методичних заходів щодо вивчення основних понять і відношень в освітніх галузях початкової школи [3].

Найбільш змістовно розглянуто поняття *час* в посібнику «Величини у початковій школі» (автори В. Сарієнко, В. Чайченко, Н. Ляшова), у якому разом з іншими величинами, які вивчаються у початковій школі, детально розглянуто поняття часу з логіко-дидактичних позицій. Час і простір – це дві нерозривно пов'язані складові існування матерії. Вони визначають таке фізичне поняття як рух. Поза часом і простором рух матерії неможливий.

Завдяки працям А. Тихоненко, В. Сарієнко, В. Чайченко, Н. Ляшової в педагогічній науці склалися теоретичні основи вивчення величин у Новій українській школі [4]. Для нашого дослідження ці напрацювання слугуватимуть визначальними для розкриття логіко-дидактичного змісту поняття *часу* та методики його реалізації у початковій школі.

У процесі розвитку будь-якої сфери буття відповідно до властивостей незворотності і неповторності явища відбуваються у певній послідовності. При цьому, в такому порядку подій між ними існує певний інтервал, який охоплює певний період розвитку. Цей інтервал визначається відповідними подіями, які фіксуються як початкова і кінцева, утворюючи, так званий, часовий відрізок. Цей відрізок може бути будь-якої довжини: дуже довгий, скажімо, у розвитку Землі – ера (палеозойська, мезозойська, кайнозойська), епоха (час правління певного імператора, імператорської династії або якихось соціально-культурних явищ, (епоха відродження у мистецтві; епоха правління династії Цінь (427 років) у Стародавньому Китаї). Більш короткі відрізки, скажімо, події в соціально-політичному або побутовому житті – щорічні, щомісячні, щотижневі, щоденні, погодинні, хвилинні і т. д. Ці події послідовні і незворотні. Природно, що для фіксації протяжності інтервалу потрібно вибрати стабільний одиничний інтервал і певну подію в якості точки відліку. Він повинен бути незмінний і прив'язаний до певних циклічних подій. Людство таким інтервалом обрало обертання Землі навколо Сонця (рік) і інтервал обертання Землі навколо своєї осі (доба). Ці два одиничні інтервали між циклічними подіями й були покладені в основу вимірювання у чергуванні подій і обчисленні часу [4].

У стародавні часи рік визначався за циклічними природними явищами, наприклад, у Стародавньому Єгипті це був інтервал між послідовними розливами річки Ніл. В інших країнах, наприклад, інтервал між цвітінням певних рослин, або між певними релігійними святами, пов'язаними з якимось природними явищами, та ін. Природно, що ці явища лише приблизно визначали річний інтервал. Доба теж не є достатньо чіткою як одиниця вимірювання часу в зв'язку з тим, що Земля обертається навколо своєї осі не рівномірно. Але обидва ці інтервали мають спільну властивість – вони відображають порядок чергування подій. Особливістю цього порядку є його зчисленість, тобто він дискретний. Це означає, що події можна нумерувати, а отже й визначати певну подію як початок відліку. А це надає можливості

вести облік явищ. Прикладом є прийняття у християн за початок відліку року народження Ісуса Христа [4].

Оскільки інтервал між подіями може бути різної протяжності, то природно, постає питання кількісного порівняння інтервалів і тут виникає потреба в одиницях обчислення часу різної розмірності. Скажімо, у річній розмірності, прив'язаної до обертання Землі навколо Сонця, період між розливами річки Нілу у Стародавньому Єгипті, був поділений на 12 частин (у Стародавньому Єгипті використовувалася 12-ткова система числення). Кожна з таких частин мала свою назву і стала прототипом сучасного місяця. Кожний місяць мав певну кількість днів.

Як ми вже зазначали вище, доба прив'язана до обертання Землі навколо своєї осі. Уперше метод обчислення часу протягом доби був використаний також у Стародавньому Єгипті. Доба ділилася на 2 частини день і ніч. Кожна частина ділилася на 12 частин. Звідси доба – 24 частини. Одна з таких частин отримала назву *година*. У III – V століттях до нової ери утворилися тісні економічні та культурні зв'язки Єгипту з Вавилоном. Математична нумерація у Вавилоні базувалась на шістдесятковій системі числення. На тлі економічних відносин відбулася асиміляція числових систем, в результаті якої у Вавилоні після 300 року до н. е. на відрізьку години часовий інтервал був поділений на 60 рівних частин. Так з'явилася нова одиниця виміру – *хвилина*, яка в свою чергу була поділена ще на 60 рівних частин, кожна з яких отримала назву *секунда*, як $\frac{1}{3600}$ частина години [4].

Отже, у практичному значенні поняття величини, що виражає її кількісну характеристику, *час* визначається як *міра чергування подій*.

У повсякденному житті час розуміється як тривалість певного інтервалу в порядку чергування подій певного роду, що вимірюється секундами, хвилинами, годинами, роками, століттями («Через 15 годин», «Два дні тому», «Три роки поспіль») – у цих випадках мова йде про проміжки часу. Як про дату («20 лютого 1960 року», «О 12 годині 15 хвилин» і т. п.). У цих випадках мова йде про числа, що визначають хронологію подій. *Час як дата* не є адитивно-скалярною величиною, і тому *дати* додавати не можна. А *час, як тривалість* має всі властивості адитивно-скалярних величин. Проміжки часу, так само як і довжини відрізків, площі поверхонь, маси тіл, можна порівнювати, додавати, віднімати, множити на число, ділити на додатне дійсне число [1].

У системі СІ за одиницю обчислення часу прийнята *секунда*. На сьогодні її визначення не залежить від обертання Землі. Нині секундний інтервал визначається на атомарному рівні.

Для обчислення великих інтервалів використовується така одиниця як тропічний рік (час, за який Земля робить повний оберт навколо Сонця), що дорівнює приблизно 365, 242199 середніх сонячних днів.

Слід зазначити, що за одиничний інтервал в обчисленні часу можуть виступати не тільки стандартні одиниці (секунда, хвилина, година, доба та ін.), а й будь-який інтервал між довільними подіями, наприклад, людське життя (вираз: «Ця подія створила проблем на 3 людські життя»), виконання якихось дій (вираз: «За час його відсутності напарник вже двічі об'їхав поле») та ін.

Детальніше зупинимося на відповідній термінології. Оцінка будь-якої величини має дві складові – *вимірювання і обчислення*, які часто ототожнюються, що не відповідає логіці побудови змісту даного поняття. Розглянемо це питання детально.

Головною складовою поняття будь-якої величини є порівняння двох об'єктів однієї множини з метою встановлення певного відношення. Цей процес називається *вимірюванням*. Нагадаємо його зміст. Нехай задані два об'єкти певної однієї мно-

жини. Для встановлення кількісного відношення між ними одному з об'єктів ми за домовленістю ставимо у відповідність число 1. Цей об'єкт називається *міркою* і отримує певну назву (метр, міліметр, грам, градус). Надалі порівнюємо цю мірку з іншим об'єктом і встановлюємо, у скільки разів ця мірка більша, така / ж або менша за нього. Отримуємо число, помножене на мірку. Це число з вказівкою мірки називається *мірою*. Відповідно до цього встановлення співвідношення між *мірою* і *міркою* називається *вимірюванням* (однаковий корінь). Отже, маємо означення: «*Вимірюванням називається процес порівняння двох об'єктів з однієї множини, одному з яких ми за домовленістю ставимо у відповідність число 1*». Отримана в результаті порівняння *міра* є *величина*. Для множини *відрізків* вона називається *довжина*, для множини *поверхонь* – *площа*, для множини *інтервалів між подіями* – *час* і т. д. Звідси *довжина* – це *міра відрізка*, *площа* – *міра поверхні*, *маса* – *міра кількості речовини* (І. Ньютон), «*час* – *міра чергування подій*».

Відповідно до означення впливають і дві складові цього поняття, які й визначають логіко-структурний зміст оцінки величини порівнюваних об'єктів. Тобто, *вимірюються* (порівнюються) об'єкти, а кількісне визначення результату вимірювання є *обчислення*. Відповідно до цього, визначаються *одиниці вимірювання* і *одиниці обчислення*. Отже, *вимірюються* інтервали від події до події, а їх протяжність *обчислюється*. Звідси, *одиницею вимірювання* інтервалів між подіями є вибраний *інтервал*. Наприклад, *одиницею вимірювання* місячного місяця (від повного місяця до наступного повного) є інтервал між сходом сонця до наступного сходу. А *одиницею обчислення* часу є інтервал, якому ми ставимо у відповідність число 1.

Наприклад. У день рівнодення (коли день дорівнює ночі) інтервал між сходом сонця і заходом люди умовно поділити на 12 частин (Могли б і на 10, але так домовилися). Цьому інтервалу, який показує рух тіні від жердини, поставленої в центрі, від позначки до позначки, поставили у відповідність число 1 і дали назву *година*. З цього моменту зазначений інтервал отримує статус *одиниці обчислення*. Іншими словами, *одиниця вимірювання* є елемент заданої множини, обраної для порівняння його з іншими елементами цієї множини, а *одиниця обчислення* є числова характеристика такого порівняння, яка виражається *числом*. (Аналогічно для відрізків: *одиницею вимірювання* є *відрізок*, а *одиницею обчислення* є *число 1*, яке поставлено у відповідність такому відріzkу: 1м, 1см, 1дм та ін.). Аналогічно й для величини час. *Одиницею вимірювання* певного інтервалу є інтервал між вибраними подіями. А *одиницею обчислення* є інтервал, якому у відповідність поставлено число 1 (1 рік, 1 місяць, 1 доба, 1 година, 1 хвилина і так далі).

Отже, при визначенні числової характеристики певного часового інтервалу термінологія вимагає використання терміну *обчислити*, а не *виміряти*.

Виходячи з викладеного, *одиницею вимірювання* часу є вибраний інтервал між двома подіями. А інтервал, якому у відповідність поставлено число 1, має статус *одиниці обчислення* (наприклад, обчислити тривалість 2-х уроків без перерви; обчислити термін перебування під водою; обчислити час перельоту на літаку з Києва до Одеси та ін.) У цьому разі величина *час* записується у вигляді добутку числа *одиниці обчислення*. Наприклад, 5 год за своєю детальною формою є добуток 5·1год. Це надає можливість переходу від однієї *одиниці обчислення* часу до іншої. Скажімо, перехід від годин до хвилин представляється так: 1 год = 60 хв. Отже, 5 год. = 5 · 60 хв. = 300 хв.

Опрацювання теми «Міри часу» та формування уявлень про тривалість часових проміжків, вимагає від учителя врахування рівня абстрактності цього поняття. Тож, під час формування уявлень дітей про час, велику роль відіграє бесіда, розповідь

різних історичних фактів або подій, приклади з повсякденного життя, казкові історії, які мають певну протяжність, використання різноманітної кількості ступеневої наочності, звернення до чуттєвого досвіду дітей тощо.

Учитель має навчити дітей користуватися календарем. Календар – це засіб відліку тривалих проміжків часу, в якій встановлено певний порядок рахунку днів у році та вказано початок відліку. Дітей слід познайомити з різновидами календарів: настільні, настінні, відривні, перекидні тощо. Доцільно вести активну практичну роботу з календарем. Діти знаходять, на який день тижня випадають свята, дні народження, підраховують кількість днів канікул, їх початок та кінець тощо. Завдання можуть бути такими:

Завдання 1. Назви зимові місяці? весняні місяці? літні? осінні? З якого місяця починається рік? Яким місяцем закінчується? Які місяці тривають 31 день? 30 днів? У якому місяці кількість днів змінюється?

Завдання 2. Розв'яжіть задачу за календарем: «Іванко на канікулах був у таборі 7 тижнів, а останній час канікул провів у бабусі в селі. У селі він був на 2 тижні менше, ніж у таборі. Скільки тижнів тривали літні канікули?»

Завдання 3. Марійка записала слова: понеділок, вівторок, середа, четвер, п'ятниця, субота, неділя. Що розуміється під цими словами? Що позначає проміжок часу від понеділка до неділі?

У процесі ознайомлення учнів з поняттям «рік» доцільно використати телурій (від лат. *Tellus* – «Земля»). Це прилад для наочної демонстрації річного руху Землі навколо Сонця та добового обертання Землі навкруг своєї осі). За допомогою телурію стає можливим показ того, що за той час, поки Земля робить один оберт довкола Сонця, Місяць обертається навколо Землі тринадцять разів. Учитель пояснює, що Земля обертається довкола Сонця за 365 днів 6 годин і 14 хвилин. Для зручності підрахунків три роки називають звичайними, а четвертий – високосним. Він довший на один день, тому що за рахунок 6 годин і 14 хвилин за 4 роки набігає одна доба. Для підрахунку кількості днів у простому та високосному роках можна за календарем скласти числові вирази та знайти їх значення: $28 + 30 \cdot 4 + 31 \cdot 7$; $29 + 30 \cdot 4 + 31 \cdot 7$. У цих записах 28 і 29 – кількість днів у лютому; $30 \cdot 4$ – кількість днів у 30-денних місяцях; $31 \cdot 7$ – кількість днів у 31-денних місяцях. З дітьми слід вивчити, які місяці мають 30 днів, які 31 день, а який місяць має 28 днів або 29 днів. Цей факт пов'язаний з тим, що один оберт довкола Сонця Земля робить за 365, 2422 днів. У зв'язку з цим, астрономічне положення Землі на орбіті не співпадає з календарним. А місяць саме лютий обраний у зв'язку з особливим положенням Землі відносно інших планет Сонячної системи [4].

Поняття доби пояснюється через знайомі дітям поняття частин доби – ранок, день, вечір, ніч. Крім того, розкривається уявлення часової послідовності – вчора, сьогодні, завтра, післязавтра. Доба – це проміжок обертання Землі довкола своєї осі. Доцільно продовжувати роботу з календарем: діти визначають, скільки днів в одному тижні, повторюють дні тижня, їх послідовність, знайомляться з відношенням – 1 доба = 24 год. При закріпленні обчислень часу можна запропонувати завдання таких видів:

- Скільки годин складають 2 доби?
- Скільки днів у двох тижнях?
- Рибальське судно було в морі чотири доби, а інше – три доби. На скільки годин більше було в морі перше судно, ніж друге?
- Порівняйте: 1 тиж.? 8 днів; 2 тиж.? 14 днів; 25 год.? 1 доба; 1 міс.? 35 днів; 1 міс.? 28 днів.

За допомогою моделі годинника формуються та конкретизуються уявлення дітей про одиничні інтервали часу: година, хвилина, секунда на практичній основі методом співставлення. Так, уявлення про годину формується через сприйняття вже звичної дітям тривалості уроку, уроку з перервою. При вивченні хвилини та секунди доцільно виконати практичні завдання наступного характеру: згадайте, скільки слів кожний із вас прочитав за хвилину; запишіть по порядку двозначні числа за 1 хв.; визначте, скільки кроків можна зробити за 1 хвилину тощо.

Цікавим завданням є визначення часу для територій інших часових поясів. Наприклад різниця у часі між Україною та Індією складає 3 години 30 хвилин. Який час буде показувати годинник в Індії, якщо в Україні 6 годин ранку? 7 год. 30 хв.? 16 год. 30 хв.? 20 год. 45 хв. 23 год. 10 хв. І навпаки: відомий час в Індії, а скільки в Україні? Нагадаємо, що з Італією різниця в 1 годину, з Португалією – 2 години.

Важливим моментом у формуванні поняття про час є практичні справи з годинником або циферблатом. Спочатку слід розповісти дітям про різновиди годинників. Історично самими найпершими вважаються сонячні годинники, а в деяких випадках люди користувалися квітковими годинниками. На зміну сонячним прийшли пісочні та водяні годинники, які інколи використовуються і в наш час. Нині розповсюджені механічні та електронні годинники. Вважається, що при ознайомленні з поняттям часу корисно спочатку використовувати пісочні годинники, ніж годинник зі стрілками, оскільки дитина бачить, як сиплеться пісок і може зафіксувати певний образ процесу плину часу. Їх також зручно використовувати в якості проміжної міри при виміру часу. Пісочні годинники якнайкраще демонструють час як інтервал чергування подій: початок висипання піску – кінець висипання піску. Якщо цей інтервал прийняти за 1, то події, які в цей час відбулися на уроці демонструють безповоротні інтервали меншої протяжності.

Формування уявлень про тривалість фіксованого інтервалу часу в одну годину відбувається за допомогою циферблата. Спочатку слід пояснити загальну побудову циферблату, призначення стрілок (маленька – годинникова, велика – хвилинна), числові позначення на циферблаті, навчити «читати» – скільки годин і скільки хвилин показують стрілки на даний момент. Можна провести бесіду з розкриттям питань:

- на скільки рівних частин розподілено циферблат годинника числами, що поставлені на них? (на 12 рівних частин);
- скільки хвилин проходить у разі просування великої стрілки годинника від однієї числової позначки до іншої? (п'ять хвилин);
- скільки хвилин в одній годині? ($5 \cdot 12 = 60$; 1 год. = 60 хв).

При ознайомленні дітей з наступною одиницею вимірювання часу – секундою, можна запропонувати таку ситуацію. Дітям пропонується прослухати дві мелодії. Одна із них триває одну хвилину, а інша – 55 секунд. Після прослуховування учитель задає питання: «Яка мелодія триває довше?». «Як можна виконати це завдання?». Природно, що на слух діти не зможуть відповісти або пояснити свої думки. Тоді вчитель пропонує їм під час повторного прослуховування мелодії порахувати, скільки разів секундна стрілка на циферблаті буде зупинятися. В процесі такої роботи діти з'ясовують, що під час звучання першої мелодії стрілка зупинялася 60 разів і пройшла повне коло, тобто мелодія тривала одну хвилину. Друга мелодія тривала менше, тому що за час звучання стрілка зупинялася 55 разів.

Одиниці обчислення часу включаються в умови задач різних типів. Для закріплення та конкретизації вмінь і навичок оперування з одиницями часу пропонуються наступні різновиди завдань.

Вистава тривала 90 хв., а кінофільм 1 год. 20 хв. На скільки хвилин вистава тривала довше, ніж кінофільм? Для розв'язання задачі необхідно спочатку перетворити одиниці часу – 1 год. 20 хв. = 80 хв., а потім виконати арифметичну дію віднімання.

– *На старому станку токар виготовив за 6 годин 96 деталей, а на новому станку він ту ж норму зробив за 4 години. На скільки деталей більше став виготовляти токар за 1 годину? Для розв'язання цієї задачі необхідно з'ясувати продуктивність праці токаря (кількість деталей виготовлених за 1 годину) на старому станку та на новому станку, отримані результати порівняти.*

1. Завдання на знаходження частини числа з одиницями вимірювання часу.

Оля готувала уроки 1 год. 20 хв. На задачі з математики вона витратила $\frac{1}{4}$ частину відведеного часу, на вірш – $\frac{1}{5}$ частину зазначеного часу, а решту – на завдання з мови. Скільки часу Оля виконувала завдання з мови?

Скільки годин складає третя частина доби? Яку позначку зафіксують стрілки на годиннику, якщо цей інтервал почнеться з початку доби? З 6 години ранку? Щоб відповісти на ці запитання треба згадати, скільки годин у добі, як знайти одну третину від цілого (від 24 годин), а потім додати кількість годин до початку зазначеного інтервалу.

2. Задачі на кмітливість з одиницями вимірювання часу.

– *Два хлопчики грали в шахи 1 год 10 хв. Скільки часу грав в шахи кожний хлопчик? Оскільки дія відбувалася одночасно, то час не ділиться на двох, тож кожний із хлопчиків грав 1 год 10 хв.*

– *Опівночі пішов дощ. Чи можна чекати через 48 годин сонячну погоду?*

– *Трьом дівчаткам запропонували питання: «Скільки вам років?». Наташа відповіла: «Я молодша за Тамару на 4 роки». Маша сказала: «Мені разом з Наташею 21 рік». А Тамара відповіла: «Нам всім разом 32 роки». Скільки років кожній з дівчаток?*

– *Годинник з боєм відбиває один удар за 1 секунду. Скільки часу треба годиннику, щоб він відбив 12 годин?*

– *Кожного дня опівдні відправляється пароплав з Гавра через Атлантичний океан до Нью-Йорку і в той же час пароплав тієї ж самої компанії відбуває з Нью-Йорка в Гавр. Переїзд в тому і протилежному напрямку продовжується рівно 7 днів. Скільки пароплавів своєї компанії, які йдуть у протилежному напрямку, зустрічає пароплав на своєму шляху з Гавра в Нью-Йорк?*

– *Щохвилини 1 автомат наповнює 2 пляшки води. Скільки пляшок води наповнить 1 автомат за 50 хвилин?*

3. Задачі на визначення кінця події.

– *Школярі пішли на екскурсію в історичний музей об 11 год. Дорога до музею і назад зайняла 1 год. Огляд музею тривав 55 хв. О котрій годині школярі повернулися з екскурсії?*

– *Коли закінчилося заняття гуртка «Цікава математика», якщо воно розпочалося о 15 год і тривало 1 год. 45 хв.?*

4. Задачі на встановлення початку події.

– *Дорога до школи займає у Віри 12 хв. Коли вона повинна вийти з дому, якщо в школі треба бути о 8 год 15 хв?*

– *У порту завантаження теплохода тривало 5 год. і закінчилося о 21 год. О котрій годині розпочалося завантаження теплохода?*

5. Задачі на встановлення тривалості події.

- Тролейбусний рух у місті розпочинається о 5 год. 10 хв. ранку і триває до 22 год. 45 хв. Яка тривалість троллейбусного руху в нашому місті?
- Скільки часу тривало заняття гуртка «Юний дослідник», якщо розпочалося о 17 год. і закінчилося о 18 год. 30 хв.?

6. Пізнавальні задачі.

- Мурашина сім'я за 50 днів знищує приблизно 30 кг шкідливих комах. Скільки шкідливих комах може знищити мурашина сім'я за літні місяці?
- Сорока живе 27 років, а вік ластівки становить третю частину віку сороки. Ворона живе на 40 років довше ластівки. Скільки років живе ворона?
- У 1747 році німецький хімік Мариграф, який проводив досліди з буряком, отримав з нього цукор. Скільки років ми ласуємо цим продуктом?

7. Визначення тривалості часу між двома подіями.

- Урочиста брама Київської Русі – «Золоті ворота» – споруджена в 1037 р. У якому столітті відбулася ця подія? Який вік «Золотих воріт» зараз?
- Храм-пам'ятник «Козацькі могили» будувався в 1908 – 1914 рр. У якому столітті здійснювалося будівництво храму? Скільки років пам'ятник будувався? Скільки років йому виповниться у 2024 році?
- Український поет Т. Шевченко народився 9 березня 1814 р. Через скільки років і місяців відзначалося 200-річчя з дня народження поета?
- Леся Українка народилася 25 лютого 1871 року. Коли відзначали 150-річчя з дня народження української поетеси?
- Український просвітитель Григорій Сковорода народився 3 грудня 1722 року. Коли виповниться 350 років від дня його народження?

Висновки і перспективи подальших досліджень. Акцентування уваги до теми «Час» обґрунтовується тим, що вивчення цієї теми ускладнено для учня початкової школи великою кількістю понять, які він має засвоїти і навчитися їх застосовувати. Поняття часу є більш абстрактним, ніж поняття довжини чи маси, адже час не сприймається безпосередньо органами чуття, на відміну від предметів, які мають масу чи довжину, адже їх можна побачити чи взяти в руки. Іншою відмінністю часу є те, що одиниці його вимірювання не відносяться до метричних, і вивчати їх співвідношення за аналогією із одиницями довжини чи маси неможливо.

Визначення логіко-дидактичного змісту поняття часу в контексті опису і властивостей загального поняття величини та методичні рекомендації вивчення поняття часу в початковій школі допоможе учителям втілити компетентнісний підхід у освітньому процесі початкової школи та якісно сформулювати складники математичної компетентності молодших школярів.

Перспективними у даній темі вбачаємо підбір засобів та методів формування часових уявлень та перевірка їх ефективності в практичній діяльності під час формування математичної компетентності молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Депман І. Я. Виникнення системи мір та способів вимірювання величин. Київ, 1980. 190 с.
2. Ляшова Н. М. Логіко-дидактична структура курсу математики початкової школи (у схемах і таблицях) : навчально-методичний посібник. Слов'янськ : 2016. 92 с.

3. Нова українська школа : poradnyk dlia uchytelia. Pid zag. red. Bibik N. M. Kyiv : TOV «Vydavnychiy dim «Pleadyi»», 2017. 206 s.
4. Tikhonenko A. V., Sapienko V. K., Sapienko V. V., Chaichenko V. F., Liashova N. M. Velychyny u pochatkovii shkoli : navchalno-metodychnyy posibnyk, Ch. 3. [za zag. red. doct. Sapienko V. K.]. Slov'iansk : DVNZ «DDPU». 2018. 158 s. URL: <https://bit.ly/4b1y9I0>

REFERENCES:

1. Depman, I. Ya. (1980). Vynyknennia systemy mir ta sposobiv vymiriuvannia velychyn [The emergence of a system of measures and methods of measuring quantities]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Liashova, N. M. (2016). Lohiko-dydaktychna struktura kursu matematyky pochatkovoï shkoly (u skhemakh i tablytsiakh) [Logical and didactic structure of the primary school mathematics course (in diagrams and tables)]. Sloviansk [in Ukrainian].
3. Bibik, N. M. (2017). Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia uchytelia [New Ukrainian School: Teacher's Guide] / N. M. Bibik (Ed.). Kyiv : TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady»» [in Ukrainian].
4. Tikhonenko, A. V., Sapienko, V. K., Sapienko, V. V., Chaichenko, V. F., & Liashova, N. M. (2018). Velychyny u pochatkovii shkoli [Quantities in primary school]. V. K. Sapienko (Ed.). Sloviansk : DVNZ «DDPU». Retrieved from: <https://bit.ly/4b1y9I0> [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.20
UDC 159.9

FAIRY TALE AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TOOL FOR WORKING WITH YOUNG PARENTS

Vladyslava Shvets

Candidate of Psychological Sciences,
Doctoral student of higher education,
Pavlo Tychyna Uman State
Pedagogical University,
28 Sadovaya Str., Uman, Ukraine
<http://orcid.org/0000-0001-7384-2039>
e-mail: vlada90@meta.ua

Abstract. *The article discusses the use of fairy tales in the educational process as a diagnostic tool in the work of a teacher and psychologist. To achieve this goal, a number of tasks were identified: to highlight the possibilities of using fairy tales as a diagnostic, prognostic, educational, and preventive element in interaction with young people and young parents of students; to demonstrate the importance of oral folk art in the system of value formation and project-based education; to actualize the importance of forming strategic thinking in young people. The study was conducted using theoretical, empirical, and general research methods.*

The article analyzes typical mental and behavioral disorders that cause changes in the behavioral interaction of young people. The research of scientists and ethnographers on the importance of fairy tales in the system of personal upbringing is analyzed, which allowed raising the question of a new approach to the interpretation of its content. The analysis of statistical data on suicide cases and the categories of youth access to online psychological assistance platforms, as well as the observation of the influence of metaphor in individual counseling, allowed us to assume that the fairy tale is an important tool for decoding information about the universe, the formation of personality and the transmission of the Bible's commandments. The existential searches of the fairy tale's characters are the personification of the formation of a personality throughout his or her life. The fairy tale "The Mitten" is a vivid example of demonstrating human development during ontogeny, his attempts to preserve relevant spiritual, moral, and worldview positions.

The conclusions summarize the importance of fairy tales as a tool that provides an opportunity to create a metaphor for one's own life. A fairy tale reduces the distress of separation, minimizes the influence of destructive thoughts, improves the process of returning to social interaction, enhances the ability to resume social activity through known actions, restores trust in parents and others, and strengthens the importance of cohesion. The active combination of fairy tales and sensory integration can have a diagnostic, corrective, educational, and uplifting effect on the individual.

Key words: *fairy tale, diagnosis, education, youth, strategy, alternative, history, pedagogy.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.20

УДК 159.9

КАЗКА ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПРИ РОБОТІ З МОЛОДИМИ БАТЬКАМИ

Швець В. В.

кандидат психологічних наук,
здобувач вищої освіти
ступеня доктора наук,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
вул. Садова, 28, Умань, Україна
<http://orcid.org/0000-0001-7384-2039>
e-mail: vlada90@meta.ua

Анотація. У статті розкрито питання використання казки в навчально-виховному процесі як діагностичного інструментарію у роботі педагога та психолога. Для досягнення поставленої мети було визначено ряд завдань: висвітлення можливостей використання казки як діагностичного, прогностичного, виховного, профілактичного елементу у взаємодії з молоддю, молодими батьками учнів; продемонструвати важливість усної народної творчості у системі формування цінностей та проєктивного виховання; актуалізувати важливість формування стратегічного мислення у молоді. Дослідження було проведено з використанням методів теоретичного, емпіричного дослідження та загальних методів наукового дослідження.

У статті здійснено аналіз типових психічних та поведінкових розладів, які стають причиною змін у поведінковій взаємодії молоді. Проаналізовано дослідження вчених та етнографів щодо важливості казки у системі виховання особистості, що дозволило порушувати питання про новий підхід до тлумачення її змісту. Аналіз статистичних даних щодо випадків суїциду та категорій звернення молоді на онлайн платформи психологічної допомоги, спостереження за впливом метафори в індивідуальному консультуванні, дозволили зробити припущення, що казка є важливим інструментом декодування інформації про світобудову, становлення особистості та передачу заповідей Біблії. Екзистенційні пошуки героїв казки є уособленням становлення особистості впродовж її життя. Казка «Рукавичка» є яскравим прикладом демонстрації розвитку людини впродовж онтогенезу, її спроби зберегти актуальні духовні, моральні та світоглядні позиції.

У висновках узагальнено важливість казки як інструменту, що казка зменшує дистрес розлуки, покращує процес повернення до соціальної взаємодії. Активне поєднання казки та сенсорної інтеграції здатне здійснити діагностичний, корекційний, просвітницький, виховний вплив на особистість.

Ключові слова: казка, діагностика, виховання, молодь, стратегія, альтернатива, історія, педагогіка.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Казку розглядають як небезлицю, що має філософське, моральне та виховне навантаження. З казками пов'язано багато приказок, зокрема: скоро казка мовиться, та не скоро діло робиться; казка вчить, як на світі жити; казку прочитав, на крилах політав; казки маленькі, та розуму в них багато; казка-вигадка, та в ній щось важливе зрозумій. Дослідники вивчали етимологію казок, психологізм, особливості мовного багатства, виховну складову та інші аспекти. Питанням дослідження казок присвятили свої розвідки науковці, етнографи, фольклористи (Л. Баранович, І. Березовський, М. Гиряк, В. Давидюк, Л. Дунаєвська, О. Кольберг, В. Кордун, М. Мушинка, М. Новикова, А. Радиви-

ловський, Б. Соколовський, О. Таланчук, Н. Фраєм, І. Франко, І. Халант, М. Чумарна, Ю. Шилов та інші), науковці (Ю. Алімова, О. Бреусенко-Кузнецов, М. Заброцький, О. Мартиненко, Г. Мікляєва, В. Солодухов, Л. Терлецька, Р. Ткач) (Василевська [4, с. 25]), психологи (Х. Дикман, З. Фрейд, Е. Фромм, М.-Л. Фон Франц, К. Юнг та ін.).

Аналіз результатів досліджень вчених [2-4; 6-17; 20-27] показав, що казку слід розглядати як комплексний елемент у системі виховного процесу та формування світогляду дитини в онтогенезі. Варто зауважити, що казка – це форма першої відтермінованої зустрічі дитини з реальним світом. Засобами казки формується світоглядна позиція дитини та передаються основні засади релігії, світобачення та взаємодії. Інакше сказання, що властиве казці, робить її мову прихованою та змістовною.

Мета і завдання дослідження. Метою дослідження – підкреслити важливість казки як елементу навчально-виховного процесу. **Завдання:** висвітлити психологічний аспект можливості використання казки як діагностичного, прогностичного, виховного, профілактичного елементу у взаємодії з молоддю, молодими батьками учнів; продемонструвати важливість усної народної творчості у системі формування цінностей та проєктивного виховання; повернути вектор виховання від використання методологій до формування стратегічного мислення у молоді.

Методи дослідження. Дослідження було проведено з використанням методів теоретичного, емпіричного дослідження та загальних методів наукового дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. У грудні 2023 року педагоги зіштовхнулися з черговими проявами агресивної та деструктивної поведінки серед здобувачів освіти 5-9 класів. Булінг, цькування, вживання нецензурної лексики та здійснення саморуйнівної поведінки призвело до підняття хвилі обурення не лише серед здобувачів освіти, а й серед батьків та освітян. За місяць співпраці з закладами освіти, в рамках діяльності Центру ветеранського розвитку факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, психолог провів 7 зустрічей з батьками та педагогами (92 особи) та 33 індивідуальні консультації, загальною чисельністю охоплення у 125 осіб. Динаміка взаємодії мала вищий показник при використанні метафоричного матеріалу, ігрових форм, використання елементів казки.

Прояв агресії чи аутоагресії є типовою реакцією молоді під кінець року, про що свідчать статистичні та аналітичні показники. Аналіз індивідуальних звернень з ОППД показав, що 50,36% (281 особа) запитів від клієнтів 14-37 років стосуються теми горювання, суїцидальних намірів, психосоматики. Збільшення звернень даного типу відбувається в лютому, вересні, листопаді-грудні (Таблиця 1).

Згідно з даними експертів Міністерства охорони здоров'я України поширеними психічними розладами українців є пригнічений настрій (5008 осіб); порушення пам'яті (2968 осіб); гостра реакція на стрес 2236 осіб; відчуття дратівливості, злість (2281 особа). Фахівці охорони здоров'я за січень – серпень 2023 року надали послуг психологів за пакетом Програми медичних гарантій (ПМГ) для 52 тисяч українців.

Таким чином, питання агресії ускладненої взаємодії носить не локальний характер, а є індикатором національного рівня. Звернення педагогів до моралізації, актуалізації знань про покарання за вчинення наруги над іншими учасниками процесу не дає очікуваного результату, та додатково посилює емоційну напругу в колективі, що впливає на показник успішності та ускладнює щоденну комунікацію.

Під час першої зустрічі з батьками було прийнято рішення надати для дітей техніки сенсорної інтеграції та розслаблення, створити нові правила взаємодії

в колективі, запропонувати індивідуальні консультації для кожного члена родини агресора, провести повторні батьківські збори за участю дітей та батьків класу.

Таблиця 1

**Кількість померлих від навмисного самоушкодження
за статтю та віком в Україні за 2020-2021 роки [19]**

| | 2020 | | | 2021 | | |
|------------------------------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|
| | Всього | 1 | 2 | Всього | 1 | 2 |
| Всього | 6 103 | 4 980 | 1 123 | 5 914 | 4 835 | 1 079 |
| у т.ч. у віці, років: | | | | | | |
| 0 | – | – | – | – | – | – |
| 1-4 | – | – | – | – | – | – |
| 5-9 | 1 | – | 1 | 1 | 1 | – |
| 10-14 | 23 | 15 | 8 | 25 | 15 | 10 |
| 15-19 | 140 | 98 | 42 | 139 | 108 | 31 |
| 20-24 | 230 | 205 | 25 | 255 | 213 | 42 |
| 25-29 | 409 | 362 | 47 | 356 | 310 | 46 |
| 30-34 | 517 | 448 | 69 | 496 | 432 | 64 |
| 35-39 | 553 | 481 | 72 | 559 | 484 | 75 |
| 40-44 | 580 | 511 | 69 | 524 | 448 | 76 |
| 45-49 | 532 | 444 | 88 | 529 | 457 | 72 |
| 50-54 | 549 | 469 | 80 | 491 | 412 | 79 |
| 55-59 | 532 | 436 | 96 | 500 | 431 | 69 |
| 60-64 | 534 | 427 | 107 | 501 | 412 | 89 |
| 65-69 | 452 | 368 | 84 | 421 | 332 | 89 |
| 70-74 | 301 | 226 | 75 | 360 | 283 | 77 |
| 75-79 | 272 | 195 | 77 | 273 | 187 | 86 |
| 80-84 | 328 | 211 | 117 | 327 | 219 | 108 |
| 85 і старше | 149 | 83 | 66 | 157 | 91 | 66 |
| вік не вказано | 1 | 1 | – | – | – | – |

Спостереження за батьками та дітьми під час другої зустрічі показало ієрархію взаємодії між учасниками процесу, що визначає місце кожного у виникненні конфлікту.

Для підтвердження припущення та спроби вирішення конфлікту була використана казка «Рукавичка». Розглянемо її з позиції, близької до розвідок М. Чумарної та О. Василевської. У публікації [4] О. Василевська озвучує блоки роботи з дітьми засобами казкотерапії, зокрема «блок психологічної діагностики – реалізує функцію збору матеріалу про ускладнення або потреби розвитку й самовираження, блок психолого-педагогічної корекції – спрямований на збагачення спектра позитивних способів взаємодії, представлених у казковій формі (створення казкового контексту й подорож по Казковій країні, розв'язання казкових завдань); блок соціально-психологічної адаптації – служить для закріплення нових форм позитивної поведінки й взаємодії, адаптації до умов життя у соціумі; блок творчого самовираження – реалізує завдання розвитку творчих проявів у повсякденному житті, посилення спонтанності й сепарації від умов тренінгового процесу; блок роботи з батьками, членами родини й соціальним оточенням – виконує завдання позитивної асиміляції дитини у звичне соціальне середовище (навчання батьків доступним формам роботи з казкою, використання казок як коректного способу розв'язання внутрішньосімейних проблем)» [4, с. 28-29].

Ці блоки при проведенні батьківських зборів дають багато наочного матеріалу (Таблиця 2).

Таблиця 2.

Аналіз блоків казкотерапії

| Блок | Вплив |
|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Блок психологічної діагностики | Визначення часу прибуття батьків та учнів до класу, ступінь запізнення, вибір ролей, прояв тілесної напруги в учасників, розміщення в просторі класу (вибір місця), вибір ролей для себе, асоціація однокласників з іншими рольовими позиціями, якість вербальної, невербальної, тілесної взаємодії під час зборів, здатність до саморефлексії |
| Блок психолого-педагогічної корекції | Розширення знань про героїв казки, чарівні періоди та взаємодію між кожним елементом; порівняння учасників процесу з героями казки та пошук нових форм вираження у поведінці кожного учасника |
| Блок соціально-психологічної адаптації | Актуалізація питання взаємодії в колективі та у казковій історії, звернення уваги на головну цінність, яку несе казка, її мораль та символізм, які мають прояви і у житті дітей та їхніх родин. |
| Блок творчого самовираження | Пошук нових форм взаємодії на прикладі програвання елементів сюжетної лінії, залучення до гри батьків та інших членів колективу. |
| Блок роботи з батьками, членами родини й соціальним оточенням | Актуалізація питання наслідування дітьми актуальних цінностей батьків, несвідомий спосіб отримання бажаної підтримки/визнання/любові; визначення головних страхів батьків та їх трансляція на поведінку дітей, актуалізація питання про пошук батьками власних способів розвитку та відновлення родинних історій, казок дитинства, взаємодії. |

Казка у доступній формі дозволяє спеціалісту діагностувати та акцентувати батьків на можливі порушення у розвитку дитини, зокрема **розлади нейророзвитку** (інтелектуальні порушення,) **комунікаційні розлади** (315.32 (F 80.2), 315.39 (F 80.2)), **розлад спектру аутизму** (299.00 (F84.0), **розлад дефіциту уваги/гіперактивності** (314.01 (F90.2), 314.00 (F90.0), 314.01 (F90.1)), **специфічний розлад навчання** (315.00 (F81.0), 315.2 (F81.81), 315.1 (F81.2)), **рухові розлади** (315.4 (F82), 307.3 (F98.4), **інші розлади нейророзвитку; обсесивно-компульсивний розлад та пов'язані з ним розлади** (300.3 (F42.2), 300.7 (F45.22), 312.39 (F63.3), 698.4 (F42.4); **розлади, пов'язані зі стресом і травмою** (313.89 (F94.1), 313.89 (F94.2), 309.81 (F43.10), 308.3 (F43.0), 309.9 (F43.9); **розлади із соматичною симптоматикою та пов'язані з ними розлади** (300.82 (F45.1), 300.7 (F45.21), (F44.4). Діагностика стану дитини за допомогою казки дозволяє максимально наблизити психоемоційний стан дитини до звичного для неї стану та мінімізувати зовнішній вплив психолога чи педагога.

Психолого-педагогічна корекція впливає на соціально-психологічну адаптацію дитини та батьків шляхом ретроспективного підходу до власної життєвої історії. Розглянемо символізм життєвого шляху героя казки «Рукавичка» (див. табл. 3).

Таким чином, казка демонструє життєвий шлях людини. Демонструємо періодизацію вікового розвитку (за Л. Виготським та Д. Ельконіним) в таблиці 4.

Таблиця 3.

Життєвий шлях героя казки «Рукавичка»

| | |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Дід [18] | Символ переродження, життєвої мудрості. Дід – це вища ступінь усвідомленості та соціального захисту. Дідом називали Дідуха – символ захисту оселі, який виготовляли всією родиною. Дід, що йде стежкою до оселі – символ людини, що повертається до джерела свого життя, готується до преродження та зберігає вогнище досвіду – родинний вогонь. |
| Ліс | Символ довголіття, природи, гармонії та єдності. Ліс – це наслідок тривалої взаємодії часу та життя, єдності фауни та флори. |
| Собачка | Міфічний першопредок, вірний сторож, друг, захисник, символ захисту, безстрашся. |
| Рукавичка | Для народів Прибалтики рукавичка була валютою та сакральним елементом одягу, який супроводжував людину протягом життя. На рукавичках вив'язували візерунки, які зображали життєвий шлях людини. У випадку казки «Рукавичка» – це символ життєвого шляху людини від народження до смерті. |
| Мишка-шкряботушка | Символ єдності між світом живих та мертвих, символ бідності, душі предків. Мишка попереджала живих про небезпеку шкряботінням та захищала праведні душі. |
| Жабка-скрекотушка | Символ підвищеної самооцінки, вихвалання, скупості та розсудливості. |
| Зайчик-побігачик | Символ плодючості, щасливого випадку, швидкості, вміння до пристосування. |
| Лисичка-сестичка | Символ багатства, саморозвитку, сміливості, мудрості, вміння здобувати бажане задля виживання. |
| Вовчик-братик | Символ свободи, самостійності, відданості партнерші та мудрості у вихованні дітей, символ боротьби до перемоги. |
| Кабан-іклан | Символ мужності, витривалості, влади, досягнення цілей, міцного здоров'я, успіху |
| Ведмідь-набрідь [5] | Символ люті, захисту вітчизни, поєднує чоловіче та жіноче начало та символізує відродження – нове життя. |

Таблиця 4.

**Періодизація вікового розвитку
за Л. Виготським та Д. Ельконіним [1, с. 18]**

| | |
|--------------------|--------------------------------------------------------|
| Мишка (0-7 р.) | Пренатальний-дошкільний вік |
| Жабка (7-14 р.) | Дошкільний – середній шкільний вік (підлітковий) |
| Зайчик (14-21 р.) | Старший шкільний вік (рання юність) – рання дорослість |
| Лисичка (21-28 р.) | Рання дорослість |
| Вовчик (28-35 р.) | Рання дорослість |
| Кабан (35-42 р.) | Рання дорослість |
| Ведмідь (42-49 р.) | Зріла старість |
| Собачка (49-56 р.) | Старість |
| Дід (56-63 р.). | Старість |

Циклічність образу діда та собачки в казці демонструє регресивний та перспективний підхід: аби людина могла переродитися і отримати нове життя, отримати

Господню благодать, вона мала пройти всі етапи дорослішання: від маленької істоти, яка залежить від зовнішнього світу, до мудрого і сильного захисника, аби шлях життя привів до рідного дому та дозволив вірності чи дружбі вести людину її шляхом.

Оскільки казкарями на теренах України були діди, то саме через казку вони мали змогу здійснювати виховання дітей, насаджуючи принципи моралі та духовності. Проведення паралелей з живими істотами, актуалізація їхніх характеристик демонструє всі етапи становлення особистості: від звіра до духовної істоти, яка об'єднує у своєму життєвому шляху всі елементи життя у лісі світу.

Аналіз етимології, мовних аспектів, психологізму казки посилює її значення, проте важливим є декодування не окремих символів чи елементів – а перспективного виховного впливу. Таким чином, казка «Рукавичка» стає праобразом біблійних заповідей та духовних засад виховання дитини. Після аналізу героїв та життєвого шляху кожного учасника доцільним є актуалізація запитання про ролі, які кожен учасник обрав: чи змінилася система цінностей та розуміння власної поведінки, яких навиків бракує учням, чого б вони прагнули навчитися у своєму житті чи рукавичці-класі. Подібний підхід дозволяє актуалізувати роботу з батьками, оцінити їхню систему взаємодії з дитиною та у родині, потребу, їхню роль у житті.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Казка як феномен слов'янської культури – це унікальний підхід до трактування дітям складних заповідей Святого Письма у простій формі. Творення казки – це самобутня властивість народної педагогіки, як міфи у Давній Греції, які дозволяють передати сакральне, подекуди заборонене знання у закодованому форматі. З плином часу, дитина здатна декодувати отриману інформацію та передати її власним дітям, що зберігає шанс на збереження ментального здоров'я та давніх настанов, записаних мудрецами та проповідниками за часів до нашої ери.

Казка зменшує дистрес розлуки, знижує мінімізацію впливу деструктивних думок, покращує процес повернення до соціальної взаємодії, посилює спроможність активізувати активність через відомі дії, відновлює довіру до батьків та оточення, посилює значення згуртованості. Казка створює метафору власного життя, стає опорою у відновленні пошуку призначення особистості та пошуку власних ресурсів для травматичного зростання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аханова А. В. Вікова психологія в схемах та таблицях. Методичний посібник. Львів : ЛПК, 2019. 76 с.
2. Березовський І. П. Українські народні казки про тварин. Київ : Наукова думка, 1979. С. 9-44.
3. Бріцина О. Ю. До питання про визначення сюжетних типів у казках східних слов'ян. *Народна творчість та етнографія*. 1981. № 5. С. 52-57.
4. Василевська О., Дворніченко Л. Казкотерапія як засіб психологічної роботи з різними віковими категоріями. *Вісник Львівського університету. «Психологічні науки»*. 2020. № 6. С. 24-31.
5. Ведмідь. Новий акрополь : веб сайт. 2024. UR: <http://surl.li/oxwnn>
6. Давидюк В. Первісна міфологія українського фольклору. Луцьк : Вежа, 1997. 296 с.
7. Дунаєвська Л. Ф. Українська народна проза (легенда, казка). Еволюція епічних традицій. Київ : Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 1997. 447 с.
8. Дунаєвська Л. Ф., Таланчук О. М. Про типологію російської та української народної казки : (Традиційні формули). *Братнє єднання літератур народів СРСР*. Київ, 1982. С. 91-98.

9. Дунаєвська Л. Ф., Таланчук О. М. Функція типологічних ініціальних і фінальних формул російських та українських чарівно-фантастичних казок. *Вісник Київ. ун-ту. Літературознавство*. «Мовознавство». 1983. № 25. С. 92-98.
10. Жайворонок В. Знаки української етнокультури : Словник-довідник. Київ : Довіра, 2006. 703 с.
11. Карпенко С. Проблематика досліджень української народної казки у вимірі слов'янських культур. *Інтерпретація фольклорного тексту*. 2013. С. 61-69.
12. Крохмальний Р. Метаморфоза і текст : монографія. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2005. 424 с.
13. Крохмальний Р. Просторово-часовий континуум кумулятивної казки (до проблеми когерентності художнього образу). *Міфологія і Фольклор*. 2011. № 3-4. С. 20-28.
14. Мушкетик Л. Г. Славістична фольклористика в Угорщині. Київ, 1992. С. 42-43.
15. Новикова М. Прасвіт українських замовлянь / упоряд. М. Москаленко. Київ : Дніпро, 1993. 309 с.
16. Приказка про казку : веб сайт. UR: <https://dovidka.biz.ua/prisliv-ya-pro-kazku>
17. Прокопова О. П. Методика вивчення української казки з опорою на розкриття її космогонічного походження : дис. канд. пед. Наук : 13.00.02 / АПН України ; Інститут педагогіки. Київ, 2007. 181 с.
18. Солом'яний Дідух – символ Різдва в Україні : етнохата. Веб сайт. URL: <http://surl.li/inwe>
19. Статистика самогубств в Україні : веб сайт. 2023. URL: <http://surl.li/ohprz>
20. Українські народні казки (Скарбниця світової казки) / упоряд., передм. та адаптація текстів Л. Дунаєвської. Київ : Веселка, 1992. 415 с.
21. Українські народні казки / упоряд. : О. Яремійчук. Київ : Веселка, 1989. 412 с.
22. Фрай Н. Великий код : Біблія і література / переклад з англійської І. Старовойт. Львів : Літопис, 2010. 362 с.
23. Франко І. Зібрання творів у 50 томах. Т. 20. Збірка казок «Коли ще звірі говорили». Київ : Наукова думка, 1979.
24. Франко І. Зібрання творів у 50 томах. Т. 28 : «Тополя» Т. Шевченка. Київ : Наукова думка, 1980. С. 73-88.
25. Хланта І. В. Мотив шукання правди в казках східних слов'ян. *Народна творчість та етнографія*. 1973. № 3. С. 37-41.
26. Чумарна М. З початку світу. Україна в символах. Львів : Сполом, 2005. 288 с.
27. Шилов Ю. Брама безсмертя. Український світ. 1994. 384 с.

REFERENCES:

1. Akhanova, A. V. (2019). *Vikova psykholohiia v skhemakh ta tablytsiakh* [Age psychology in diagrams and tables]. *Metodychnyi posibnyk*. Lviv : LPK [in Ukrainian].
2. Berezovskyi, I. P. (1979). *Ukrainski narodni kazky pro tvaryn*. [Ukrainian folk tales about animals]. Kyiv : Naukova dumka [in Ukrainian].
3. Britsyna, O. Iu. (1981). *Do pytannia pro vyznachennia siuzhetnykh typiv u kazkakh skhidnykh slovian* [To the question of defining plot types in the tales of the Eastern Slavs]. *Narodna tvorchist ta etnografia – Folk art and ethnography*, 5, 52-57 [in Ukrainian].
4. Vasylevska, O., Dvornichenko, L. (2020). *Kazkoterapiia yak zasib psykholohichnoi roboty z riznymy vikovymy katehoriiami* [Fairy tale therapy as a means of psychological work with different age groups]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. «Psykholohichni nauky» – Bulletin of Lviv University. “Psychological Sciences”*, 6, 24-31 [in Ukrainian].
5. Vedmid. *Novyi akropol* [Bear. New Acropolis]. Retrieved from: <http://surl.li/oxwnn> [in Ukrainian].
6. Davydiuk, V. (1997). *Pervisna mifolohiia ukrainskoho folklore* [Primitive mythology of Ukrainian folklore]. Luts'k : Vezha [in Ukrainian].

7. Dunaievska, L. F. (1997). Ukrainska narodna proza (lehenda, kazka). [Ukrainian folk prose (legend, fairy tale)]. *Evoliutsiia epichnykh tradytsii – Evolution of epic traditions*. Kyiv : Kyivskiy nats. un-t im. Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].
8. Dunaievska, L. F., Talanchuk, O. M. (1982). Pro typolohiiu rosiiskoi ta ukrainskoi narodnoi kazky : (Tradytsiini formuly) [On the typology of Russian and Ukrainian folk tales : (Traditional formulas)]. *Bratnie yednannia literatur narodiv SRSR – Fraternal unity of the literatures of the peoples of the USSR*. Kyiv, 91-98 [in Ukrainian].
9. Dunaievska, L. F., Talanchuk, O. M. (1983). Funktsiia typolohichnykh initsialnykh i finalnykh formul rosiiskyykh ta ukrainskykh charivno-fantastychnykh kazok [The function of typological initial and final formulas of Russian and Ukrainian magic and fantasy fairy tales]. *Visnyk Kyivskogo universytetu. Literaturoznavstvo. «Movoznnavstvo» – Bulletin of Kyiv University. “Literary studies”. “Linguistics”, 25, 92-98* [in Ukrainian].
10. Zhaivoronok, V. (2006). Znaky ukrainskoi etnokultury : [Signs of Ukrainian ethnoculture : Dictionary and reference book]. *Slovyk-dovidnyk*. Kyiv : Dovira [in Ukrainian].
11. Karpenko, S. (2013). Problematyka doslidzhen ukrainskoi narodnoi kazky u vymiri slovianskykh kultur [Problems of Research on Ukrainian Folk Tales in the Dimension of Slavic Cultures]. *Interpretatsiia folklornoho tekstu – Interpretation of folklore text, 61-69* [in Ukrainian].
12. Krokhmalnyi, R. (2005). Metamorfoza i tekst [Metamorphosis and Text] : *ownership*. Lviv : Vydavnychiy tsentr LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
13. Krokhmalnyi, R. (2011). Prostorovo-chasovyi kontynuum kumuliatyvnoi kazky (do problemy koherentnosti khudozhnogo obrazu) [The space-time continuum of the cumulative fairy tale (to the problem of coherence of the artistic image)]. *Mifolohiia i Folklor – Mythology and Folklore, 3-4, 20-28* [in Ukrainian].
14. Mushketyk, L. H. (1992). Slavistychna folklorstyka v Uhorshchyni [Slavic folklore studies in Hungary]. Kyiv [in Ukrainian].
15. Novykova, M. (1993). Prasvit ukrainskykh zamovlian [Prasvit Ukrainski zakazania]. M. Moskalenko (Ed.). Kyiv : Dnipro [in Ukrainian].
16. Prykazka pro kazku [The proverbial fairy tale]. Retrieved from: <https://dovidka.biz.ua/prisliv-ya-pro-kazku> [in Ukrainian].
17. Prokopova, O. P. (2007). Metodyka vyvchennia ukrainskoi kazky z oporoiu na rozkryttia yii kosmohonichnogo pokhodzhennia [Methodology of studying Ukrainian fairy tales based on the disclosure of its cosmogonic origin]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
18. Solomiany Didukh – symvol Rizdva v Ukraini [Solomiany Didukh – a symbol of Christmas in Ukraine] : etnoxata. Website. Retrieved from: <http://surl.li/inwe> [in Ukrainian].
19. Statystyka samohubstv v Ukraini [Suicide statistics in Ukraine] (2023). Retrieved from: <http://surl.li/ohprz> [in Ukrainian].
20. Ukrainski narodni kazky. (1992). (Skarbnysia svitovoi kazky) [Ukrainian Folk Tales (Treasury of World Fairy Tales)]. L. Dunaievska (Ed). Kyiv : Veselka [in Ukrainian].
21. Ukrainski narodni kazky. (1989). [Ukrainian Folk Tales]. O. Yaremiichuk (Ed). Kyiv : Veselka [in Ukrainian].
22. Frai, N. (2010). Velykyi kod : Bibliia i literature [The Great Code : The Bible and Literature]. *Pereklad z anhliiskoi I. Starovoit*. Lviv : Litopys [in Ukrainian].
23. Franko, I. (1980). Zibrannia tvoriv u v 50 tomakh. T. 28 : «Topolia» T. Shevchenka [“Poplar” by Taras Shevchenko]. Kyiv : Naukova dumka, 73-88 [in Ukrainian].
24. Franko, I. (1979). Zibrannia tvoriv u 50 tomakh. T. 20. Zbirka kazok «Koly shche zviri hovoryly» [When the beasts still spoke]. Kyiv : Naukova dumka [in Ukrainian].
25. Khlanta, I. V. (1973). Motyv shukannia pravdy v kazkakh skhidnykh slovian [The motive of searching for truth in the tales of the Eastern Slavs]. *Narodna tvorchist ta etnografia – Folk art and ethnography, 3, 37-41* [in Ukrainian].
26. Chumarna, M. (2005). Z pochatku svitu. Ukraina v symvolakh [From the beginning of the world]. *Ukraine in symbols – Ukraine in symbols*. Lviv : Spolom [in Ukrainian].
27. Shylov, Yu. (1994). Brama bezsmertia [The Gates of Immortality]. *Ukrainskyi svit* [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.21

UDC 373.2.015.31:796.1:37.061

FEATURES OF FORMING THE FUNDAMENTALS OF A HEALTHY LIFESTYLE OF OLDER PRESCHOOL-AGE CHILDREN USING THE RELAY GAMES IN THE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION'S EDUCATIONAL SPACE

Raisa Shulyhina

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5857-351X>
e-mail: shulyhina@gmail.com

Mariia Prokopenko

Master's student at the Department
of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0003-3129-5948>
e-mail: mariya.medos@gmail.com

Abstract. *The article presents various scientific approaches to the interpretation of the essence of the concept's "health", "lifestyle", "healthy lifestyle". The analysis of modern psychological-pedagogical, valeological, methodical literature and reference sources was carried out, the concept of "healthy lifestyle of a child of older preschool age" was clarified as the presence in a child aged 5-6 (7) of a set of knowledge and ideas about human health and an important role in a person's life, the components of a healthy lifestyle (observance of the daily routine and nutrition; rules of hygiene; mandatory morning gymnastics and physical activity during the day), the child's emotional and positive attitude towards these components and their practical implementation in behavior and activities with the help of available to them methods of action.*

The four-component structure of a healthy lifestyle of a child of older preschool age, represented by cognitive, emotional, motor and motivational-behavioral components, was defined and characterized.

It has been established that one of the effective means of forming a healthy lifestyle in older preschool children is relay games as mobile team games with rules aimed at orienting participants to achieve a specific goal, as they activate children's motor activity, teach them vital motor skills and the ability to apply them independently in life, form children's physical qualities and motor experience, as well as a conscious and careful attitude to their body and health.

Based on the generalization of scientific literature and leading pedagogical experience, the basic requirements that teachers of preschool education institutions should follow during the organization and conduct of relay games are defined; the classification of relay games conducted with children 5-6 (7) years old is characterized (by the method of actions of the participants; by the number of game tasks; by the method of organization and by the way of moving the participants; by the types of game exercises; by the requirements for the tasks performed).

Prospective directions for further scientific developments on the raised issues are outlined.

Key words: *health, lifestyle, healthy lifestyle, older preschool age child, game activity, relay games, health-preserving competence, educational space, preschool education institution.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.21

УДК 373.2.015.31:796.1:37.061

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ІГОР-ЕСТАФЕТ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Шулигіна Р. А.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-5857-351X>
e-mail: shulyhina@gmail.com

Прокопенко М. О.

магістрантка кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0003-3129-5948>
e-mail: mariya.medos@gmail.com

Анотація. У статті представлено різні наукові підходи до тлумачення сутності понять «здоров'я», «спосіб життя», «здоровий спосіб життя». Проведений аналіз сучасної психолого-педагогічної, валеологічної, методичної літератури та довідникових джерел було уточнено поняття «здоровий спосіб життя дитини старшого дошкільного віку» як наявність у дитини віком 5–6 (7) років сукупності знань та уявлень про здоров'я людини та важливу роль в житті людини компонентів здорового способу життя (дотримання режиму дня та харчування; правил гігієни; обов'язковості ранкової гімнастики та рухової активності впродовж дня), емоційно-позитивне ставлення дитини до цих компонентів та їх практична реалізація у поведінці та діяльності за допомогою доступних для неї способів дій.

Визначено та схарактеризовано чотирьох-компонентну структуру здорового способу життя дитини старшого дошкільного віку, представленого когнітивним, емоційним, руховим та мотиваційно-поведінковим компонентами.

Встановлено, що одним із ефективних засобів формування здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку виступають ігри-естафети як рухливі командні ігри з правилами, спрямовані на орієнтування учасників щодо досягнення конкретно визначеної мети, оскільки вони активізують рухову активність дітей, навчають їх життєво необхідним руховим навичкам та здатності їх самостійно застосовувати в житті, формують у дітей фізичні якості, руховий досвід, а також усвідомлене й бережливе ставлення до свого організму та здоров'я.

На основі узагальнення наукової літератури та провідного педагогічного досвіду визначено основні вимоги, яких варто дотримуватися педагогам закладів дошкільної освіти під час організації та проведення ігор-естафет; схарактеризовано класифікацію ігор-естафет, які проводять з дітьми 5-6 (7) років (за способом дій учасників; за кількістю ігрових завдань; за способом організації та шляхом переміщення учасників; за видами ігрових вправ; за вимогами до виконуваних завдань).

Окреслено перспективні напрямки проведення подальших наукових розробок з порушеної проблематики.

Ключові слова: здоров'я, спосіб життя, здоровий спосіб життя, дитина старшого дошкільного віку, ігрова діяльність, ігри-естафети, здоров'язбережувальна компетентність, освітній простір, заклад дошкільної освіти.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Здоров'я є найважливішою цінністю людини як повноцінного члена суспільства, показником його благополуччя та віддзеркаленням поточної ситуації в кожній країні світу. Сучасний світ переживає важкий період турбулентності, характерними рисами якого є наявність значної кількості глобальних викликів та негативних явищ: розгортання повномасштабної війни Росії проти України; непростих соціально-економічних умов; екологічних проблем та катаклізмів; масового поширення різних видів деструктивних звичок (алкоголізму, наркоманії, паління тощо); проблем, пов'язаних зі слабкою системою охорони здоров'я тощо. Все це суттєво впливає на психічний та фізичний стан населення, а також на загальний рівень його благополуччя у цілому, особливо негативний вплив відчувають найменші представники суспільства – діти дошкільного віку.

В умовах сьогодення одним із пріоритетних напрямів розвитку вітчизняної галузі дошкільної освіти виступає її спрямованість на покращення здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку, що, у свою чергу, вимагає формування у них основ здорового способу життя (далі – ЗСЖ) як в умовах сім'ї, так й освітньому просторі закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО). Залежно від підходів до розуміння феномена «простір» виокремлюються два аспекти розуміння поняття «освітній простір». У межах першого – інституційного – освітній простір характеризується як певна частка соціуму, де створено умови для розвитку особистості [19, с. 42]. У межах другого – субстанціонального (або індивідуального) аспекту, освітній простір визначається як можливість і наявність формування особистісного простору суб'єкта освітнього процесу. Цей підхід пов'язаний з «відмовою від прийнятого в межах минулої парадигми освіти уявлення про освітній процес як лінію, траєкторію, за якою має рухатися дитина» [19, с. 44].

У положеннях Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. одним із пріоритетних завдань вітчизняної освітньої політики держави є турбота про здоров'я молодого покоління, формування в дітей основ здорового способу життя. При цьому основні засади до збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку в нашій країні регламентовані в Конвенції ООН «Про права дитини» (ст. 6) [6], Законах України «Про охорону дитинства» (ст. 6) [15], «Про освіту» [14], «Про дошкільну освіту» [12], Національній програмі «Діти України» та інших документах, які регулюють освітню діяльність в галузі дошкільної освіти.

Проблематика формування основ здорового способу життя у дітей дошкільного віку є об'єктом міждисциплінарних досліджень багатьох науковців у сфері лінгвістики (В. Дубровський, А. Остертаг, Д. Сабол, Б. Чумаков), психології (Т. Дуткевич, О. Осадчук, Ю. Савченко), валеології й екології (А. Аменд, О. Бойко, Л. Яковенко), педагогіки, зокрема дошкільної (О. Богініч, С. Важка, О. Дубогай, Л. Калужька, Л. Лохвицька, І. Нікітіна, Т. Ожимова та ін.).

Різні аспекти необхідності використання різних ігор у процесі навчання та виховання дітей в закладах освіти розкриваються у наукових розробках багатьох видатних педагогів, а саме: Я. Коменського, А. Макаренка, К. Ушинського, В. Сухомлинського та ін. На важливості використання рухливих ігор у взаємодії з дітьми дошкільного віку як вагомого чинника фізичної та психологічної підготовки дитини-

ни до дорослого життя акцентують увагу такі українські вчені, як: Е. Вільчковський, Г. Воробей, С. Мудрик, С. Свириденко, А. Цьось та ін.

Натомість станом на сьогодні, зростання тенденції до загального зниження фізичної активності дітей дошкільного віку через стрімкий розвиток гаджеталізації та її негативний вплив на здоров'я підростаючого покоління у період його активного росту (*прим. авт.* – прискорення розвитку скелету, нарощення маси м'язів не підкріплюється відповідними тренуваннями систем кровообігу і дихання та призводить до погіршення здоров'я дітей й зниження їх життєвого тону [18, с. 19-20]) гостро ставить на порядок денний питання необхідності використання в освітньому процесі сучасних ЗДО дієвих засобів формування основ здорового способу життя, серед яких чільне місце посідають рухливі ігри-естафети.

Мета і завдання дослідження. Мета статті полягає у проведенні аналізу особливостей формування основ здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобом організації та проведення ігор-естафет в освітньому просторі закладу дошкільної освіти.

Відповідно до мети визначено такі завдання: з'ясувати сутність та зміст понять «здоров'я», «здоровий спосіб життя», «фізична активність», «гра-естафета», як ключові з порушеної проблематики; провести аналіз змісту та структури процесу формування основ здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку; схарактеризувати ігри-естафети як дієвий засіб формування основ здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку та як важливу компоненту їх рухової й здоров'язберезувальної компетентностей.

Методи дослідження. Визначення фундаментальних теоретичних положень з проблеми формування основ здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобом організації ігор-естафет було здійснене на основі використання таких методів наукового пізнання, як синтез, узагальнення, аналіз сучасної літератури у сфері психології, педагогіки, фізіології, а також методики фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання формування у дітей дошкільного віку здорового способу життя не є новим. Так, ще у період Античності філософи та мислителі (Платон, Епікур, Соломон, Геракліт та ін.) вказували на важливість збереження людиною свого здоров'я з раннього дитинства як обов'язкової умови її подальшого життя, основи всіх майбутніх починань, трудових та/або творчих звершень, можливих сподівань та надій у краще майбутнє [2, с. 25-26]. Аристотель у своїх трактатах писав: «Здоров'я людини – це щастя. Людське щастя розкривається в розсудливості та цнотливості. Насолода людини – в діяльності, а фізичний стан має поєднуватися з душевною активністю. Відсутність здоров'я – повна або часткова – забирає у людини багато повсякденних радощів активного життя...» [5, с. 19-20].

Аналізуючи стан сучасної галузі дошкільної освіти в Україні, можна зазначити, що необхідність формування основ здорового способу життя дітей 5-6 (7) року життя в умовах закладу дошкільної освіти знаходить своє закріплення у положеннях Державного стандарту дошкільної освіти (БҚДО, 2021 р.), а саме в освітньому напрямі «Особистість дитини», та розкривається через формування у дітей здоров'язберезувальної компетентності, тобто здатності застосовувати навички здоров'язберезувальної поведінки, відповідно до певної життєвої ситуації, дотримуватися основ здорового способу життя, зберігати та зміцнювати здоров'я у повсякденному житті [13].

Початок ХХІ століття відзначився багатьма змінами у наукових колах, пов'язаних із розумінням сутності поняття «здоров'я», що у свою чергу, призвело до

певного переусвідомлення й самого змісту процесу формування основ здорового способу життя у дітей дошкільного віку, адже раніше воно втілювалося виключно у розвитку їх фізичних здібностей.

Сучасні літературні та довідникові джерела нараховують значну кількість наукових підходів до тлумачення поняття «здоров'я» (англ. *health*). Так, в Академічному словнику української мови здоров'я пропонується розуміти як стан організму, при якому відзначається нормальне (нормотипове) функціонування всіх його органів [1].

За Т. Андрющенко та Ю. Єфремовою, здоров'я є станом динамічної гармонії його складових компонентів – фізичного, психічного, духовного та соціального, а також наявністю сукупності високих адаптаційних можливостей організму, спрямованих на забезпечення повноцінної життєвої активності особистості людини (дитини) [2, с. 28; 4, с. 69-70]. Проте в наукових колах загальноновизнаним підходом до розуміння сутності аналізованої категорії є запропоноване Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ), а саме: здоров'я є станом повного тілесного, душевного та соціального благополуччя, у тому числі пов'язаного з відсутністю хвороб та/або фізичних вад [11]. З цього випливає, що здоровою людина може вважатися виключно за наявності сформованих всіх чотирьох складових (фізичної, психічної, духовної та соціальної) на відповідному віковим особливостям розвитку людини рівні.

На сьогодні серед ключових чинників, які суттєво впливають на стан здоров'я людини, виступає «спосіб життя» (англ. «*way of life*», «*lifestyle*»). На думку Т. Захарової, «здоровий спосіб життя» є сукупністю знань, умінь та свідомо сформованих людиною з дитинства гігієнічних навичок, спрямованих на забезпечення підтримки та зміцнення здоров'я, здійснення профілактики захворювань, дотримання оптимальної рухової активності та вироблення позитивного ставлення до ЗСЖ [5, с. 20-21].

Українські дослідники С. Грищенко та М. Носко під поняттям «здоровий спосіб життя» пропонують розуміти сукупність свідомо сформованих в людини знань, умінь та гігієнічних навичок, які вона самостійно здатна спрямовувати на забезпечення підтримки та зміцнення свого здоров'я та здоров'я оточуючих людей, профілактику різних захворювань, формування оптимального рухового режиму та загального позитивного ставлення до ведення здорового способу життя [9, с. 47-48].

Дошкільне дитинство – це відповідальний період життя дитини під час якого закладається фундамент основ ЗСЖ. У своїх дослідженнях вітчизняний дослідник Ю. Бойчук зазначає, що здорова дитина дошкільного віку – це життєрадісна, активна, допитлива, витривала, сильна, стійка до впливу несприятливих зовнішніх факторів дитина, яка має високий рівень фізичного та розумового розвитку [16, с. 15-16].

Старший дошкільний вік є найбільш сензитивним періодом онтогенезу дитини щодо формування в неї основ здорового способу життя. Це зумовлено тим, що у цьому віці відбуваються істотні зміни в анатомо-фізіологічному, психічному, соціальному та особистісному розвитку дитини. Так, зокрема, у дітей старшого дошкільного віку відзначається підвищення загальної фізичної підготовки, поліпшення координації та точності рухів; м'язовий корсет більш міцний, що сприяє, з одного боку, можливості утримання різних вихідних положень, а з іншого боку, збереженню темпу та амплітуди рухів під час виконання фізичних вправ [3]. Серед основних особливостей психічного розвитку дітей віком 5-6 (7) років можна відзначити: поступовий розвиток пам'яті; розвиток вербального інтелекту, що полягає у відображенні розумового процесу в мовленні; формування інших видів мислення (наочно-дієвого, наочно-образного, образно-асоціативного, словесно-логічного).

Вітчизняні науковці (Ю. Бойчук, А. Желан, В. Яковенко та ін.) доводять, що формування основ ЗСЖ у дітей старшого дошкільного віку обумовлюється сукупністю *особливостей* психологічного та фізіологічного характеру, оскільки у дитини дошкільного віку відзначається:

1. розвиток образних форм пізнання навколишнього світу, що свідчить про здатність дітей оволодіння різноманітною інформацією щодо елементів ЗСЖ;
2. формування готовності оперувати уявленнями про здоров'я та ЗСЖ, що сприяє розширенню меж пізнання його елементів (дотримання режиму дня / харчування; проведення гігієнічних процедур; здійснення рухової активності);
3. спрямованість діяльності дітей за допомогою інтенсивної супідрядності мотивів;
4. зміна емоційної сфери дітей (ситуативність та нестійкість змінюється регуляцією) тощо [4, с. 70; 16, с. 152-153].

У дітей старшого дошкільного віку процес формування ЗСЖ представлений чотири-компонентною структурою, яка включає:

1. *когнітивний компонент* – наявність сукупності знань та первинних уявлень дитини-дошкільника: про здоровий спосіб життя; про фізичні вправи та користь від їх виконання для організму дитини; про необхідність загартовування; про раціональне харчування, режим дня; про роль сонячного світла, повітря та води для людського організму тощо;

2. *емоційний компонент* – полягає у здатності дитини старшого дошкільного віку до регулювання власних емоцій. На думку багатьох вітчизняних та зарубіжних учених, вагому роль у розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку відіграє спілкування та його характер з однолітками та дорослими [3]. Принагідно зазначимо, що в складних умовах сьогодення це залежить від багатьох чинників, зокрема «від зовнішнього прояву поведінки дітей дошкільного віку, що зумовлюється травматичними подіями, які були пережиті дитиною та негативно вплинули на її подальший розвиток та соціалізацію, як особистості на когнітивному, морально-вольовому, мотиваційному, творчому, міжособистісному рівнях [21, с. 231].

3. Отримання позитивних емоцій, забезпечення емоційної насиченості освітнього процесу, зокрема під час занять із вихователем з опорою на ігрову діяльність – це основні умови залучення дітей старшого дошкільного віку до ЗСЖ;

4. *руховий компонент* – представлений руховою активністю, сформованістю в дитини старшого дошкільного віку вмінь та навичок, спрямованих на її всебічний та гармонійний розвиток. Як зазначає С. Грищенко, рухова активність є засобом зняття негативних емоцій та розумового стомлення, а також стимулятора інтелектуальної сфери розвитку дитини (за допомогою рухової активності відбувається пізнання дошкільником навколишнього світу, здійснюється розвиток психічних процесів – мислення, уваги, уяви, мовлення тощо) [9, с. 65-66];

5. *мотиваційно-поведінковий компонент* – полягає у формуванні дій контролю своєї поведінки та поведінки інших в ході реалізації провідного виду діяльності дитини дошкільного віку – гри [3].

Однією з найважливіших умов у процесі забезпечення повноцінної життєдіяльності людського організму є рухова або моторна активність (англ. *motor activity*). Як зазначає Ю. Танасійчук, міцне здоров'я, висока працездатність, гарне самопочуття та настрої, які закладаються у дошкільному дитинстві, будуть належним чином зберігатися впродовж багатьох років завдяки постійній руховій активності дитини під час занять з фізичної культури та виховання [17, с. 342]. З огляду на це, у закла-

дах дошкільної освіти значна увага надається обранню засобів та методів фізичної підготовки дітей, оптимізації процесу фізичного виховання, формування у них основ здорового способу життя.

На сьогодні одним із ефективних засобів збереження ЗСЖ дітей старшого дошкільного віку, який активно використовується в педагогічній роботі сучасних педагогів ЗДО, є організація ігор-естафет. Адже відомо, що ігрова діяльність належить до числа потреб, обумовлених самою природою людини – потребою в тренуванні м'язів і внутрішніх органів та потребою у спілкуванні [20, с. 11]. При цьому найкращим шляхом розвитку у дітей 5-6-ти років рухливої активності є використання ігор та різних ігрових завдань, які передбачають виконання рухів у складних та постійно змінюваних умовах. В іграх-естафетах все наведене вище вдало синтезується й реалізується.

Український психолог Д. Максименко зазначає: «Гра займає важливе місце в житті дошкільників, вона необхідна для їх повноцінного фізичного і психічного розвитку. Гра – природна діяльність дитини, яка спрямована на задоволення прагнення до руху, дії... Жодна інша діяльність не здатна організувати всі сили дитини, наповнити її їство найяскравішими емоціями, водночас і приглушувати зародження почуття втоми, і доводити до найвищого ступеню продуктивність організму» [8, с. 92].

Гра-естафета (англ. *relay game*) являє собою одну з ефективних форм активізації рухової активності дитини [10]; рухливу командну гру з правилами, покликану орієнтувати учасників на досягнення конкретно визначеної мети [18].

Використання ігор-естафет в освітньому процесі ефективно впливає:

- *по-перше*, на розвиток таких фізичних якостей дитини, як спритність, узгодженість (координація), точність, швидкість та винахідливість;
- *по-друге*, сприяє розвитку функції фізичної рівноваги;
- *по-третє*, забезпечує розвиток уваги, спостережливості, самоконтролю та саморегуляції [20, с. 11-12].

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури та провідного педагогічного досвіду у сфері дошкільної освіти дає змогу визначити основні характерні риси ігор-естафет, організованих для дітей старшого дошкільного віку [10; 16; 18; 20]: обов'язковість спільної командної діяльності, спрямованої на досягнення загальних цілей; наявність особистих інтересів усіх гравців команди; командний дух; злагодженість та узгодженість дій усіх гравців команди (дії кожного гравця впливають на здобуття перемоги цілої команди); необхідність визначення капітану команди серед її членів, підпорядкування яким є обов'язковим для всіх гравців команди.

Проведення ігор-естафет з дітьми старшого дошкільного віку може здійснюватися з метою:

- проведення спеціальної або загальної розминки;
- покращення загального психоемоційного стану дітей та зняття з них напруги й стресу;
- повторення та закріплення окремих рухів та/або вправ або їх цільового використання задля розвитку певних рухових здібностей та вмінь;
- повторення та закріплення попередньо вивчених та розучених вправ, пов'язаних за своєю структурою з новими руховими діями, перед вивченням нового матеріалу;
- проведення якісної перевірки окремих вивчених видів вправ та рухів в ускладнених умовах межових швидкостей, емоційного збудження та високої відповідальності дитини перед командою [16, с. 341-343].

За С. Козарь, О. Соколюк та В. Чалим, під час організації ігор-естафет з дітьми старшого дошкільного віку обов'язково необхідно враховувати такі установки:

1. завдання, вирішення яких буде здійснюватися під час проведення гри-естафети; форму заняття, структурним елементом якого виступає гра-естафета; склад команд, сформований у відповідності до кількості дітей, їх рухових здібностей, віку та гендерної приналежності;

2. загальний рівень фізичного та інтелектуального розвитку дітей 5-6 (7) років, їх фізичної підготовки;

3. рівень сформованості у дітей елементів техніки фізичних рухів та рівень їх моторних умінь;

4. показники стану здоров'я кожної дитини старшого дошкільного віку;

5. наявність індивідуальних особливостей;

6. умови (пора року; час у режимі дня тощо) та місце проведення (розмір спортивної / актової зали або ігрового / спортивного майданчика; наявність інвентаря) гри-естафети;

7. стан учасників гри-естафети (врахування характеру та виду діяльності дітей дошкільного віку перед грою та безпосередньо після неї) [20, с. 22-28].

Важливо наголосити, що проведення ігор-естафет передбачає можливість виникнення швидкої втомлюваності у дітей, тому надзвичайно важливим завданням педагога в ЗДО є: забезпечення правильного та належного підбору ігрових завдань під час проходження естафети дітьми 5-6 (7) років з урахуванням рівня складності їх виконання; обов'язкову зміну рухів; забезпечення їх чергування з короткотривалим відпочинком.

У сучасній науковій літературі прийнято виділяти декілька видів ігор-естафет, які класифікуються за низкою критеріїв: за способом дій учасників; за кількістю ігрових завдань; за способом організації та шляхом переміщення учасників; за видами ігрових вправ; за вимогами до виконуваних завдань тощо [10; 18; 20]. На рис. 1 представлено найбільш розповсюджену класифікацію (за В. Чалим) ігор-естафет, які використовують у взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку [20].

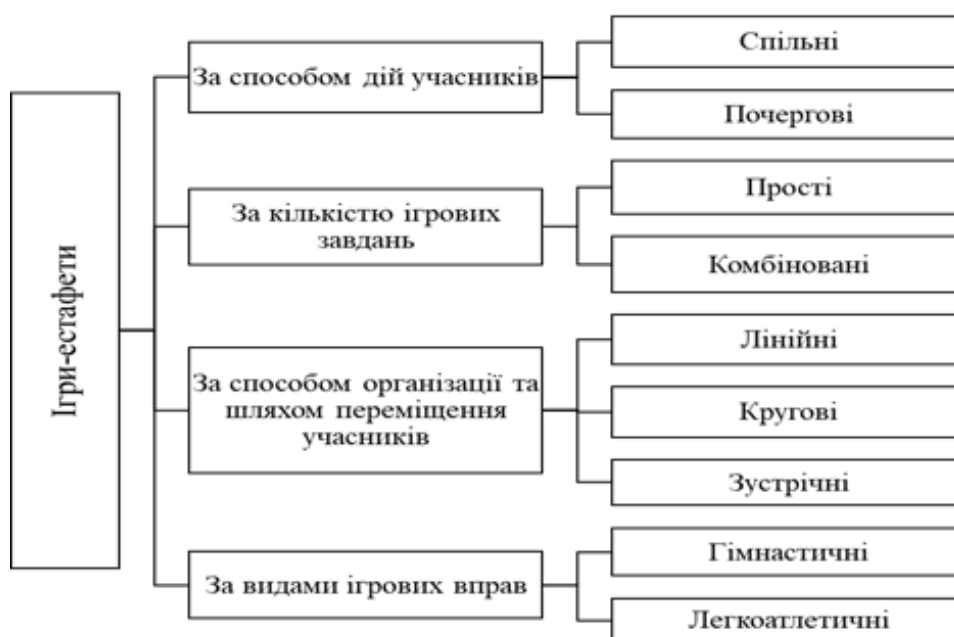


Рис. 1. Класифікація ігор-естафет (за В. Чалим) [20]

Схарактеризуємо більш розлого подану на рис. 1 класифікацію ігор-естафет:

- за *способом дії учасників* ігри-естафети прийнято поділяти на *почергові* (учасники один за одним виконують певні обумовлені дії та ігрові вправи), які можуть проводитися на місці, без переміщення учасників та за допомогою різних видів переміщенням, та *спільні* (учасники одночасно або невеликими групами виконують ті чи інші дії/ігрові вправи);
- за *кількістю ігрових завдань* ігри-естафети поділяються на *прості* (передбачається виконання лише одного завдання) та *комбіновані* (виконання двох чи більше ігрових завдань);
- за *способом організації та шляхом переміщення учасників* ігри-естафети поділяються на *лінійні* (команди вибудовуються в колону або шеренгу та рухаються до протилежного пункту та назад або виконують ігрове завдання «ланцюжком»), *кругові* (самі гравці переміщуються по колу, або команди вибудовуються в коло та, стоячи на місці, передають естафету по «ланцюжку»), *зустрічні* (половина учасників від кожної команди розташовуються на протилежній стороні майданчика, і переміщення гравців або передача естафети здійснюється назустріч один одному);
- за *видами ігрових вправ* ігри-естафети можуть бути гімнастичними, атлетичними, тематичними, комічними тощо [10; 20].

Вітчизняні дослідники С. Козарь, О. Соколюк та В. Чалий у своїх наукових роботах акцентують увагу на важливості врахування педагогом інтересів та бажань дітей в процесі організації та підготовки ігор-естафет, оскільки виключно цікаві дітям та такі, що відповідають віку дітей ігри сприяють розвитку їх самостійності та творчої ініціативи, здатні конструктивно впливати та регулювати психофізичне навантаження дітей 5-6 (7) років, доставляючи їм учасникам багато радощів та задоволення [20, с. 12].

Наприклад, українська педагогиня А. Желан зазначає, що нерідко в ЗДО трапляються такі ситуації, коли деякі вихованці відмовляються виконувати звичайні фізичні вправи на заняттях з фізичного виховання, проте під час ігор-естафет демонструють явну зацікавленість та бажання брати участь у командній грі [4, с. 71]. Це зумовлено тим, що ігри-естафети як засіб формування основ здорового способу життя:

1) сприяють подоланню у дітей старшого дошкільного віку замкнутості, скутості та сором'язливості, забезпечуючи покращення настрою та загального емоційного стану, що, у свою чергу, позитивно впливає на налагодження міжособистісної взаємодії з дорослими (педагогом) та однолітками; 2) забезпечують формування навичок діяти за сигналом та виховання почуття колективізму; 3) сприятливо впливають на весь організм дитини у цілому, оскільки під час активного виконання рухів відбувається робота різних груп м'язів, підвищується частотність пульсу, поглиблюється дихання та покращується обмін речовин; 4) позитивно впливають на розвиток всіх психічних процесів дитини (уваги, пам'яті, уяви, мовлення, сприйняття) тощо.

Більше того, враховуючи той факт, що організація ігор-естафет здійснюється на засадах принципу змагальності, участь у них: підвищує рухову та інтелектуальну активність дітей старшого дошкільного віку; забезпечує зростання ступеню їхньої відповідальності за себе, своє здоров'я й благополуччя, за свою команду та її успіх; сприяє формуванню позитивного ставлення до ігрових завдань в цілому. Відповідно, беручи участь в іграх-естафетах, у дітей старшого дошкільного віку з'являється стимул до виконання будь-яких фізичних рухів правильно, впевнено та чітко, при цьому у більш сором'язливих дітей підвищується почуття впевненості у собі

та у своїх силах, а в більш активних дітей, як правило, спостерігається більш якісне виконання фізичних вправ та ігрових завдань.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз сучасної психолого-педагогічної, методичної літератури та доробків з дотичних галузей наук дає змогу зробити такі висновки:

1. під поняттям «основи здорового способу життя дитини старшого дошкільного віку» слід розуміти наявність у дитини віком 5–6 (7) років сукупності знань та уявлень про здоров'я людини та важливу роль в житті людини компонентів здорового способу життя (дотримання режиму дня та харчування; правил гігієни; обов'язковість ранкової гімнастики та рухової активності впродовж дня), емоційно-позитивне ставлення дитини до цих компонентів та їх практична реалізація у поведінці та діяльності за допомогою доступних для неї способів дій;

2. основними складниками сформованості основ ЗСЖ дітей старшого дошкільного віку є такі: – наявність у дитини елементарних знань про власний організм та його функціонування; – вироблені звички щодо дотримання правил гігієни; – усвідомлення залежності здоров'я людини від способу її життя, екології тощо;

3. ігри-естафети є особливим видом командної ігрової діяльності змагально-го характеру, спрямованої на навчання дітей старшого дошкільного віку життєво необхідним руховим навичкам та їх самостійному застосуванню в житті, на формування у них фізичних якостей та рухового досвіду в різних життєвих ситуаціях, а також на формування у дітей основ здорового способу життя та усвідомленого й бережливого ставлення до свого організму та здоров'я;

4. належне та правильне використання ігор-естафет в освітньому процесі в умовах ЗДО сприяє формуванню у дітей старшого дошкільного віку основ здорового способу життя, покращенню їх рухових навичок, а також всебічному розвитку дитини, формуванню таких особистісних якостей, як товарицькість, взаємодопомога, відповідальність, цілеспрямованість, наполегливість у досягненні своєї мети та інтересу до заняття спортом.

Перспективним вбачаємо проведення подальших наукових розвідок з пошуку інноваційних підходів для збагачення методики впровадження різних форм проведення ігор-естафет (спортивних розваг, конкурсів та/або свят; групових та підгрупових занять) в освітню діяльність та дозвілля дітей старшого дошкільного віку як засобу формування в них основ здорового способу життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Академічний тлумачний словник. 2020. URL: <http://sum.in.ua/s/zdorov.ja>
2. Андрющенко Т. К. Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Переяслав-Хмельницький, 2007. 268 с.
3. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія : навчальний посібник / 2-ге вид. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 392 с.
4. Желан А., Єфремова Ю. Формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 2 (53). С. 69–73.
5. Захарова Т. Н. Формування здорового способу життя. Київ : Вчитель, 2017. 174 с.
6. Конвенція про права дитини: Резолюція Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 1995 р. №50/155. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/995_021

7. Максименко С. Д. Загальна психологія / 3-е вид. Київ : Центр навчальної літератури, 2019. 272 с.
8. Максименко Д. С. Різнокольорове дитинство: ігротерапія, казкотерапія, ізотерапія, музикотерапія. Практична психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 192 с.
9. Носко М. О., Грищенко С. В. Формування здорового способу життя : навчальний посібник. Київ : «МП Леся», 2013. 160 с.
10. Онопрієнко О. М. Рухливі ігри, естафети і спортивні свята у ВНЗ : навчально-методичний посібник. Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2014. 104 с.
11. Офіційний сайт Всесвітньої організації охорони здоров'я. 2024. URL: <https://www.who.int/ru>
12. Про дошкільну освіту : Закон України від 11 липня 2001 р. №2628-III. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 49. Ст. 259.
13. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція : Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2021 р. № 33.
14. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38-39. Ст. 380.
15. Про охорону дитинства : Закон України від 26 січня 2001 р. № 2402-III. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 30. Ст. 142.
16. Сучасні здоров'язбережувальні технології : монографія / за загальною редакцією проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : Оригінал, 2018. 724 с.
17. Танасійчук Ю. М., Бойко Ю. С., Соколенко Л. С. Проблеми формування культури здорового способу життя студентів закладів вищої освіти. *Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2022. № 1(6). С. 339-350.
18. Формування компетентності індивідуального здоров'язбереження : теорія і практика в освітніх процесах. Монографія. Том II / автор. кол. Київ : Майстерні магістеріуму, 2020. 200 с.
19. Цимбалару А. Д. Освітній простір : сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41-50. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/150/108>
20. Чалий В. Ю., Соколюк О. В., Козарь С. С. Рухливі ігри, естафети та спортивні свята в процесі фізичного виховання : теорія та практика : навчально-методичний посібник. Харків : Харківський коледж Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, 2019. 154 с.
21. Шулигіна Р. А., Коваль С. С. Особливості соціалізації дітей дошкільного віку в середовищі однолітків в умовах воєнної агресії : аналіз педагогічних та психосоціальних чинників впливу. *Освітньо-науковий простір : науковий журнал*. Вип. 5 (2–2023) / Український державний університет імені Михайла Драгоманова [гол. ред. д-р пед. наук, проф. Матвієнко О. В.]. Київ : Видавництво Ліра-К, 2023. С. 226-237. URL: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/82/100>

REFERENCES:

1. Akademichniy tlumachnyi slovnyk [Academic explanatory dictionary]. (2020). Retrieved from: <http://sum.in.ua/s/zdorov.ja> [in Ukrainian].
2. Andriushchenko, T. K. (2007). Formuvannia tsinnisnoho stavlennia do vlasnoho zdorovia v ditei starshoho doshkilnoho viku [The formation of a valuable attitude to one's own health in children of older preschool age] : *Candidate's thesis*. Pereiaslav-Khmelnytskyi [in Ukrainian].
3. Dutkevych, T. V. (2016). Doshkilna psykholohiia : navchalnyi posibnyk [Preschool psychology : a study guide] / 2-he vyd. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

4. Zhelan, A., Yefremova. Yu. (2016). Formuvannia zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Formation of health care competence of younger schoolchildren]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky – Scientific Bulletin of the MNU named after V. O. Sukhomlynskyi. Pedagogical sciences*, 2 (53), 69-73 [in Ukrainian].
5. Zakharova, T. N. (2017). Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia [Formation of a healthy lifestyle]. Kyiv : Vchytel [in Ukrainian].
6. Konventsiia pro prava dytyny : Rezoliutsiia Heneralnoi Asamblei OON [Convention on the Rights of the Child : Resolution of the UN General Assembly] vid 21 hrudnia 1995 r. № 50/155. (1995). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/995_021 [in Ukrainian].
7. Maksymenko, S. D. (2019). Zahalna psykholohiia [General psychology] / 3-e vyd. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
8. Maksymenko, D. S. (2021). Riznokolorove dytynstvo : ihoterapiia, kazkoterapiia, izoterapiia, muzykoterapiia. Praktychna psykholohiia [Multicolored childhood : play therapy, fairy tale therapy, isotherapy, music therapy. Practical psychology.]. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
9. Nosko, M. O., Hryshchenko, S. V. (2013). Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia : navchalnyi posibnyk [Formation of a healthy lifestyle : educational manual]. Kyiv : «MP Lesia» [in Ukrainian].
10. Onopriienko, O. M. (2014). Rukhlyvi ihry, estafety i sportyvni sviata u VNZ : navchalno-metodychnyi posibnyk [Moving games, relays and sports holidays in universities : educational and methodological manual]. Cherkasy : ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho [in Ukrainian].
11. Ofitsiyni sait Vsesvitnoi orhanizatsii okhorony zdorovia [Official website of the World Health Organization]. (2024). Retrieved from: <https://www.who.int/ru> [in Ukrainian].
12. Pro doshkilnu osvitu : Zakon Ukrainy [On preschool education : Law of Ukraine] vid 11 lypnia 2001 r. № 2628-III. (2001). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Information of the Verkhovna Rada of Ukraine*, No. 49, art. 259 [in Ukrainian].
13. Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) new edition] : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (2021). No. 33. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> [in Ukrainian].
14. Pro osvitu : Zakon Ukrainy [On education : Law of Ukraine] vid 05 veresnia 2017 r. № 2145-VIII. (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Information of the Verkhovna Rada of Ukraine*, No. 49, art. 380 [in Ukrainian].
15. Pro okhoronu dytynstva: Zakon Ukrainy [On childhood protection: Law of Ukraine] vid 26 sichnia 2001 r. № 2402-III. (2001). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Information of the Verkhovna Rada of Ukraine*, No. 30, art. 142 [in Ukrainian].
16. Suchasni zdorov'iazberezhualni tekhnolohii : monohrafiia [Modern health-saving technologies : a monograph] / za zahalnoiu redaktsiieiu prof. Yu. D. Boichuka. (2018). Kharkiv : Oryhinal [in Ukrainian].
17. Tanasiichuk, Yu. M., Boiko, Yu. S., Sokolenko, L. S. (2022). Problemy formuvannia kultury zdorovoho sposobu zhyttia studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Problems of forming a healthy lifestyle culture of students of higher education institutions.]. *Zhurnal «Perspektyvy ta innovatsii nauky» (Seriia «Pedagogika», Seriiia «Psykholohiia», Seriiia «Medytsyna»)* – Magazine “Perspectives and Innovations of Science” (“Pedagogy” Series, “Psychology” Series, “Medicine” Series), 1(6), 339-350 [in Ukrainian].
18. Formuvannia kompetentnosti indyvidualnoho zdoroviazberezhennia : teoriia i praktyka v osvitnikh protsesakh. Monohrafiia. Tom II [Formation of individual health care competence: theory and practice in educational processes. Monograph. Volume II] / avtor. kol. (2020). Kyiv : Maisterni mahisteriumu [in Ukrainian].
19. Tsymbalaru, A. D. (2016). Osvitnii prostir : sutnist, struktura i mekhanizmy stvorennia [Educational space : essence, structure and mechanisms of creation]. *Ukrainskyi pedagogichnyi*

zhurnal – Ukrainian pedagogical journal, 1, 41-50. Retrieved from: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/150/108> [in Ukrainian].

20. Chalyi, V. Yu., Sokoliuk, O. V., Kozar, S. S. (2019). Rukhlyvi ihry, estafety ta sportyvni sviata v protsesi fizychnoho vykhovannia : teoriia ta praktyka : navchalno-metodychnyi posibnyk [Movement games, relays and sports holidays in the process of physical education : theory and practice : educational and methodological manual]. Kharkiv : Kharkivskiy koledzh Komunalnoho zakladu «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademiia» Kharkivskoi oblasnoi rady [in Ukrainian].

21. Shulyhina, R. A., Koval, S. S. (2023). Osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho viku v seredovyshchi odnolitkiv v umovakh voiennoi ahresii : analiz pedahohichnykh ta psykhosotsialnykh chynnykiv vplyvu [Peculiarities of socialization of preschool children in the environment of peers in the conditions of military aggression: analysis of pedagogical and psychosocial factors of influence]. *Osvitno-naukovyi prostir – Educational and scientific space : naukovyi zhurnal*. Vyp. 5 (2–2023) / Ukrainnyi derzhavnyi universytet imeni Mykhaila Drahomanova [Matviienko O. V. (Ed.)]. Kyiv : Vydavnytstvo Lira-K, vol. 5 (2–2023), 226-237. Retrieved from: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/82/100> [in Ukrainian].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ВАСЮТИНА
Тетяна
Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: t.m.vasyutina@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-0253-1932

ВЕДМЕДЕНКО
Наталія
Олексіївна

аспірантка кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: n.o.vedmedenko@npu.edu.ua
orcid.org/0009-0001-9332-2118

ГРУДНИЦЬКА
Анастасія
Олегівна

студентка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальності 013 «Початкова освіта», Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: grudnastia@gmail.com
orcid.org/0009-0007-2792-8537

ГУБАРЄВА
Дар'я
Вячеславівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: kameta2014@ukr.net
orcid.org/0000-0002-4513-8586

ДЕМ'ЯНЕНКО
Борис
Трохимович

кандидат медичних наук, доцент, приватна психотерапевтична практика, Софіївська Борщагівка (Київська обл., Україна)
e-mail: borisdemianenko855@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5555-9395

ЖУРАВЕЛЬ
Наталія
Вікторівна

аспірантка кафедри дошкільної освіти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна); учитель Криворізького ліцею № 24 (Кривий Ріг, Україна)
e-mail: zhuravelnataliya.89@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7046-8800

ЗАПОРОЖЕЦЬ
Марина
Миколаївна

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: 20fpp.m.zaporozhets@std.npu.edu.ua
orcid.org/0009-0006-4111-4700

ЗАРІВНА
Оксана
Тимофіївна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (Київ, Україна)
e-mail: oksanazarina5@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9821-4482

КАРПЕНКО
Олена
Володимирівна

аспірантка кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: lenakarpenko29@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5573-7147

КОВАЛЬ
Тетяна
Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: t.v.koval@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-1560-4811

КОВАЛЬОВА
Анастасія
Павлівна

магістрантка кафедри початкової освіти та педагогічної інноватики, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: anastasia.kovalova90@gmail.com
orcid.org/0009-0000-8867-0356

ЛІДІЧ
Альона
В'ячеславівна

студентка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 «Початкова освіта», Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: 20fpp.a.lidich@std.npu.edu.ua
orcid.org/0009-0007-0318-6698

ЛІПАТОВ
Володимир
Миколайович

доцент кафедри германських мов, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: lipatov@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0625-3933

ЛІСОВСЬКА
Катерина
Андріївна

вчитель молодших класів гімназії № 290, аспірантка кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: lisovskakateryna2022@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7678-4508

- МАРКІВ
Іван
Петрович** кандидат військових наук, провідний науковий співробітник науково-дослідного відділу, Центральний науково-дослідний інститут Збройних Сил України (Київ, Україна)
e-mail: Ivan-markiv@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6286-1162
- МАРКІВ
Олександра
Тимофіївна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри журналістики факультету української філології та літературної творчості імені Андрія Малишка, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: Oleksandra.markiv@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5720-650X
- МАТВИЄНКО
Олена
Валеріївна** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-5746-4864
- МИТНИК
Олександр
Якович** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: mytnyk1969@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2916-7344
- МОРОЗ
Людмила
Іванівна** доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Умань, Україна)
e-mail: lm29@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2840-6689
- ОЛЕФІРЕНКО
Тарас
Олексійович** кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри технологічної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: to@udu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3278-8125
- ПОЛІЩУК
Катерина
Миколаївна** старший викладач кафедри дошкільної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: katika42@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6554-9086

ПОПОВА
Людмила
Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української й іноземних мов та
методик їх навчання в початковій та дошкільній освіті,
Український державний університет імені Михайла
Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: liudmila-pln@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3764-3870

ПРОКОПЕНКО
Марія
Олександрівна

магістрантка кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла
Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: mariya.medos@gmail.com
orcid.org/0009-0003-3129-5948

САВЧЕНКО
Андрій
Олексійович

здобувач третього освітньо-наукового рівня
вищої освіти,
Український державний університет імені Михайла
Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: savchenko39@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1525-6258

ТЕЛЕЦЬКА
Людмила
Іванівна

кандидат біологічних наук, професор, професор
кафедри початкової освіти та педагогічної інноватики,
Український державний університет імені Михайла
Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: teletskaya@ukr.net
orcid.org/0000-0002-4059-0653

ТЕСЛЕНКО
Тетяна
Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет імені Михайла
Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: t.v.teslenko@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-2072-1828

УНІНЕЦЬ
Ірина
Михайлівна

Ph.D., доктор економічних наук, доцент,
професор кафедри практичної психології,
Український державний університет імені Михайла
Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: germanirina777@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1690-6590

ХИМИЧ
Марта
Андріївна

студентка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта,
Український державний університет імені Михайла
Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: 20fpp.m.khymych@std.npu.edu.ua
orcid.org/0009-0007-8230-6749

ЦВЕТКОВА
Ганна
Георгіївна

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла
Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: tsvetkova1271@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1556-4856

ЧАБАЙОВСЬКА
Марія
Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української й іноземних мов та
методик викладання в початковій і дошкільній освіті,
Український державний університет імені Михайла
Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: m.i.chabayovska@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-0954-5712

ЧАЙЧЕНКО
Валентина
Федорівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
початкової освіти та інноваційної педагогіки,
Український державний університет імені Михайла
Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: chaychenko@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1046-5018

ЧЖАН
Цзін

здобувач третього освітньо-наукового рівня вищої
освіти,
Український державний університет імені Михайла
Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: jing774225664@qq.com
orcid.org/0009-0009-7325-0813

ЧМИХАЛОВА
Олена
Аркадіївна

учитель-методист початкових класів
Великоновоселківського ЗЗСО № 2
Великоновосілівської громади
(Донецька обл., Україна)
e-mail: elenka7885@ukr.net
orcid.org/0009-0009-6494-3888

ШВЕЦЬ
Владислава
Володимирівна

кандидат психологічних наук, здобувач вищої освіти
ступеня доктора наук,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини (Умань, Україна)
e-mail: vlada90@meta.ua
orcid.org/0000-0001-7384-2039

ШУЛИГІНА
Раїса
Андріївна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла
Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: shulyhina@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5857-351X

AUTORS

**Tetiana
VASIUTINA**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Primary Education, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: t.m.vasyutina@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-0253-1932

**Nataliia
VEDMEDENKO**

Aspirant of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: n.o.vedmedenko@npu.edu.ua
orcid.org/0009-0001-9332-2118

**Anastasiia
GRUDNYTSKA**

Student of the First (Bachelor's) Level of Higher Education Speciality 013 «Primary Education», Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: grudnastia@gmail.com
orcid.org/0009-0007-2792-8537

**Daria
HUBARIEVA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: kameta2014@ukr.net
orcid.org/0000-0002-4513-8586

**Borys
DEMYANENKO**

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Private psychotherapy practice, Sofiivska Borshchahivka, branch No. 5 (Kyiv region, Ukraine)
e-mail: borisdemianenko855@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5555-9395

**Nataliia
ZHURAVEL**

Postgraduate of the Department of preschool Education of the majoring in 011 «Educational, pedagogical sciences», Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine); teacher, Kryvyi Rih Lyceum № 24 (Kryvyi Rih, Ukraine)
e-mail: zhuravelnataliya.89@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7046-8800

**Maryna
ZAPOROZHETS**

Student of the first (Bachelor's) Degree of Higher Education, Dragomanov Ukraine State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: 20fpp.m.zaporozhets@std.npu.edu.ua
orcid.org/0009-0006-4111-4700

- Oksana ZARIVNA** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Technical English № 2, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute” (Kyiv, Ukraine)
e-mail: oksanazarina5@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9821-4482
- Olena KARPENKO** PhD student at the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: lenakarpenko29@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5573-7147
- Tetiana KOVAL** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukraine State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: t.v.koval@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-1560-4811
- Anastasiia KOVALOVA** Master’s student at the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: anastasia.kovalova90@gmail.com
orcid.org/0009-0000-8867-0356
- Alyona LIDICH** Student of the First (Bachelor’s) Level of Higher Education Speciality 013 Primary Education, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: 20fpp.a.lidich@std.npu.edu.ua
orcid.org/0009-0007-0318-6698
- Volodymyr LIPATOV** Associate Professor of the Department of Germanic Languages, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: lipatov@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0625-3933
- Kateryna LISOVSKA** Teacher of Junior classes at Gymnasium No. 290, PhD student of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: lisovskakateryna2022@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7678-4508

**Ivan
MARKIV**

Candidate of Military Sciences, Leading national officer,
research and development department,
The Central Research Institute of the Armed Forces of
Ukraine (Kyiv, Ukraine)
e-mail: Ivan-markiv@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6286-1162

**Oleksandra
MARKIV**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Journalism Department, Andriy
Malysenko Faculty of Ukrainian Philology and Literary
Creativity,
Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: Oleksandra.markiv@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5720-650X

**Olena
MATVIENKO**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the
Department of Primary Education and Innovative Pedagogy,
Drahomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-5746-4864

**Oleksandr
MYTNYK**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the
Department of Practical Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: mytnyk1969@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2916-7344

**Ludmila
MOROZ**

Doctor of Psychological Sciences, Full Professor, Professor
of Psychology Department,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)
e-mail: lm29@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2840-6689

**Taras
OLEFIRENKO**

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Technological Education,
Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: to@udu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3278-8125

**Kateryna
POLISHCHUK**

Senior teacher of the Department of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: katika42@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6554-9086

**Liudmila
POPOVA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukraine State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: liudmila-pln@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3764-3870

**Mariia
PROKOPENKO**

Master's student at the Department of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: mariya.medos@gmail.com
orcid.org/0009-0003-3129-5948

**Andrii
SAVCHENKO**

PhD student in Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: savchenko39@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1525-6258

**Ludmila
TELETSKA**

Candidate of Biological Sciences (PhD), Professor,
Professor of the Department of Primary Education and
Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: teletskaya@ukr.net
orcid.org/0000-0002-4059-0653

**Tetiana
TESLENKO**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: t.v.teslenko@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-2072-1828

**Iryna
UNINETS**

Ph.D., Doctor of Economic Sciences, Associate professor,
Professor of the Department of Practical Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: germanirina777@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1690-6590

**Marta
KHYMYCH**

Student of the First (Bachelor's) Level of Higher Education
Speciality 013 Primary Education,
Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: 20fpp.m.khymych@std.npu.edu.ua
orcid.org/0009-0007-8230-6749

**Hanna
TSVIETKOVA**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the
Department of Pre-school Education,
Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: tsvetkova1271@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1556-4856

**Mariia
CHABAIOVSKA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Ukrainian and
Foreign Languages and Teaching Methods in Primary and
Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: m.i.chabayovska@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-0954-5712

**Valentyna
CHAYCHENKO**

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: chaychenko@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1046-5018

**Zhang
JING**

PhD student in Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: jing774225664@qq.com
orcid.org/0009-0009-7325-0813

Olena CHMIKHALOVA

Teacher-methodologist of primary school of Velykonovoselkivske secondary school № 2, Velykonovoselkivska community (Velyka Novosilka, Donetsk region, Ukraine)
e-mail: elenka7885@ukr.net
orcid.org/0009-0009-6494-3888

**Vladyslava
SHVETS**

Candidate of Psychological Sciences, Doctoral student of higher education,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University (Uman, Ukraine)
e-mail: vlada90@meta.ua
orcid.org/0000-0001-7384-2039

**Raisa
SHULYHINA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: shulyhina@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5857-351X



ШАНОВНІ АВТОРИ!

Запрошуємо Вас до публікації матеріалів
у науковому журналі

«ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР»
«EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE»

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

• Журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (**категорія «Б»**) у галузі **педагогічних наук** (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями) на підставі наказу МОН №778 від 20.06.2023 р. та галузі **психологічних наук** (053 – Психологія) на підставі наказу МОН №1035 від 23.08.2023 р.

Видання **індексується** у міжнародних та національних наукометричних базах:
Google Scholar (2023 р.): <http://bit.ly/3lIDntM>;

Open Ukrainian Citation Index (2023 р.): <https://ouci.dntb.gov.ua/?journal=освітньо-науковий+простір>;

«Наукова періодика України» в Національній бібліотеці України імені В. І. Вернадського НАН України (2023 р.): <http://nbuv.gov.ua/j-tit/educsc>;

Національний репозитарій академічних текстів (електронна версія видання розміщується в репозитарії УДУ імені Михайла Драгоманова) (2022 р.): <http://enpuir.npu.edu.ua>

• Редакція здійснює присвоєння міжнародного цифрового ідентифікатора **DOI** (Digital Object Identifier) кожному опублікованому матеріалу, що дає змогу авторам знайти свою наукову працю на сайті Open Ukrainian Citation Index (OUCI).

Періодичність виходу журналу: **2 рази** на рік. Прийом рукописів здійснюється на постійній основі до 25 квітня та 25 жовтня щорічно.

Тематична спрямованість:

- 011 – Освітні, педагогічні науки,
- 012 – Дошкільна освіта,
- 013 – Початкова освіта,
- 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями),
- 053 – Психологія

Засновником наукового видання є УДУ імені Михайла Драгоманова та співзасновником ГО «Українська асоціація педагогів і психологів дошкільної, початкової та позашкільної освіти».

Цільовою аудиторією Журналу є: доктори та кандидати наук, молоді науковці (докторанти, аспіранти, здобувачі, магістранти), фахівці-практики, які активно займаються науковими дослідженнями в галузі освіти.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ РУКОПISУ

До друку приймаються статті, що мають наукову і практичну цінність та не опубліковані раніше в інших наукових виданнях. Автор / співавтор(-и) несуть персональну відповідальність за оригінальність тексту статті, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних та географічних назв, та інших відомостей, а також за якість і зміст англomовного блоку й за відсутність в матеріалах даних, які не підлягають відкритій публікації.

Мова рукопису: українська, англійська.

Забороняється використання джерел інформації держави-окупанта або держави-агресора у науковій та науково-технічній діяльності: цитування в тексті, внесення до бібліографічних списків тих джерел, які опубліковані російською мовою в інших країнах та джерел іншими мовами, якщо вони опубліковані на території Росії та Білорусі.

ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ

- ✓ електронний варіант рукопису статті зберігати у форматі ***.RTF**, підготовлений у текстовому редакторі **Microsoft Word**;
- ✓ обсяг статті – **12 сторінок**;
- ✓ формат аркуша – **A4 (210x297)**, орієнтація сторінки – **«книжна»**;
- ✓ шрифт **Times New Roman**, кегль **14**;
- ✓ інтервал між рядками – **1,5 пт.**, відступ першого рядка (абзац) – **1,25 см.**;
- ✓ параметри сторінки: ліве, праве – **2,5 см.**, верхнє, нижнє – **2 см.**;
- ✓ у тексті не допускається вирівнювання **пропусками**;
- ✓ у тексті використовується **дефіс «-»**, який не відділяється пропусками та **тире «-»**;
- ✓ лапки « ». Якщо є цитата в цитаті або в цитаті міститься слово в лапках, то зовнішні лапки – « », а внутрішні – “ ”.
- ✓ ініціали відділяються від прізвищ **нерозривним пробілом** (комбінація клавіш **Ctrl+Shift+Пробіл**);
- ✓ графіки, рисунки, фотографії слід вставляти в текст статті у відповідному масштабі **як об'єкт**. Положення об'єкта – **«в тексті»**;
- ✓ рисунки, створені у вбудованому у Microsoft Word редакторі рисунків, слід подавати як **згруповані об'єкти**.

СТРУКТУРА СТАТТІ:

- рядок 1** – індекс **УДК** (Times New Roman, вирівнювання за лівим краєм);
- рядок 2** – пустий рядок;
- рядок 3** – назва статті (вирівнювання за центром, напівжирний шрифт, великі літери) може містити **до 10 слів** без скорочень, має розкривати сутність проблеми та бути цікавою широкому загалу науковців;
- рядок 4** – прізвище, ініціали автора (-ів) статті (не більше трьох осіб); науковий ступінь, вчене звання (за наявністю), посада із зазначенням кафедри / лабораторії / відділення (вирівнювання за центром);
- рядок 5** – місце роботи / навчання, адреса роботи / навчання, ORCID-код, електронна адреса автора (вирівнювання за центром); якщо автор не має ORCID-коду, його можна отримати за покликанням <https://orcid.org/>;

рядок 6 – пустий рядок;

абзац 1 – **розширена** анотація українською мовою *курсивом* (не менше 1800 знаків без пробілів, міжрядковий інтервал – 1 см., абзацний виступ – 1,25 см.), ключові слова (мінімум 5);

пустий рядок;

абзац 2 – інформація про авторів та статтю **англійською мовою**: назва статті (вирівнювання за центром, напівжирний шрифт, усі літери великі), прізвище, ініціали автора, науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри, місце роботи / навчання, адреса роботи / навчання, ORCID-код, електронна адреса автора;

пустий рядок;

абзац 3 – **розширена анотація** англійською мовою *курсивом* (не менше 1800 знаків без пробілів) та ключові слова (5-10 слів). Переклад англійською мовою повинен бути достовірним.

Редакційна колегія журналу «ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР» **звертає особливу увагу** авторів рукописів до написання анотації / Abstract. Резюме повинно бути «мініатюрою» рукопису автора і коротко охарактеризувати актуальність, мету, методи та результати дослідження. Рекомендовано уникати речень типу: «Було проаналізовано проблему», «Було розглянуто...», «Було розкрито сутність».

Рекомендовано будувати більшість речень за зразком: «Виявлено ...», «З'ясовано ...», «Встановлено ...», «Здійснено...», «Підтверджено» тощо.

У випадку, якщо стаття **англійською мовою**, вся інформація про авторів та анотація подається двома мовами англійською та українською: назва статті (напівжирний шрифт, усі літери великі), прізвище, ініціали автора / авторів, науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри / лабораторії, місце роботи / навчання) адреса роботи / навчання, ORCID-код, електронна адреса автора, розширена анотація (не менше 1800 знаків без пробілів) та ключові слова (5 – 10 слів).

Структурні елементи тексту статті (з обов'язковим зазначенням в тексті):

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження / Introduction and current state of the research problem.

Важливо у вступній частині чітко сформулювати понятійний апарат, щоб уникнути його неоднозначного трактування. У вступі також викладаються особливості сучасного стану дослідження проблеми.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, де указати започаткування розв'язання цієї проблеми, на які опирається автор, а також обов'язкове виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячено статтю.

Мета і завдання дослідження / The purpose and objectives of the study.

Мета статті має чітко показувати предмет дослідження та бути конкретною (мета має бути одна!); далі – завдання (мінімум – 2-3).

Висловлюється головна ідея публікації, яка суттєво відрізняється від сучасних уявлень про проблему, доповнює або поглиблює уже відомі підходи; звертається увага на введення до наукового обігу нових фактів, висновків, рекомендацій, закономірностей або уточнення відомих раніше, але недостатньо вивчених.

Методи дослідження / Research methods (можуть бути викладені у результатах дослідження).

Методи дослідження передбачають опис їх основного змісту, характеристик і показників, які вони фіксують, та одиниць вимірювання.

Виклад основного матеріалу дослідження / The statement of the main material research (може мати як теоретичну, так й емпіричну частини) здійснюється відповідно до завдань із повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Висновки і перспективи подальших досліджень / Conclusions and perspectives of further researches у цьому напрямі.

Текст статті має бути уважно **вичитаний і перевірений**. Статті друкуються в авторській редакції, тому відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ ОПИС ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

Список використаних джерел / References розміщується після тексту статті в алфавітному порядку; друкується через 1,5 інтервал, 14 кеглем, шрифтом Times New Roman і оформляється згідно з вимогами державного стандарту ДСТУ 8302:2015. «Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання».

References оформлюється за міжнародним бібліографічним стандартом **APA (American Psychological Association (APA) Style)**.

Транслітерація здійснюється незалежно від мови оригіналу відповідно Постанови кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. № 55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» (для української мови). Для автоматизації процесу транслітерації та складання бібліографічних посилань рекомендується використовувати online-сервіси:

для україномовних джерел – <http://ukrlit.org/transliterationsii#source=0JrQuNGX0LI=>;
словник – <https://slovnuk.ua/index.php>;

– для інших мов застосовуються регіональні сервіси;

– для англійських джерел транслітерація не застосовується

для складання бібліографічних посилань <https://www.citethisforme.com>;

<https://vak.in.ua>

Посилання на джерела в тексті подаються в квадратних дужках [2, с. 25; 5, с. 33-34], у яких перша цифра вказує порядковий номер джерела в списку літератури, а друга – відповідну сторінку в цьому джерелі; одне джерело (без сторінок) відокремлюється від іншого крапкою з комою або дефісом [3; 4; 6; 8-10]).

ПОРЯДОК ПОДАННЯ МАТЕРІАЛІВ:

Для розгляду опублікування статті автору необхідно надіслати на електронну адресу редакції ESS.journal.21@gmail.com наступні матеріали:

- **наукову статтю**, оформлену відповідно вказаним вимогам у форматі *.RTF.,
- **інформаційну довідку** про автора / співавтор(-ів).

З прикладами оформлення статті можна ознайомитися в додатку 1 до інфо-буклету або на офіційному сайті видання за покликанням: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/autor>; та інформаційної довідки про автора / співавтор(-ів) у додатку 2, а також через заповнену Google Form за покликанням: <https://forms.gle/Ws8iYbYiEjMnLSMPA> або QR-кодом.



Приклад підпису файлів: **Попова_стаття, Попова_довідка.**

Статті **аспірантів, магістрантів, педагогів-практиків** подаються з **рецензією** наукового керівника, науковця відповідної галузі або **витягом** з протоколу засідання кафедри / лабораторії з рекомендацією статті до друку, оформленою й затвердженою відповідним чином.

Приклад підпису файла: **Попова_рецензія.**

Важливо! Редакційна колегія Журналу здійснює перевірку надісланих матеріалів на унікальність, з використанням відповідного програмного забезпечення та рецензування.

Редакція залишає за собою право на редагування текстів, зберігаючи при тому головні висновки та авторську стилістику.

УМОВИ ОПЛАТИ:

Публікація статей у науковому журналі здійснюється за рахунок фізичних і юридичних осіб. У разі позитивного рішення, авторам впродовж 3-х робочих днів адресується повідомлення про **прийняття статті** до друку та **реквізити для оплати** публікаційного внеску. В іншому випадку – повідомлення про необхідність доопрацювання або відхилення рукопису.

Після підтвердження про прийняття статті автор надсилає на електронну адресу редакції ESS.journal.21@gmail.com відскановану квитанцію про сплату публікаційного внеску.

Приклад підпису файлу: **Попова_квитанція.**

Вартість публікації становить **800** грн. за **12** сторінок тексту включно з анотацією, списком використаних джерел та references. Кожна додаткова сторінка сплачується окремо у розмірі **35** грн. Публікаційний внесок покриває витрати, пов'язані з рецензуванням, коректурою і редагуванням статей, макетуванням журналу та розміщенням його електронної версії у відкритому доступі на сайті видання.

За бажанням автори статей можуть замовити друкований примірник журналу, вартість якого – **600** гривень, які необхідно сплатити додатково до публікаційного внеску. Авторські замовлення на друковані версії журналу будуть направлені адресатам після розміщення поточного випуску на сайті.

**Рукописи, що не відповідають зазначеним вимогам,
розглядатися не будуть.**

КОНТАКТНА ІНФОРМАЦІЯ

Редакція наукового журналу «Освітньо-науковий простір»: вул. Олександра Кониського, 8/14, УДУ імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна, 01054

Графік роботи: Пн.-Пт. 9.00 – 17.00 (крім святкових днів)

Контактний телефон: +38 (050)-698-01-84

E-mail: ESS.journal.21@gmail.com

Web: <https://ess.npu.edu.ua/>

ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

УДК 373.3:37.015.31:57.081.1

УЧАСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРИРОДООХОРОННІЙ РОБОТІ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Попова Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0931-1947-1074>
e-mail: turbar@gmail.com

© Попова Т. В., 2023

Анотація. Мовою статті (зі збереженням всіх структурних елементів тексту статті).

Обсяг: 1800 знаків без пробілів (250-300 слів).

Ключові слова: 5-10 ключових слів чи словосполучень.

PARTICIPATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN ENVIRONMENTAL WORK AS IMPORTANT CONDITIONS FOR FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE

Tetiana Popova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Primary Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
Pyrohova Str., 9, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0931-1947-1074>
e-mail: turbar@gmail.com

© Popova T., 2023

Abstract. Англійською мовою (зі збереженням всіх структурних елементів тексту статті).

Обсяг: 1800 знаків без пробілів (250-300 слів).

Key words: 5-10 ключових слів чи словосполучень.

Текст статті: Наявність екологічної кризи, яка охопила всю планету, свідчить про те, що сучасне суспільство характеризується недосконалістю сформованості у людей екологічної компетентності. Для вирішення цієї проблеми...

Список використаних джерел:

1. Ванцовська О. А. Формування екологічної компетентності дітей в умовах дошкільного навчального закладу. *Таврійський вісник освіти*. 2011. № 1. С. 47-54.
2. Закон України «Про освіту». Законодавство України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380). Редакція від 06.04.2022, підстава – 1986-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

3. Червінська І. М. Музейна педагогіка як інструмент взаємодії закладів освіти і музеїв у сучасному соціокультурному просторі. *Освітні обрії*. 2019. № 49(2). С. 48-54. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/2327/2812>

References¹:

1. Vantsovska, O. A. (2011). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti ditei v umovakh doshkilnoho navchalnoho zakladu [Formation of ecological competence of children in the conditions of preschool educational institution]. *Tavriiskyi visnyk osvity – Taurian Bulletin of Education*, 1, 47-54 [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [The Law of Ukraine «On Higher Education»] (2014). Zakonodavstvo Ukrainy (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2014, № 37-38, st. 2004). Redaktsiia vid 12.05.2022, pidstava – 2003-IX. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

3. Chervinska, I. M. (2019). Muzeina pedahohika yak instrument vzaiemodii zakladiv osvity i muzeiv u suchasnomu sotsiokulturnomu prostori [Museum pedagogy as a tool for interaction between educational institutions and museums in the modern socio-cultural space]. *Osvitni obrii – Educational horizons*, 49(2), 48-54. Retrieved from: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/2327/2812> [in Ukrainian].

¹ Оформлення **References** здійснюється за міжнародним бібліографічним стандартом **APA (American Psychological Association) Style**

Додаток 2

Інформаційна довідка про автора / співавтора(-ів)

| Інформація про автора / авторів | Українською мовою | Англійською мовою ² |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------------------|
| Прізвище, ім'я, по батькові (повністю) | | |
| Науковий ступінь | | |
| Учене звання | | |
| Посада | | |
| Кафедра / лабораторія (без скорочень) | | |
| Місце роботи або навчання, місто: заклад вищої освіти або наукової установи (без скорочень) | | |
| Друкований примірник журналу, який оплачується додатково до редакційного внеску, за бажанням автора (так / ні). | | |
| Адреса надсилання видання у разі його замовлення за рахунок відправника (відділення «Нової пошти») | | |
| Електронна адреса | | |
| Номер контактного телефону | | |
| ORCID (http://orcid.org/...) (вказати обов'язково) | | |
| Назва (тема) статті | | |
| Назва тематичної спрямованості журналу | | |

² Обов'язково для заповнення

Наукове видання / Scientific publication

ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР
EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE

Науковий журнал / Scientific Journal

Випуск 6 (1 – 2024) / Issue 6 (1 – 2024)

Засновник і видавець / Founder and publisher:

Український державний університет імені Михайла Драгоманова /
Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine)

Співзасновник / Co-founder:

ГО «Українська асоціація педагогів і психологів дошкільної,
початкової та позашкільної освіти» /
NGO «Ukrainian Association of Teachers and Psychologists of Preschool,
Primary and Extracurricular Education»

Виходить з 2021 р.

Періодичність / Frequency:

2 рази на рік / 2 times a year

Адреса редакції / Editorial office address:

01054, вул. Олександра Кониського, 8/14, педагогічний факультет,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ (Україна) /
01054, 8/14 Oleksandr Konyskyi str., Pedagogical Faculty,
Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)

Контакти / Contacts:

тел./tel.: +38 (50) 698-01-84
e-mail: ESS.journal.21@gmail.com; web: <https://ess.npu.edu.ua/>

Редагування та коректура / Literary editor
Бібліографічне редагування / Bibliographic editor

Раїса Шулигіна / Raisa Shulyhina

Комп'ютерний дизайн / Computer design

Олена Щербина / Olena Shcherbyna

Підписано до друку 31.05.2024. Формат 60x84 $\frac{1}{8}$.
Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура PT Serif.
Умовн. друк. аркушів – 28,36. Обл.-вид. аркушів – 22,07.
Тираж 300 прим.

Видавець і виготовлювач: ТОВ «Видавництво Ліра-К»
Свідоцтво № 3981, серія ДК.
03142, м. Київ, вул. В. Стуса, 22/1
тел./факс (044) 247-93-37; (050) 462-95-48
Сайт: lira-k.com.ua, редакція: zv_lira@ukr.net