



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРИУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

МАГІСТЕРСЬКІ СТУДІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Випуск 1

Збірник наукових праць магістрів ОП
«Дошкільна освіта»,
«Початкова освіта»,
«Фізична культура і спорт»,
«Практична психологія»,
«Менеджмент. Управління закладом
загальної середньої освіти»

Київ 2023

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**МАГІСТЕРСЬКІ СТУДІЇ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ
МАРІУПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
Випуск 1**

Київ – 2023

Магістерські студії психолого-педагогічного факультету Маріупольського державного університету: збірник наукових праць здобувачів ОС Магістр ОП «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Фізична культура та спорт», «Практична психологія», «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти» / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгницької. Випуск 1. Київ: МДУ, 2023. 246 с.

Члени редколегії:

Задорожна-Княгницька Л.В., доктор педагогічних наук, професор, декан психолого-педагогічного факультету

Крутий К.Л., доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти,

Фунтікова О.О., доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти

О.К.Безсонова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти

Воєвутко Н.Ю., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти

Грошовенко О.П., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти

Демидова Ю.О., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти

Деснова І.С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології

Макаренко С.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти

Нетреба М.М., кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти

Присяжнюк Л.А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти

Пучина О.В., кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології

Шусть В.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології

Рекомендовано до друку Вченою радою психолого-педагогічного факультету
Маріупольського державного університету
(протокол №4 від 30 грудня 2023 року)

**Редакція не несе відповідальності за авторський стиль праць,
опублікованих у збірнику**

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	7
РОЗДІЛ 1. ІННОВАЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	8
<i>Кійко Юлія</i> Розвиток мовлення дітей з РАС засобами альтернативної комунікації.....	8
<i>Куцєбова Анастасія</i> Форми організації освітнього процесу у закладах дошкільної освіти та Новій українській школі: шляхи реалізації наступності.....	13
<i>Липовська Яна</i> Педагогічні умови формування соціально-емоційної компетентності в дітей старшого дошкільного віку.....	19
<i>Нехаєва Вікторія</i> Розвиток творчих здібностей старших дошкільників засобами ІКТ.....	25
<i>Самохіна Поліна</i> Педагогічна робота вихователів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в ЗДО.....	31
<i>Тимошенко Аліна</i> Формування міжособистісних відносин дошкільників в інклюзивних групах.....	37
<i>Тищенко Юлія</i> Розвиток емоційного інтелекту дошкільників як педагогічна проблема.....	42
<i>Шрамко Катаріна</i> Проектна діяльність як засіб національно- патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.....	48
<i>Юшина Вікторія</i> Формування у дітей дошкільного віку інженерного мислення засобами STREAM-освіти.....	55
РОЗДІЛ 2. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ	61
<i>Гребенюк Ольга</i> Використання нетрадиційних форм організації освітнього процесу в Новій українській школі.....	61
<i>Дядечко Анастасія</i> Роль інтегрованого уроку в освітньому процесі початкової школи.....	67
<i>Жердева Ольга</i> Теоретичні засади дослідження проблеми формування емоційного інтелекту.....	72
<i>Зайдлер Ірина</i> Формування культурної компетентності учнів початкової школи: діагностичний аспект.....	77
<i>Куцєбова Тетяна</i> Інтерактивні методи в роботі сучасного вчителя.....	84

<i>Костіва Яна</i>	
Формування екологічної компетентності молодших школярів з особливими потребами засобами ігрової діяльності.....	89
<i>Юлія Кузіна</i>	
Структура загальної середньої освіти у Польщі.....	95
<i>Новицька Єлизавета</i>	
Діяльнісний підхід в освітньому процесі початкової школи	102
<i>Ольмезова Альона</i>	
Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи.....	108
<i>Панкова Марина</i>	
<i>Марина</i> інноваційні тенденції розвитку сучасної освіти України.....	115
<i>Солдатова Ангеліна</i>	
Особливості розвитку творчої уяви та фантазії в дітей молодшого шкільного віку.....	121
<i>Товстоног Катерина</i>	
Формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів засобами ігрових технологій.....	127
<i>Хараман Вікторія</i>	
Огляд теорій розвитку емерджентної грамотності.....	133
<i>Хоренко Кароліна</i>	
Європейський досвід організації міжкультурної комунікації в процесі навчання іноземної мови в початковій школі.....	140
<i>Щира Анастасія</i>	
Корпоративна культура: визначення сутності поняття.....	148
<i>Щира Анастасія</i>	
Розвивальний потенціал бесіди як словесного методу навчання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.....	153

РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ	
ЗДОРОВ`ЗБЕРЕЖЕННЯ, ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ.....	160
<i>Абрасімов Костянтин</i>	
Здоров`язбережувальна компетентність майбутніх учителів фізичної культури: визначення базових понять дослідження.....	160
<i>Данілович Юрій</i>	
Напрями використання засобів народної фізичної культури в закладах вищої освіти.....	166
<i>Здобицький Микола</i>	
Організаційно-педагогічні умови формування дороз`язбережувального простору закладу вищої освіти.....	173
<i>Каракай Ігор</i>	
Фізичне виховання як соціальний феномен та ключовий чинник гуманізації фізичної культури.....	180

<i>Краснянський Артем</i>	
Наукові підходи до упровадження здоров'язберезувальних освітніх технологій у закладі вищої освіти	186
<i>Чучалін Петро</i>	
Характеристика технологій фізкультурно-рекреаційної діяльності у закладах вищої освіти.....	191
<i>Михайло Улитич</i>	
Рухова активність студентів: важливість, вплив та шляхи підвищення..	197
<i>Христофоров Юрій</i>	
Вплив занять оздоровчим бігом на рівень фізичної підготовленості студентів.....	203
РОЗДІЛ 4. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ.....	210
<i>Кондратенко Ганна</i>	
Професійна спрямованість психологів під час війни.....	210
<i>Кривогуз Катерина</i>	
Вплив психологічних наслідків участі у бойових діях на внутрішньосімейні відносини військовослужбовців.....	217
<i>Люлько Валерія</i>	
Онлайн гра як засіб подолання негативних переживань під час війни.....	223
<i>Скворцова Ганна</i>	
Огляд проблеми виникнення хронічної втоми в науковій літературі.....	227
<i>Стовбун Крістіна</i>	
Особливості психоемоційного стану жителів тимчасово окупованих територій України.....	233
<i>Фещук Тетяна</i>	
Життєстійкість студентів в умовах повномасштабної війни.....	239

ПЕРЕДМОВА

Пропонований до уваги читачів перший випуск збірника наукових праць магістрів психолого-педагогічного факультету Маріупольського державного університету є результатом плідної роботи здобувачів освіти ОП «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Фізична культура та спорт», «Практична психологія», «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти» .

Основу збірника складають статті, що відбивають результати наукових досліджень, виконаних здобувачами вищої освіти у межах кваліфікаційних робіт. Результати досліджень, здійснених здобувачами магістерського ступеня, відображено у чотирьох розділах збірника:

✓ *«Інновації та перспективи розвитку дошкільної освіти»* (організація національно-патріотичного виховання у закладах дошкільної освіти; розвиток мовлення, емоційного інтелекту, творчих здібностей дітей дошкільного віку; формування міжособистісних відносин дошкільників в інклюзивних групах; проектна діяльність та STREAM-освіта дошкільників);

✓ *«Актуальні проблеми початкової освіти й освітнього менеджменту»* (інноваційні тенденції розвитку сучасної освіти в Україні; формування компетентностей молодших школярів (іншомовної, інформаційно-цифрової, культурної, екологічної; розвиток емоційного інтелекту, творчої уяви та фантазії; організація освітнього процесу та управління закладом освіти на основі використання кращих зразків європейського досвіду);

✓ *«Організаційно-методичні засади здоров`язбереження, фізичної культури та спорту»* (створення здоров`язбережувального середовища у закладі освіти, упровадження технологій оздоровчо-рекреаційної діяльності здобувачів освіти, формування здоров`язбережувальної компетентності у майбутніх фахівців; використання засобів народної фізичної культури для фізичної підготовки молоді);

✓ *«Актуальні проблеми сучасної психології»* (професійна спрямованість психологів під час війни; життєстійкість студентів та проблеми виникнення хронічної втоми, подолання негативних переживань під час війни).

Статті здобувачів вищої освіти готувалися під керівництвом і за безпосередньої участі наукових керівників кваліфікаційних робіт: докторів наук Л. В. Задорожної-Княгницької, К.Л.Крутій, О.О.Фунтікової; кандидатів наук Ю.О.Демидової, С.І.Макаренко, Н. Ю. Воєвутко, О.А.Голюк, О.П.Грошовенко, М. М. Нетреби, Л.А.Присяжнюк, І.С.Деснової, О.І.Пучини, В.В.Шустя.

Редакційна колегія збірника

РОЗДІЛ 1. ІННОВАЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З РАС ЗАСОБАМИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ *Кійко Юлія, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»*

за спеціальністю «Дошкільна освіта»

Науковий керівник: О. К. Безсонова, старший викладач кафедри дошкільної освіти, кандидат педагогічних наук

DEVELOPMENT OF SPEECH IN CHILDREN WITH ASD THROUGH ALTERNATIVE COMMUNICATION METHODS *Kiiko Yulia, master's student in «Preschool Education»*

Анотація. Стаття присвячена вивченню розвитку мовлення дітей з аутизмом та розглядає значення альтернативних методів спілкування. Здобуття мовленнєвих навичок визначено як ключовий фактор соціальної адаптації дитини в сучасному світі. В статті обговорено підходи вітчизняних та зарубіжних вчених, таких як Н. Жукова, К. Лебединська та інших, до вивчення мовленнєвих порушень при аутизмі.

Ключові слова: діти з аутизмом, засоби альтернативної комунікації, розвиток мовлення, проблеми з комунікацією.

Abstract: The article explores the development of speech in children with autism spectrum disorder (ASD) and examines the significance of alternative communication methods. The acquisition of speech skills is identified as a crucial factor in the social adaptation of children in the modern world. The study discusses the approaches of both domestic and foreign scholars, such as N. Zhukova, K. Lebedinska, and others, to the study of speech disorders in children with autism.

Key words: children with an autism spectrum, alternative communication means, language development, communication problems.

Постановка наукової проблеми та її значення. Послідовне оволодіння мовленням відіграє важливу роль у соціальній адаптації дитини до сучасного світу. Це пояснюється тим, що мовленнєва діяльність є засобом засвоєння і передачі побачених і пережитих знань, думок і почуттів методом самоствердження в дитячих колективах. Розвиток мови при аутизмі характеризується дуже специфічними особливостями і сильно залежить від того, чи використовуються корекційні заходи та в якому віці.

Актуальним завданням сьогодення є прийняття і розуміння суспільством особливих дітей.

Метою цієї статті є визначення стратегій розвитку мови у дітей з аутизмом, а також вибір і впровадження альтернативних методів спілкування для дітей з розладами аутичного спектру.

Вивченням мовленнєвих порушень при аутизмі дітей займаються як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: Н. Жукова, К. Лебединська, Е. Мастюкова, С. Морозов, Т. Морозова, Т. Філічева, М. Шеремет, Д. Шульженко.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження засвідчують своєрідність мовлення дітей з аутизмом. А саме: штаповані фрази, повторення малозрозумілих слів. Т. Скрипник виокремлює головну особливість мовлення дітей з аутизмом – мовлення про себе в іншій та третій особі, а також наявність труднощів взаємодії із соціумом та складнощів у розвитку комунікативної функції [5].

На думку К. Лебединської та О. Нікольської, аутизм пов'язаний насамперед з розладами емоційно-поведінкового спектру і являє собою порушення здатності до формування відповідних емоційних стосунків.

І. Логвінова вважає, що порушення процесу спілкування у дітей з аутизмом проявляється у двох основних формах. Одна з них – бажання виражати свої бажання за допомогою вокалізації, погляду, міміки та жестів. Або, навпаки, комунікативне перебільшення ((надлишкова гіперемоційність у контактах). В обох варіантах порушуються мотиваційні елементи голосового спілкування [1].

Також легше спілкуватися з молодшими та старшими дітьми, ніж з однолітками, чий взаємодії включають ігнорування, «занурення» або споглядання назовні.

Незважаючи на те, що проблеми аутизму досліджуються протягом багатьох років, вони як ніколи актуальні і сьогодні. Тарасун В. вважає, що в роботі з дітьми з розладами спектру аутизму педагоги повинні використовувати сучасні методи диференційованого та особистісно орієнтованого навчання, які сприяють розвитку здібностей дітей та задоволенню їх особливих освітніх потреб, участі батьків у навчанні їхніх дітей, розвитку гуманної педагогіки, яка здатна заохотити дітей до освітнього процесу[6].

Говорячи про комунікативні проблеми у дітей-аутистів, ми говоримо про те, що їм може знадобитися додаткова допомога під час роботи, яка допоможе їм розвинути комунікативні навички, а також покращити соціальну адаптацію.

Д. Шульженко зазначає, що враховуючи особливості аутичних дітей, (тривожність, реактивність, негативізм, занурення та відмову від спілкування з іншими людьми), фахівець повинен правильно підібрати засоби альтернативної комунікації, спираючись на результати комплексної діагностики [7].

Найпоширенішою у світі є методика, яка спрямована на розвиток спілкування та передбачає одночасне використання знаків та символи, такі як жести та символи. Це система Макатон. Вона розрахована на людей із комунікативними розладами (ДЦП, розлади спектру аутизму, генетичні синдроми, діти з множинними розладами) [2].

Ця програма вчить дітей спілкуватися з дорослими та однолітками, слухати та розуміти інших, а також повідомляти про свої потреби та бажання.

Жестикуляція стимулює мовну зону головного мозку і сприяє розвитку артикуляційного апарату дитини. Як наслідок, коли в житті дитини з'являється та чи інша форма спілкування, це призводить до соціального розвитку та зменшує прояв відхилень у поведінці.

Вихователі, вчителі, логопеди, психологи та інші фахівці можуть використовувати систему Макатон у своїй діяльності.

Основна відмінність системи Макатон від інших програм альтернативної комунікації полягає в тому, що вона використовує різні канали для надсилання та отримання інформації, коли жести та символи відповідають одній концепції. Паралельно з використанням Макатону зазвичай проводять інтенсивну логопедичну роботу.

Окрім жестів, завжди використовується граматично правильна мова. Це дуже важливе правило. При цьому жести використовуються на трьох рівнях:

1) Ключовий рівень: жести відображають лише ключові поняття.

2) Функціональний рівень: жести відбивають лише дієслова (нести, їхати на велосипеді, танцювати, мити посуд, пити, приймати душ, давати, плакати, гойдатись на гойдалці, йти додому, ховатись, допомагати, стрибати, висіти, кидати, одягатись, обіймати, готувати, грати, шукати, лежати, читати, розмовляти, поцілувати, падати, малювати, сміятися).

3) Повний рівень: жести відбивають більшість слів у висловлюванні.

Жести у системі Макатон завжди супроводжують відповідний вираз обличчя, інтонацію, рухи тіла, просторова орієнтація.

Для розвитку комунікативних навичок дітей з РАС під керівництвом доктора філософії Енді Бонді та сертифікованого логопеда (CCC-SLP) Лорі Фрост розроблено комунікаційну систему PECS – Picture (зображення) Exchange (зміна) Communication (комунікація) System (система), яка є допоміжною у навчанні та спілкуванні для людей з Розладами Аутистичного Спектру (РАС), як для дітей, так і для дорослих [4]. Картки PECS є ефективними в роботі з дітьми різних вікових груп, які мають труднощі в комунікативній, пізнавальній та моторній сферах. У результаті залучення системи PECS у дитини може поліпшитися комунікаційні навички, або вона зможе перейти до вербального відтворення зображень. Тренінг з використанням PECS складається з шести етапів, в форматі дискретних проб з використанням потужних підкріплювачів (індивідуальний навчальний підхід, який застосовується для навчання навичкам в організованій, контрольованій і систематичній формі). Як правило, PECS йде паралельно звичайному мовному розвитку, ця система комунікації двостороння.

Застосування PECS :

Етап I – навчання тому, як комунікувати.

Етап II – розрізнення картинок.

Етап III – побудова речення.

Етап IV – відповідь на питання.

Етап V – відповідь і коментування.

Етап VI – система дозволяє зробити комунікацію наочною [3].

Т. Скрипник пояснює, що система PECS вважається універсальним інструментом для передавання інформації, особливо конкретного прохання, для

цього потрібно навчити дитину співвідносити і використовувати для цього символ (рисунок на картці, який має відповідний підпис).

Для оволодіння системою PECS варто дотримуватись послідовності таких кроків.

Крок перший – побудувати зв'язок між конкретним предметом, явищем із абстрактним символом на картці. Крок другий – навчити здійснювати комунікативний акт, який виражається у вказуванні на певну карточку, де зображений потрібний предмет, іншій людині. Такими чином, послідовно дитина буде оволодівати здатністю швидко орієнтуватися серед малюнків, щоб знаходити потрібний і давати партнерові спілкування для того, щоб висловити прохання і отримати бажану річ.

Крок третій – навчати дитину послуговуватися не просто символом, а й фразою для того, щоб висловити свої прохання чи повідомлення.

Одним з важливих позитивних моментів у використанні PECS є те, що повідомлення на картках зрозуміле всім, навіть незнайомим людям. Адже часто діти з особливостями психофізичного розвитку мають порушення мовлення, і тому навколишні люди можуть погано їх розуміти.

Переваги застосування системи PECS простежуються у відтворенні комунікативної функції, система є допоміжним засобом навчити дитину проявляти ініціативу у вимові слів, покращується розуміння дитини.

Т. Скрипник зазначає, що «інший різновид альтернативного спілкування – метод підтримувальної комунікації. Призначення підтримувальної комунікації полягає в тому, щоб дати дитині мову, за допомогою якої вона зможе контактувати з навколишніми і зрозуміє, що спілкування допомагає досягати задоволення власних потреб. Тому підтримувальну комунікацію почали застосовувати для тих, хто раніше був нездатним до мовлення, зокрема – для таких осіб з аутистичним спектром розладів» [5, с. 149-150].

Отже, значна кількість дітей із тяжкими порушеннями мовлення та іншими особливостями розвитку досягають шкільного віку з несформованим вербальним мовленням, або з мовленням, рівень зрозумілості якого є настільки низьким, що не дозволяє використовувати його як засіб комунікації. Такі порушення можуть бути обумовлені органічним ураженням мозку, наслідком чого можуть бути розлади спектру аутизму.

Деякі діти з аутистичним спектром розвитку добре володіють мовленням, опановують читання, письмо, проте залишаються мовчазними під час встановлення мовленнєвого контакту, тому доцільно використовувати різні засоби альтернативної комунікації та впроваджувати ефективні види роботи, щоб допомогти дітям з аутизмом адаптуватися до соціального середовища та здобувати початкову освіту.

Вважаємо доречним навести рекомендації, які зазначила В. Тарасун, і які сприятимуть підвищенню ефективності спілкування з дитиною з РАС:

– бути активним слухачем. Коли дорослий демонструє розуміння того, що говорить дитина, то тим самим викликає в неї довіру та повагу.

Обличчя співрозмовників мають бути на одному рівні, щоб була можливість дивитись один одному в очі. Необхідно показувати свою увагу за

допомогою жестів, міміки (кивання головою, посмішка);

– говорити чітко і виразно (використовувати короткі речення з 3-4 слів; повторювати ключові слова, що добре відомі дітям; ускладнювати речення, використовувати нові слова, зменшувати кількість повторів; менше говорити);

– робити паузи між реченнями, щоб дати дітям час осмислити сказане педагогом. Паузи можуть слугувати для заохочення дитини до висловлення власної думки. Не задавати запитань, відповіді на які для дитини є очевидними;

– говорити про те, що відбувається в цей час і в цьому місці. Опис дії дитини – один з найефективніших педагогічних прийомів. Коментарі педагога щодо дій дитини показують послідовність дій, які вона виконала чи буде виконувати;

– намагатися зрозуміти, що дитина хоче сказати. Для цього аналізувати окремі звуки, слова, напрям її погляду, жести тощо;

– заохочувати невербальні намагання дитини спілкуватися, повторювати дитячі коментарі і запитання (у такий спосіб педагог зможе перевірити, чи правильно він зрозумів сказане дитиною);

– використовувати наочні посібники для пояснення матеріалу і підтримки зацікавленості дітей у занятті (схеми, плакати, малюнки із зображеннями людей, речей, процесів);

– заохочувати дітей розповідати про улюблені речі та події з їхнього життя. Під час таких розповідей діти вчаться висловлювати власну думку [5].

Альтернативна комунікація може бути використана як повна заміна вербальної мови або як доповнення до неї.

Завдяки альтернативній комунікації стимулюється інтерес дітей до навчання, сприяє розвитку комунікативних навичок дітей, прискорюється процес оволодіння мовою, забезпечуються перспективи соціальної адаптації.

Список використаних джерел

1. Логвінова І. П. Формування комунікативної потреби дітей з аутизмом у невербальній взаємодії. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. С. 59-61.

2. МАКАТОН - засіб комунікації при навчанні дітей із інтелектуальними порушеннями. URL: <http://surl.li/ernic>

3. Мовленнєвий розвиток аутичної дитини. URL: <http://www.uaua.info/osobyedeti/autizm/article-10822-movlennjeviy-rozvitok-autichnoyi-ditini/>.

4. Пасєвіна О. А. Можливості інклюзивного навчання дітей з розладами аутистичного спектру. *Молодий вчений*. 2013. № 2 (02). С. 99-104.

5. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 368 с

6. Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. К., 2004. 103 с.

7. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. К.: Слово, 2009. 381 с.

8. Що таке альтернативна і додаткова комунікація (АДК) URL: <http://www.dyvogra.com/uk/alternative-and-complementary-communication-adc/>

**ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ:
ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ**

*Куцєбова Анастасія, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Дошкільна освіта»*

*Науковий керівник: С. І. Макаренко, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної освіти*

**FORMS OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRE-
SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS AND THE NEW UKRAINIAN
SCHOOL - WAYS OF IMPLEMENTING THE FOLLOWING**

Anastasiia Kutsebova, master's student in «Pre-school Education»

***Анотація:** У статті розкрито напрямки забезпечення наступності у формах організації освітнього процесу між закладом дошкільної освіти та Новою українською школою.*

***Ключові слова:** наступність, Нова українська школа, освітній процес.*

***Abstract:** The article reveals directions for ensuring continuity in the forms of organization of the educational process between the preschool education institution and the New Ukrainian School.*

***Keywords:** continuity, New Ukrainian school, educational process.*

У системі сучасної освіти перехід дитини від одного рівня навчання до іншого має здійснюватися зі збереженням і подальшим поступовим ускладненням змісту, форм, методів, технологій навчання і виховання. Тобто, повинна забезпечуватися наступність між суміжними ланками освіти – наприклад, дошкільною та початковою освітою. Це питання сьогодні не втрачає актуальності у контексті реформи «Нова українська школа» (НУШ).

Проблему наступності досліджували Ш. Амонашвілі, О. Запорожець, Г. Люблінська, С. Русова, В. Сухомлинський, Є. Тіхеєва, К. Ушинський; сучасні дослідники М. Антонець, А. Богуш, Т. Гущина, Н. Кирдяєва, О. Коваленко, А. Курлат, З. Магомеддибірова, В. Маркова, Н. Пономарьова, Л. Шинкарьова та інші. Реалізація принципу наступності між дошкільною та початковою ланками освіти вивчалася за такими напрямками: методологічні засади (І. Огородник, О. Савченко та ін.), педагогічні основи та способи забезпечення (О. Вашуленко, Л. Калмикова, О. Проскура та ін.), методичний і педагогічний аспекти (А. Богуш, Н. Кічук, В. Кузь та ін.), наступність у діяльності ЗДО та НУШ (Н. Каньоса, С. Лавренко, І. Ліпчевська, О. Половіна, О. Шадюк та ін.), форми організації та методи навчання у закладах дошкільної освіти (ЗДО) і початковій школі (З. Борисова, В. Гурська, З. Істоміна, О. Киричук, Л. Парамонова, М. Поддяков, Т. Фадєєва, Ф. Шелухін та ін.).

Дослідники наголошують на важливості забезпечення наступності на державному рівні – у змісті Базового компоненту дошкільної освіти та Державного стандарту початкової освіти, комплексних програм розвитку,

навчання та виховання. Також підкреслюється, що адаптація дитини старшого дошкільного віку до умов НУШ буде значно легшою, якщо у перші роки шкільного навчання будуть організовуватися й поступово ускладнюватися основні види діяльності дітей з дитячого садка [2]. Тобто, не менш важливим є забезпечення внутрішнього зв'язку у формах організації освітнього процесу, методах і технологіях педагогічного керівництва у старших групах ЗДО та початкових класах НУШ.

Зокрема, випускники ЗДО у 1 класі мають брати участь у спільних бесідах, групових та колективних формах роботи. А чи готові вони до цього після відвідання старших груп ЗДО, чи використовували вихователі ці форми роботи з дітьми і чи навчили вихованців брати в них активну участь? Адже це дуже важливо для дітей – опинитися в нових умовах школи, проте зі звичними формами, методами й прийомами організації освітнього процесу.

Практика свідчить, що не завжди діти, опинившись у новому для себе середовищі, з новим учителем та однолітками, погоджуються брати участь у колективних, групових формах роботи через складний процес адаптації до школи. Тому метою статті є розкриття шляхів реалізації одного з найважливіших напрямів наступності ЗДО та НУШ – наступності у формах організації освітнього процесу.

Теоретичний аналіз проблеми наступності дає підстави стверджувати, що вона має важливе значення в організації освітнього процесу у старших групах закладів дошкільної освіти та початкових класах Нової української школи. Український педагогічний словник розглядає категорію «наступність» як «послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів та етапів навчально-виховного процесу» [1, с. 227].

Щодо наступності дошкільної та початкової освіти – О. Запорожець схарактеризував два аспекти: 1) відповідність дошкільної освіти вимогам початкової школи; 2) продовження у школі освітньої роботи, розпочатої у ЗДО. Г. Люблінська визначила наступність між дошкільною та початковою освітою як певний тип зв'язків між завданнями, змістом, методами та прийомами навчання у дошкільному закладі та початковій школі, а також між знаннями, що діти опанували в цих ланках освіти.

«Головною умовою забезпечення наступності у вихованні і навчанні, – на думку науковця І. Крутіна, – є спрямованість освітнього процесу ЗДО і початкової школи на всебічний розвиток особистості дитини. З огляду на це необхідний зв'язок програм, методів і форм навчання у ЗДО та початковій школі. Елементи освітньої діяльності, що формуються у процесі навчання на заняттях, забезпечують успішність навчання у школі. А шкільне навчання має забезпечити взаємозв'язок, розширення, поглиблення й удосконалення отриманих у ЗДО знань, умінь і навичок. Тільки зацікавленість обох сторін зробить перехід із ЗДО до початкової школи безболісним і успішним для дитини» [5].

Ми будемо розуміти наступність між дошкільною та початковою освітою – як зв'язок та погодженість між усіма компонентами освітнього процесу ЗДО та початкової школи НУШ: цілями, завданнями, змістом,

методами, засобами, формами організації, які забезпечують ефективний розвиток дитини, її успішне навчання та виховання на цих ланках освіти [6, с. 32] – із урахуванням того рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до школи, та опору на нього.

«Нова українська школа – це освіта нових сенсів, дитиноцентризму і поваги до кожної людини. НУШ – це цікава, практикоорієнтована, безпечна і дружня до дитини школа. А для батьків вона – відкрита, чесна і націлена на співпрацю» [3, с. 86]. НУШ орієнтована на те, щоб випускник був конкурентоспроможним у ХХІ столітті.

У концепції Нової української школи підкреслюється важливість реалізації освітньої моделі на засадах дитиноцентризму – зосередженості на вихованні кожної дитини з урахуванням її характеру та здібностей. Для НУШ важливими є такі ідеї дитиноцентризму [9]:

- відсутність контролю, що обмежує педагогічну творчість;
- створення освітнього середовища, яке орієнтується на інтереси учнів, їх активність під час уроків;
- спрямованість на вже отриманий досвід дитини;
- відсутність середнього показника у навчанні, орієнтування на кожну особистість;
- виховання незалежної, вільної дитини;
- дотримання вікових особливостей кожної дитини.

Тобто, у центрі навчання в Новій українській школі – особистість учня, потреби, мотивація, попередній досвід, здібності, діяльність, інтелект, особистісно-психологічні особливості, ціннісні орієнтації, тому навчання є дитиноцентричним за метою, змістом і формою.

Особистісно-орієнтована модель початкової освіти створює умови для розвитку гармонійної, морально здорової, соціально активної, компетентної особистості, яка саморозвивається шляхом активізації внутрішніх резервів, вибором учнем методів, способів, засобів, партнера по навчанню; єдність внутрішньої (когнітивної) і зовнішньої (досягнення) мотивації; стосунки з педагогом рівноправні та довірливі; наявність реальних ситуацій для застосування нових форм, правил, методів і засобів соціальної та комунікативної діяльності, розвитку компетентностей та особистості в цілому. Право на невдачу є невід'ємною частиною процесу навчання, а повага гідності учня – найважливіше правило для всіх учителів та один із головних принципів концепції «Нової української школи».

Основною ідеєю цієї реформи є перехід «від школи знань до школи компетентностей». На основі рекомендацій Європейського парламенту та Європейської ради визначено 11 ключових компетентностей Нової української школи [6]: спілкування державною мовою, спілкування іноземними мовами, математична компетентність, компетентність у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, вміння вчитися протягом життя, громадянська відповідальність, підприємливість, культурологічна грамотність, екологічна безпека та сталий розвиток, інноваційність.

Зазначене підтверджує, що ЗДО та НУШ мають багато спільного: гуманізм, який враховує повагу до дитини, уважне ставлення до дитини без примусу та насильства; урахування самоцінності кожного вікового етапу; вікових особливостей, інтересів, здібностей особистості та її попереднього етапу розвитку; створення умов, які гарантують формування та розвиток пізнавальних і психічних процесів у дитини, інтересу до соціальної діяльності, конструктивної мотивації поведінки, впевненості в собі, позитивної самооцінки, поваги до інших.

О. Можаяєва зазначає, що «Одним із пріоритетних завдань співпраці ЗДО і школи є створення психолого-педагогічних умов, які забезпечують сприятливий перебіг процесу адаптації першокласників до шкільного навчання» [7]. У контексті даної співпраці простежується: наступність Державних стандартів; особистісно-орієнтована модель освіти; компетентнісний підхід; орієнтація на дитину; виховання на цінностях; дотримання сучасних вимог до проведення занять; інтеграція освітнього процесу (планування за тематичними блоками і днями); ігрові форми навчання; розв'язання проблемних ситуацій; ранкові зустрічі у колі; робота командами, групами, парами, четвірками, індивідуально; проєктна діяльність; добір розвивального матеріалу (інтелектуальні карти, лепбуки, малюнки, схеми, творчі роботи); відкритість і доступність матеріалів; облаштування комфортного фізичного середовища тощо [4, с. 5].

У Новій українській школі осучаснено порівняно з традиційною початковою школою форми організації освітнього процесу: відмова від єдиної фронтальної форми організації уроків, класичного розташування учнів у класі, переважно статичних поз на уроці. У контексті діяльнісного підходу збільшено кількість практико-орієнтованих форм роботи – занять у природі, екскурсій, віртуальних подорожей, дослідно-експериментальної роботи, проблемно-пошуково-перетворювальної діяльності, квестів, проєктів тощо. Провідним видом діяльності стало спілкування – «ранкові зустрічі», бесіди за «круглим столом», дискусії, полілоги, інтерв'ю тощо.

Відповідно, ці форми організації освітнього процесу мають використовуватися і у старших групах ЗДО (з урахуванням особливостей вихованців): спілкування в колі, проєктну діяльність, прогулянки, екскурсії, експериментування, квести та ігри тощо.

З огляду на вищезазначене у сучасній педагогіці визначено такі пріоритетні напрями наступності між закладами дошкільної освіти та початковими класами Нової української школи [4, с. 9].

Перший напрямок – узгодження цілей на рівні дитячого садка та початкової школи. Метою дошкільної освіти є всебічний і загальний розвиток дитини, який визначається потенційними віковими можливостями та особливостями дитинства, періодом самоцінності життя особистості. Метою початкової освіти є продовження всебічного і загального розвитку дітей з урахуванням особливостей шкільного життя разом із набуттям найважливіших навичок, таких як читання, письмо, математика.

І в дитячому садку, і в початковій школі виховний процес має бути

спрямований на формування особистості дитини, тобто на розвиток її здібностей (комунікативних, розумових, фізичних), творчості, ініціативи, самостійності, відповідальності, обачності, самосвідомості, самооцінки.

Другий напрямок – посилення змісту освіти в початковій школі (за матеріалами досліджень О. Кононко, О. Савченко та ін.), а саме:

1) насиченість змісту освіти історико-географічними та краєзнавчими знаннями, які можуть максимально активізувати пізнавальний інтерес дитини, задовольнити потреби у практичній поведінці та сформувати почуття відповідальності за найближче оточення;

2) упровадження в педагогічний процес різноманітних видів творчої діяльності дітей (ігри, театралізація, технічне моделювання та творчість, експерименти, словесна творчість, музична та танцювальна імпровізація тощо);

3) збагачення змісту естетичного циклу навчання, залучення до національної художньої культури через художню діяльність, відвідування музеїв, виставок, художніх майстерень як одного із засобів самовираження дітей на основі їх індивідуального емоційно-образного бачення. Мета – збагачення загальнокультурного розвитку дитини.

Третій напрямок – удосконалення організаційних форм і методів освітнього процесу у дошкільному закладі і початкових класах. Для цього необхідно: використовувати різні форми організації освітнього процесу, у тому числі, окремі види діяльності на інтегрованій основі); забезпечувати зв'язок повсякденного життя, самостійної діяльності дітей (ігрової, образотворчої, будівельної та ін.) із заняттями (фронтальні, групові); використовувати циклічну, проєктну організацію навчання в дитячому садку для створення умов для використання дітьми власного досвіду; функціонально моделювати діяльність дітей для створення розвивального, тематичного середовища в дошкільному закладі та початковій школі; використовувати методи, що активізують мислення, уяву та дослідницьку діяльність дітей.

Для забезпечення наступності у формах організації освітнього процесу старших груп ЗДО та початкових класів НУШ мають бути такі напрями взаємодії:

1) між педагогічними колективами: обговорення й складання спільного плану заходів; проведення спільних консультацій, семінарів (наприклад, «Нова українська школа: основні освітні напрямки», «НУШ – міфи та реальність», «Спільні пріоритети НУШ і дошкільної освіти»), педагогічних рад; організація спільних педагогічних проєктів, виставок, фестивалів досвіду, конференцій; взаємовідвідування занять у старших групах ЗДО та уроків у початкових класах НУШ з подальшим обговоренням; вивчення стану організації освітнього процесу у випускних групах ЗДО та початкових класах НУШ. Вихователі та вчителі завдяки таким заходам обмінюються знаннями, практичними навичками й перспективним досвідом організації найбільш сучасних та ефективних форм і методів роботи з дітьми у ЗДО та НУШ;

2) між дитячими колективами: проведення зі старшими дошкільниками екскурсій до школи «На гостини до школи», де шляхом участі у різноманітних цікавих формах роботи (квестах, спортивних змаганнях,

конкурсах, театральних виставах та ін.) діти ознайомляться з приміщеннями майбутнього класу та всієї школи – спортивної та актової зали, бібліотеки, їдальні тощо; спілкування з майбутньою вчителькою та учнями початкової школи у формі круглих столів, інтерв'ювання, дискусій, полілогів, бесід; відвідування різних форм проведення уроків у початкових класах (проектів, квестів, досліджень тощо) та участь у спільних заходах (спільні виставки дитячих робіт, проведення спільних свят); проходження дошкільнятами адаптаційного курсу занять, організованих при школі;

3) спільна робота ЗДО і школи з батьками: проведення зборів батьків майбутніх першокласників, організація тематичних виставок, консультацій, спільних виховних родинних заходів; організація «Днів відчинених дверей» для батьків у закладі загальної середньої освіти; анкетування батьків майбутніх першокласників з питань підготовки дітей до школи; відвідування свят у школі.

Вихователі дошкільних закладів мають підібрати такі форми роботи з батьками, які б сприяли формуванню у них відповідальності, бажання брати активну участь у процесі емоційного, інтелектуального та вольового життя дитини. Спільними зусиллями треба сформуванню у дітей почуття радості від очікування вступу до школи, зміни статусу, задоволення від подолання перших труднощів.

Такими заходами для залучення батьків до участі у різноманітних формах організації освітнього процесу ЗДО та НУШ можуть бути спільні проекти «Виставка-ярмарок», «Групові батьківські збори», розробка спільних заходів, спільні дослідження «Психологічна готовність дітей до школи», проведення консультацій для батьків дошкільників від батьків першокласників. Під час проведення таких заходів педагоги активно залучають кожного із батьків до спільної діяльності з обговорення різноманітних проблем, які виникають при підготовці дитини до школи. Це сприяє переосмисленню особистих поглядів батьків на проблеми розвитку, виховання, навчання, соціалізації дитини та формує педагогічну рефлексію у батьків. При цьому вони мають змогу порівняти власну позицію з думками інших.

Отже, основна мета реформи Нової української школи – зробити освітні заклади цікавими для дітей і дати їм можливість самореалізуватися, навчити дітей висловлювати власну точку зору, розвинути їхнє творче мислення, допомогти знайти приховані таланти й індивідуальні проблеми та формувати практичні навички, що стануть у нагоді в дорослому житті.

Для забезпечення системи безперервного навчання і виховання, досягнення високої якості освіти дуже важливо створити сприятливі умови для переходу дитини від однієї освітньої ланки до іншої. Найкращими засобами для успішної наступності є добре організований освітній процес, який включає в себе заходи для педагогів, батьків та дітей. Тільки з правильно підібраними формами організації освітнього процесу можна забезпечити гармонійний перехід дитини від закладу дошкільної освіти до Нової української школи.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с
2. Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти. Лист МОН від 19.04.2018 № 1/9-249. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/nastupnist-mizh-doshkilnoyu-ta-pochatkovoyu-osvitoyu> .
3. Казанцева Л. Наступність у роботі дошкільного закладу освіти та початкової загальноосвітньої школи у формуванні мовленнєво-комунікативних навичок дітей. Збірник наукових праць БДПУ. Бердянськ. 2002. С. 84–91.
4. Кравчук Н. П. Забезпечення наступності між ЗДО і НУШ в умовах реформування освіти. *Перспективи та інновації науки*. № 2(7). 2022. С. 12.
5. Крутін І. Виховуємо творчістю. *Дошкільний навчальний заклад*. 2008. №1. С. 18-40.
6. Макаренко С.І. Перспективність і наступність у роботі дошкільного закладу, початкової школи та сім'ї – актуальний аспект реалізації Державних стандартів дошкільної та початкової загальної освіти. *Педагогічна скарбниця Донеччини*. 2013. №1. С. 31-33.
7. Можаяєва О. Формування і розвиток основних компетентностей особистості в початковій школі. *Початкова освіта*. 2009. № 32. С. 21.
8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. К.: 2016. 35 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
9. Сидоренко В.В. Концептуальні засади Нової української школи: ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. *Методист*. 2018. №5. С. 4-21.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Липовська Яна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Дошкільна освіта»*

*Науковий керівник: К. Л. Крутій, доктор педагогічних наук,
професор кафедри дошкільної освіти*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING SOCIAL- EMOTIONAL COMPETENCE CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Yana Lypovska, master's student in «Pre-school education»

Анотація: Метою статті є висвітлення поняття соціально-емоційна компетентність та її вплив на формування особистості; визначення педагогічних умов для ефективного формування соціально-емоційної компетентності в дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: соціально-емоційна компетентність, педагогічні умови, діти старшого дошкільного віку, дошкільний вік, навички.

Abstract: The purpose of the article is to highlight the concept of social-emotional competence and its influence on personality formation. Determination of pedagogical conditions for the effective formation of social-emotional competence in children of older preschool age.

Key words: social-emotional competence, pedagogical conditions, older preschool children, social-emotional education, preschool age, skills.

Дошкільний вік є ключовим періодом в розвитку, коли набуваються та відточуються навички, необхідні для подальшого успіху в навчанні та соціальному житті. Тому, психологи та педагоги зосереджують свою увагу на цьому періоді, щоб створювати програми для формування соціально-емоційної компетентності в дітей [6, с. 170].

Для початку, визначимо дефініції «компетенція» та «компетентність». Часто ці два визначення називають синонімами. Так, М. Леонтян зазначає, що: «компетенція – це певна сфера, коло діяльності, наперед визначена система питань щодо яких особистість повинна бути ознайомена, щоб володіти певними знаннями, уміннями, навичками. Компетентність – якість особистості, її певне надбання, яке ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних завданнях і проявляється в критичний момент для того, щоб приймати рішення» [6, с. 74]. На думку К. Крутій, якість сучасної дошкільної освіти пов'язано із формуванням ключових компетентностей як сукупності або універсальної системи знань, умінь, навичок, здатностей, що ввійшла в особистісний досвід, забезпечуючи якість або успіх у діяльності під час вирішення тих або інших життєвих проблем. «Компетенція дитини дошкільного віку – це її особистісне надбання. Найбільш успішне формування компетентностей може відбуватися тільки в особистісно-орієнтованому освітньому процесі» [5, с. 27]. Формування компетентностей відбувається засобами змісту дошкільної освіти. «Розгортання змісту дошкільної освіти навколо ключових компетентностей, їхнє включення в зміст освітнього процесу – це і є шлях переходу від знеособлених, відчужених від дітей знань, які пропонує дорослий, до особистісних змістів, тобто ціннісного ставлення до інформації. Як результат – у дитини розвиваються здатності й з'являються можливості вирішувати в повсякденному житті реальні проблеми – від побутових до соціальних» [5, с. 28]. Цим визначенням компетентності ми будемо послуговуватися в нашому дослідженні.

Дефініції «соціальна компетентність» та «емоційна компетентність» пов'язані між собою, оскільки соціальні взаємодії зазвичай охоплюють емоції, для того щоб успішно взаємодіяти з оточуючими людьми. Отже, соціально-емоційна компетентність вимагає навичок, які сприяють розпізнаванню та регулюванню емоцій, емпатії до інших, вирішенню проблем і позитивної соціальної взаємодії [8, с. 514].

Соціально-емоційна компетентність зазвичай використовується як загальна дефініція, яка охоплює сукупність компетенцій, що дозволяють висловлювати, регулювати та розуміти власні та чужі емоції, думки та поведінку в різних ситуаціях, дозволяючи створювати та підтримувати позитивні емоції, міжособистісні стосунки та адаптуватися.

Компетенції, які є складниками соціально-емоційної компетентності, дослідниками було згруповано в модель, яка має назву Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) [7]. Отже, у моделі CASEL існує п'ять базових компетенцій: самосвідомість, самоконтроль, соціальна

поінформованість, навички взаємовідносин та відповідальне прийняття рішень. Автори моделі запропонували характеристики кожній базовій компетенції.

Так, *самосвідомість* поєднує ряд компетенцій, які дозволяють розпізнавати свої емоції, думки та цінності, що впливають на поведінку, а також точну оцінку своїх сильних сторін та обмежень, таких як вираження емоцій, ідентифікація емоцій тощо. *Самоконтроль* дозволяє успішно регулювати свої думки, емоції та поведінку в різних ситуаціях і поєднує такі компетенції, як саморегуляція, відстрочка задоволення та стримуючий контроль. *Соціальна поінформованість* є здатністю розуміти різні точки зору, співпереживати іншим і розуміти соціальні та етичні норми поведінки, поєднуючи такі компетенції, як співчуття, прийняття однолітків та повага до інших (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning [7]). *Навички взаємовідносин* об'єднують низку компетенцій, які дозволяють встановлювати та підтримувати здорові та позитивні відносини, такі як соціальна компетентність, соціальна взаємодія та соціальна співпраця. Насамкінець, *відповідальне прийняття рішень* охоплює здатність робити конструктивний і позитивний вибір щодо особистої поведінки та соціальних взаємодій на основі етичних та соціальних норм, таких як навички вирішення проблем, оптимізм і цілеспрямованість [8].

Соціально-емоційна компетентність формується з раннього віку за допомогою так званого процесу соціалізації емоцій, тобто за допомогою моделювання, спостереження та спілкування про емоції зі значущими дорослими. Важливою умовою формування соціально-емоційної компетентності є забезпечення участі дітей старшого дошкільного віку у взаємодії, у якій вони можуть практикувати свої вміння та навички, вчитися розпізнавати та проявляти емоції. На думку Р. McCabe та його колег, діти, які досягли успіху в міжособистісному спілкуванні, з більшою ймовірністю будуть запрошені до майбутніх ігор з ровесниками, тоді як діти, які допускають соціальні помилки, швидше за все, не будуть залучені [9, с. 514].

Соціальна взаємодія та формування міжособистісних відносин відбуваються в контексті розвитку соціальних навичок. Діти навчаються ділитися, співпрацювати та вирішувати конфлікти. Також важливо враховувати, що в цьому віці формується внутрішній світ дитини, її ставлення до себе та інших [6, с. 174].

Соціально-емоційна компетентність має вирішальне значення для здатності дітей взаємодіяти та будувати стосунки з іншими. Соціально-емоційна компетентність у старших дошкільників формується та виявляється у багатьох аспектах:

1. *Індивідуальність емоцій*: старші дошкільники вже виявляють більше індивідуальності в їхньому прояві емоцій. Вони можуть бути більш чітко визначеними і реактивними на різні ситуації

2. *Розпізнавання та назва емоцій*: старші дошкільники зазвичай вже можуть визначати та називати власні емоції. Вони можуть виражати свої почуття словесно та виявляти свідомість своїх емоцій.

3. *Співпереживання*: діти цього віку можуть бути вже більш чутливими

до емоцій інших людей. Вони можуть проявляти співпереживання та спроби допомогти, коли вони бачать, що інші переживають труднощі.

4. *Формування соціальних навичок*: емоційна сфера є важливим компонентом соціального розвитку. Діти вивчають, як взаємодіяти з іншими, вирішувати конфлікти та виражати свої емоції відповідно до соціальних норм.

5. *Розвиток самооцінки та самосвідомості*: старші дошкільники починають розвивати свідомість про себе та своє місце у світі. Вони можуть виявляти емоції, пов'язані з їхніми власними досягненнями чи невдачами.

6. *Стрес та адаптація до змін*: деякі старші дошкільники можуть виявляти стрес у відповідь на зміни в їхньому оточенні, наприклад, нове середовище закладу дошкільної освіти чи зміна в родинному складі [3; 4].

Загалом, формування соціально-емоційної компетентності в старших дошкільників відіграє ключову роль у їхньому загальному розвитку. Підтримка та врахування їхніх емоцій допомагає створити позитивне емоційне середовище, яке сприяє оптимальному психічному розвитку (Ю. Демідова, К. Крутій та ін. [3; 5]). *Формування соціально-емоційної компетентності – це процес, який допомагає дітям розвивати навички, необхідні для успішної взаємодії з іншими людьми та у світі загалом.* Ці навички охоплюють:

1. Емоційну регуляцію – здатність розуміти та керувати своїми емоціями.

2. Соціальні навички – здатність спілкуватися, співпрацювати та вирішувати конфлікти.

3. Самосвідомість – здатність розуміти себе та свої сильні та слабкі сторони;

4. Самоприйняття – здатність приймати себе такими, якими ви є [3; 6].

Формування соціально-емоційної компетентності є важливим аспектом освіти, оскільки діти, в яких розвинено соціально-емоційну компетентність: більш щасливі та здорові, мають міцніші стосунки з іншими людьми, краще справляються зі стресом і труднощами, навчаються краще і досягають більших успіхів у школі та житті.

На думку дослідників, ефективна реалізація формуванню соціально-емоційної компетентності передбачає реалізацію певних педагогічних умов: впровадження інтерактивних методів; посилення комунікації; залучення сім'ї. Коротко схарактеризуємо педагогічні умови, які пропонують дослідники.

Впровадження інтерактивних методів. Використання цих методів сприяє емоційній взаємодії та розвитку спільних соціальних навичок. Інтерактивні методи стимулюють активну участь дітей у різноманітних видах продуктивної діяльності, допомагаючи їм власноруч взаємодіяти з інформацією та матеріалами; розвитку навичок спілкування та взаємодії, формує в дітей вміння слухати, висловлювати свої думки та спілкуватися з однолітками. Групові та партнерські завдання сприяють:

– формуванню позитивного взаємодії та співпраці між дітьми, що важливо для їх соціального розвитку;

– використанню різноманітних сенсорних засобів і методів;

– врахуванню індивідуальних потреб та особливостей кожної дитини, створюючи можливість для персоналізованого навчання;

– взаємодії та участі в ігрових формах навчання, часто підвищують мотивацію дошкільників, оскільки вони сприймають навчання як цікавий та захоплюючий процес [1; 2].

Посилення комунікації. Розвиток навичок ефективної комунікації сприяє побудові позитивних взаємин та вирішенню конфліктів. Позитивна атмосфера в дитячому колективі між однолітками впливає на самооцінку, відсутність конфліктів, а також, на успішність. Якщо атмосфера сприятлива, то в дитини з'являється мотивація до активних дій і це, у свою чергу, розвиває інтерес до діяльності.

Залучення сім'ї. Важливо співпрацювати з батьками та залучати їх до формування соціально-емоційної компетентності дитини. Зазначимо, що сім'я є першим соціальним середовищем для дитини, впливаючи на формування моральних цінностей та етичних стандартів дошкільника. Виховання у сім'ї визначає подальше підґрунтя дитячої моральності. Сім'я формує особистісні якості, такі як самостійність, відповідальність, терпіння і емоційна стійкість, що важливо для успішної адаптації у соціумі; стимулює інтерес до знань та надає підтримку в розвитку власної дитини. Батьки можуть бути партнерами у вихованні, сприяючи навчанню та розвитку; відповідають за забезпечення фізичних, емоційних та соціальних потреб дитини, що в подальшому впливає на її загальний розвиток [7, с. 172].

Для нашого дослідження ми визначили найбільш ефективними такі педагогічні умови: створення позитивного середовища; розвиток емпатії; індивідуальний підхід. Схарактеризуємо їх.

Створення позитивного середовища. Педагоги мають створювати позитивне і безпечне навколишнє середовище, яке сприяє відкритому спілкуванню та взаєморозумінню [1; 2]. Позитивне середовище відіграє важливу роль у формуванні соціально-емоційної компетентності дошкільників:

- позитивне середовище сприяє активному розвитку дитини, мотивує та допомагає засвоювати нові знання та навички;
- дитина краще адаптується та розвивається в атмосфері, де панує позитивна емоційна клімат, що сприяє впевненості та самовираженню;
- діти в позитивному середовищі формують позитивні стереотипи про дорослих та інших дітей, що сприяє становленню позитивного ставлення до навчання;
- комунікація в позитивному оточенні сприяє розвитку соціальних навичок, взаєморозуміння та співпраці з іншими дітьми;
- позитивне оточення сприяє формуванню позитивної самооцінки у дитини, розвиває віру в свої можливості та прагнення до самореалізації;
- у позитивному середовищі діти відчують свободу вираження своїх ідей та творчих задумів, що сприяє розвитку їх творчих здібностей.

Розвиток емпатії. Педагоги мають надавати можливості дітям виражати свої емоції та вивчати емоційний досвід інших, розвиваючи в них емпатію та розуміння почуттів інших. Емпатія відіграє значущу роль в процесі розвитку дошкільників, оскільки сприяє їхньому загальному розвитку та соціальній адаптації:

- емпатія допомагає дітям розуміти та відчувати емоції інших, що є ключовим для побудови позитивних відносин з однолітками та дорослими;
- здатність відчувати емоції інших сприяє розвитку моральних якостей, таких як співчуття, допомога та турбота про соціальне довкілля;
- емпатія сприяє вдосконаленню комунікативних навичок, таких як слухання, сприйняття точки зору інших та вираження власних почуттів;
- здатність співчувати сприяє плавній соціальній адаптації до нових середовищ, допомагаючи дітям відчувати себе комфортно в групі;
- емпатія впливає на розвиток емоційного інтелекту, допомагаючи дітям розпізнавати, розуміти та ефективно управляти своїми та чужими емоціями;
- здатність ставитися на місце іншої дитини може сприяти зменшенню конфліктів та вирішенню проблем шляхом взаєморозуміння;
- емпатія сприяє створенню позитивного, дружнього середовища, де діти взаємодіють з повагою та розумінням [1; 2].

Індивідуальний підхід. Урахування індивідуальних особливостей кожної дитини допомагає ефективно підходити до її потреб та розвивати соціально-емоційні навички. Індивідуальний підхід відіграє важливу роль у розвитку дошкільників завдяки низці важливих аспектів:

- дозволяє враховувати унікальність кожної дитини, її темп навчання, стиль сприйняття інформації та інші особисті аспекти;
- дозволяє адаптувати позитивне середовище, методи та прийоми до конкретних потреб кожної дитини, забезпечуючи оптимальні умови для її розвитку;
- допомагає виявити та розвивати індивідуальні здібності кожної дитини, сприяючи її повноцінному розвитку в конкретних областях;
- дозволяє оперативно реагувати на труднощі чи проблеми, з якими зіткнулася дитина, та розробляти індивідуалізовані стратегії розвитку та підтримки;
- спрямований на індивідуальні потреби та інтереси, може позитивно впливати на мотивацію дошкільників, роблячи середовище та довкілля цікавим і значущим для кожної дитини;
- сприяє формуванню навичок саморегуляції, ефективно взаємодіяти з власними емоціями та вирішувати завдання на основі власних можливостей;
- дозволяє створювати умови, в яких дитина може відчувати успіх, що сприяє формуванню позитивної самооцінки та віри в свої здібності [1; 2].

Ці умови створюють основу для успішного формування соціально-емоційної компетентності, сприяють розвитку дитячого емоційного і соціального інтелекту.

Отже, комплексна робота закладу дошкільної освіти та батьків щодо реалізації окреслених педагогічних умов (створення позитивного середовища; розвиток емпатії; індивідуальний підхід) проявляється в формуванні соціально-емоційної компетентності та готовності дітей до конструктивного взаємодії в соціальному довкіллі. Такий підхід сприяє гармонійному розвитку особистості, її самовизначенню та позитивному впливу на соціум. Діти готуються до життя в середовищі, легше адаптуються до нових умов (в нашому випадку – до

навчання в школі), вміють першими виявляти увагу до однолітків тощо, у подальшому все це вплине на успішність процесу адаптації та навчальні досягнення.

Список використаних джерел:

1. Готтман Д., Деклер Д. Емоційний інтелект в дітей /переклад з англійської Шиналь Х. Харків: Віват, 2023. 272 с.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / переклад з англійської Гумецька С. В. Харків: Віват, 2023. 512 с.
3. Демидова Ю. О. Теоретичний аспект емоційного осягнення світу дітьми дошкільного віку. *Advanced Linguistics*. 2023. № 11. С.139-145.
4. Загадковий світ емоцій. Розвиток емоційної сфери дошкільників / Упоряд. І. В. Молодушкіна. 2-ге вид. Х. : Вид. група «Основа», 2011. 208 с.
5. Крутій К. Л. Ключові компетенції дітей дошкільного віку як результат якісної освіти. *Формування професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу в умовах глобалізації: збірник наукових праць. Матеріали V Міжнародних педагогічних читань*. Херсон, 2009. С.16-18.
6. Леонтян М. А. Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Миколаїв: Педагогіка. 2012. Вип. 176. С. 73-75
7. Bipath K., Oosthuizen C. The Dynamics of Parent-Teacher Relationships in the Socio-Emotional Development of Young Children. *Information Resources Management Association/ 2022*. 583 p.
8. Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. *The 2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Preschool and Elementary School Edition*. Chicago, IL: CASEL. 2013.
9. McCabe P. C., Altamura M. Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the schools*. 2011. P. 513-540.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІКТ

*Нехаєва Вікторія, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Дошкільна освіта»*

*Науковий керівник: О.К.Безсонова, кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної освіти*

DEVELOPMENT OF CREATIVE SKILLS OLDER PRESCHOOL STUDENTS BY ICT MEANS

Victoria Nekhaeva, master's student in "Pre-school education"

Анотація. У статті досліджено особливості використання інформаційно-комп'ютерних технологій як засобу розвитку творчих здібностей дошкільників, зокрема розкрито зміст понять «творчість», «творчі здібності», «інформаційно-комп'ютерні технології», з'ясовано специфіку використання інформаційно-комп'ютерних технологій в освітньому процесі, описано психолого-педагогічні умови розвитку творчих здібностей

дошкільників на заняттях засобами інформаційно-комп'ютерних технологій.

Ключові слова: творчість, здібності, творчі здібності, творча діяльність, інформаційно-комп'ютерні технології.

Abstract. *The article examines the peculiarities of the use of information and computer technologies as a means of developing the creative abilities of preschoolers, in particular, the meaning of the concepts "creativity", "creative abilities", "information and computer technologies" is revealed, the specifics of the use of information and computer technologies are clarified technologies in the educational process, described the psychological and pedagogical conditions for the development of creative abilities of preschoolers in classes using information and computer technologies.*

Key words: *creativity, abilities, creative abilities, creative activity, information and computer technologies.*

У Законах України, «Про дошкільну освіту» [5], Базовому компоненті дошкільної освіти [1] визначено, що відродження суспільства України, його розвиток, значною мірою залежить від творчості його членів, їх ініціативи, тих умов, що створюються для розвитку та реалізації потенціалу кожної особистості. Пошук шляхів та засобів розвитку обдарованості та здібностей, створення умов для актуалізації творчості кожного дошкільника є одним із пріоритетних завдань сучасної дошкільної освіти.

Базовий компонент дошкільної освіти вказує, що основою сучасного виховання та навчання дітей дошкільного віку є покладання надій на творчий розвиток особистості в освітньому просторі.

Актуальність проблеми полягає в тому, що у дітей дошкільного віку ще недостатньо розвинута творча уява, тому що вона розвивається поступово, з накопиченням психічного досвіду. В той час як творча уява є основою творчої діяльності і передумовою успішності навчання в майбутньому. Тому наше дослідження має мету виявити рівень та можливі чинники розвитку творчої уяви в дітей дошкільного віку, засобом ІКТ.

Дошкільний вік є найбільш сенситивним та активним періодом процесу розвитку творчої уяви, уява є постійним супутником дитячого розвитку й умовою існування в повсякденному житті.

На сучасному етапі становлення дошкільної освіти, одне із найголовніших місць у освітньому процесі займають ігрові технології та комп'ютерні впровадження. Відповідно до закону України «Про дошкільну освіту» [5], значна кількість закладів дошкільної освіти використовують ІКТ зі старшими дошкільниками на різні теми. У законі «Про дошкільну освіту» [5] визначено «розвивальні комп'ютерні ігри спрямовані на формування загальних розумових здібностей, а також пам'яті, мислення, уваги, уяви та інших психічних процесів».

Проблема творчих здібностей є однією із важливих і суперечливих проблем у психолого-педагогічних дослідженнях. Вітчизняними дослідниками вивчалися різні аспекти проблеми творчих здібностей: їх природа, компоненти,

критерії та показники розвитку, методи і прийоми формування. Також розвиток творчої уяви викликає гострий інтерес у всьому світі. Розв'язання її суттєве в зв'язку з тим, що головна умова прогресивного розвитку суспільства – людина, що здатна до творчості. У сучасному світі необхідно від початку, з перших років життя людини, закладати основи розуміння світу як такого, що динамічно змінюється, в якому особистість перебуває в стані постійного творення цього світу і самої себе [3].

Сучасне суспільство відчуває потребу в креативних особистостях, які нестандартно мислять, виявляють творчу ініціативу, чутливість до проблем, знаходять оригінальні способи їх вирішення.

Отже, однією з найважливіших задач закладу дошкільної освіти на сучасному етапі є забезпечення гармонійного розвитку дитини, що в свою чергу обов'язково передбачає формування та розвиток різних видів уяви в дітей.

Ефективним засобом розвитку творчих здібностей старших дошкільників є інформаційно-комп'ютерні технології. Я вважаю, що саме ІКТ сприяють інтенсифікації освітнього процесу в старших групах дитячого садку, розвитку творчих здібностей старших дошкільників, підвищенню їх мотивації до навчання, формуванню в них умінь і навичок оперувати і керувати інформацією, швидко приймати рішення, застосовувати набуті знання на практиці.

Використання ІКТ у дитячому садку є актуальною й складною проблемою, що вимагає детального психолого-педагогічного обґрунтування та наукового вивчення [7].

Мета використання ІКТ в ЗДО: створення власних мультимедійні продуктів, користування Інтернет ресурсами, впровадження в освітній процес комп'ютерних програм, ігор, відео занять.

Об'єкт дослідження – процес розвитку творчих здібностей старших дошкільників.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови розвитку творчих здібностей старших дошкільників засобами інформаційно - комп'ютерних технологій на заняттях.

Гіпотеза дослідження: розвиток творчих здібностей старших дошкільників засобами інформаційно-комп'ютерних технологій на заняттях буде ефективним за таких умов:

- органічне включення інформаційно-комп'ютерних технологій в освітній процес;
- урахування вікових та індивідуальних особливостей старших дошкільників;
- упровадження комп'ютерних вправ та завдань у навчальну діяльність старших дошкільників;
- систематичне використання інформаційно-комп'ютерних технологій.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розв'язання завдань дослідження нами було використано такі методи:

- теоретичні (вивчення нормативних документів, аналіз наукових

джерел, узагальнення психолого-педагогічної і методичної літератури, моделювання, систематизація теоретичного та практичного матеріалу);

– емпіричні (вивчення дошкільної документації, узагальнення педагогічного досвіду, анкетування, спостереження, бесіда, педагогічний експеримент);

– методи математичної статистики.

Прогнозований результат:

Завдяки використанню ІКТ – технологій у дітей старшого дошкільного віку формується:

- креативність;
- критичне мислення та здатність розв'язання проблем;
- комунікативні навички;
- здатність самонавчатися та адаптуватися до умов навчання в інших культурах та суспільствах;
- інноваційність.

Використання ІКТ в дошкільному закладі дає змогу:

– постійно взаємодіяти з дітьми;

– передавати інформацію швидше, ніж при використанні традиційних засобів;

– підвищувати ефективність сприйняття матеріалу за рахунок більшої кількості ілюстративних матеріалів;

– підвищувати динаміку заняття, що сприяє ефективнішому засвоєнню матеріалу, розвитку пам'яті, уяви, творчих здібностей дітей;

– оптимізувати роботу з дітьми, що мають обмежені фізичні можливості.

Роль ІКТ у розвитку творчих здібностей:

ІКТ надають дітям можливість задуматися та висловити свої творчі ідеї з використанням цифрових інструментів. Вони відкриваються перед дошкільниками безмежні можливості для самовираження та експериментування. Наведу кілька прикладів, як це може відбуватися:

Ігрові додатки та програми: Різноманітні навчальні ігри допомагають розвивати логічне мислення, уяву та творчість. Вони можуть бути спрямовані на розвиток мовлення, математичних навичок, малювання.

Мультимедійні історії: Використання історії у вигляді аудіо- або відеоматеріалів може стати джерелом натхнення для дітей. Вони можуть створити свою історію, додати голосові ефекти чи малюнки.

Експерименти та дослідження: Застосування ІКТ для вивчення природних явищ чи експериментів може розширити межі того, що доступно дошкільникам. Вони можуть спостерігати за віртуальними експериментами або навіть створювати власні.

Творчість у мультимедіа: Використання простих інструментів для малювання, анімації чи музичного створення дозволяє дітям виражати свою творчість у цифровому форматі.

Вивчення мов: Ігри та додатки для вивчення мов можуть бути не тільки

корисними, а й цікавими для дітей. Вони можуть експериментувати з новими словами та виразами в інтерактивній формі.

Підтримка креативності через віддалені програми:

Мультимедійні програми дозволяють створювати художні твори та розвивати свої творчі навички в галузі мистецтва, музики та відео.

Впровадження віддалених програм у дошкільну освіту може бути важливим етапом для підтримки та розвитку креативності. Ось кілька ідей, як це можна здійснити:

Віртуальні творчі заняття: Організація онлайн-зустрічей, під час яких діти можуть разом творити, малювати або навіть створювати різні роботи. Вихователь може надати вказівки та надихати на нові ідеї.

Дистанційні театральні вистави: Заохочення дітей до створення своєї вистави, використовуючи віртуальні платформи. Вони можуть придумувати історію, грати ролі та навіть створювати костюми власника.

Електронні книги: сприяння участі дітей у створенні електронних книг. Вони можуть малювати, розповідати історію, а потім об'єднувати це в цифровій формі.

Віртуальні експерименти: Застосування онлайн-ресурсів для проведення простих хімічних, фізичних чи біологічних експериментів у домашніх умовах під наглядом батьків чи вихователів.

Музичні онлайн-заняття: Організація віртуальних занять музики, де діти можуть вивчати різні музичні інструменти, створювати свою музику чи виконувати віртуальні ансамблі.

Віртуальні виставки малюнків і творчих робіт: Створення онлайн-платформи для виставки творчих досягнень дітей. Це може заохотити їх поділитися своєю творчістю та отримати позитивний відгук від спільноти.

Стимулювання самостійності та вирішення проблем:

ІКТ можуть допомогти дітям розвинути навички самостійного вирішення проблем, стимулюючи їх активне дослідження та навчання.

Гра та навчання через інтерактивні додатки: Використовувати інтерактивні додатки, які дозволяють дітям вивчити базові навички, такі як літери, числа та кольори. Спрямувати їх на самостійне вивчення, дозволяючи їм обирати теми, які їх цікавлять.

Електронні книги та ігри для читання: використання електронних книг та ігор для розвитку навичок читання та розуміння. Діти можуть обирати книги за власним смаком та темами, а також взаємодіяти з історіями через інтерактивні завдання.

Електронні завдання і головоломки: Використовуйте онлайн-ресурси для створення різних головоломок та завдань, які розвивають логічне мислення та проблемне мислення. Діти можуть вирішувати ці завдання самостійно або в групі.

Створення власних історій та мультфільмів: Заохочуйте дітей використовувати програми для створення власних історій та мультфільмів. Це дозволяє їм розкрити свою творчість та розвинути навички вирішення проблеми.

Віртуальні екскурсії та дослідження: Залучайте дітей до вивчення світу через віртуальні екскурсії та дослідження. Вони можуть самостійно обирати теми для дослідження та вивчати нові факти з використанням ІКТ.

Важливість застосування ІКТ в освітній практиці:

Інтеграція ІКТ у навчальний процес допомагає створювати інноваційні методи навчання та сприяти розвитку творчих здібностей дітей.

Вони сприяють розвитку різних аспектів:

Розвиток креативності та уяви: Різноманітні віртуальні інструменти, ігри та програми дозволяють дітям розкрити свою творчість та розвивати уяву.

Соціалізація та співпраця: Використання ІКТ дозволяє створити умови для спільної діяльності та взаємодії між дітьми, що сприяє розвитку соціального навичок.

Опанування навичок роботи з інформацією: Діти вчаться швидко шукати, відбирати та обробляти інформацію, що є етапом у їхньому навчанні та підготовці до майбутнього життя.

Розвиток моторики та координації: використання різних додатків та ігор, які включають елементи керування, розвиток моторики та координації рухів.

Підготовка до школи: Використання освітніх програм та ігор допоможе старшим дошкільникам засвоювати базові навички, необхідні для успішного вступу до школи.

Навчання комп'ютерної грамотності:

ІКТ також сприяють розвитку комп'ютерної грамотності, що є необхідною навичкою у сучасному цифровому світі. Навчання включає в себе ознайомлення з апаратним та програмним забезпеченням, опанування базових навичок роботи з клавіатурою, мишею, монітором. Використання різних творчих інструментів та програм для розвитку творчих здібностей.

Підтримка навчального середовища:

Використання ІКТ у дошкільних закладах може створити стимулюючу та збагачувальне освітнє середовище для дітей.

Залучення батьків та педагогів:

Важливо залучати батьків та педагогів у процес розвитку творчих здібностей дітей з використанням ІКТ та спільного навчання. Створення спільного форуму чи групи, де батьки та педагоги можуть обмінюватися ідеями, ресурсами та успішними практиками щодо розвитку творчості у дітей.

Результати оцінки та моніторингу:

Для ефективного розвитку творчих здібностей важливо оцінювати та відстежувати прогрес дітей, щоб адаптувати навчання до їхніх потреб.

Ось деякі підходи та результати оцінки: спостереження (вивчення реакції дитини на нові враження та активності, спостереження за здатністю дитини самостійно запускати та реалізовувати творчі ідеї); тестування та оцінка (розроблення критеріїв для оцінювання творчих завдань, враховуючи різноманітні аспекти творчості, визначення стандартів творчих здібностей для дітей конкретного віку та їх відповідність цим стандартам); співпраця з батьками та педагогами: регулярні бесіди та зустрічі з батьками та педагогами для обговорення та оцінки творчих досягнень дитини; рекомендації та

розвиток, надання порад та рекомендацій для подальшого розвитку творчих здібностей.

Результати оцінки та моніторингу можуть бути використані для індивідуального підходу до дітей, планування навчального процесу та визначення необхідності додаткової підтримки чи розвитку конкретних аспектів творчості.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні та впровадженні в освітній процес дошкільного закладу дослідно - експериментальної програми розвитку творчих здібностей старших дошкільників засобами інформаційно-комп'ютерних технологій. Результати дослідження можуть бути використані науковцями в подальших дослідженнях сутності творчих здібностей, особливостей творчого розвитку старших дошкільників, вихователями дитячих садків для вдосконалення процесу навчання старших дошкільників засобами інформаційно-комп'ютерних технологій, а також у майбутній професійній діяльності автора, при написанні наукових та методичних публікацій.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Наук. кер. А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук.-Київ, Видавництво, 2021. С. 15-18
2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Київ, 2011 .с.20-25.
3. Венгер Н. Ю. Шлях до розвитку творчості . Дошкільне виховання. Харків, 1982. № 11. Стор 32-38.
4. Гриневич Л. Медіаграмотність -це необхідне вміння для сучасної особистості. Київ, 2018. С. 34-38.
5. Закон України «Про дошкільну освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
6. Забродіна Н. А. Особливості розвитку розумових процесів у дітей старшого дошкільного віку. Культура та освіта. Київ, 2014. № 11. С. 112.
7. Гриневич Л. Медіаграмотність -це необхідне вміння для сучасної особистості. Київ, 2018. С. 34-38.

ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА ВИХОВАТЕЛІВ І БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗДО

*Самохіна Поліна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Логопедія. Дошкільна освіта»*

*Науковий керівник: О. О. Фунтікова, доктор педагогічних наук,
професор кафедри дошкільної освіти*

PEDAGOGICAL WORK OF EDUCATORS AND PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PRE-SCHOOL EDUCATION

Polina Samokhina, master's student in «Elementary Education»

Анотація. У статті досліджено особливості педагогічної роботи

вихователів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти в Україні. Подано приклади спільної роботи вихователів та батьків.

Ключові слова: педагогічна робота, ЗДО, діти з особливими освітніми потребами, батьки дітей з ООП.

Abstract. *The article examines the peculiarities of the pedagogical work of educators and parents of children with special educational needs in preschool education institutions in Ukraine. Examples of joint work of educators and parents are presented.*

Key words: *pedagogical work, SEN, children with special educational needs, parents of children with SEN.*

Питання педагогічної роботи вихователів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в ЗДО залишається актуальним, оскільки змінюються часи та підходи до проблеми виховання у цілому. Вивчення проблеми взаємодії вихователів і батьків дітей з ООП у дошкільних навчальних закладах у наш час у значній мірі допоможе покращити соціальну ситуацію в родині та закладі, де виховують дітей з ООП.

Стан дослідження в галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами в дошкільних навчальних закладах вивчається низкою педагогів. Аналізуючи останні дослідження та публікації в галузі загальної педагогіки та спеціальної педагогіки, можна визначити важливі праці та наукових діячів, які докладають зусиль для вивчення проблеми сімейного виховання та педагогічної взаємодії батьків та ЗДО у контексті освіти та виховання дітей з ООП. Так, Д. Аргіропулос та Н. Тарнавська Н. [1] розглядають аспекти інклюзивної педагогіки, враховуючи потреби дітей з особливими потребами. Н. Бенюх [2] зосереджується на проблемах організації соціально-педагогічної підтримки сімей, в яких виховуються діти з особливими потребами. У посібнику «Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад,» під редакцією О. Патрикеєвої [5], обговорюються методики та підходи до розробки інклюзивних програм для дошкільних закладів. Натомість у монографії «Інклюзивна освіта: від основ до практики» авторів А. Колупаєвої та О. Таранченко [7] досліджують інклюзивну освіту з різних аспектів і пропонують практичні підходи для впровадження інклюзивних практик в навчальних закладах. А. Колупаєва [8] також працювала над путівником для батьків дітей з особливими освітніми потребами, що надає поради і ресурси для сімей, що шукають підтримку та розуміння у сфері інклюзивної освіти. Загальна мета цих досліджень полягає в поліпшенні співпраці між вихователями та батьками, щоб забезпечити якісну освіту та розвиток дітей, особливо тих, які мають особливі освітні потреби.

Мета нашої роботи – дослідити особливості педагогічної роботи вихователів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в ЗДО.

Сім'ї, які виховують дітей з інвалідністю, потребують спеціальної уваги та підтримки від держави та суспільства. Т. Соловійова наголошує, що спрямованість України на досягнення європейських стандартів якості життя

вимагає від держави та суспільства серйозного перегляду соціальної політики з підтримки таких сімей [9, с. 421]. Реалізація цього Закону стає особливо актуальною, оскільки вона визнає важливість інклюзивної освіти та соціальної інтеграції дітей з особливими потребами у суспільство.

Тобто ми вважаємо, що виховання дітей з ООП вимагає ще більшої активної взаємодії між батьками і вихователями дошкільних навчальних закладів. У таких ситуаціях роль спільної роботи батьків та вихователів стає критичною для успішного розвитку та навчання дітей. А поєднання зусиль батьків і вихователів допомагає створити оптимальне оточення для навчання та розвитку дітей з ООП. Така спільна робота сприяє розкриттю потенціалу кожної дитини та допомагає їм досягнути успіху у навчанні та соціальному житті.

Вихователь повинен прагнути встановити зв'язок із батьками та надавати необхідні поради, адже подекуди батьки можуть не тільки не сприяти вихованню, а й заважати цьому процесу. І. Білозерська слушно наголошує, що «партнерські стосунки в тріаді «батьки – педагог – дитина» є основою батьківської компетентності, формування якої потребує розроблення нового змісту педагогічної діяльності» [3, с. 19]. Педагогічна робота з батьками передбачає створення в дошкільному закладі освітнього середовища та умов для змістовної співпраці, яка відповідає потребам і бажанням батьків. Ефективність такої педагогічної роботи значною мірою залежить від розуміння особливостей сімейного оточення, в якому формується особистість дитини. Ці знання допомагають педагогам знаходити оптимальні шляхи надання допомоги батькам, які виховують дітей із особливостями психофізичного розвитку.

На думку А. Капської, соціально-педагогічна робота з батьками дітей з особливими освітніми потребами має три основних напрями:

– підвищення рівня соціальної адаптації дитини, тобто робота фахівців Робота спрямована на покращення можливостей дитини з ООП для інтеграції у суспільство та соціальну взаємодію.

– соціокультурна реабілітація, що передбачає розвиток дитини з ООП в контексті соціокультурного середовища, щоб вона могла брати участь у культурних та соціальних подіях.

– профілактика дезадаптації. Робота спрямована на запобігання дезадаптації дітей з ООП, щоб вони могли успішно і задоволено адаптуватися до навколишнього середовища [6, с. 116].

Отже, проблема родин, які виховують дітей із порушеннями розвитку, має глибокі історичні корені. У розвитку людства взаємовідносини між родиною та суспільством пройшли шлях від диктату соціуму, який передбачав відокремлення та позбавлення неповноцінних немовлят, до розуміння необхідності надання допомоги і підтримки таким родинам.

Взаємодія вихователів та батьків дітей з особливими освітніми потребами базується на принципах партнерства, що є важливими для досягнення успішних результатів у вихованні та навчанні цієї категорії дітей. Взаємодія полягає у пошуку спільних інтересів, пов'язаних з вихованням та розвитком дітей з особливими освітніми потребами. Оскільки обидві сторони прагнуть знайти

спільну мову для покращення життя та освіти цих дітей, то співпраця ґрунтується на позитивному ставленні до батьків та дітей, а також на зусиллях для створення особистих зв'язків. Також педагогічна робота вихователів та батьків передбачає активний обмін інформацією та спостереженнями за освітнім процесом дитини з ООП. Батьки та педагоги в ідеалі спільно обговорюють ситуації, знаходять рішення та вивчають ефективні методи виховання.

Індивідуальна та колективна взаємодія між вихователями та батьками є ключовими компонентами ефективної співпраці в контексті виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами. Кожна з цих форм взаємодії має свої унікальні риси та переваги, сприяючи побудові сильних партнерських відносин між обома сторонами. Індивідуальна взаємодія базується на особистому спілкуванні між вихователями та кожним окремим батьком або опікуном дитини. Скажімо, індивідуальні зустрічі між вихователями та батьками, під час яких обговорюються індивідуальні потреби та можливості кожної дитини, допомагають створити персоналізований підхід до виховання та навчання. Також вихователі можуть надавати консультації батькам з питань виховання, навчання та психологічної підтримки їхніх дітей з особливими потребами. А розробка індивідуальних навчальних та виховних планів для кожної дитини повинна проводитися з урахуванням її потреб та можливостей.

Натомість колективна взаємодія передбачає обмін інформацією та досвідом між вихователями та групою батьків або доглядачів. Важливим є батьківські збори, під час яких обговорюються загальні питання виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами (найчастіше один раз на чверть). Семінари та тренінги – це також організовані навчальні заходи, спрямовані на розвиток навичок батьків у галузі виховання та підтримки дітей. Тобто спільна участь в проектах та заходах, які сприяють побудові взаєморозуміння та спільних інтересів. Користується попитом і така форма комунікації, як організація свят та інших спільних подій для зміцнення зв'язків між батьками та вихователями у групі.

У результаті констатуючого експерименту, який був проведений в закладі дошкільної освіти № 49 у місті Бахмут, Донецька область, встановлено різні рівні взаємодії між батьками та вихователями дітей з особливими освітніми потребами. За результатами опитування, 44.8% батьків продемонстрували когнітивний рівень взаємодії, визнаючи наявність певних знань та розуміння щодо виховання таких дітей. Однак 41.4% батьків показали лише початковий рівень взаємодії, свідчаючи про необхідність підтримки та навчання. Лише 13.8% опитаних батьків володіють компетентностями для активного виховання дітей з особливими освітніми потребами, вміють взаємодіяти з вихователями у плані педагогічних дій та знаходять час на відповідні заходи.

Для покращення вказаної ситуації було проведено ряд заходів з метою покращення взаємодії вихователів та батьків дітей з особливими освітніми потребами: відкрите заняття «Досліджуємо наш світ. Звуки навколо нас»; лекція «Як навчити дитину висловлювати власну думку», індивідуальні консультації для батьків «Засоби навчання та розвитку дитини вдома»; тренінг

«Дитині треба любові, як квітці – сонця»; анкетування батьків «Особливості поведінки дитини вдома»; батьківські збори «Підготовка дитини до школи»; онлайн-диспут «Психологічний комфорт та робота над емоційним станом дітей»; онлайн-година запитань і відповідей «Як навчити дитину не соромитися свого тіла» та День добрих справ тощо.

Наприклад, було проведене відкрите заняття «Досліджуємо наш світ. Звуки навколо нас», що спрямоване на покращення сприйняття звуків і відчуттів, оскільки зорова інформація для дітей з ООП не завжди доступна. Діти навчаються активно реагувати на акустичні подразники і розвивають відчуття на слух і дотик. Ми зауважили, що для успішної взаємодії важливо створити відкрите та сприйнятливий середовище, де батьки та діти можуть спільно досліджувати та вивчати навколишній світ звуків. Діти з порушеннями зору мають ділитися своїми враженнями та реакціями на звуки, а батьки повинні бути готові сприймати їхні спостереження. У ході заняття було використано такі методи, як екскурсія в світ звуків, творчу майстерню «Звукові картини», гру «Вгадай звук тварини» тощо. Вказане заняття послугувало тому, що діти вивчають звуки, які існують в навколишньому середовищі, такі як спів пташок, шум води, шум вітру, і т.д., що допомагає їм легше адаптуватися до світу навколо них і легше розуміти навколишнє середовище. Крім цього, заняття сприяє розвитку мовлення, оскільки діти навчаються називати та описувати звуки, які вони почувають, а також дошкільники також взаємодіють між собою та з батьками під час розмов про звуки, що сприяє розвитку комунікаційних навичок.

Було враховано побажання батьків щодо сучасних інтерактивних засобів комунікації між ДНЗ та батьками вихованців. Більше того, формат відео-лекції «Як навчити дитину висловлювати власну думку» є на часі, оскільки він надає можливість батькам дізнатися про важливі аспекти розвитку своєї дитини в зручній та доступній спосіб. Завдяки цій лекції, батьки матимуть можливість зрозуміти важливість розвитку навичок вираження думки у своєї дитини та отримують конкретні поради, як це робити вдома. А відео-запис дозволить більшій кількості батьків здобути цінні знання та інструменти для розвитку своєї дитини в сучасному світі.

Один із ключових аспектів, який був підкреслений під час лекції, – це використання дотику та інших сенсорних методів для покращення сприймання та комунікації. Вихователі надали приклади інноваційних методів, які можна використовувати для розвитку комунікативних навичок дітей з порушеннями зору. Крім цього, вихователі детальніше розповіли батькам про наявність спеціальних ресурсів, які допомагають дітям з порушеннями зору в навчанні та розвитку. Вони надали поради щодо використання аудіокниг, книг шрифтом Брайля, комп'ютерних програм тощо. Ще вихователі наголосили на важливості розвитку навичок комунікації у дітей з порушеннями зору. Вони надали поради щодо сприяння активному спілкуванню та висловлюванню власних думок, адже тільки у такий спосіб дитина зможе адаптуватися до сучасного соціокультурного процесу та розвиватиме соціальні навички. У підсумку батьки після лекції отримали цінні поради та рекомендації, які допоможуть їм

краще розуміти та підтримувати своїх дітей з порушеннями зору в їхньому навчанні та розвитку.

Підготовка та проведення батьківських зборів у ЗДО вимагають систематичного та професійного підходу. Рекомендується проводити батьківські збори один раз на чверть [4, с. 12]. Наприклад, нами була обрана тема для батьківських зборів у старшій дошкільній групі, які проводилися навесні, – «Підготовка дитини до школи: поради та ресурси для навчання». Вона актуальна, оскільки багато батьків дітей старшого дошкільного віку цікавляться тим, які дії вони можуть здійснити, щоб підготувати своїх дітей до переходу в школу. Заздалегідь ведучий зборів підготував структурований план для забезпечення організованості та легкого руху через теми. Вихователі також подали презентацію, в якій ділилися порадами та ресурсами щодо підготовки дітей до школи. Крім цього, була надана можливість для батьків поділитися своїм досвідом та порадами щодо підготовки дітей до школи – це створило атмосферу взаємодопомоги та спільної роботи. Крім цього, збори включали сесію питань і відповідей, на які батьки мали можливість задавати запитання та отримувати професійні поради від педагогів. На завершення батьківських зборів, батькам були надані паперові та електронні матеріали з рекомендаціями та корисними ресурсами для підготовки дітей до школи.

Привертає увагу і захід «День добрих справ» під час якого батьки дітей з порушеннями зору беруть активну участь у створенні комфортних та безпечних умов для своїх дітей в групі або на дитячому майданчику. Основною метою цього заходу є підвищення відчуття залученості та активної участі батьків у вихованні дітей, а також покращення оточуючого середовища для дітей з порушеннями зору. Розпочинається цей захід із підготовки – педагоги разом із батьками обговорюють та вибирають проект, пов'язаний з поліпшенням середовища в групі або на дитячому майданчику. Це може бути ремонт, зміни в інтер'єрі, створення спеціальних зон для занять чи відпочинку. Далі батьки разом з педагогами розподіляють завдання і відповідальність за виконання конкретних робіт, важливо враховувати особливості дітей з порушеннями зору та створювати середовище, яке буде їм доступним.

Підсумуємо, що «День добрих справ» створює можливість для батьків та педагогів спільно виконувати завдання, спілкуватися та діяти на користь дітей. В цей день об'єднуються зусилля для досягнення спільних цілей. Окрім безпосередньої роботи, такий захід сприяє підвищенню свідомості батьків щодо особливостей своїх дітей та їхніх потреб у групі або на майданчику.

Висновки. Педагогічна робота з батьками дітей, які мають особливі освітні потреби, зокрема вади зору, має велике значення у процесі навчання та розвитку дітей. Крім цього, зв'язок та співпраця між педагогами та батьками відіграють важливу роль у створенні сприятливого навчального середовища та досягненні позитивних результатів.

Список використаних джерел:

1. Аргіропулос Д., Тарнавська Н. Інклюзивна педагогіка : навч. посіб. Житомир : О. Євенок вид., 2020. 245 с.

2. Бенюх Н. Є. Проблеми організації соціально-педагогічної допомоги сім'ям, у яких виховується дитина з особливими запитами. *Виховання дітей з особливими потребами в сім'ї* / упор. І. Б. Іванова. К. : УДЦССМ, 2008. С.54- 56.

3. Білозерська І. О. Зasadничі принципи роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2012. Вип. 3(2). С. 18-31.

4. Гурнік Л. Використання традиційних та нетрадиційних форм взаємодії із батьками дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Вісник кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти*. Рівне, 2014. С. 4– 23

5. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: навч.-метод. посіб. / упоряд.: Патрикеева О. О. та ін. ; під заг. ред. Шинкаренко В. І. Київ : Плеяди, 2011. 99 с

6. Капська А. Й. Спеціальна педагогіка: підручник. К.: Центр навч. л-ри, 2003. 256 с.

7. Колупаєва А., Таранченко О. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

8. Колупаєва А. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник. Київ: ТОВВІЦ «Літопис –ХХ». 2010. 255 с

9. Соловйова Т. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, які виховують дитину з інвалідністю, в закладах дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5. С. 418-429.

ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ДОШКІЛЬНИКІВ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ

*Тимошенко Аліна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Дошкільна освіта»*

*Науковий керівник: К.Л. Крутій, доктор педагогічних наук,
професор кафедри дошкільної освіти*

FORMATION OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF PRESCHOOL CHILDREN IN INCLUSIVE GROUPS

Alina Timoshenko, master's student in «Preschool Education»

Анотація. У статті розкрито теоретичні засади формування міжособистісних відносин нормотипових дошкільників та дітей з особливими освітніми потребами у інклюзивному закладі дошкільної освіти.

Ключові слова: нормотипові діти, діти з особливими освітніми потребами, міжособистісні відносини, інклюзивна група.

Abstract. The article reveals the theoretical foundations of the formation of interpersonal relations between normotypic preschoolers and children with special educational needs in an inclusive preschool education institution.

Keywords: normotypic children, children with special educational needs, interpersonal relationships, inclusive group.

Сучасна дошкільна освіта стрімко розвивається, і одним з пріоритетних напрямів – є запровадження концептуальних засад та світових досягнень

інклюзивної освіти, що є актуальною вимогою для демократичного суспільства. Світова спільнота дотримується думки, що спільне навчання нормотипових дітей та дітей з особливими освітніми потребами є найгуманнішим та найефективнішим.

Важливим документом, що регламентує реалізацію засад інклюзивної освіти є «Концепція розвитку інклюзивної освіти України», поява якого викликана потребою суспільства у вирішенні завдань, пов'язаних з забезпеченням необхідних умов здобуття якісної освіти усіма дітьми. Зміни, які відбуваються у дошкільній освіті, спрямовані насамперед на те, щоб кожна дитина, залежно від її потреб і відповідно до її можливостей, мала змогу отримувати якісну освіту на усіх етапах [3, с. 1].

У 2017 році було прийнято постанову «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», у якому визначено «право на освіту осіб з особливими освітніми потребами і надання їм можливості здобувати освіту в усіх навчальних закладах, зокрема безоплатно в державних і комунальних навчальних закладах» [7].

У цих та інших нормативних документах закладено передумови для розвитку інклюзивної освіти в Україні, наголошено на необхідності створення відповідних умов для виховання, навчання й надання соціальних послуг дітям з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної і середньої освіти.

Інклюзивна освіта – це спеціально організований освітній процес, який забезпечує дитині з ООП навчання в середовищі однолітків в загальноосвітньому закладі за стандартними програмами з врахуванням її особистих освітніх потреб. Навчаючись разом, спілкуючись, граючи, дітям набагато простіше адаптуватися до умов зовнішнього середовища, підвищується рівень соціалізації, руйнуються комунікативні бар'єри. Виходячи з цього, формування і розвиток навичок взаємодії дітей одне з одним в умовах ЗДО є високо значущим аспектом педагогічної діяльності.

Здатність успішно організувати комунікацію з оточуючими є одним із домінуючих чинників розвитку та навчання дитини, що особливо актуалізує проблему залучення дитини з особливими освітніми потребами до колективу у закладі дошкільної освіти. Від того, наскільки швидко дитина з особливими освітніми потребами спроможна встановити позитивний емоційний, комунікативний контакт з однолітками та дорослими, залежить її соціалізація в колективі, фізичний та розумовий розвиток, емоційний стан і психологічна атмосфера у групі дітей.

Реалізація засад інклюзивної освіти у практику потребує глибокого вивчення особливостей міжособистісних взаємин усіх учасників освітнього процесу, що пов'язано з появою ситуацій спілкування з дітьми, які мають особливі освітні потреби та виховуються в різних соціокультурних умовах.

Дослідження особливостей міжособистісних взаємин всіх учасників освітнього процесу – дітей, батьків та педагогічних працівників освітнього закладу має вагоме значення у особистісному розвитку дошкільника і формуванні його психічних новоутворень.

Міжособистісні відносини слугують для дітей дошкільного віку важливим чинником психічного розвитку. Потреба у спілкуванні з однолітками з'являється у них досить рано, а спектр його складових формується і розширюється протягом всього вікового періоду. Дошкільники утворюють не просто групу у дитячому садку, а малий соціально-психологічний колектив, що має достатньо складну і не до кінця вивчену структуру. Заклад дошкільної освіти, де взаємозв'язки дітей є моделлю взаємодії дорослих і їх норм поведінки, є підґрунтям для формування основ майбутніх колективних відносин.

Зарубіжні науковці також вказують на необхідність включення всіх дітей у освітнє середовище з повним доступом до всіх ресурсів та соціальних можливостей освітнього закладу, беззаперечним є врахування особистісних відмінностей дітей, зокрема й психофізичним порушенням та соціальним проблемам. Так, американська дослідниця М. Волш (M. Walsh) зазначає, що в інклюзивному освітньому середовищі має проводитися постійна робота педагогічними працівниками з дітьми [2].

Подібної думки дотримуються й румунські дослідники Л. Мата (L. Mata) та О. Кліпа (O. Clipa), які вказують на важливість вивчення ставлення педагогів до інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні заклади. Це допоможе визначити необхідні заходи впливу, щоб налагодити взаємини, що ґрунтуються на засновані взаємній довірі та сприянні рівним можливостям для отримання освіти усіма учасниками освітнього процесу [1].

Саме дошкільна освіта, на думку І. Кузави, є оптимальною для початку включення дітей з порушеннями психофізичного розвитку, у освітнє середовище, оскільки в цей час формується прийняття різноманітних особистісних проявів. На її думку, саме у дошкільників необхідно починати формувати вміння будувати взаємини на основі співпраці, готовності розуміти та сприймати інших людей. Варто розвивати здатність дитини з ООП сприймати, розуміти та оцінювати емоційний стан інших людей [5].

У практиці дошкільної освіти завжди існували групи з дітьми, що мають певні психофізичні порушення. Статистика демонструє, що кількість дітей з ООП у закладах дошкільної освіти з роками неухильно зростає, що вказує на затребуваність суспільством реалізації інклюзивної дошкільної освіти.

Як зазначає у своєму дослідженні В. Ляпунова «це стало справжнім викликом для вітчизняної системи навчання, адже однією з ключових тенденцій сучасної освіти розвинених демократичних країн світу є забезпечення можливості здобувати освіту дітям з особливими потребами разом зі своїми однолітками, які таких потреб не мають» [6, с.104].

Варто зазначити, що статус «діти з особливими освітніми потребами», мають діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти-біженці, мігранти, діти – представники релігійних та національних меншин, діти-сироти та інші [4]. З огляду на вище зазначене, беззаперечно актуалізується проблема взаємодії, співпраці та налагодження міжособистісних відносин між дітьми з особливими освітніми потребами та нормотиповими дошкільниками. У інклюзивній групі об'єднуються різні за своїми фізичними та розумовими

можливостями діти, тому і відносини між такими різними дітьми мають свою специфіку й істотно відрізняються від міжособистісних відносин у типових групах ЗДО.

Потреба в спілкуванні у дошкільників – одна з основних соціальних потреб, яка з віком розширюється та заглиблюється як за формою, так і за змістом. В дошкільному віці гостро виявляється потреба у спілкуванні з однолітками у тих дітей, які опинилися у важких життєвих ситуаціях. У дошкільників виникають труднощі у виборі конструктивних способів вирішення проблемних ситуацій в процесі спілкування та з'являється потреба у позитивних відносинах з однолітками у інклюзивних групах. Спілкування з однолітками відіграє ключову роль в інтелектуальному, мовленнєвому, емоційному і моральному розвитку дошкільників.

Проте у міжособистісній взаємодії дошкільників у інклюзивних групах виникають певні труднощі: невдоволеність відносинами, що склалися з однолітками, почуття неоціненності та відчуженості, агресивність, тривожність, закріплення негативних емоцій.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що вивченням проблем спілкування дітей дошкільного віку присвячена значна кількість наукових праць (Р. Бедрань, А. Богущ, Н. Гавриш, О. Горецька, І. Зотова, Л. Калмикова, І. Луценко, С. Михальська, І. Мартиненко, О. Пісарєва, Л. Тарасюк та інші).

Доцільно констатувати, що останні роки актуальнішим стає питання формування міжособистісних взаємин нормотипових дітей з дітьми з особливими освітніми потребами (І. Брушневська, О. Войчук, Л. Кашуба, І. Кузава, З. Ленів, В. Сергєєва, Н. Тарапка, А. Колупаєва, К. Ляшенко, Л. Ліхіцька, С. Логачевська).

Вивчається значення та вплив міжособистісних взаємин дошкільників в різних видах діяльності: пізнавальній (О. Смірнова), ігровій (С. Кулачківська, С. Ладивір), самостійній (О. Кононко, Т. Піроженко). Вплив міжособистісних взаємин на психо-емоційний розвиток дошкільників, на формування їхньої особистості розглянуто у працях В. Котирло, Т. Піроженко та інші.

Отже, можна виокремити наступні напрями дослідження проблеми:

- розробка теоретичних засад формування відносин, що розглядаються як одна з головних вікових цінностей дошкільника;
- виділення різноманітних методів, засобів формування міжособистісних відносин дітей дошкільного віку;
- соціально-психологічної, соціокультурної адаптації дітей;
- розробка технологій виховання і особистісного розвитку дітей дошкільного;
- вивчення особливостей соціальної адаптації дітей особливими освітніми потребами до умов загальноосвітнього закладу.

З огляду на вище зазначене проблема формування особливостей міжособистісних взаємин дітей дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти є однією з ключових серед вітчизняних наукових досліджень у галузі педагогіки.

Проте, незважаючи на існуючі дослідження, присвячені проблемі формування міжособистісних відносин дошкільників у інклюзивному освітньому просторі маємо констатувати ряд неопрацьованих і недосить вивчених проблем, а саме: не достатньо вивчений аспект реалізації та підтримки формування міжособистісних взаємин з боку вихователів і батьків; не розроблена технологія формування міжособистісних відносин дошкільників в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти у повсякденному житті.

На педагогічному рівні існують суперечності між потребою сучасного суспільства у високо соціалізованому розвитку кожної людини, для її успішної життєдіяльності і готовністю системи дошкільної освіти забезпечити реалізацію цього процесу. Теоретичний рівень характеризується суперечностями між: потребою в розвитку соціально-адаптивної особистості і недостатньою орієнтацією системи дошкільної освіти на формування міжособистісних відносин дитини-дошкільника. Методичний рівень актуальності проблеми пояснюється суперечностями між визнанням значущості соціального становлення особистості дошкільника в системі дошкільної освіти і відсутністю достатнього організаційно-методичного забезпечення даного процесу.

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок про те, що специфіка соціально-освітнього простору інклюзивного закладу дошкільної освіти визначається як багатовимірне, ієрархічно побудоване цілісне утворення, що включає ряд компонентів, що характеризуються з позиції умов і чинників продуктивної організації освітнього процесу.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив сформулювати об'єктивні умови та суб'єктивні педагогічні умови, що впливають на формування міжособистісних відносин дошкільників в інклюзивній групі. До об'єктивних умов можна віднести:

- державна політика, яка регламентує реалізацію та запровадження пріоритетних напрямів дошкільної освіти, одним з яких є запровадження ідей інклюзивної освіти у педагогічну практику;

- соціально-економічна ситуація в країні, що позначається на фінансуванні системи дошкільної освіти в цілому;

- демографічна ситуація в країні, що безпосередньо впливає на контингент вихованців закладів дошкільної освіти;

- інформаційно-комунікаційні досягнення, які педагог ЗДО може використовувати в своїй професійній діяльності.

До суб'єктивних педагогічних умов формування міжособистісних відносин дошкільників інклюзивної групи належать: наявність розвивального освітнього середовища та сприятливої психоемоційної атмосфери в групі закладу дошкільної освіти, що впливає на розвиток і саморозвиток особистості дошкільника; інтерес та прагнення вихователя до вирішення проблеми формування міжособистісних відносин дошкільників та застосування інноваційних освітніх досягнень.

В ході дослідження встановлено, що проблема міжособистісних відносин дошкільників розглядалася переважно в рамках соціально-психологічних досліджень, де основними предметами вивчення були структура, вікові зміни

дитячого колективу тощо. Дослідження проводилися переважно за допомогою адаптованих соціометричних методик. Було зроблено висновок, що чим стійкіші якості особистості, які визнаються в даному колективі цінними, чим стійкіші самі вимоги, що висувуються членами колективу до кожної людини, тим стійкішого її положення в системі міжособистісних відносин слід чекати.

Міжособистісні відносини виникають в процесі спільної діяльності, і утворюються вони на основі наочно заданих взаємодій, а з часом набувають відносно самостійного характеру. Будучи початково обумовленими змістом спільної діяльності, міжособистісні відносини, у свою чергу, впливають на її процес і результати. Інклюзивна освіта прагне розвинути методологію, направлену на дітей, яка визнає, що всі діти – рівні незалежно від їхніх потреб в навчанні.

Список використаних джерел:

1. Mata L., Clipa O. Inclusive education and in-service teachers' attitudes. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. 2020. № 12 (1). P. 135–149.
2. Walsh M. The Inclusion of Students with Special Needs in the General Education Classroom. Senior Theses. 2018. № 69.
3. Концепція розвитку інклюзивної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-kontseptsii-rozvitkuinklyuzivnogo-navchannya>.
4. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / За заг. ред. А.А. Колупаєвої. К.: «А.С.К.», 2012. 307 с.
5. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і практика: монографія. Луцьк : ППІванюкВ. П., 2013. 292 с.
6. Ляпунова В. А. Міжособистісне спілкування дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* 2020. № 70, Т. 2. С. 104-107.
7. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України. Відомості Верховної Ради. 2017. № 30. Ст. 322. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19#Text>

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*Тищенко Юлія, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Дошкільна освіта»*

*Науковий керівник: К.Л. Крутій, доктор педагогічних наук, професор
кафедри дошкільної освіти*

DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Yuliia Tyshchenko, master's student in «Preschool Education»

Анотація. У статті розкрито теоретичні засади розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку, особливості організації цього

процесу у закладі дошкільної освіти, розкрито структурні складові емоційного інтелекту дошкільників.

Ключові слова: емоції, інтелект, емоційний інтелект, дошкільний вік.

Abstract. *The article reveals the theoretical foundations of the development of emotional intelligence of senior preschool children, the peculiarities of organizing this process in preschool education, and the structural components of preschoolers' emotional intelligence.*

Keywords: *emotions, intelligence, emotional intelligence, preschool age.*

Пріоритетним напрямом розвитку дітей XXI століття є формування чутливості до почуттів і емоцій інших людей, емоційної культури, здатності спілкуватися з дорослими і однолітками. Підвищення рівня емоційності сучасних життєвих умов визначене пришвидшеними темпами життя, стресом, зростаючою конкуренцією і відсутністю можливості до релаксації. За допомогою євроінтеграційних процесів, що відбуваються зараз в Україні, активно розвиваються нові підходи щодо освіти дошкільників, які у свою чергу спонукають зміни, особливо що стосуються психолого-педагогічних досліджень формування емоційно-вольової та соціальної сфери дошкільника. В свою чергу емоційний інтелект тісно відноситься до цих двох сфер, що дає поштовх до вивчення проблеми формування емоційного інтелекту.

У сучасному світі велику увагу приділяють дошкільному дитинству як особливому періоду розвитку особистості. Закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» передбачає необхідність забезпечення умов всебічного розвитку дитини, важливим також є розвиток здібностей дитини, та найважливішим є розвиток культурного та інтелектуального потенціалу кожної дитини. Одним з пріоритетних напрямів розвитку дітей є формування уваги до емоцій та почуттів інших людей та емоційної культури.

Дошкільний вік є сензитивним періодом розвитку дитини, саме тому емоційний інтелект необхідно починати формувати якомога раніше. Важливим залишається той факт, що емоції не закладені генетично і відіграють вирішальну роль в процесі соціалізації дошкільника. Як наслідок, формування емоційного інтелекту сприяє подоланню проблем в дошкільному віці і допомагає дитині краще зрозуміти себе і власне «Я», свої емоції і емоції інших людей, а також дозволяє дошкільнику познайомитися із способами управління емоціями.

Оновлена парадигма навчання передбачає особистісно-орієнтоване навчання та виховання дітей. Основним завданням даного навчання є формування емоційної компетентності у дітей, яка забезпечує успіх спілкування та взаємодії з оточуючими людьми. У сучасному суспільстві актуалізується питання збереження психічного здоров'я, що також підсилює інтерес суспільства до даної теми. Розвиток емоційного благополуччя дітей відбувається в значній мірі за допомогою емоційного інтелекту.

Такі науковці як Г. Беленька, А. Богущ, Н. Гавриш, І. Карабаєва, К. Крутій, Т. Піроженко, О. Рейпольська, вважають, що формування більшої

частини емоційного досвіду дошкільника (емоційне адекватне реагування, саморегуляція, емпатія, тривожність) відбувається в більшій мірі саме під впливом соціального оточення дитини у період дошкільного дитинства.

У період дошкільного дитинства емоційний світ особливо сильно впливає на усі психічні процеси (мислення, пам'ять, сприйняття, увага та інші). Саме тому, краще починати розвивати емоційний інтелект як можливо раніше. Треба звернути увагу ще й на те, що емоції не закладаються на генетичному рівні, тому велику роль відіграє виховання та соціалізація дитини. Формування емоційного інтелекту допомагає дитині краще зрозуміти себе та оточуючих людей, свої емоції, та емоції інших, а ще навчитися контролювати емоції. Ознайомившись з емоціями дитина навчається по новому взаємодіяти з оточуючими людьми, в неї з'являються нові якості: чесність, емпатія, вміння домовлятися та вирішувати проблемні ситуації.

Знайомлячись з емоціями, дитина на новому рівні вчиться взаємодіяти з іншими дітьми і дорослими, придбаваючи такі важливі якості як емпатія, чесність, прагнення до здоров'язбереження, вміння домовлятися, уникати і виходити з конфліктних ситуацій. За умови усвідомлення своїх емоцій підвищується стресостійкість і працездатність, все вище перераховане допоможе дитині – дошкільнику перейти на новий рівень розвитку, і стати школярем у якого проходитиме процес адаптації до школи набагато легше, ніж у інших дітей. Можна зробити висновок про те, що формування емоційного інтелекту є одним з основних напрямів дошкільної освіти у розвитку дітей дошкільного віку.

Проблема формування і розвитку емоційного інтелекту людини і зокрема дітей дошкільного віку представлена в різних аспектах. Поняття і суть емоційного інтелекту відображений в працях таких зарубіжних учених як J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso, D. Goleman, R. Boyatriz, M. Zeidner, R. Bar-On. В Україні вивченням емоційного інтелекту займалися І. Андреєва, І. Аршава, О. Власова, С. Дерев'янка, Н. Коврига, Ж. Кучеренко, Е. Носенко, Н. Харченко, А. Чернявська, С. Чечало та ін. Дослідженням емоційного інтелекту тільки з боку педагогіки займалися такі вчені як Т. Бородулькіна, М. Мордвинцева, О. Олійник, М. Шпак.

Вперше поняття «емоційний інтелект» було введено в 1990 році, такими ученими як Джон Майєр і Пітер Соловей, їх наукова стаття стала першим джерелом, в якому згадується даний термін. На думку авторів статті «Emotional Intelligence» емоційний інтелект це – «здатність сприймати і розуміти прояви особистості, що виявляються в емоціях, керуванням емоціями на основі інтелектуальних процесів». Відповідно до своєї моделі, вони також виділяють чотири компоненти емоційного інтелекту [2]:

1. Сприйняття емоцій – це розпізнавання емоцій, як своїх, так і інших людей за мімікою, жестами, ходом і голосом, і їх ідентифікація.

2. Використання емоцій для стимуляції мислення і діяльності – це активізація розумових процесів, направлених на розвиток креативності, при використанні емоцій як чинника мотивації до мислення і діяльності.

3. Розуміння і аналіз емоцій – це визначення причин виникнення тих або

інших емоцій, розуміння зв'язку між думками і емоціями, можливість переходу від однієї емоції до іншої, інтерпретація емоцій, усвідомлення складних почуттів і емоцій.

4. Свідоме керування емоціями – це напрям і активізація своїх емоцій і емоцій інших людей для досягнення результатів, націленість на емоції при вирішенні певних завдань і прийнятті рішень про вибір своєї поведінки.

Рувен Бар-Он ввів аббревіатуру EQ і визначив емоційний інтелект як: «набір когнітивних здібностей, компетенцій і навичок, які впливають на здатність людини справлятися з викликами і тиском зовнішнього середовища». Також автором була створена анкета EQ-і для визначення емоційного коефіцієнта. Принциповою відмінністю даної методики є можливість діагностувати дітей від 6 до 18 років [1].

У 1995 році була видана перша книга, яка називалася «Emotional Intelligence», автором якої є Деніел Гоулман. Психолог вважає, що: «емоційний інтелект є здатністю людини тлумачити власні емоції і емоції оточуючих для того, щоб використовувати одержану інформацію для реалізації власних цілей» [3].

Основними положеннями (компонентами) розробленої науковцями моделі емоційного інтелекту є: самосвідомість включає:

- упевненість – оцінка своїх сильних і слабких боків, правильну самооцінку – усвідомлення своїх можливостей, емоційна самосвідомість – самоаналіз своїх емоцій і усвідомлення їх дії;

- самоконтроль складається з: оптимізму – позитивний і надійний орієнтир на будь-яку ситуацію, відвертості – надійність і чесність, приборкання емоцій – контроль над емоційними імпульсами, прагнення до перемоги – поліпшення особистої ефективності для відповідності заданим стандартам, адаптивності – пристосованість до обставин, що змінюються, ініціативності – готовність до активних дій, соціальних навичок – вибудовування ефективних взаємостосунків з оточуючими;

- соціальна чутливість припускає: здатність задовольняти потреби як свої, так і інших учасників взаємодії;

- керування відносинами: вплив – тактика переконання, натхнення – здатність ідеалізувати картину майбутнього, сприяння змінам – орієнтир на новий напрям, як в кар'єрі, так і в особистому житті, зміцнення особистих взаємостосунків – підтримка соціальних зв'язків, врегулювання конфліктів, співпраця і підтримка команди і командного духу;

- емпатія – здатність розпізнавати свої і чужі емоції, уміння співпереживати;

- мотивація;

- уміння спонукати себе до дії.

У дітей емоційний інтелект розвивається у декілька стадій:

1. Початок емоційного усвідомлення – спочатку своїх почуттів, потім емоцій, що відчуються оточуючими;

2. Після того, як дитина починає ідентифікувати, розпізнавати і

сприймати емоції, усвідомлювати, що таке почуття, вона вчиться читати мову жестів і тіла, виразу обличчя, тону голосу і інших проявів емоційного стану інших людей. Вже є здатність дати оцінку такому стану, описавши людину як «щасливу», «сумну», «злу».

3. Характеризуючи емоції, почуття, дитина розширює власний емоційний словник, застосовуючи його для передачі своїх почуттів і опису стану інших людей.

4. Дитина починає проявляти співчуття – емпатію. У якийсь період це виражається за допомогою відчуття занепокоєння, невпевненості у тому, що комусь з оточуючих сумно або погано. Вона починає симпатизувати слабкішим – тваринам, дітям молодшого віку.

5. Маленька людина починає керувати власними емоціями і контролювати їх, використовуючи свої навички для вибору стратегії реакцій і вчинків залежно від почуттів, що переживаються. Наприклад, такі відчуття можна не стримувати, коли вони позитивні, а, навпаки, негативне відношення демонструвати не завжди.

6. Дитина починає усвідомлювати, яке джерело викликає у нього і оточуючих негативні або позитивні емоції.

7. Приходить розуміння взаємозв'язку між поведінкою і емоціями [4].

Ґрунтуючись на вивченій літературі можна виділити наступні емоційні компетенції, якими повинен володіти дошкільник: здатність розпізнавати і розуміти власні емоції; уміння переживати і виражати свої емоції; здатність керувати своїми емоціями; можливість розпізнавати і розуміти емоції оточуючих; здатність управляти емоціями оточуючих.

В процесі формування емоційного інтелекту дітей дошкільного віку були виділені наступні педагогічні умови:

1. Організація системи розвивальних занять, направлених на формування певних навичок емоційного інтелекту дитини.

Система розвиваючих занять по формуванню емоційного інтелекту повинна бути спрямована на рішення проблем в емоційно - вольовій сфері і поведінці дитини. Заняття повинні складатися з вправ на розуміння, усвідомлення і керування емоціями. На кожному занятті розуміння, усвідомлення і керування емоціями розглядається в площині однієї емоції, або розуміння, усвідомлення і керування розглядаються окремо в сукупності певних емоцій.

Для формування всіх складових емоційного інтелекту потрібно надавати дітям завдання на формування умінь і уявлень, педагогу ж реалізувати професійний інструментарій, який забезпечує успішність дитячої діяльності. Перерахуємо їх перелік: слухання художнього твору з подальшим обговоренням ситуацій, коли персонажі переживають сильні почуття і емоції; відповісти на питання; скласти сюжетну, описову розповідь, спираючись на наочний план і матеріал; скласти розповідь-міркування; сказати свою думку і аргументувати її правильність; встановити послідовність подій в ситуаціях; завдання у формі гри по освоєнню уявлень; гра на освоєння уявлень з правилами; зображення емоцій за допомогою знаків, тобто піктограма;

визначення причинно-наслідкових зв'язків в подіях.

2. Створення середовища для формування емоційного інтелекту дітей дошкільного віку заснованого на сприятливих умовах як в групі, так і в закладі дошкільної освіти. Наочно-просторове розвиваюче середовище повинно бути створене відповідно до вимог, основними складовими сприятливого середовища є доступність, насиченість, трансформованість, поліфункціональність, варіативність, доступність, безпека.

3. Взаємодію педагогів, батьків і дітей в тріаді при рівних можливостях, враховуючи індивідуальну траєкторію розвитку дитини, і забезпечуючи варіативність розвиваючих і загальноосвітніх програм.

Оскільки сім'я і дитячий садок по різному передають дитині соціальний досвід, то пріоритетним завданням є їх взаємодія і прагнення до створення єдиного простору розвитку дитини. Форми взаємодії батьків і педагогів можуть бути різними: батьківські збори, анкетування, знайомство з результатами досліджень і педагогічних спостережень. Слід залучати батьків до спільної діяльності з дітьми за допомогою домашніх завдань, спільних заходів, оформлення і оснащення групи.

Таким чином, можна зробити висновок, що емоційний інтелект дітей дошкільного віку є одним з пріоритетних завдань сучасної дошкільної освіти. Саме від здатності усвідомлювати і розуміти емоційний стан не тільки свій, але і іншої людини, виходити з конфліктних ситуацій, керувати своїми емоціями залежить становлення особистості, подальша кар'єра і успішність дитини. Таким чином, для формування у старших дошкільників емоційного інтелекту ми визначили необхідність дотримання перерахованих педагогічних умов, що описують форми дитячої активності і відображають особливості педагогічного інструментарію діяльності педагога. Означені умови забезпечують в сукупності формування всіх складових емоційного інтелекту і реалізацію його в процесі життєдіяльності дитини.

Науковці дійшли до єдиної думки, що саме емоційне благополуччя є важливою умовою для визначення успішності розвитку дитини, і ефективної позитивної соціалізації дітей.

Список використаних джерел:

1. Bar-On, R. The development of a concept of psychological well-being *Doctoral dissertation*. Rhodes University, South Africa, 1988.
2. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Models of Emotional Intelligence. *Sternberg R. Handbook of Intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. P. 396 – 420.
3. Гоулман Д. Емоційний інтелект. К., 2019. 544 с.
4. Кучеренко Ж. Емоційний інтелект дошкільників: шляхи розвитку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 7. С. 54-59
5. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України. Відомості Верховної Ради. 2017. № 30. Ст. 322. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19#Text>

**ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Шрамко Катаріна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Дошкільна освіта»*

*Науковий керівник: С.І.Макаренко, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної освіти*

**PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF NATIONAL-PATRIOTIC
EDUCATION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN**

Katarina Shramko, master's student in «Pre-school Education»

***Анотація:** у статті досліджено використання методу проєктів у національно-патріотичному вихованні дітей старшого дошкільного віку. Розглядаються теоретичні основи проєктної діяльності, класифікація проєктів для дітей дошкільного віку. Надаються приклади проєктів, які можуть бути реалізовані в роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Також розглянуто етапи підготовки проєктів у дистанційному форматі.*

***Ключові слова:** національно-патріотичне виховання, метод проєктів, старший дошкільний вік.*

***Abstract:** the article examines the use of the project method in the national-patriotic education of older preschool children. Theoretical foundations of project activity, classification of projects for preschool children are considered. Examples of projects that can be implemented in work with children of older preschool age are provided. The stages of preparing projects in digital format are also considered.*

***Key words:** national-patriotic education, project method, older preschool age.*

22 жовтня 1939 року під час виступу в церкві Св. Діви Марії в Оксфорді професор англійської літератури, письменник К. Льюїс під час промови «Навчання в часи війни» висловив думку, що тільки ті люди досягають чогось, які настільки сильно прагнуть знань, що вони шукають їх навіть тоді, коли умови все ще не є сприятливі; сприятливих умов ніколи не буде [1, с. 2]. Ця промова є як ніколи актуальною для українського сьогодення.

Російсько-українська війна, реальна загроза зникнення України з політичної карти світу та стрімкі політичні події в державі радикально розвернули ситуацію – спонукаючи владу й український народ згуртуватися, мобілізуватись, здивувати світ і самих себе; усвідомити свою ідентичність, національну унікальність і самодостатність, історичну окремість, законне і невід'ємне право бути господарем на власній землі [3, с. 5].

Ситуація, в якій опинився український народ, а тим більше діти через тривалий воєнний стан, обумовлює внесення змін до змісту та підходів в освіті. Освіта в таких умовах стає не лише механізмом виховання й передачі знань, але й інструментом психологічної підтримки та реабілітації, запорукою створення стабільного і безпечного світу.

В умовах воєнного стану і в перспективі у післявоєнний час одним із ключових напрямів освіти вважаємо національно-патріотичне виховання. Сучасне національно-патріотичне виховання має не лише формувати в дітей та молоді любов і гордість за свою країну, її історію, культуру та цінності, а й сприяти формуванню особистостей, які беруть активну участь у житті своєї країни, розуміють важливість її розвитку, готові діяти в інтересах свого народу і держави, захищати їх.

Аналіз сучасних наукових досліджень в галузі освіти України свідчить про зростання інтересу до технологій формування патріотично налаштованого, національно-свідомого майбутнього покоління. Науковці детально досліджують шляхи патріотичного виховання, фокусуючись на національно-усвідомленому ставленні до України. І. Бех, А. Богущ, Н. Гавриш, Л. Крицька, В. Ткаченко, К. Чорна глибоко вивчають аспекти формування патріотичного ставлення до Батьківщини. Їх дослідження містять аналіз педагогічних методів та підходів, спрямованих на підвищення національної свідомості дітей. П. Вербицька, М. Качур, О. Коркішко, М. Павленко акцентують увагу на важливому чиннику формування особистості – залученні до мистецької діяльності з відтворенням високодуховних зразків культурної спадщини українського народу. Проте аналіз праць вітчизняних науковців свідчить, що поза увагою залишається використання проєктних технологій у вихованні патріотичних почуттів дошкільників в умовах війни.

У Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді в системі освіти України поняття «національно-патріотичне виховання» трактується як комплексна, системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади та місцевого самоврядування, закладів освіти, сім'ї, громадських об'єднань та благодійних організацій, релігійних організацій та інших інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави [5].

Важливим періодом для становлення особистості, її національно-патріотичного виховання є дошкільний вік. У цьому віці формується перша свідомість і самосвідомість, розпочинається процес особистісної ідентифікації, коли дитина усвідомлює себе як частину чогось великого. Зокрема, І. Бех підкреслює важливість виховання дітей з самого народження та впливу цього виховання на подальший розвиток їхньої особистості. Науковець зазначає, що саме дошкільне дитинство визначає формування соціальних мотивів і важливість національної спрямованості у процесі виховання, що включає виховання любові до рідної землі, культури та ідентичності [2].

Формування патріотичних цінностей у дітей дошкільного віку відбувається під впливом навколишнього середовища та спеціального виховання. Серед основних напрямів національно-патріотичного виховання можна назвати формування інтересу до історії своєї сім'ї, родоvodu, сімейних традицій, а також навчання дітей турботі про рідних та близьких людей;

ознайомлення з історією міста або селища, де вони проживають; виховання бережливого ставлення до людей, природи і культурних надбань; формування інтересу до народної культури, традицій та української мови; виховання у дітей почуття власної гідності, поваги і ціннісного ставлення до оточуючих тощо.

Для реалізації зазначених напрямів заклади дошкільної освіти використовують різноманітні форми та засоби організації національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку. М. Єпіхіна та Н. Курило серед ефективних методів і форм організації патріотичного виховання виділяють наступні: бесіди з цікавими людьми; узагальнюючі бесіди; розгляд ілюстративних матеріалів; читання та інсценування творів художньої літератури; заняття; ігри; розв'язання проблемних ситуацій; запрошення членів родин у дитячий садок; спільні з родинами виховні заходи; зустрічі з батьками за межами дошкільного закладу, за місцем роботи; участь у громадському житті міста [4].

Окрім цього, національно-патріотичне виховання потребує використання не тільки традиційних методів та засобів роботи з дітьми, а й інноваційних, креативних підходів до змісту і форм освітньої роботи.

Аналіз практичного досвіду закладів дошкільної освіти доводить, що одним із ефективних та найбільш актуальних методів виховання патріотизму у дошкільників є метод проєктів. Цей метод сприяє залученню дітей до активної участі в різних видах проєктної діяльності, що дозволяє їм краще розуміти, глибше усвідомлювати та цінувати свою країну, сприяє формуванню відповідальності й ініціативи.

Метод проєктів не є новим у світовій педагогічній практиці. Він зародився на початку ХХ століття у США і був пов'язаний з ідеями гуманістичного напрямку в філософії та освіті В. Кілпатріка. В Україні метод проєктів був вперше впроваджений на початку 20-х років ХХ століття. Це стало результатом педагогічних пошуків, спрямованих на активізацію навчальної діяльності, зближення навчання з реальним життям та виробництвом, а також на зміцнення трудового виховання дітей. Метод проєктів був спрямований на покращення процесу навчання та підготовку дітей до більш активної участі в житті суспільства [8].

Теоретичні основи проєктної діяльності розглядаються та розвиваються в роботах таких учених, як В. Зверєва, О. Коберник, В. Лазарєв, А. Моїсєєв, О. Пехота, М. Поташник, С. Сисоєва, І. Шендрік та багатьох інших. Л. Мартинєць дає наступне визначення проєктної діяльності: система різноманітних практичних дій особистості (групи, колективу), спрямованих на створення певного творчого продукту/продукції [7]. На думку науковця, важливою відмінністю проєктної діяльності від просто колективно підготовленого заходу або групової діяльності з наочними результатами є те, що проєктна діяльність передбачає аналіз самої діяльності та представлення способу розв'язання конкретної проблеми. У цьому контексті проєкт не обмежується лише продуктом або результатом, а також включає в себе процес дослідження, аналізу і рефлексії.

На сьогоднішній день рекомендації щодо використання проєктної

діяльності як методу роботи з дітьми у закладах дошкільної освіти (ЗДО) представлені в наукових дослідженнях А. Богуш, М. Веракса, Н. Гавриш, Л. Горбуленко, Л. Коваль, О. Лінник, М. Машовець, Т. Піроженко, О. Пометун, В. Тименко та інших. Науковці підкреслюють, що запровадження методу проєктів в освітньому процесі закладів дошкільної освіти має свої особливості – відповідно до вікових можливостей та особливостей самих дітей. Розроблено авторські технології щодо використання методу проєктів у роботі з дітьми дошкільного віку, які становлять важливий внесок у розвиток та практичне застосування методу проєктів у дошкільній освіті.

Зокрема, Т. Піроженко визначає проєкт – як активне проживання у процесі взаємодії з іншими (дорослими і дітьми) різних форм діяльності, спрямованих на засвоєння основних законів природи і соціуму, набуття власного досвіду життя [9]. Метою розробленої авторської технології психолого-педагогічного проєктування взаємодії дорослого з дитиною «Радість розвитку» Т. Піроженко називає наповнення життя дитини сенсом, формування її осмисленої, цілеспрямованої продуктивної взаємодії зі світом людей, природи, техніки та різними галузями знань про довкілля, формування культури поведінки у різних видах діяльності.

Класифікуючи проєкти для дітей дошкільного віку за змістом, науковці визначають творчі, ігрові, пізнавальні (Т. Піроженко), інформаційні, дослідницькі, екскурсійні, економічні, екологічні (Н. Гавриш, О. Пометун), культурологічні, проєкти милосердя, нормативні проєкти (М. Веракса, О. Веракса) та інші.

У ЗДО метод проєктів використовується як активний вид діяльності, де діти працюють індивідуально, у парах або групах із метою досягнення конкретного запланованого результату. Ця діяльність базується на взаємодії між учасниками та виражається у спільній роботі, вивченні, спілкуванні.

Найбільш змістовою, ємною й результативною проєктна діяльність є у дітей старшого дошкільного віку. У цей віковий період у дітей починає розвиватися самостійність та вольова саморегуляція в поведінці. Вони здатні самостійно планувати свої власні дії й поводитися, керуючись загальноприйнятими нормами і правилами соціуму, виявляють творчу активність у виборі методів роботи над проєктом та організації цієї діяльності. Внаслідок розвитку самоконтролю, діти стають менш залежними від дорослих і менше звертаються до них із проханнями, стають здатними самостійно оцінювати свої власні дії і вчинки з соціальної точки зору. Діти розуміють сутність проблеми, визначають ціль своєї діяльності, обирають шляхи її вирішення та передбачають можливі результати.

У рамках методу проєктів діти і вихователь (можливе долучення інших дорослих – фахівців, батьків тощо) спільно створюють і реалізують проєкт, спрямований одночасно на виконання його безпосередньої мети для дітей та освітніх завдань вихователя. Сьогодні проєктна діяльність у дошкільних закладах – це спосіб організації освітнього процесу, що базується на взаємодії між педагогами, дітьми та батьками. Як зазначає Н. Рогальська, проєкт дає можливість дошкільному педагогу бути партнером, консультантом батьків і

дітей, а всі разом діти і дорослі стають однодумцями, вчать розуміти один одного, набувати досвіду міжособистісних стосунків [11].

Вивчаючи взаємодію між дорослими й дітьми у процесі проєктної діяльності, О. Рейпольська дійшла висновку, що нові форми співпраці та співтворчості дозволяють не лише викликати емоційно насичені переживання, але і сприяють розвитку кожної дитини, зберігаючи її індивідуальність [10].

Дослідження вчених і педагогічний досвід практиків наголошують на важливості об'єднання світу дітей і дорослих у різних проєктах з національно-патріотичного виховання. Такі проєкти можуть спрямовуватися на ознайомлення дітей з історією рідного міста чи селища (наприклад, «Історія мого міста», «Видатні події»), на створення міні-музеїв та культурно-історичних центрів у дошкільних закладах («Подорож у Часі»: міні-виставка, що демонструє зміни в житті та культурі протягом різних історичних періодів, «Майстерня Ремесел»: експозиція, яка розповідає про різноманітні ремесла та майстрів) [6, с. 10]. Під час долучення дітей до такої співпраці з дорослими для вивчення культурно-історичної спадщини українського народу, важливо розвивати їхнє усвідомлення цінностей сучасності та майбутнього («Сучасна Україна очима дітей», «Українська музика: минуле та сучасне», «Професії майбутнього»). Участь дорослих і дітей у спільній проєктній діяльності дозволяє створити модель взаємодії, де діти сприймають дорослих (вихователів, батьків, інших представників суспільства) як партнерів і спільно взаємодіють, спільно досліджують свої емоції та цінності. Таким чином набуті знання стають особистими переконаннями дітей і збагачують їхній духовний світ, а також реалізуються в їхньому соціальному досвіді та поведінці у суспільстві.

Проєктна діяльність сприяє формуванню у старших дошкільників здатності спочатку під керівництвом дорослих, а потім самостійно розглядати соціальні проблеми, вміння аналізувати їх із різних точок зору, розуміти, що на складні суспільні питання немає однозначних відповідей і вони повинні самостійно шукати шляхи вирішення цих проблем («Допомога тим, хто потребує»: благодійність та взаємодопомога, «Культурна різноманітність»: різноманітність культур, звичаїв, толерантне ставлення до несхожості). Важливо, щоб діти усвідомлювали значущість спільних зусиль у проєктній групі, розуміли свої власні можливості в реалізації проєкту, і внаслідок цього розвивали активність, відчуття власної відповідальності та самостійності.

Теми проєктів для дітей дошкільного віку можуть бути дуже різноманітними і мати на меті зацікавити та мотивувати дітей до активної участі. Основний фокус уваги має бути зосереджено на забезпеченні глибокого інтересу дітей і сприянні розвитку їхньої пізнавальної активності та громадянської свідомості («Супергерої моєї країни», «Мапа мого міста» з визначенням та обговоренням важливих місць). Важливо обирати теми, які стимулюватимуть активність та інтерес дітей, спонукатимуть їх досліджувати навколишній світ, розуміти його та брати активну участь у процесах, що відбуваються навколо («Фестиваль традицій»: вивчення національних свят та традицій, «Моя країна в кольорах» із різнобарвними творами мистецтва, «Світ

іграшок»: вивчення історії української іграшки, виготовлення власних іграшок).

Зазначимо, що розвиток цифрових технологій та запровадження елементів дистанційного навчання у ЗДО в умовах воєнного стану обумовило пошук нового, цифрового середовища, методів та прийомів, засобів національно-патріотичного виховання старших дошкільників. Це також стосується і методу проєктів, який адаптовано до онлайн-формату.

Основними компонентами проєктної діяльності є такі: мотивація, ціль, планування, засоби, дії та результат. Аналізуючи сучасні здобутки науковців і практиків щодо організації дистанційного навчання дітей дошкільного віку, нами визначено наступні етапи організації проєктної діяльності у цифровому форматі:

I етап – підготовчий.

1. Визначення цілей і завдань проєкту – відповідно до рівня знань та умінь, потреб та очікувань цільової аудиторії. Важливо розуміти, якого конкретно результату ми маємо досягти, користуючись методом проєктів як засобом національно-патріотичного виховання у віртуальному просторі, які саме завдання мають бути виконані, в які строки. При цьому необхідно чітко визначити очікуваний результат та критерії успішності, що допоможуть оцінити результати та досягнення дітей по завершенні проєкту.

2. Теоретичне вивчення теми. Передбачає вивчення педагогом теоретичних питань із теми проєкту з метою актуалізації, поглиблення необхідних знань для формування необхідних компетентностей вихованців.

3. Аналіз можливостей: вивчення наявних ресурсів, засобів і можливостей, необхідних для виконання завдань проєкту. Вибір найбільш доречних платформ та інструментів, розробка необхідних матеріалів, які включають текст, графіку, відео та інші елементи.

4. Розробка системи рефлексії. Необхідно розробити систему зворотного зв'язку з учасниками проєкту, яка дозволить отримувати фідбек та коректувати хід проєкту.

5. II етап – спільна з дітьми реалізація проєкту.

6. 5. Мотивація та обговорення теми проєкту, планування шляхів її реалізації – складання візуального плану.

7. 6. Збір та вивчення інформації за темою проєкту.

8. Практичне застосування інформації у різноманітних предметних видах діяльності.

9. Узагальнення знань, умінь, навичок дітей та матеріалів проєкту.

10. Завершальний етап.

11. Презентація результатів проєкту, реалізація проєктного задуму.

12. Рефлексія та оцінювання проєкту.

Фахівці з питань сучасних інформаційних технологій визначають наступні інструменти, які можуть бути використані під час реалізації проєктів національно-патріотичного виховання: електронні книги та матеріали; мультимедійні презентації (PowerPoint, Google Slides, Keynote, Prezi, Canva та інші); віртуальні екскурсії, що дозволяють відвідати важливі національні пам'ятки та зрозуміти культурну спадщину (Explore Ukraine by Google Arts &

Culture, UA History); віртуальні події, такі як вебінари та фестивали; онлайн-курси та тренінги, спрямовані на вивчення різних аспектів патріотичного спрямування; сайти, соціальні мережі та мобільні додатки; мережа Інтернет, радіо та телебачення; віртуальні та комп'ютерні ігри (www.learning.ua, rozumniki.info); використання нейронних мереж та штучного інтелекту (Чат GPT, Generative Pre-trained Transformer, Residual Neural Network, програми які перетворюють голос у текст та навпаки, що також може полегшити роботу з дітьми з особливими освітніми потребами).

Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що використання методу проєктів у національно-патріотичному вихованні старших дошкільників має великий потенціал, тому його має бути включено у комплексний педагогічний підхід. Ефективність цього залежить від декількох факторів, включаючи:

- якість цілепокладання (чітко сформульовані цілі та завдання важливі для успішної реалізації проєктної діяльності. Важливо зрозуміти, що саме має бути досягнуто та як це сприятиме національно-патріотичному вихованню);
- комплексний підхід;
- наявність необхідних ресурсів;
- якість реалізації (проєкт має бути цікавим, доступним та відповідати віковим особливостям дошкільників).

Отже, проєктна діяльність є значущим засобом підвищення ефективності національно-патріотичного виховання дітей, у тому числі старшого дошкільного віку. Її впровадження сприяє глибшому розумінню історії, культури та цінностей рідної країни. Через творчість та активну участь у проєктах діти не лише засвоюють знання, але й розвивають громадянську свідомість та патріотичне ставлення до своєї нації. Такий підхід сприяє формуванню в дітей відчуття приналежності до спільного культурного та історичного спадку, спонукаючи їх до активної участі в будівництві майбутньої гармонійної та єдиної країни.

Список використаних джерел

1. Lewis C.S. Learning in War-Time. URL: <https://www.christendom.edu/wp-content/uploads/2021/02/Learning-In-Wartime-C.S.-Lewis-1939.pdf>.
2. Бех І. Виховання особистості : У 2-х кн. Кн.1. : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання / І. Бех. К., 2003. 216 с.
3. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів: методичні рекомендації [для вчителів, методистів, авторів програм і підручників, науковців, викладачів, студентів закладів професійної й вищої освіти, управлінців, політиків]. Київ: Фенікс, 2022. 64 с.
4. Єпіхіна М.А., Курило Н.О. Формування основ патріотичного виховання у дошкільників засобами народознавства. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Випуск 1 (40) С. 96-100.
5. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України: затв. Наказом Міністерства освіти і науки України від 06.06.2022 року №527. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#n12>.
6. Лаврут О.О., Макаренко С.І., Бурцева Ю.О. Плекаємо громадянина-патріота. *Нові часи нового прагнуть слова: Науково-методичні рекомендації на 2015-2016 навчальний рік /*

Упоряд. Макаренко С.І. Слов'янськ: «Витоки», 2015. С. 5-17.

7. Мартинець Л.А. Проектна діяльність у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. №3. С. 10-13.

8. Метод проєктів в українській школі 1920–1930-х років / Педагогічний музей України; [укладачі: В.О. Гайдей, О.П. Міхно; наук. консультант О.В. Сухомлинська]. Вінниця: Видавець ФОП Кушнір Ю.В., 2019. 192 с. (Сер. «Педагогічні републікації»; вип. 6).

9. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 152 с.

10. Рейпольська О.Д. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ: монографія / за ред. Рейпольської О. Д. Харків : Мадрид, 2015. 330 с.

11. Рогальська Н.В. Громадянське виховання дітей дошкільного віку на засадах використання проєктної технології. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах*. 2021. № 74, Т. 1. С. 139-143. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/74/part_1/28.pdf .

ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІНЖЕНЕРНОГО МИСЛЕННЯ ЗАСОБАМИ STREAM-ОСВІТИ»

Юшина Вікторія, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Дошкільна освіта»

*Науковий керівник: К. Л. Крутій, доктор педагогічних наук, професор
кафедри дошкільної освіти*

FORMATION OF ENGINEERING THINKING IN PRESCHOOL CHILDREN USING STREAM EDUCATION MEANS

Victoriia Yushyna, master's student in «Preschool Education»

Анотація. У статті досліджено проблему формування інженерного мислення у дітей дошкільного віку з використанням методів STREAM-освіти (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics). Розкрито сутність інженерного мислення дошкільників та методи його формування у закладі дошкільної освіти.

Ключові слова: STREAM-освіта, інженерне мислення, дошкільна освіта, ТІКО-конструктор, LEGO-конструктор, магніт.

Abstract. The article examines the problem of the formation of engineering thinking in preschool children using the methods of STREAM education (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics). The essence of the engineering thinking of preschoolers and the methods of its formation in the preschool education institution are revealed.

Keywords: STREAM-education, engineering thinking, preschool education, TICO-constructor, LEGO-constructor, magnet.

Актуальність піднятої проблеми полягає у тому, що інженерне мислення включає в себе здатність аналізувати проблеми, генерувати та перевіряти

гіпотези, розробляти концепції та реалізовувати їх у практичній діяльності. Для досягнення цієї мети необхідно впроваджувати інноваційні підходи до навчання у ЗДО, як STREAM-освіта, що об'єднує наукові знання та творчий підхід. Цей метод надає дітям можливість вивчати природні явища, проводити досліди, розвивати логічне мислення, взаємодіяти із різними видами конструкторів, розвивати просторе уявлення та творчий потенціал, що буде корисним у майбутньому навчанні та у професійній діяльності.

Вважаємо, що не варто недооцінювати дошкільну освіту у контексті сучасної освітньої системи. І. Любченко наголошує, що «у дошкільному віці діти починають пізнавати світ за допомогою мислення – суспільно зумовленого психічного процесу, який полягає в узагальненому й опосередкованому відображенні дійсності» [5, с. 121].

Мета статті – дослідити особливості формування у дітей дошкільного віку інженерного мислення засобами STREAM – освіти.

Об'єкт дослідження – інженерне мислення у дітей дошкільного віку; натомість предмет дослідження – формування інженерного мислення дітей дошкільного віку засобами STREAM-освіти.

Мислення, за одним із визначень – це «процес відображення об'єктивної реальності, що становить вищий рівень людського пізнання» [39, с. 148]. Слушно буде зауважити, що мислення є однією з ключових складових інтелекту, що визначає когнітивні здібності людини.

Інженерне мислення, як пишуть К. Крутій і Т. Грицишина – це специфічний вид технічного мислення, який зорієнтований на розробку, виготовлення та впровадження технічних інновацій для досягнення якісних результатів у виробництві та праці [3, с. 6]. Таке мислення включає в себе вміння аналізувати проблеми, розробляти нові технічні рішення та творчо вирішувати конструктивно-технічні задачі.

Натомість М. Бондар інженерне мислення називає видом технічного мислення, що розвивається при вирішенні конструктивно-технічних задач, основною метою яких є дослідження, створення нової високоефективної техніки на основі інноваційних технологій [1, с. 131].

Підсумовуючи, інженерне мислення – це здатність розробляти, проєктувати та вирішувати практичні завдання з використанням наукових, технічних та математичних знань. Воно включає в себе креативність, аналітичність, вміння працювати в команді, спробувати інші підходи та шукати нестандартні рішення. Важливою частиною інженерного мислення є здатність до розв'язання реальних проблем та розробки нових ідей та технологій. Крім цього, треба відзначити, що у сучасному світі інженерне мислення дуже важливе, адже допомагає адаптуватися до нових технологій та змінюватися відповідно до потреб суспільства.

Професії, які ще не існують, але виникнуть в майбутньому, будуть пов'язані з використанням технологій та об'єднують в собі природничі науки, такі як біо- та нано-технології. Тому К. Крутій, Т. Грицишина та І. Стеценко слушно наголошують, що «фахівцям майбутнього необхідна ґрунтовна і всебічна підготовка, знання з різних освітніх галузей природничих наук,

технології, інженерії, математики» [4, с. 117].

Зрештою, сучасні дошкільники відрізняються від попередніх поколінь дітей, оскільки виростають в динамічному інформаційному оточенні. Вони швидко адаптуються до нових технологій та інтерактивних засобів комунікації. Тому для їхнього ефективного розвитку і навчання важливо використовувати сучасні методи та інноваційні підходи в освіті, які сприяють їхньому активному навчанню, розвитку критичного мислення, здібностей до розв'язання проблем, та орієнтації на сучасний світ технологій. Такі підходи включають в себе STREAM-освіту (Science, Technology, Reading + WRiting, Engineering, Arts and Mathematics), використання інформаційних технологій, а також інтеграцію різних галузей знань в навчальний процес. Розвинуті країни активно впроваджують такі підходи в дошкільну освіту для підготовки дітей до сучасного життя.

Уцілому STREAM-освіта для дітей дошкільного віку спрямована на розвиток базових компетенцій і особистісних якостей, які становлять основу для формування інженерного мислення. Кожен компонент STREAM має свою специфіку і роль у цьому процесі [2, с. 17]:

1. Science (Природничі науки). Відомо, що діти люблять досліджувати навколишній світ, експериментувати, вивчати нові природні явища та процеси, що допомагає їм розвивати спостереження, аналіз та аналітичні здібності.

2. Technology (Технологія). Діти у цьому контексті знайомляться з сучасною технікою та інформаційно-комунікаційними технологіями, а також навчаються використовувати ці засоби для розв'язання завдань.

3. Reading + Writing (Читання + Письмо), завдяки якому діти розвивають навички читання та розуміння текстів, що допомагає їм засвоювати нову інформацію та використовувати її для дослідження та розв'язання проблем.

4. Engineering (Інженерія). Дошкільнята навчаються створювати, будувати та розробляти різноманітні конструкції та пристрої, адже інженерні завдання стимулюють їх творчість і розвивають просторове мислення.

5. Arts (Мистецтво) – ця складова надає можливість дітям виражати себе через мистецтво, зокрема, дошкільники навчаються сприймати різні форми мистецтва і використовувати їх для вираження ідей.

6. Mathematics (Математика). Розвиток математичних навичок допомагає дітям аналізувати та розв'язувати проблеми, наприклад, дошкільники вивчають числа, відношення, форми та міри.

Усі вказані компоненти спільно сприяють формуванню уявлень про світ, розвитку творчих і технічних здібностей та навичок розв'язання проблем. STREAM-освіта стимулює дітей до дослідження, експериментування та креативного мислення, що є важливою складовою інженерного мислення.

Як наголошує О. Маричева, STREAM-освіта є інноваційним підходом до розвитку та навчання дітей дошкільного віку. Вона орієнтована на формування загальних наукових уявлень, використання інформаційно-комунікаційних технологій, розвиток умінь експериментувати та конструювати, а також освоєння основ тексту, грамоти, математики та мистецтва [6, с. 4]. Тобто такий підхід враховує сучасні потреби та особливості дітей, допомагаючи їм

розвиватися всебічно та ефективно. STREAM-освіта надає можливість дітям вивчати предмети і галузі, що раніше могли здатися непок'єднаними, в єдиному інтегрованому контексті, що сприяє комплексному розвитку дитини.

Натомість К. Крутій наголошує, що основні цілі STREAM-освіти включають:

1. Розвиток інтересів та допитливості дітей, стимулювання їхньої пізнавальної мотивації.

2. Формування сенсорної культури та культури пізнання, виховання цінностей пізнання.

3. Розвиток пізнавальних дій та свідомості у дітей, включаючи розвиток уяви та творчої активності.

4. Формування у дітей первинних уявлень про навколишнє середовище, об'єкти та їх властивості (форми, кольори, розміри, матеріали, звучання, ритми, темпи, числа, частини і ціле, простір і час, рух і спокій, причини і наслідки і багато іншого). Діти також ознайомлюються з природою, різноманіттям країн та народів світу.

5. Розвиток уяви та творчої активності у дітей, що допомагає їм краще розуміти та сприймати навколишній світ [3, с. 119].

Можемо стверджувати, що розвиток базових компетенцій та особистісних якостей у дітей дошкільного віку відіграє важливу роль у формуванні інженерного мислення. Спостереження, аналіз, експеримент та творчість стають основою для розвитку цього мислення, як приклад діти вивчають функціонування навколишнього середовища, розуміють, як об'єкти взаємодіють між собою, і навчаються використовувати ці знання для розв'язання різних завдань.

Треба також наголосити, що останніми роками відбувається впровадження STREAM-освіти для дітей дошкільного віку. Так, альтернативна програма «STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт» К. Крутій, схвалена Міністерством освіти і науки України 2018 року [8]. Програма має за мету забезпечити інтегративний підхід до навчання та розвитку дітей дошкільного віку та спрямована на врахування цінностей та інтересів дітей при формуванні інженерного мислення.

Під час занять за принципами STREAM-освіти діти отримують можливість розвивати різні навички та вміння, такі як аналіз, креативність, співпраця та інші. Усе це допомагає підготувати дітей до викликів сучасності, розвивати їх творчість та адаптивність, і сприяє загальному розвитку особистості в єдності з отриманням нових знань та навичок. STREAM-освіта відкриває перед дітьми світ відкриттів та можливостей, підготовлюючи їх до майбутнього.

Формування інженерного мислення в дітей старшого дошкільного віку засобами STREAM-освіти вимагає впровадження актуальних методів, насамперед це *впровадження дослідницької та проєктної діяльності*. Застосування методів дослідження, проєктування, експериментів і спостережень допомагає дітям бути активними учасниками навчального процесу. Вони навчаються ставити гіпотези, проводити досліди, розв'язувати завдання та

робити висновки.

Застосування конструювання та моделювання, що дозволяє дітям розвивати просторове мислення, творчість, абстрактне мислення. У старшій дошкільній групі актуально для цього завдання застосовувати LEGO-набори, магнітні та електронні конструктори, а також ТКО-конструктори. Як приклад, використання конструктора LEGO має значний потенціал для розвитку інженерного мислення у дітей. Відомо, що LEGO сприяє розвитку просторової уяви у дітей, допомагаючи їм уявити об'єми та відношення між різними об'єктами, що важливо для розуміння того, як об'єкти можуть взаємодіяти в тривимірному просторі. У цілому, конструктор LEGO відкриває дітям світ інженерії та технології, сприяючи розвитку навичок та здібностей, які можуть стати корисними для подальшого вирішення реальних інженерних завдань та проблем.

Під час таких занять діти опановуватимуть різні теми, пов'язані з планетою Земля, космосом, природою тощо. Окремо варто приділити увагу дослідженню явищ природи, включаючи випаровування води та властивостей вуглекислого газу. Як приклад, гра «Я буду місто» з використанням LEGO має на меті розвивати логічне мислення, просторову уяву, сприяти розвитку інженерного мислення та креативності у дітей. Для порівняння, «Квітуха галявина» з використанням конструктора LEGO DUPLO – це педагогічна гра, спрямована на розвиток різних аспектів мислення дошкільників, зокрема інженерного.

Електронний конструктор «Знаток» є важливим інструментом на заняттях з дітьми старшого дошкільного віку, дозволяючи їм на практиці вивчати принципи роботи електронних пристроїв. Використання цього конструктора сприяє розвитку інженерного мислення та об'єднувало дітей у групи для спільного вивчення та експериментування. Треба додати, що проведення експериментів та завдань з електронним конструктором допомагає дітям навчитися робити практичні дії, як підключення та налаштування деталей для досягнення певного результату, що сприяє формуванню їхніх навичок у роботі з електронікою.

Магніти – це важливий інструмент для досліджень та вивчення фізики, а також цікавий об'єкт для вивчення в дошкільному віці. На занятті для дітей старшого дошкільного віку доцільною є, зокрема, гра «Чарівна сила магніту», у ході якої використовується магнітний конструктор, що сприяє вивченню властивостей цього тіла.

Доцільною є рекомендація педагогів монографії «Теорія та методика дошкільної і початкової освіти» [7] про *техніку малювання магнітом*. Для малювання за допомогою магніту на плоский посуд кладуть аркуш паперу, зверху на папір наливається фарба, а потім кладеться один магніт. Ще один магніт тримається в руці під посудом. Діти починають водити рукою з магнітом під посудом, а магніт, який знаходиться зверху, рухається та малює. Така техніка дозволяє відчувати та контролювати взаємодію магнітів та фарби, створюючи унікальні візерунки та лінії на папері.

Список використаних джерел:

1. Бондар М. М. Розвиток творчого технічного мислення при викладанні загальноінженерних дисциплін. *Інженерія природокористування*. 2014. № 2. С. 129-131
2. Гавриш Н.В. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права ім. Альфреда Нобеля*. Серія: Педагогіка і психологія. 2011. № 1 (1). С. 16–21
3. Крутій К., Грицишина Т. STREAM-освіта дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення. *Дошкільне виховання*. 2016. № 1. С. 3–7
4. Крутій К., Грицишина Т., Стеценко І. STREAM – освіта для дошкільників або «стежинки у всесвіт». *Наукові записки Малої академії наук України*. Серія : Педагогічні науки. 2017. Вип. 10. С. 115-122.
5. Любченко І. Дошкільне дитинство – період розвитку логічного мислення. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 45. С. 121-125
6. Маричева О. Б. STREAM-освіта в дошкільному закладі. Система роботи з формування у дітей інженерного мислення. Навчально-методичний посібник. Вінниця : ММК, 2017. 47 с.
7. Теорія та методика дошкільної і початкової освіти: монографія / за заг. ред. О. В. Лобової, С. М. Кондратюк. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2023. 512 с.
8. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт: альтернативна програма формування інженерного мислення в дошкільників / автор. колектив; наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя: ТОВ ЛІПС ЛТД, 2018. 146 с.

РОЗДІЛ 2. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

*Гребенюк Ольга, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Початкова освіта»*

*Науковий керівник: О.А. Голюк, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та освіти*

USE OF NON-TRADITIONAL FORMS OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Olga Grebenyuk, master's student in «Elementary Education»

***Анотація.** Досліджено особливості організації та впровадження нетрадиційних організаційних форм у процес початкової освіти. Факти довели, що суть нестандартних курсів полягає в побудові змісту і форми, які здатні викликати інтерес в учнів і сприяти їх оптимальному розвитку, навчанню та вихованню.*

***Ключові слова:** урок, нестандартний урок, нетрадиційна форма, початкова школа.*

***Abstract.** Peculiarities of the organization and implementation of non-traditional organizational forms in the process of primary education have been studied. The facts have proven that the essence of non-standard courses consists in the construction of content and form that can arouse interest in students and contribute to their optimal development, learning and education.*

***Key words:** lesson, non-standard lesson, non-traditional form, primary school*

Концепція «Нової української школи» (НУШ) визначає багато завдань для початкової освіти, одним із яких є формування та розвиток навчально-пізнавального інтересу учнів. Ця мета відображає важливість сприяння активному та цікавому навчанню в початкових класах [7].

Навчально-пізнавальний інтерес учнів полягає в їх бажанні досліджувати, вчитися, розуміти світ, і це є ключовим компонентом успішної освіти. В рамках Концепції НУШ впроваджуються підходи, спрямовані на досягнення цієї мети. Так, наприклад, Нова українська школа сприяє активній взаємодії між учнями та вчителями. Інтерактивні уроки, групова робота та дискусії спонукають учнів активно залучатися до навчання. Вчителі використовують різноманітні методи, такі як ігри, проекти, екскурсії та інші форми, які роблять навчання цікавим та змістовним.

Варто відзначити, що підходи НУШ передбачають врахування індивідуальних особливостей та інтересів кожного учня. Це сприяє більш ефективному формуванню навчального інтересу. НУШ спонукає учнів ставити питання, аналізувати і шукати відповіді, що сприяє подальшому розвитку їхнього навчально-пізнавального інтересу [7].

У цілому, формування навчально-пізнавального інтересу в початковій освіті засноване на підходах, спрямованих на таке навчання, яке буде цікавим та стимулюючим для учнів, спонукаючи їх до постійного вдосконалення і розвитку.

Отже, пошук інновацій у методах, прийомах, засобах, формах навчання призвів до виникнення нетрадиційних форм. Це означає використання нестандартних та оригінальних методів у різних типах навчальної діяльності, які мають за мету активізувати учнів, збільшити їхній інтерес до занять та сприяти швидкому розумінню та засвоєнню навчального матеріалу, враховуючи вікові та індивідуальні особливості учнів.

Вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури з теми дослідження дозволяє констатувати, що поняття «нетрадиційна форма уроку» не має жорсткого або чіткого визначення і лишається досить аморфним. Це поняття дослідники і педагоги використовують для опису уроків, які відрізняються від традиційних та мають новаторський характер.

Значення та зміст «нетрадиційної форми уроку» можуть бути визначені в залежності від контексту та педагогічних цілей. В літературі можна зустріти також багато синонімів для цього поняття, таких як «*нестандартний урок*», «*нетрадиційні технології уроку*», «*нетрадиційні види уроків*». Всі ці терміни вказують на те, що на уроці використовуються незвичні методи та підходи до навчання, які можуть включати в себе інтерактивні методи, використання технологій, групову роботу, проєкти, діалог та інші інноваційні елементи. Сьогодні у сучасній освіті акцент робиться на розвиток творчого мислення та експериментування в навчальному процесі, а педагоги використовують різні підходи та методи, щоб досягти цієї мети.

Як зазначає О. Бараницька, «нестандартний урок відрізняється від традиційних уроків завдяки своїй структурі та формі, які перш за все мають зацікавити учнів і сприяти їхньому оптимальному розвитку та вихованню [1].

На думку Т. Кравченко, «такий урок має створювати позитивну мотивацію до навчання, викладаючи матеріал у формі, що викликає різні асоціації та емоції» [4, с. 9].

Отже, нетрадиційна форма уроку дозволяє різносторонньо підходити до форм і методів навчання, відмовляючись від стандартних схем та відкриваючи двері для розвитку творчих здібностей учнів. Під час нетрадиційних уроків учні активно співпрацюють, розвиваючи колективну пізнавальну діяльність. Вони обмінюються знаннями та думками, порівнюють різні підходи до вивченого матеріалу, що збагачує їхнє розуміння предмету [8].

Досвід вказує на те, що «нетрадиційні уроки можуть послужити ключовим кроком у розв'язанні однієї з найактуальніших проблем сучасної освіти – гармонійного поєднання потреб суспільства в новітніх підходах до

організації навчального процесу та важливості збереження традиційних методів навчання і виховання» [2, с. 47].

Проведення нетрадиційних уроків дозволяє вчителям розширити свої можливості в навчанні та вихованні учнів. Перш за все, це створює можливість більш гнучкого та індивідуалізованого підходу до кожного учня. Вчителі можуть пристосовувати уроки до потреб та інтересів своїх учнів, враховуючи їхні індивідуальні особливості та темпи навчання. Також, нетрадиційні уроки спонукають вчителів до пошуку нових методів навчання та використання інноваційних підходів. Вони стають творчими педагогами, які знають, як зацікавити учнів та зробити навчання цікавим та ефективним [2, с. 48].

З іншого боку, нетрадиційні уроки вимагають від вчителів більшої підготовки та професійності. Вони повинні бути готові до експериментів та постійного вдосконалення своєї майстерності. Крім того, вони мають бути відкритими до нових ідей та готовими до співпраці з колегами. Проте важливо пам'ятати, що нетрадиційні уроки, сприяючи покращенню навчального процесу, лише доповнюють традиційні, а не замінюють їх.

Наведемо деякі нетрадиційні форми уроку, кожна з яких вирішує свої освітні, розвивальні, виховні завдання. Однак всі вони переслідують велику мету: підвищити інтерес учнів до навчання, предмета і, тим самим, підвищити ефективність навчання.

У початковій школі можна застосовувати різні види нетрадиційних уроків, які сприяють активній участі учнів та розвитку їхніх навичок інтелектуальної та соціальної спрямованості [4].

Розглянемо деякі види нетрадиційних уроків у початковій школі.

Інтерактивні уроки. Ці уроки базуються на активній взаємодії між учителем і учнями. Вони включають в себе обговорення, дискусії, групові завдання, віртуальні інтеракції та інші способи спільної роботи. Інтерактивні уроки сприяють розвитку комунікативних навичок і критичного мислення

Проектні уроки. Учні виконують проекти на різні теми, досліджуючи їх та презентуючи результати своєї роботи. Проектні уроки сприяють розвитку дослідницьких навичок, креативності та можливостям презентації.

Рольові ігри. Учні використовують рольові ігри для відтворення ситуацій і виразу різних персонажів. Це допомагає розвивати соціальні навички, емоційний інтелект та здатність до співпраці.

Віртуальні уроки. Застосування технологій і комп'ютерів в навчальному процесі дозволяє створити цікаві та інтерактивні уроки з використанням відео, анімації, інтерактивних завдань та онлайн-ресурсів.

Театралізовані уроки. Учні відтворюють сценки та ролі з використанням костюмів та реквізиту. Це допомагає зрозуміти і відчувати матеріал на більш глибокому рівні та розвиває емоційне сприйняття.

Важливість нетрадиційних уроків полягає в тому, що вони створюють сприятливий навчальний середовище для учнів, допомагають розвивати різні навички та стимулюють інтерес до навчання. Вони відкривають нові можливості для учителів та учнів, дозволяючи зробити навчання більш ефективним та захоплюючим.

Так, наприклад, як відмічає О. Кузіна, «проектна форма навчання часто охоплює різні предмети та аспекти навчання. Вони допомагають учням бачити зв'язки між різними галузями знань та розуміти, як вони можуть застосовувати свої навички в різних сферах» [5].

Наведемо ознаки нетрадиційного уроку:

– активна участь учнів. Вони більше не є пасивними слухачами, а стають активними учасниками навчального процесу. Урок стає спільною творчою діяльністю, де кожен учень має можливість висловити свою думку та внести свій внесок;

– використання інтерактивних методів навчання, такі як групова робота, обговорення, рольові ігри, дебати та інші способи взаємодії між учнями та вчителем. Це сприяє активному обміну інформацією та відкритому обговоренню теми;

– мають практичну спрямованість, де учні застосовують знання в реальних ситуаціях. Це сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та його застосуванню в практичних завданнях;

– можуть мати різні формати, включаючи лабораторні роботи, проекти, віртуальні екскурсії, інтерактивні лекції та інші. Це розширює можливості навчання та дозволяє вчителям пристосовувати уроки до потреб своїх учнів;

– урок спрямований на розвиток різних навичок, таких як критичне мислення, проблемне мислення, творчий потенціал, співпраця та комунікативні навички. Він підтримує розвиток цих навичок нарівні з освоєнням конкретного навчального матеріалу;

– на уроках враховуються індивідуальні особливості кожного учня, що дозволяє вчителям створити адаптовані завдання та використовувати різні методи навчання залежно від потреб своїх учнів;

– уроки є інноваційними та оновленими, що відповідає потребам сучасної освіти. Вони сприяють кращому засвоєнню матеріалу та розвитку креативних підходів до навчання [3, с. 3].

Для підготовки та проведення нетрадиційних уроків необхідно вкласти багато часу та зусиль. Педагог має надавати завдання перед уроком, пояснювати учням структуру та мету уроку, а також їхню роль і завдання під час заняття. Крім цього, важливо підготувати відповідний навчальний матеріал, наочні посібники, карти та інші засоби, які допоможуть зрозуміло подати матеріал.

Під час підготовки та проведення нетрадиційних уроків педагог повинен враховувати різні аспекти, такі як рівень та особливості класу в цілому, а також індивідуальні особливості кожного учня. Важливо також враховувати характер і здібності учнів, які виконують конкретне завдання на уроці. Підготовка має включати послідовність операцій та забезпечити логічний хід уроку [6].

Слід зазначити, що найкращим часом для проведення нетрадиційних уроків є завершальна стадія навчання, коли потрібно узагальнити та закріпити знання, уміння та навички учнів в певній темі. Зазвичай ці уроки присвячені конкретній темі, і для її розкриття необхідно мати певний фундамент знань. Цей фундамент є основою для глибокого розуміння і особистісного сприйняття

вивченої проблеми.

Важливо враховувати, що занадто часте використання нетрадиційних форм уроків може призвести до того, що вони стануть звичайними і втратять свою привабливість. Це може призвести до зниження інтересу учнів до предмета та навчання взагалі. Тому важливо зберігати баланс між традиційними та нетрадиційними методами навчання.

Для того, щоб нетрадиційні уроки були ефективними, вчитель повинен мати глибоке розуміння методики їх проведення та уміло використовувати їх у певній системі, поєднуючи з традиційними формами роботи.

На наш погляд однією з ключових ознак ефективних нестандартних уроків є глибоке знання вчителем предмету та методики навчання. Він має чітко розуміти матеріал, який викладає, та мати певний методичний багаж, який дозволить йому структурувати урок та спрямовувати учнів на досягнення конкретних навчальних цілей.

Другою важливою умовою є вміння вчителя інтегрувати нестандартні уроки в загальну систему навчання. Тобто, вони повинні доповнювати та підсилювати традиційні форми роботи. Вчителю слід ретельно планувати, коли та які нестандартні уроки будуть використовуватися, і як вони впишуться в загальний контекст навчального процесу.

Важливою є і вміння адаптувати нестандартні уроки під потреби та можливості конкретного класу. Вчитель має враховувати рівень підготовки та індивідуальні особливості своїх учнів, щоб надати їм оптимальні умови для навчання та розвитку.

Загалом, ефективність нестандартних уроків забезпечується комплексом факторів, включаючи підготовку вчителя, його творчий підхід, адаптацію до конкретних умов та контексту навчання, зокрема:

– *Індивідуалізація навчання*: Нетрадиційні методи дозволяють більше уваги приділити індивідуальним потребам і рівню підготовки кожного учня. Це особливо актуально в умовах різниці в темпах навчання і рівнях підготовки учнів.

– *Залучення і мотивація*: Групові і інтерактивні методи можуть бути більш захоплюючими для учнів, створюючи більше можливостей для співпраці та творчості. Це сприяє підвищенню мотивації до навчання.

– *Розвиток критичного мислення*: Нетрадиційні методи навчання підштовхують учнів до критичного мислення, аналізу та розв'язання проблем. Вони навчають дітей виходити за рамки стандартних відповідей.

– *Підготовка до сучасного світу*: У сучасному світі інновації та технологічний прогрес є ключовими складовими. Нетрадиційні методи навчання сприяють розвитку творчих та технологічних навичок, які доречні у сучасному суспільстві.

– *Соціальний розвиток*: Робота у групах та команді розвиває співробітництво, комунікативні навички та соціальну взаємодію серед учнів [3, с. 4].

Отже, нетрадиційні форми навчання є ключовим елементом сучасної освітньої системи. Вони являють собою альтернативні підходи до навчання,

відрізняються від стандартних уроків і можуть включати в себе такі методи як: гру, проєктне навчання, інтерактивні лекції, індивідуалізоване навчання та багато інших.

Однак для досягнення максимальної ефективності важливо обирати методи відповідно до конкретних завдань, враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів і визначати конкретні цілі навчання. Збалансоване поєднання традиційних і нетрадиційних методів може найкраще сприяти навчанню та розвитку учнів в початковій школі.

Високий рівень успішності учнів не завжди поєднується з високим рівнем творчої обдарованості. У зв'язку з цим потрібно намагатися створити сприятливі умови для самовираження кожної дитини в різних видах діяльності, в тому числі й навчально-творчій. Нетрадиційні уроки надають можливості прищеплювати інтерес до творчих пошуків, виховувати в дітей бажання шукати нові, кращі шляхи виконання дорученої справи, висловити власні думки, розв'язувати та складати різноманітні різнорівневі завдання, оцінювати самостійно роботу свою та інших учнів.

Список використаних джерел

1. Бараницька О. Використання нестандартних уроків у початковій школі. 2019. <https://naurok.com.ua/vikoristannya-nestandardnih-urokiv-u-pochatkoviy-shkoli-105705.html>
2. Дубровська Л. О., Самойленко О. В., Дубровський В. Л. Педагогічні особливості використання нетрадиційних уроків у початковій школі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2019. № 4. С. 45-50.
3. Карасик А. Структура і методика інтерактивного уроку. *Початкова освіта*. 2005. № 7. С. 2–5.
4. Кравченко Т. Урок-конкурс. *Початкова освіта*. 2006. №16. С. 9-11.
6. Кузіна О.О. Проєктно-дослідницька діяльність учнів початкової школи. 2023. <https://naurok.com.ua/proektno-doslidnickska-diyalnist-uchniv-pochatkovo-shkoli-356730.html>
7. Литвиненко О.В. Методичні рекомендації для учителів щодо використання інтерактивних методів на уроках: «Нестандартні форми організації навчання». 2022. <https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-dlya-uchiteliv-schodo-vikoristannya-interaktivnih-metodiv-na-urokah-nestandardni-formi-organizaci-urokiv-273895.html>
8. Нова українська школа. Концептуальні реформування середньої школи. *Міністерство освіти і науки України*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
9. Остроуменко А.О. Нові підходи в організації освітнього процесу. 2022. <https://naurok.com.ua/novi-pidhodi-v-organizaci-osvitnogo-procesu-306875.html>
10. Голюк О. А., Пахальчук Н. О. Особливості педагогічної взаємодії між учителем і учнями в сучасній початковій школі. Нова українська школа в умовах викликів сучасності: зб. тез доповідей. 2019. С. 14.
11. Казьмірчук Н.С., Голюк О.А, Гайдукевич А. Використання проєктних технологій на уроках математики у початковій школі. *Молодий вчений*. 2019. № 5.2(69.2). С.132-136
12. Родюк Н.Ю. Голюк О.А. Особливості методичних аспектів у формуванні читацької культури учнів початкової школи за допомогою інноваційних технологій // *Інноваційна педагогіка –2020*. № 25. Т. 1. С. 100-103.

РОЛЬ ІНТЕГРОВАНОГО УРОКУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Дядечко Анастасія, здобувач ступеня вищої освіти «Магістр»
за спеціальністю «Початкова освіта»*

*Науковий керівник: М.М. Нетреба, кандидат філологічних наук, доцент
кафедри педагогіки та освіти*

THE ROLE OF THE INTEGRATED LESSON IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE PRIMARY SCHOOL

Anastasiia Diadechko, master's student in «Elementary Education»

***Анотація.** У статті розглянуті особливості організації інтегрованих уроків в початковій школі, вікові та індивідуальні особливості учнів початкових класів, відмінності інтегрованих уроків від традиційних. Розкрито особливості організації інтегрованих уроків в початковій школі.*

***Ключові слова:** інтеграція, інтеграція в освіті, інтегровані уроки, особливості організації інтегрованих уроків, початкова школа.*

***Abstract.** The article considers the features of organizing integrated lessons in primary schools, age and individual characteristics of Primary School students, differences between integrated lessons and traditional ones. The features of organizing integrated lessons in primary schools are revealed.*

***Key words:** integration, integration in education, integrated lessons, features of the organization of integrated lessons, primary school.*

Сучасна система освіти спрямована на формування високоосвіченої, інтелектуальної та всебічно розвиненої особистості з цілісним уявленням картини світу. Тому у сучасних умовах найбільш ефективним способом досягнення вимог Нової української школи є інтегровані уроки, які у початковій школі відповідають віковим та психолого-педагогічним особливостям молодших школярів.

По-перше, учні досить швидко втомлюються, якщо уроки день у день проводяться стандартно та одноманітно. По-друге, діти у початковій школі через психологічні особливості швидко втрачають інтерес до об'єкту, який вивчається. Тому постає велика вимога включення до професійної діяльності вчителя нестандартних, інноваційних форм і методів проведення уроків. Інтегроване навчання дозволяє вчителю розширити технологічні можливості уроків, що сприяє пробудженню інтересу у молодших школярів до навчання та стимулює їхню активність. У свою чергу інтегровані уроки дозволяють розкрити ще й власний творчий потенціал вчителя початкової школи.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури ми спробували узагальнити існуючі в сучасній науці визначення інтеграції в освіті. Під інтеграцією в освіті дослідники розуміють процес і результат розвитку, який пов'язаний з об'єднанням у ціле раніше розрізнених частин. Цей процес характерний і може бути здійснений як у рамках однієї системи, так і в рамках

нових утворень. Отже, сутністю процесу інтеграції в освіті є якісні зміни всередині кожного елемента, що входять до новоствореної системи [5, с. 76].

Щоб професійно використовувати педагогічний і методичний потенціал інтегрованих уроків, вчителю необхідно розуміти роль та особливість цих уроків в організації освітнього процесу в початковій школі.

Роль та особливості інтегрованого навчання можна дослідити у правовому забезпеченні даного підходу низкою законів та підзаконних нормативно-правових актів, а саме у «Державному стандарті початкової освіти». Де передбачено організацію освітнього процесу із застосуванням діяльнісного підходу на інтегровано-предметній основі та з переважанням ігрових методів у першому циклі (1-2 класи) та на інтегровано-предметній основі у другому циклі (3-4 класи). У першому, адаптаційно-ігровому (1-2 клас), навчальний матеріал можна інтегрувати в змісті споріднених предметів або вводити до складу предметів у вигляді модулів. Концепція дає змогу організувати навчання через діяльність, ігровими методами як у класі, так і поза його межами. Оцінки не будуть виставлятися; найважливіше завдання вчителя – підтримувати в кожному учневі впевненість і мотивацію до пізнання. Також у процесі навчання (3-4 клас) використовуються методи, які вчать робити самостійний вибір, пов'язувати вивчене з практичним життям, враховують індивідуальність дитини. В учнів буде формуватися почуття відповідальності й самостійність. Запроваджено предметне навчання; частина предметів передбачає оцінювання. Отже, починається перехід від інтегрованого до предметного навчання [2].

Перспективи розвитку інтегративно-предметного навчання закріплені у «Державному стандарті базової і повної загальної освіти», де зазначені не окремі предмети, а освітні галузі. Це означає, що вперше за тривалий час нормативний документ орієнтує на інтеграцію змісту, на можливість гнучкої варіативної організації змісту [1].

Як бачимо, початкова школа є першим ступенем обов'язкової загальної освіти, де тільки починається цілеспрямований процес розвитку та формування компетентностей.

Наступна особливість – це вікові, індивідуальні, психолого-педагогічні особливості, які впливають на вибір цілей та завдань, форм та методів освіти. Причому в початковій школі необхідно говорити про стратегічні цілі та тактичні цілі освіти. Такий підхід пояснюється тим, що учні першого класу, які проходять адаптаційний період у школі, дуже відрізняються своїми компетентностями від учнів четвертого класу. Справа в тому, що інтегровані уроки, в принципі, є точкою перетину двох або трьох навчальних дисциплін і мають стати найвищою точкою засвоєння навчального матеріалу. Інтегрований урок насичує учнів величезним обсягом інформації, до якого ще не готові учні першого класу. До того ж у них не сформовано вміння аналізування, зіставлення, пошуку зв'язку між предметами та явищами дійсності. Цьому тільки належить їм навчитися. Нагромадження навчальної інформації, застосування не виправданих інтерактивних методик роботи можуть втомити учнів, і все це може привести до зворотного освітнього ефекту. У той же час

вже «досвідченим» учням інтегрований урок дає можливість більш ґрунтовно сприйняти навчальний матеріал, він стає привабливою формою пробудження інтересу і стимуляції пізнавальної активності [6, с. 111].

Особливістю інтегрованих уроків є відмінність їх структур від традиційних уроків: чітке науково-методичне цілепокладання, системність і стислість навчального матеріалу, логічна взаємозумовленість і взаємопроникнення матеріалів інтегрованих навчальних дисциплін, інформативна ємність навчального матеріалу, педагогічна доцільність інтегрування змісту навчальних дисциплін тощо.

Згідно з існуючими теоретичними основами інтегровані уроки бувають наступних типів: урок-дослідження, урок-екскурсія, урок-подорож, мультимедіа урок, проблемний урок, урок-практикум, урок-твір, урок-ділова гра, театралізований урок, урок-диспут, урок-діалог, урок систематизації та узагальнення знань, урок-КВН, урок – захист творчих і навчальних проєктів та ін. [3, с. 11].

Нова українська школа дозволяє реалізувати при проведенні інтегрованих уроків різноманітні форми роботи з учнями початкових класів: фронтальну, групову, ланкову, парну, індивідуальну, що дозволяє урізноманітнити реалізацію діяльнісного і системно-діяльнісного підходу в навчанні.

Згідно з М. Іванчуком сьогодні педагогічною концепцією теорії інтеграції в освіті визнано концепцію особистісно-орієнтованої освіти. Він вважає, що інтеграцію в організації навчання можна розділити за методами, прийомами, способами, рівнями, напрямками на наступні види: тематичну міждисциплінарну – два-три навчальні предмети розкривають одну тему (ілюстративно-описовий рівень), проблемно-орієнтовану – одну проблему вирішують методами різних наук, концептуальну – концепція розглядається різними навчальними предметами в сукупності всіх засобів і методів, теоретичну – філософське взаємопроникнення різних теорій [3, с. 11].

Дайва Яковоните-Сташкувене вважає, що, в свою чергу, педагогічна інтеграція є високим рівнем дидактичних принципів, цілей, завдань навчання і змісту освіти на основі глибокого внутрішнього взаємозв'язку навчальних дисциплін. При цьому принцип інтеграції є провідним при розробці цілей і результатів навчання, визначаючи його зміст, форми і методи. Отже, інтегративний підхід означає реалізацію принципу інтеграції в будь-якому компоненті педагогічного процесу, що забезпечує цілісність і системність педагогічного процесу [7, с. 232].

На основі вищевикладеного можемо виділити наступну особливість інтегрованих уроків в початковій школі – їх функції, а саме:

– методологічна – спрямована на оволодіння учнями основами наукових знань, пізнання шляхом використання сукупності науково обґрунтованих методик;

– світоглядна – спрямована на розширення знань учнів про загальне і дійсне, розширення загальних уявлень учнів про світ, знань про людину, місце культури і освіти в житті людини;

– освітня – спрямована на досягнення учнями конкретного рівня розвитку

пізнавальних потреб і здібностей;

– виховна – забезпечує розвиток загальної культури школяра, шанобливого ставлення до себе і оточуючих, прагнення підтримувати моделі поведінкової культури, прийнятої в суспільстві;

– розвиваюча – спрямована на розвиток пізнавальної активності, подолання інертності мислення, розширення кругозору;

– комунікативна – реалізується в процесі встановлення зв'язку між минулим і сьогоденням, в спілкуванні з однокласниками і з учителем;

– конструктивна – спрямована на вдосконалення змісту навчального матеріалу, технологій навчання;

– компенсаційна – реалізується за допомогою систематизації навчального матеріалу, компенсуючи той матеріал, який учні не змогли б отримати на традиційному уроці;

– гедоністична – спрямована на отримання учнями задоволення від спілкування на уроці з учителем і однокласниками, від сприйнятого на уроці навчального матеріалу [8, с. 174].

При вищеназваних формах і функціях інтегрованих уроків цілком реальне застосування найбільш доцільних методів і прийомів організації навчання – дослідницьких методів, пояснювально-ілюстративних, пошукових, мультимедійних засобів, інтернет-технологій та ін.

Наступний рівень особливостей інтегрованих уроків в початковій школі пов'язаний з розвитком сучасних засобів навчання, комп'ютеризацією та інформатизацією освітнього процесу. Починаючи з другого класу початкової школи, багато дисциплін потребують інтеграції з інформатикою. Такий підхід – вимога часу, і він активно впроваджується в практику початкової школи, бо дозволяє інтегрувати в одну систему, здавалося б, несумісні навчальні дисципліни. Наприклад, проводяться інтегровані уроки математики та образотворчого мистецтва. Інтеграцію використовують для пояснення нового матеріалу і закріплення нових знань, виправлення помилок при малюванні геометричних фігур, вирішення завдань з математики або побудови композиції на листку паперу і т.п. за допомогою комп'ютера або інтерактивної дошки. Це доставляє учням велике задоволення, і навчання для них стає привабливим і захоплюючим [4, с. 90].

Ще одним рівнем особливостей інтегрованих уроків є міжпредметний – найпоширеніший варіант інтегрованих уроків, який проводиться в початковій школі, наприклад, на основі синтезу засобів навчання дисциплін естетичного циклу. Подібний синтез засобів образотворчого мистецтва, музики і хореографії допомагає учням найбільш повно відчутти зміст твору образотворчого мистецтва і дозволяє включити їх вміння аналізувати, зіставляти, порівнювати, шукати зв'язки між виразними засобами мистецтв, краще розуміти художні образи і отримувати естетичну насолоду від участі в проведенні уроку. Таким чином на інтегрованих уроках діти відкривають для себе нове і знаходять нове у вже відомому. Причому мета таких уроків – не гонитва за насиченням інформацією учнів, а розширення компетентностей дітей в міжпредметному контексті, щоб навчальні засоби одних навчальних дисциплін допомогли

повноцінному сприйняттю і запам'ятовуванню матеріалу інших навчальних дисциплін. При такому підході ми можемо виділити особливості застосування засобів реалізації міжпредметних зв'язків: питання, тексти, проблемні ситуації, музичні твори, ілюстрації та ін. [6, с. 112].

Ми можемо виділити тут ще одну особливість – це вміння вчителя використовувати компетенції учнів з однієї дисципліни при вивченні іншої. При цьому у школярів розширюються компетенції в комплексі, цілісно на основі сприйняття загальнонаукових категорій, явищ і підходів.

Особливістю проведення інтегрованих уроків, як бачимо, є їх нестандартність, новизна підходу до їх підготовки та проведення. Інтегровані уроки вимагають попередньої і ретельної підготовки, до якої вчитель може залучити учнів, а це і є ще один з видів інтеграції. Діти спільно з батьками можуть підібрати захоплюючий матеріал, виконати малюнки або вироби на задану тему [4, с. 93].

Роль інтегрованих уроків в організації освітнього процесу в початковій школі полягає у тому, що вона спрямована на навчання учнів з перших кроків отримання освіти баченню світу як єдиного цілого, в якому всі елементи взаємопов'язані та взаємозумовлені. Їх особливість полягає ще й у тому, що ці уроки проводить один вчитель і здійснює своєрідну функцію, що розвиває педагогічний потенціал. Він повинен бути добре обізнаний про існуючий психологічний клімат, вікові особливості, можливості класу. Це необхідно для вибору тих чи інших прийомів і методів в здійсненні міжпредметних зв'язків.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової і повної загальної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#n9> (дата звернення: 01.11.2023).
2. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 01.11.2023).
3. Іванчук М. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання. *Початкова школа*. 2014. № 5. С. 10-13.
4. Качак Т., Близнюк Т. Технологія інтегрованого навчання на уроках мовно-літературної освітньої галузі. *Освітні обрії*. №1 (56) 2023. С. 89-94.
5. Нова українська школа: порадник для вчителя (навчально-методичний посібник). Чернівці, 2018. 126 с.
6. Потапенко К., Рудницька Н. Формування пізнавальної активності на інтегрованих уроках «Я досліджую світ». *Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного підходу : досвід, реалії, перспективи: збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції (29 листопада 2022 року) / за заг. ред. І.В. Голубовська*. Житомир: ФО-П «Н.М. Левковець», 2022. С. 110-112.
7. Jakavonytė-Staškuvienė D., Mereckaitė-Kušleikė I. Conditions for Successful Learning of Primary School Pupils in the Context of Integrated Education: A Case Study. *Interchange*. 54, 2023. С. 229-251.
8. Jovanov M., Ivkov-Dzigurski J., Stanisavljević A., Bibić J. Is the Integrative Teaching Approach Beneficial for Learning? *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*. 10, 2022. С. 173-183.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

*Жердєва Ольга, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Початкова освіта»*

*Науковий керівник: М.М. Нетреба, кандидат філологічних наук, доцент
кафедри педагогіки та освіти*

THEORETICAL PRINCIPLES OF RESEARCHING THE PROBLEMS OF FORMING THE EMOTIONAL INTELLIGENCE

Olha Zherdieva, master's student in «Elementary Education»

Анотація. У статті розкрито базові питання дослідження проблеми формування емоційного інтелекту.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоції, компоненти.

Abstract. The article reveals the basic issues of research on the problem of forming the emotional intelligence.

Key words: emotional intelligence, emotions, components.

Сучасне суспільство, як динамічний соціальний організм, функціонує дуже складно і різноманітно, і ця складність призводить до системних змін. Це вимагає від людини розвитку її емоційного інтелекту для успішної адаптації та самореалізації в суспільстві. Ця ситуація призводить до зростання науково-психологічного інтересу до цього питання.

Емоційний інтелект є важливим елементом самореалізації людини і досягнення успіху в сучасному житті. У ХХ столітті логічний інтелект був ключовим для науки та освіти, але в ХХІ столітті, коли глобалізація охопила всі сфери життя, емоційний інтелект та його практичні і творчі аспекти стали актуальними.

Слід відмітити, що «емоційний інтелект» почали вивчати завдяки американському психологу Г. Гарднеру, який у 1983 році вперше розглянув особливості цього поняття у своїй відомій монографії «Frames of mind» [1]. Вчений прийшов до висновку, що інтелект не може бути обмежений лише одним загальним поняттям. На думку дослідника, «інтелект має підтипи, які значно впливають на життєдіяльність особистості загалом [1, с. 14]. Таким чином, Г. Гарднер ідентифікував сім підтипів інтелекту: вербальний, логіко-математичний, просторовий, кінестетичний, музичний та емоційний.

Емоційний інтелект – це ключовий аспект людського розвитку, який визначає, наскільки ефективно люди між собою спілкуються, розв'язують конфлікти та справляються з власними емоціями. Г. Гарднер розділив емоційний інтелект на два основних підтипи: внутрішньоособистісний та міжособистісний [9, с. 211].

Внутрішньоособистісний емоційний інтелект означає розуміння та керування власними емоціями. Цей аспект емоційного інтелекту включає в себе уміння розпізнавати власні почуття, раціонально їх аналізувати, та вміння

ефективно ними керувати. Важливою складовою внутрішньоособистісного емоційного інтелекту є емоційна свідомість, що полягає в усвідомленні своїх емоційних реакцій та їхніх впливів на дії та рішення.

Міжособистісний емоційний інтелект, натомість, означає здатність спілкуватися та взаємодіяти з іншими людьми, враховуючи їхні емоції. Це включає в себе уміння емпатії, тобто здатність розуміти і співчувати почуттям інших, а також вміння вирішувати конфлікти та ефективно співпрацювати в групах [2, с. 23-25].

Концепція емоційного інтелекту, яку започаткував Г. Гарднер, отримала подальший розвиток завдяки роботі Дж. Мейера і П. Селовея. Їхні дослідження в цій області розширили розуміння та важливість емоційного інтелекту в людському житті. Вчені розробили теорію, яка визначила емоційний інтелект як здатність розуміти власні емоції, впливати на них та взаємодіяти з емоціями інших людей.

Дж. Мейер і П. Селовея виділили чотири основні компоненти емоційного інтелекту:

1) *Розуміння емоцій*: Це ключовий компонент емоційного інтелекту, який сприяє покращенню спілкування, розв'язанню конфліктів та особистому розвитку. Цей компонент включає в себе здатність розпізнавати та розуміти як власні емоції, так і емоції інших людей. Розуміння емоцій допомагає людині легше спілкуватися з іншими, враховуючи їхні почуття та реакції. Воно також сприяє вирішенню конфліктів, оскільки розуміння емоцій інших допомагає людині краще сприймати їхню позицію та знаходити спільну мову. Розуміння власних емоцій важливо для саморозвитку та психологічного благополуччя. Воно допомагає людині керувати своїми почуттями, реагувати на стрес більш ефективно та робити обґрунтовані рішення.

2) *Управління емоціями*: Цей компонент включає в себе навички і здатність ефективно керувати своїми емоціями та реагувати на них. Важливо розуміти, як емоції впливають на рішення людини, спосіб взаємодії з іншими та загальний стан психологічного комфорту.

3) *Використання емоцій*: Цей компонент відображає здатність використовувати свої та інших емоції для досягнення певних цілей та завдань. Використання емоцій може бути корисним у багатьох аспектах життя, включаючи прийняття рішень, взаємодію з іншими, творчість та розв'язання проблем.

4) *Уміння побудови відносин*: Цей компонент відображає здатність спілкуватися та встановлювати емоційно глибокі відносини з іншими людьми. Уміння побудови відносин важливо як в особистому, так і професійному житті. Емоційний інтелект, пов'язаний із цим компонентом, сприяє покращенню міжособистісних відносин, підвищенню ефективності в комунікації та співпраці, та сприяє підтримці здорових та задовольних відносин з іншими людьми [3, с. 198-200].

Ці компоненти відображають різні аспекти емоційного інтелекту і показують, як важливо розвивати цю навичку для успішного спілкування, взаємодії та досягнення особистих та професійних цілей.

Продовжуючи дослідження психологічного феномену емоційного інтелекту, вчені Дж. Мейер і П. Селовей узагальнили поняття емоційного інтелекту, визначивши його як «здатність розуміти емоції, використовувати їх для покращення прийняття рішень, контролювати та керувати власними емоціями, а також спілкуватися та встановлювати глибокі відносини з іншими людьми» [4, с. 435].

Отже, робота Дж. Мейера і П. Селовея допомогла поглибити розуміння ролі емоційного інтелекту в особистому та професійному житті. Вчені підкреслили, що емоційний інтелект важливий не лише для індивіда, але й для комунікації, лідерства та взаємодії в колективі. Ця концепція сприяє підвищенню ефективності спілкування та розв'язанню конфліктів, а також поліпшенню особистого самопочуття та соціальних відносин [3, с. 201]. Таким чином, теорія Дж. Мейера і П. Селовея стала основою для подальших досліджень і розвитку концепції.

Слід також відмітити роботи Р. Бар-Она, ізраїльського психолога і одного із провідних новаторів, теоретиків і дослідників концепції емоційного інтелекту. Він є автором «Емоційного квоцієнту» (Emotional Quotient, EQ) і методики для оцінки емоційного інтелекту, яка відома як «Модель емоційного соціального інтелекту» (Emotional-Social Intelligence, ESI) [8]. Дослідження Р. Бар-Она спрямовані на розуміння важливості емоційного інтелекту для успіху та психологічного благополуччя людини.

Варто підкреслити, що методика Р. Бар-Она була однією з перших спроб вимірювати і вивчати емоційний інтелект як психометричний конструкт. Вона оцінює різні аспекти емоційного інтелекту, включаючи самовідчуття, розуміння емоцій, саморегуляцію та міжособистісні відносини.

Р. Бар-Он виділив п'ять субкомпонентів, які характеризують структуру емоційного інтелекту у своїй моделі «Емоційного соціального інтелекту» (Emotional-Social Intelligence, ESI).

Ці п'ять субкомпонентів включають:

а) інтрамислення (інтроспекція): Здатність розуміти власні емоції, їхні впливи на ваше мислення та поведінку, а також вміння виразити свої емоції конструктивним способом;

б) виразність (емоційний вираз): Здатність виразити свої емоції відкрито та адекватно в контексті соціальної ситуації, а також уміння сприймати та розуміти емоційний вираз інших людей;

в) міжособистісні відносини (міжособистісна компетенція): Здатність встановлювати та підтримувати позитивні та здорові відносини з іншими, включаючи співчуття, емпатію та ефективну комунікацію;

г) саморегуляція (самокерування): Здатність керувати своїми емоціями та реагувати на стресові ситуації з метою досягнення психологічної стійкості та ефективності;

д) самовизначення: Здатність встановити особисті цілі, розуміти власні цінності та життєве покликання, а також розвивати позитивне внутрішнє самовизначення [5, с. 22].

Ці субкомпоненти визначають різні аспекти емоційного інтелекту та

допомагають краще розуміти, як люди взаємодіють з власними емоціями та емоціями інших, як вони керують своїми емоціями та встановлюють відносини з іншими людьми. Отже, дослідження Р. Бар-Она і його розвиток концепції емоційного інтелекту значно сприяли розумінню цієї важливої області в психології.

Українські науковці теж активно досліджують емоційний інтелект. Серед найвідоміших фахівців у цій галузі можна відзначити Е. Носенко, Н. Ковригу, С. Дерев'янка, О. Ляца, О. Собченко, М. Шпака та ін. Наприклад, психолог О. Ляц розглядає емоційний інтелект як інтелектуальну здатність, пов'язану з розумінням та керуванням емоційними виявами особистості [6, с. 330]. Дослідники Н. Коврига і Е. Носенко характеризують термін «емоційний інтелект» як розумність, яка не лише дозволяє нам керувати своїми пристрастями і слабкостями, але й використовувати наші переваги, таланти та доброту [7, с. 23].

На основі результатів емпіричних досліджень, проведених Е. Носенко та Н. Ковригою, можна зробили висновок, що виявлення емоційного інтелекту визначається внутрішніми особливостями особистості. Крім того, науковцями були визначені п'ять ключових компонентів емоційного інтелекту, таких як рівень ситуативної та особистісної тривожності, рівень самооцінки, толерантність до невизначеності, академічна успішність та особисті переваги, які пов'язані з різними стратегіями поведінки [7, с. 34].

О.М. Собченко, вивчаючи структуру емоційного інтелекту як фактора формування особистості, дійшла висновку, що певні елементи структури емоційного інтелекту пов'язані з різними категоріями навичок, включаючи когнітивні, емоційні, адаптаційні та соціальні. Дослідниця вважає, що «ці категорії навичок надають зміст функціям, які реалізуються за допомогою емоційного інтелекту» (табл. 1) [10, с. 86].

Таблиця 1

Зв'язок між групами здібностей, структурними компонентами емоційного інтелекту та їх функціями

Група здібностей	Структурні компоненти емоційного інтелекту	Функції емоційного інтелекту
Когнітивні	Розуміння емоцій, емоційний вираз	Інтерпретативна
Емоційні	Управління емоціями, використання емоцій	Регулятивна
Адаптаційні	управління емоціями в стресових ситуаціях і самомотивація (толерантність до невизначеності)	Адаптивна та стресозахисна
Соціальні	Уміння побудови відносин, емпатія	Активізуюча

Отже, ця таблиця відображає важливі аспекти емоційного інтелекту та показує, як різні групи здібностей співвідносяться зі структурними компонентами та функціями емоційного інтелекту.

Так, структурні компоненти мають зв'язок з певною групою здібностей: розуміння емоцій, емоційний вираз – з когнітивними здібностями; управління емоціями, використання емоцій – з емоційними здібностями; управління емоціями в стресових ситуаціях і самомотивація пов'язані з адаптаційними здібностями; уміння побудови відносин, емпатія – із соціальними здібностями

людини.

Кожна з наведених груп здібностей впливає на різні аспекти функцій емоційного інтелекту:

– інтерпретативна функція емоційного інтелекту дозволяє людині успішно розшифровувати емоційну інформацію, таку як вирази обличчя, інтонація голосу і так далі. Це сприяє накопиченню та організації знань і формуванню логічного мислення;

– регулятивна функція емоційного інтелекту сприяє емоційному комфорту і забезпечує саморегуляцію, покращення міжособистісних відносин;

– адаптивна та стресозахисна функції емоційного інтелекту полягають у спроможності пристосовуватися до змін в навколишньому середовищі;

– активізуюча функція емоційного інтелекту забезпечує співробітництво, соціальну адаптацію, покращення комунікації [9, с. 86-87].

Отже, незважаючи на різні тлумачення серед вчених, вивчення явища «емоційний інтелект» залишається актуальним і важливим напрямом наукових досліджень. Аналіз наукової літератури підтверджує, що як закордонні, так і вітчизняні дослідники визнають його складною концепцією. У нашому дослідженні будемо дотримуватися наступного трактування досліджуваного поняття: емоційний інтелект – це сукупність психічних здібностей для виявлення, розуміння і контролю емоцій. Це ключовий аспект особистості, який проявляється в її здатності розуміти емоції, узагальнювати їх значення, взаємодіяти емоційно в міжособистісних відносинах, регулювати свої емоції так, щоб позитивно впливати на пізнавальну активність та подолання негативних емоцій, які можуть заважати спілкуванню або завдавати шкоди досягненню особистого успіху.

Таким чином, з вищенаведеного можемо дійти висновку, що концепція емоційного інтелекту підкреслює важливість розвитку емоційних навичок в соціальних і професійних сферах життя, а також їх вплив на особистий успіх і благополуччя. Емоційний інтелект може бути покращений через навчання та практику, і він грає важливу роль в міжособистісних відносинах, комунікації та лідерських якостях.

Список використаних джерел

1. Gardner H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983. 256 p.
2. Gardner, H. *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York : Basic Books, 1993. 304 p.
3. Mayer J.D., Salovey P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*. 1995. V. 4. P. 197–208.
4. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 1993. V. 17. № 4. P. 433-442.
5. Марчук С. В. Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту в психології. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія ПСИХОЛОГІЯ*. Випуск 3. 2021. С. 20-23. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/42499/1/22-.pdf> (дата звернення 27.10.2023)
6. Ляц О.П. Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 22. С. 324-335.

7. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект : концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ, 2003. 159 с.
9. Модель емоційного інтелекту Р. Бар-Она. *Emotional Intelligence*. 2022. URL: <https://eq-ar.com/2022/08/08/03/модель-емоційного-інтелекту-р-бар-она/> (дата звернення 15.10.2023)
10. Нетреба М. М., Хаджинова І. В. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи з особливими освітніми потребами. *АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАУКИ ТА ОСВІТИ: Збірник матеріалів XXV підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ / За заг. ред. М.В. Трофименка*. Київ: МДУ, 2023. С. 211-214
11. Собченко О.М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. *«Наука. Релігія. Суспільство»*. № 4'2010. С. 84-87. URI: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/33654> (дата звернення 29.10.2023)

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ДІАГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ

*Зайдлер Ірина, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Початкова освіта»*

*Науковий керівник: Л.А.Присяжнюк, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та освіти*

FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS: DIAGNOSTIC ASPECT

Iryna Zaidler, master's student in «Elementary Education»

Анотація. У статті досліджено діагностику сформованості культурної компетентності молодшого школяра (окреслені завдання, визначені критерії та показники, схарактеризовані рівні сформованості досліджуваної якості), продемонстровано результати проведеного діагностичного дослідження, зроблено висновки на основі отриманих результатів.

Ключові слова: культурна компетентність, діагностика культурної компетентності, рівні сформованості культурної компетентності, учні початкової школи.

Abstract. The article examines the system of diagnosing the formation of the cultural competence of a junior high school student (the tasks are outlined, the criteria and indicators are defined, the levels of formation of the investigated quality are characterized, the appropriate diagnostic tools are selected), and the results of the diagnostic research are demonstrated, and conclusions are drawn based on the results obtained.

Key words: cultural competence, diagnosis of cultural competence, levels of cultural competence formation, students.

Трансформаційні зміни в українській державі актуалізують потребу в посиленні культуротворчої ролі освіти, мистецтва в розвитку гармонійної,

різнобічної особистості, здатної адекватно орієнтуватися в різних сферах життєдіяльності, гармонізувати свої відносини із довкіллям. У світлі цього посилюється значення реалізації освітнього ідеалу «людини культури», яка володіє культурною компетентністю. Особливо це стосується молодших школярів, у зв'язку з тим, що культурна компетентність виступає необхідною передумовою успішності їх подальшої життєдіяльності в умовах складної взаємодії різних типів культур.

Основні ідеї й вимоги до організації процесу формування культурної компетентності знайшли відображення у Законах України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту», Національній стратегії розвитку освіти тощо. Згідно з Резолюцією Європарламенту від 20.10.2022 р. мистецтво та культура відіграватимуть фундаментальну роль у зціленні та відбудові України [1]. Формування у школярів культурної компетентності, насамперед, передбачає формування в них культури міжособистісних відносин, оволодіння культурною спадщиною свого народу та людства загалом. На підставі аналізу наукової літератури з'ясовано, що окремі аспекти проблеми формування культурної компетентності особистості широко висвітлено у психолого-педагогічній літературі. Так, у наукових працях визначено: теоретично-методологічні основи впровадження компетентнісного підходу в педагогічний процес сучасної школи (А. Андрєєв, В. Болотов, В. Булгакова, В. Лозова, О. Локшина, В. Сериков та ін.), формування культурної грамотності учнів початкових класів засобами мистецтва (Г. Атанов, О. Артамонова, Н. Волкова, В. Голобородько, В. Гнедешева, А. Католиков, Л. Масол, І. Міщенко, О. Пометун, Н. Тіпухова та ін.), проблеми компетентнісного підходу в сучасній освіті (В. Байденко, І. Бех, Н. Бібік, О. Овчарук, О. Локшина), перелік та зміст ключових компетентностей (Т. Волобуєва, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко та ін.), зміст і структура культурної компетентності молодших школярів (А. Василич, Н. Побірченко, О. Побірченко та ін.); формування культурної компетентності школярів (О. Дубасенюк), формування соціокультурної компетентності молодших школярів на уроках української мови (Н. Максименко), формування культурної компетентності учнів початкової школи (С. Кондратенко, Н. Смолянюк, О. Побірченко та ін.).

Мета статті – розкрити систему діагностики сформованості культурної компетентності молодшого школяра (окреслити завдання, визначити критерії та показники, схарактеризувати рівні сформованості досліджуваної якості, дібрати відповідний завданням діагностичний інструментарій), а також представити результати проведення діагностичного дослідження, зробити висновки на основі отриманих результатів.

Формування культурної компетентності учнів початкових класів передбачає розвиток у дітей обізнаності у сфері культури та здатності творчо самовиражатись у практичній діяльності. Це здійснюється шляхом залучення дітей до різних видів мистецької творчості, розкриття і розвитку їхніх природних здібностей, що веде до творчого вираження особистості [2].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив виокремити основні критерії сформованості культурної

компетентності молодших школярів. Зокрема, це такі:

- *емоційний критерій* (є індикатором розвитку емоційно-почуттєвої сфери дитини, визначає її здатність управляти емоціями, емоційно відгукуватися на побачене),

- *пізнавальний критерій* (відтворює ступінь розвитку інтелекту особистості та наявності системи культурологічних знань),

- *мотиваційно-діяльнісний* (вказує на характер поведінки дитини у загальнокультурному контексті),

- *комунікативний* (характеризує рівень розвитку вміння контактувати з іншими людьми в процесі міжособистісного й колективного спілкування, виражає мовленнєву культуру особистості).

До показників *емоційного критерію* сформованості культурної компетентності дітей молодшого шкільного віку відносимо наступні.

1. *Емпатія і відкритість до інших культур*: здатність учнів відчувати і розуміти почуття та думки людей з різних культур. Це допомагає їм бути відкритими до різних поглядів і переконань.

2. *Розуміння емоцій*: здатність розрізняти різні емоції – власні та інших людей, розуміти, як вони виникають і впливають на поведінку та взаємини між ними.

3. *Саморегуляція емоцій*: розпізнавання власних емоцій та адекватна реакція на них. Цей показник включає в себе вміння керувати власними емоціями, контролювати стрес, а також адаптуватися до змін у соціокультурному середовищі.

Показниками наступного критерію сформованості культурної компетентності молодших школярів – *пізнавального* – є такі.

1. *Культурна обізнаність*: володіння базовим розумінням інших культур, історію народів, їхніх традицій, мов та релігій.

2. *Міжкультурна чутливість та сприйняття культурної різноманітності*: відчуття та розуміння потреб, цінностей та переживань представників інших культур, уникаючи стереотипів та упереджень.

3. До показників мотиваційно-діялісного критерію сформованості культурної компетентності відносимо:

4. *Здатність до культурно осмисленої поведінки*: готовність учнів до певних дій, заснованих на культурологічних знаннях та вміннях позиціонування себе як людини культури.

5. *Участь у різноманітних культурних заходах*. Це здатність свідомо, без примусу, на основі власних мотивів та інтересів брати участь у різноманітних культурних подіях, відвідувати культурні заклади.

Зупинимося ще на одному критерії – *комунікативному*. До основних показників цього критерію відносимо:

1. *Сформованість мовних навичок*: здатність грамотно висловлювати свої думки і почуття, вести бесіду, слухати співрозмовника та реагувати на його повідомлення; володіння мовними правилами та граматиною мови.

2. *Навички міжособистісного спілкування*: здатність встановлювати контакти з однолітками та дорослими, вміння залагоджувати конфлікти мирним

шляхом; здатність до спільної діяльності та колективної роботи.

З урахуванням визначених критеріїв та їх показників були виокремлені рівні сформованості культурної компетентності учнів початкової школи: високий, середній, низький. Ці рівні відтворюють наявність і міру прояву критеріїв і показників культурної компетентності молодших школярів. *Високий рівень* вказує на повноту й наявність майже всіх критеріальних показників; *середній рівень* виявляється у недостатньому прояві майже половини показників; *низький рівень* виражається у дуже слабкому прояві чи майже повній відсутності критеріальних показників.

З метою діагностики рівня сформованості культурної компетентності було проведено експериментальне дослідження, базою для якого став Броварський ліцей № 7 Київської області. У дослідженні взяли участь 25 учнів 3-4 класів.

Під час дослідження застосовувався комплекс методів, серед яких: адаптований тест «Діагностика емоційного інтелекту» Н.Холла, анкетування, педагогічне спостереження, тест «Піктограми», методика «Вибір».

З метою вивчення рівня розвитку емоційно-почуттєвої сфери дитини, її здатності управляти емоціями (емоційний критерій) було використано адаптовану до нашого дослідження методику «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла. Діагностика побудована на загальних теоретичних уявленнях про емоційний інтелект. Ця методика містить 30 тверджень, кожне з яких складається з шести варіантів відповідей: «повністю не згодний/не згодна», «в основному не згодний/не згодна», «здебільшого не згодний/не згодна», «частково згодний/згодна», «в основному згодний/згодна» та «повністю згодний/згодна». Тест складається з 5 шкал: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія та розпізнавання емоцій інших людей. Для отримання результатів потрібно зіставити відповіді з ключем методики. У підсумку ми отримуємо п'ять показників, що належать до кожної зі шкал. Визначення кожного з чотирьох компонентів емоційного інтелекту особистості здійснюється відповідно до позитивних і негативних відповідей, що оцінюються від -3 до + 3 балів включно. Якщо усі відповіді збігаються з ключем, то сумарний бал не може перевищувати 90 балів. Кінцева кількісна вираженість кожної шкали визначається шляхом складання всіх відповідей, які збігаються з ключем. Відповідно, рівні парціального емоційного інтелекту можуть бути високим (14 і більше балів), середнім (8-13 балів) та низьким (7 і менше балів). Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знаку визначається за наступними кількісними показниками: 70 і більше – високий, 40-69 – середній, 39 і менше – низький. Аналіз результатів застосування методики дав можливість визначити 3 рівні сформованості емоційного інтелекту учнів початкових класів за кожною з 5-ти шкал (рис. 1).

З'ясовано, що лише незначна частина опитуваних виявили низький рівень емоційного інтелекту (7%, 2-є дітей). Учням з таким рівнем властива нездатність визначити свій або чужий емоційний стан, для них невластиво брати відповідальність за свої почуття. Такі діти зазвичай неухважні слухачі: вони фокусуються на фактах, а не на почуттях.

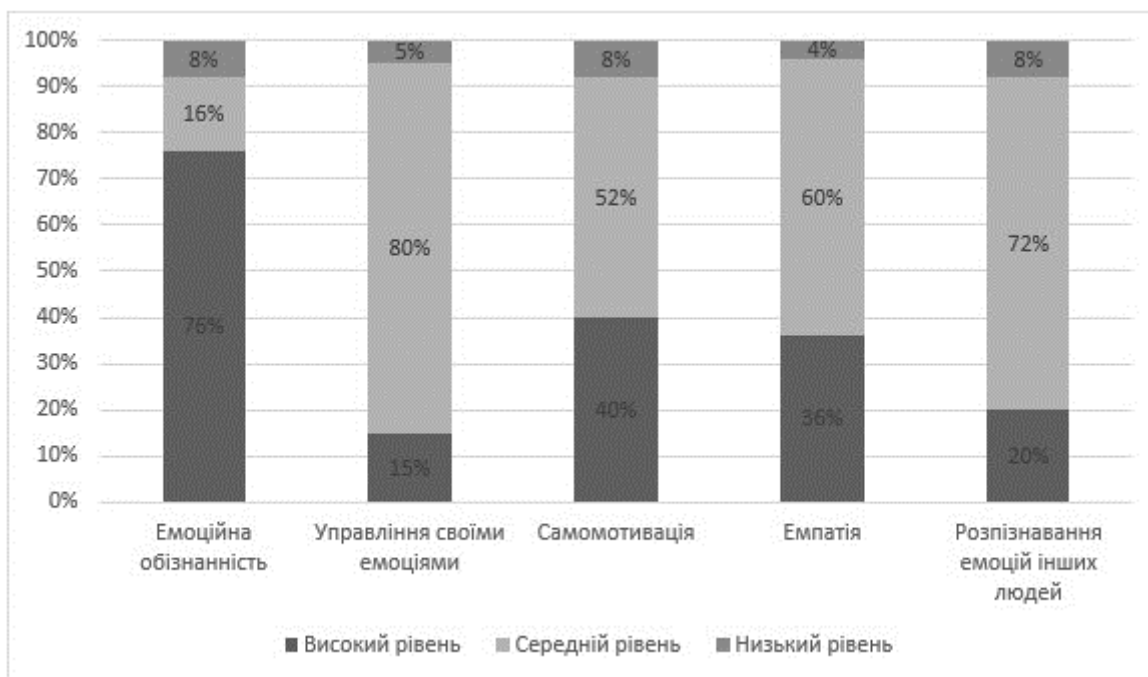


Рис. 1. Рівні розвитку емоційного інтелекту молодших школярів (за методикою «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла)

Більша частина респондентів (56%, 14 дітей) продемонструвала середній рівень розвитку емоційного інтелекту. Їм притаманна вираженість окремих аспектів емоційного інтелекту та низький рівень розвитку інших його компонентів. Такі діти більшою мірою усвідомлюють та розуміють власні емоції та звертають увагу на поведінку інших, однак не здатні в повній мірі співпереживати й підтримувати людей з різними емоційними проявами. У решти дітей (37%, 9 дітей) було виявлено високий рівень емоційного інтелекту. Дітям з високим рівнем емоційного інтелекту характерна відсутність чи незначна різниця в ієрархічній залежності окремих компонентів емоційного інтелекту. Діти легко розпізнають як свої емоції, так й емоції інших людей. Вони добре обізнані у своєму внутрішньому світі, управляють своєю поведінкою і впливають на поведінку інших.

Загальні результати по емоційному інтелекту представлені на рис. 2.

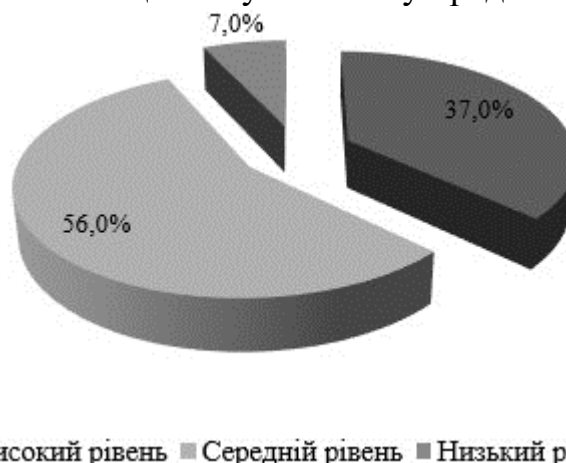


Рис. 2 Загальні результати діагностики рівнів розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи

Для виявлення здатності молодших школярів до емоційного відгуку на певні об'єкти, предмети чи явища довкілля ми використали тест «Піктограми», в процесі виконання якого діти за допомогою малюнків мали продемонструвати почуття, які виникають під час зіткнення з різними явищами та об'єктами (наприклад: весна, вчитель, сварка, кошеня, пожежа, квіти тощо). Аналіз результатів застосування методики дав можливість виділити 3 рівні сформованості здатності до емоційного відгуку. *Середній рівень* сформованості здатності до емоційного відгуку виявило 48% молодших школярів (12 осіб). Ці учні характеризуються нестійким ставленням до об'єктів та явищ оточуючого світу, не завжди правильно визначають емоційну забарвленість запропонованих понять, часто плутаються у визначенні своїх ставлень до різних явищ. *Низький рівень* сформованості досліджуваної якості продемонструвало 36% респондентів (9 учнів). Такі діти виявили неадекватне ставлення до об'єктів і явищ навколишнього світу. Вони часто не відрізняють естетично привабливі об'єкти, явища, вчинки від непривабливих. Деякі зі школярів продемонстрували позитивне ставлення до таких якостей, як обман та жадібність, що свідчить про те, що діти недостатньо орієнтуються в суспільних нормах поведінки.

Для виявлення рівнів сформованості культурної компетентності учнів за пізнавальним критерієм ми використали анкету, яка містила запитання і завдання для з'ясування культурної обізнаності та міжкультурної чутливості опитуваних. Питання анкети спрямовувалися на виявлення у дітей розуміння, хто така «культурна людина», які пам'ятки культури вони знають, з'ясовувалося їхнє ставлення до людей іншої національності, необхідність відвідування культурних закладів тощо. Відповіді дітей показали, що 98% опитуваних орієнтуються в понятті «людина культури» та вміють розпізнавати пам'ятки культури та митців за картинами, музичними і літературними творами. Лише 2% учнів не впоралися із цим завданням.

На діагностику рівнів сформованості культурної компетентності за діяльнісним критерієм спрямовувалася методика «Вибір». Високий рівень сформованості досліджуваної якості виявили 48% дітей (12 учнів). У міркуваннях цих дітей наявний зв'язок між моральними поняттями «дружба», «порядність», «справедливість» й естетичними поняттями «красивий», «потворний» тощо. Учні усвідомлюють, що привабливими можуть бути лише високоморальні дії та вчинки. Так, школярі відзначають, що битися, смикати один одного, казати неправду «некультурно». Такі вчинки викликають негативні емоції, від них немає користі іншим людям. Серед позитивних виділяють такі вчинки: піклуватися про друга, приласкати кошеня, допомогти бабусі.

Середній рівень сформованості здатності учнів до культурно осмисленої поведінки продемонстрували 28% дітей (7 осіб). Ці діти не завжди можуть диференціювати хороші і погані вчинки. Вони інколи визначають як негативні бійку, обман, і поряд з цим – допомогу товаришеві з виконання домашнього завдання. Як хороший вчинок відмічається смикання дівчат за косички. При цьому необхідно відмітити, що такі хлопчики, як правило, виявляють дружнє ставлення, повагу до дівчат, проте поки що не чітко диференціюють, в яких

вчинках вона може виявлятися.

Низький рівень досліджуваної якості виявили 24% учнів (6 осіб). Школярі не можуть чітко визначити хороші і погані вчинки, відповідають навмання, часто називаючи обман чи бійку хорошими вчинками, а допомогу іншим та щедрість – негативними.

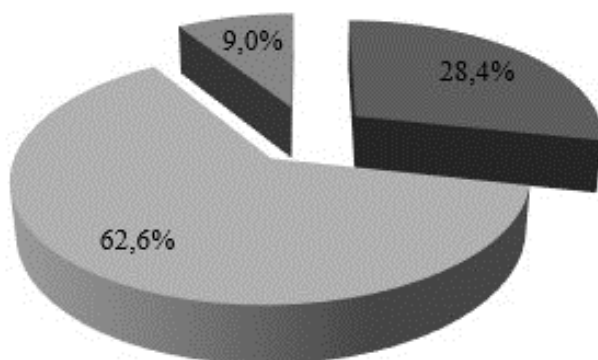
Рівень сформованості культурної компетентності за комунікативним критерієм досліджувався шляхом спостереження й анкетування. Під час включеного спостереження з'ясувалися рівні сформованості соціальних навичок опитуваних – вміння ефективно взаємодіяти з представниками інших культур, проявляючи відкритість, толерантність, вміння слухати і розуміти інших, а також вміння спілкуватися і співпрацювати в різних міжкультурних ситуаціях. Виявлено, що 15% дітей (4 учня), вміють не лише уважно слухати співрозмовника, а й відчувають особливості його душевного стану. Більшість дітей 76% (19 учнів) виявили гарні навички комунікації та уміння не лише слухати, а й почути співрозмовника. Лише 7% (2 учнів) з усіх дітей, за якими спостерігалось, продемонстрували ознаки агресії. Така негативна поведінка викликана виникненням в родині постійних конфліктних ситуацій. Проведене дослідження дало можливість виділити рівні сформованості культурної компетентності у дітей молодшого шкільного віку (табл. 1)

Таблиця 1.

Рівні сформованості культурної компетентності учнів початкових класів (за встановленими критеріями)

Рівні	Емоційний критерій	Пізнавальний критерій	Мотиваційно-діяльнісний критерій	Комунікативний критерій
Високий	30%	29%	25%	32%
Середній	58%	56%	67%	63%
Низький	12%	15%	8%	5%

Узагальнення отриманих у результаті дослідження даних дозволили зробити розподіл усіх респондентів за рівнями сформованості культурної компетентності. Узагальнені результати проведеного дослідження представлені на рис.3.



■ Високий рівень ■ Середній рівень ■ Низький рівень

Рис. 3. Рівні сформованості культурної компетентності учнів початкових класів

Таким чином, результати проведеного дослідження продемонстрували домінування в молодших школярів середнього рівня сформованості культурної компетентності. Це актуалізує необхідність проведення цілеспрямованої роботи в цьому напрямі. Поділяючи думку багатьох дослідників, вважаємо, що значним потенціалом у формуванні людини культури володіє мистецтво. А відтак, предметом прицільної уваги мають стати уроки мистецтва у початковій школі, їхні можливості щодо впливу на всі складові культурної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Резолюція Європейського парламенту від 20 жовтня 2022 року про культурну солідарність з Україною та механізм спільного реагування на надзвичайні ситуації для культурного відновлення в Європі (2022/2759(RSP)). URL: https://ukraine.europarl.europa.eu/cmsdata/256912/0171_Resolution%20on%20cultural%20solidarity.pdf
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ В РОБОТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Куцєбова Тетяна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Початкова освіта»

Науковий керівник: О. П. Грошовенко, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти

INTERACTIVE METHODS IN THE WORK OF THE MODERN TEACHER

Kutsebova Tatyana, master's student in «Elementary Education»

Анотація. У статті досліджено теоретичні питання використання інтерактивних методів у роботі сучасного вчителя. Розкрито роль та цінність інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів.

Ключові слова: інтерактивність, технології, урок, методи.

Abstract. The article examines the theoretical issues of using interactive methods in the work of a modern teacher. The role and value of interactive technologies in the education of younger schoolchildren is revealed.

Keywords: interactivity, technologies, lesson, methods.

Розвиток освіти в Україні на сучасному етапі ставить перед вчителем початкової школи важливе завдання: зробити урок радісним і цікавим для учнів, щоб кожна дитина змогла розкрити свій творчий потенціал. Педагог повинен створювати ситуацію морального вибору і спонукати до прийняття самостійного правильного рішення. Дотримуючись такого підходу саме в початковій ланці освіти закладаються основи демократизації НУШ, утверджується діалогічний підхід до навчального спілкування, уможливується організація ефективної педагогічної взаємодії учасників освітнього

процесу.

Оновлення освітнього процесу сучасної початкової школи вимагає пошуку активних форм, методів, засобів організації. Потреби життя, шкільна практика дають нове розуміння навчання. Суттєві зміни у методиці навчання, які відбулися протягом останнього десятиліття, свідчать про нову філософію освіти та необхідність орієнтації процесу навчання на розвиток особистості учня. Особливої актуальності набувають ті форми і методи навчання, за яких освітній процес перетворюється у цікаве заняття, створює умови для активної навчально-пізнавальної діяльності дитини. Однією із таких моделей навчання, що забезпечує розвиток учнів, створює комфортні умови є інтерактивне навчання.

Мета статті полягає у розкритті особливостей використання інтерактивних методів навчання у роботі сучасного вчителя.

Науковий фонд є підтвердженням актуальності проблеми інтерактивного навчання та використання інтерактивних методів у освітньому процесі. У дослідженнях В.Беспалько, О.Пометун, Л.Піроженко та ін., актуалізовано проблему інтерактивної моделі навчання та доведено її ефективність. Дослідження вчених доводять, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливає не тільки на свідомість учня, а й на його почуття [6].

Сутність інтерактивного навчання в початковій школі висвітлено Н.Балицькою, Г.Волошиною, О.Глотовою, Н.Побірченко, О.Пометун, Л.Піроженко та ін. Проблемою впровадження інтерактивних технологій навчання в початковій школі займаються О.Коротаєва, В.Кричевський, С.Мухіна, В.Паламарчук, Г.Селевко, С.Сисоєва, В.Раєвський та інші.

Інтерактивне навчання – це така організація навчального процесу за якої усі його учасники є активними, залученими до процесу пізнання, мають можливість розуміти та рефлексувати з приводу того, що вони знають та думають.

Інтерактивне навчання – це спосіб взаємодії всіх учасників освітнього процесу, при якому учні активно залучаються до роботи. Це переважно діалогове навчання, при якому вчитель і учень працюють разом. Навчання відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Діти вчаться бути демократичними, спілкуватися один з одним, приймати рішення та критично мислити. За допомогою інтерактивних технологій учні мають змогу навчитися правильно формулювати власну думку, слухати інших, творчо підходити до вивчення навчального матеріалу, збагачувати власний соціальний досвід, вчитися будувати стосунки в колективі, вирішувати конфлікти, шукати компроміси [7, с.22].

Інтерактивні технології сприяють розвитку творчого мислення, розвивають уяву, фантазію, особистісні якості – впевненість у собі, сміливість. Інтерактивні методи дають змогу створити освітнє середовище, в якому учень і вчитель будуть рівноправними суб'єктами освітнього процесу.

Окрім цього інтерактивні методи навчання цікаві та продуктивні для дітей, розвивають творчі здібності школярів, пізнавальні інтереси. На заняттях з

використанням інтерактивних методів є можливість усунути невпевненість учнів із низьким рівнем успішності. На таких уроках учні активно змагаються, спілкуються, розвивають комунікативні навички [8, с. 15]. Дослідники інтерактивного навчання О. Пометун і Л. Пироженко запропонували класифікацію інтерактивних технологій, яка характеризує розподіл інтерактивних вправ саме на основі співвідношення їх до мети й етапу уроку. Залежно від форм (моделей) навчання було запропоновано класифікувати інтерактивні технології на: інтерактивні технології колективного (кооперативного) навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань. Використання інтерактивних технологій в умовах освітнього процесу початкової школи дозволяє: ілюструвати навчальний матеріал, естетично оформляти візуальну інформацію, створювати відповідний емоційний фон уроку, забезпечити активність усіх учасників освітнього процесу тощо.

Інтерактивні методи навчання використовуються для організації групової та фронтальної роботи на різних уроках та з різними цілями. Мотивуючи учнів до засвоєння навчального матеріалу, інтерактивні методи сприяють розширенню пізнавальних можливостей, формуванню у молодших школярів уміння співпрацювати, налагоджувати партнерську взаємодію.

Самостійна діяльність у процесі пізнання та засвоєння навчального матеріалу передбачає, що кожен учасник освітнього процесу вносить свій особливий індивідуальний внесок. За таких умов відбувається обмін знаннями, ідеями, способами пізнавальної діяльності. Навчання із застосуванням інтерактивних технологій побудовано на взаємодії учителя з кожним учасником освітнього процесу. Учень стає у позицію повноправного учасника освітнього процесу, а його досвід служить основним джерелом отримання знань. Педагог, перебуваючи в позиції партнера-помічника, стимулює ініціативність учнів, а його активність поступається місцем активності учнів. Отже, головними ознаками інтерактивних технологій є: наявність спільної мети та чітко сформованого результату навчання; взаємозалежність учнів; навчання будується на основі діалогу; створення комфортних умов для навчання; наявність проблемного завдання; обмін думками, знаннями, ідеями, відстоювання власної позиції в доброзичливій атмосфері та взаємної підтримки; ініціативність та активність усіх школярів в освітньому процесі.

Для розвитку мовлення молодших школярів на уроках української мови застосовують інтерактивні методи, які дають змогу вчителю виокремити та реалізувати в своїй роботі різні завдання. Інтерактивні методи формують аналітичне ставлення до проблем, уміння гідно сприймати чужу думку, здатність знаходити спільну мову з колективом. Розглянемо приклади застосування найпоширеніших інтерактивних методів на уроках української мови. «Мікрофон» дає можливість кожному учню відповісти на запитання чи висловити свою думку по черзі та швидко. Для організації цього методу необхідно: поставити запитання усьому класові, використати якийсь предмет (олівець, ручку тощо), що слугуватиме умовним мікрофоном; учні передаючи

умовний мікрофон один одному, по черзі висловлюють свої думки; говорити має право тільки той, у кого в руках мікрофон; не перебивати того, хто говорить; відповіді учнів мають бути чіткими й лаконічними; ніхто не коментує висловлені думки.

Використовувати метод «Мікрофон» необхідно під час актуалізації опорних знань, перевірки домашнього завдання та підсумку уроку.

Наприклад, після вивчення розділу «Без слова немає мови, а без мови – книги» (3 клас) під час перевірки своїх досягнень можна використовувати метод «Мікрофон», запитуючи дітей:

- без мови і книги наше життя було б ...
- щоб вільно та красиво розмовляти українською мовою, я буду ...
- мене здивувало, що ...

Таким чином, ми вважаємо, що технологія інтерактивного навчання – це особлива організація взаємодії учителя й учнів. Вона гарантує педагогічно ефективне пізнавальне спілкування, у результаті якого створюються умови для переживання учнями ситуації успіху в навчальній діяльності та взаємозбагачення їх мотиваційної, інтелектуальної, емоційної та інших сфер.

Однією із ключових компетентностей Нової української школи є здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами. Використання інтерактивних технологій у процесі формування комунікативної компетентності дозволяє забезпечити потребу в опануванні української мови. Працюючи у групі, взаємодіючи між собою, у молодших школярів виникає бажання пізнавати нове, правильно будувати речення, зв'язно висловлювати свої думки. Інтерактивне навчання дозволяє створити на уроці ситуацію успіху для кожної дитини, методи інтеракції стимулюють учнів до діалогу. Використання інструментів інтерактивного навчання дозволяє учителю залучити кожну дитину до активної діяльності на уроці, навчити впевнено висловлювати й аргументувати свою позицію, виявляючи повагу до думки співрозмовника. Для розвитку мовлення молодших школярів на уроках української мови та читання застосовують інтерактивні технології, які дають змогу вчителю виокремити та реалізувати в своїй роботі різні завдання. Інтерактивні методи формують аналітичне ставлення до проблем, вміння гідно сприймати чужу думку, здатність знаходити спільну мову з колективом. Розглянемо, як приклад, застосування найпоширенішої технології «Мозкова атака». Ця технологія сприяє генерації ідей, формуванню ініціативи, розвитку логічного мислення тощо. Основним завданням використання цього методу є збирання великої кількості ідей, звільнивши учасників обговорення від стереотипів та інерції мислення [6]. Дану технологію вчителі повинні застосовувати, коли потрібні кілька варіантів розв'язання проблеми. При проведенні «мозкової атаки» запитання не ставляться. Молодші школярі мають самостійно пригадати все, що вони знають з теми. Учителю слід використовувати дану технологію за алгоритмом: оголошення теми, чи проблеми, над якою будуть працювати учні; фіксація теми (проблеми) на дошці, або в робочих групах; стимулювання думки дітей, щоб вони пригадали усе, що думають або знають з даної теми; запис усіх думок, уникаючи будь-

яких коментарів. Якщо «мозкова атака» в групах чи індивідуальна, учні записують навколо теми все, що знають із запропонованої проблеми. Учитель запитує: «Щодо якої інформації у вас може виникнути сумнів?». Напроти цієї інформації записує знак питання – «?». На цьому мозкову атаку можна завершити, оскільки завдання щодо актуалізації знань учнів з теми виконане, і можна продовжити класифікацією інформації. Згрупуйте записану інформацію за певною ознакою. Після мозкової атаки учитель повідомляє, з якою інформацією учні мають знайомитися на уроці. Аналізуючи все, що повідомили учні з теми, вчитель може зрозуміти, який навчальний матеріал вони засвоїли добре, яка інформація залишилася поза увагою. *Наведемо приклад використання технології «Мозкова атака» в 3-му класі на уроці «Українська мова» на тему «Загальне поняття про прикметник». Етап уроку: Актуалізація опорних знань. У центрі дошки написано слово «Прикметник». Пригадайте все, що ви знаєте або думаєте з теми «Прикметник». Отже, використання «Мозкової атаки» дозволяє вчителю встановити рівень знань школярів з певної теми. А учні можуть усвідомити, що знають і порівняти свої знання із знаннями однокласників. У ході «Мозкової атаки» учні вчать один в одного, так як деяка інформація засвоюється дітьми мимовільно в процесі обговорення.*

Інтерактивне навчання дозволяє оптимізувати освітній процес, ефективно реалізувати особистісно-орієнтований, компетентнісний, інтегрований, діяльнісний підходи. Інтерактивні технології навчання поєднують у собі інтегральну реалізацію проблемного та контекстного методів, діалогічного підходу, активного творчого спілкування. Інноваційні дидактичні засоби, застосування яких суттєво підвищують ефективність навчання, розвивають творчі здібності молодших школярів.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учитель і учні є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, вони розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають (О.Пошетун, Л.Пироженко).

Інтерактивні технології базуються на діалоговому спілкуванні учня та вчителя, тому процес навчання залучає до пізнавальної діяльності всіх учнів. Це означає, що відбувається обмін ідеями, знаннями та досвідом. Беручи участь в інтерактивних заходах, учні вчать співпрацювати, логічно мислити, аналізувати інформацію, вирішувати проблеми. Необхідними умовами ефективного вивчення мови є вільне спілкування, висловлення думок і взаємоповага.

Впроваджуючи інтерактивні технології у навчальний процес школи, можна зробити висновки, що вони покращують комунікативні навички дітей та підвищують мотивацію; розвивають свої особистісні, інтелектуальні та соціальні компетентності; створюють позитивну атмосферу на уроці. Інтерактивні методи навчання заохочують активну участь і поглиблену обробку інформації, що призводить до кращого збереження знань у довгостроковій перспективі.

Таким чином, інтерактивні методи є частиною особистісно-орієнтованого навчання, сприяють соціалізації особистості, усвідомленню себе як частини колективу. Діти виконують завдання самостійно, спираючись на власний досвід взаємодії в групах, уміння висловлювати власну думку, прислухатися до думки однокласників, аналізувати її [5, с.67]. Використання інтерактивних методів дає змогу досягти на уроці атмосфери співпраці, взаєморозуміння та доброзичливості. Найкращі стратегії навчання – це ті, які залучають дітей і заохочують їх до навчання. Діти можуть навчатися та здобувати практичні знання, застосовуючи деякі з цих інтерактивних стратегій навчання. Впроваджуючи ці інтерактивні стратегії у викладання, педагоги можуть створити для дітей більш ефективний і змістовний досвід навчання. Роблячи навчання приємним та інтерактивним, діти краще готові до успіху на своєму навчальному шляху.

Список використаних джерел:

1. Баханов К. О. Інноваційні системи , технології та моделі навчання в школі. Запоріжжя: Просвіта, 2017. 160 с.
2. Вовкотруб Л. Інтерактивні технології в системі особистісно зорієнтованого навчання. *Сучасна школа України. Сер. Шкільний світ*. 2016. № 10(жовт.). С. 59 – 80.
3. Гаркава Н. Інтерактивне навчання. Практичні поради. Відкритий урок. 2018. № 9. С. 25 – 26.
4. Інтерактивні методи навчання: Навч. посібник. За заг. ред. П.Шевчука: Вид-во WSAP, 2015. 170 с.
5. Падалка О. С. та інші. Педагогічні технології. Київ: Укр. Енциклопедія, 2019. с. 129.
6. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ. 2016. 135 с.
7. Саган О. Інтерактивні методи навчання як засіб формування навчальних умінь молодших школярів. Початкова школа. 2016. №3. 25 с.
8. Butz M., Faltus R., Cohen E. Praca w grupach. Wybór artykułów. Warszawa, 2015. 20 s.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Костіва Яна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
Науковий керівник: М.М. Нетреба, кандидат філологічних наук, доцент
кафедри педагогіка та освіти*

FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS THROUGH GAME ACTIVITIES

Kostiva Yana, master's student in "Elementary Education»

Анотація. В статті розглянуто питання екологічної освіти в Україні, роль та можливості формування екологічної компетентності дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Актуальність засобів ігрової діяльності для формування екологічної компетентності.

Ключові слова. *Екологічна компетентність дітей з особливими освітніми потребами (ООП), екологічна освіта, практична діяльність, аксіологічний компонент, урочна діяльність, позаурочна діяльність, ігрові технології, початкова школа.*

Abstract. *The article examines the issue of environmental education in Ukraine, the role and opportunities for the formation of environmental competence of children with special educational needs (SEN). The relevance of means of game activities for the formation of environmental competence.*

Key words. *Environmental competence of children with special educational problems (SEN), environmental education, practical activity, axiological component, classroom activity, extracurricular activity, game technologies, primary school.*

На сучасному етапі розвитку суспільства і трансформації суспільної свідомості, спостерігається перехід від «споживацького» ставлення до довкілля у бік активної екологічно-гуманістичної позиції, природодоцільної діяльності. Екоцентрична парадигма передбачає перехід від традиційного підходу, заснованого на використанні природних ресурсів для задоволення потреб людини, до розуміння необхідності збереження та покращення екосистем. Це означає, що люди навчатимуться не тільки охороняти навколишнє середовище, а й брати активну участь у її збереженні та відновленні. В рамках екоцентричної парадигми, освітній процес повинен включати вивчення екосистем, екологічних циклів, екологічної системи, екологічних проблем і їх впливу на людину і природу. Це дозволить майбутнім поколінням набувати необхідні навички та знання для того, щоб жити в гармонії з природою та забезпечувати сталий розвиток планети.

Важливим кроком у формуванні нової генерації людей з екологічно відповідним мисленням є запровадження Державного стандарту початкової освіти (2018 р.) з підвищеною увагою до екологічної освіти. Цей стандарт спрямований на забезпечення якісної освіти, включаючи екологічне виховання в початковій школі [3].

Так, наприклад, на уроках «Я досліджую світ» діти можуть проводити спостереження та експерименти у місцевих парках та садах. Вони вивчають різноманітність рослинного та тваринного світу, а також вплив людини на навколишнє середовище. Крім уроків, позаурочні заходи та проекти також відіграють важливу роль в екологічній освіті. Шкільні екологічні клуби організовують екскурсії в природні заповідники та парки, де діти можуть спостерігати за дикими тваринами та вивчати їхню поведінку.

Важливим аспектом екологічної освіти у початковій школі стало також формування екологічної свідомості та моралі учнів. Діти вчать цінувати природу, дбайливо ставитися до рослин та тварин, а також усвідомлювати свою відповідальність за довкілля. Вони розуміють, що кожен їх вчинок може вплинути на екосистему і роблять свій внесок у збереження природи.

Таким чином, завдяки Державному стандарту екологічної освіти у початковій школі діти отримують не лише знання про природу, а й розвивають

навички спостереження, аналізу, критичного мислення та прийняття рішень [5]. Це допомагає їм стати відповідальними громадянами, які дбають про майбутнє нашої планети і здатні діяти на користь її збереження.

Формування екологічної освіти можливе, коли учасники освітнього процесу здобувають систематичні знання в галузі екології та одночасно виробляють екологічну культуру, екологічне виховання та екологічну свідомість в навчальному середовищі. Такий комплексний підхід сприяє створенню екологічно обізнаних та відповідальних громадян, готових дбати про навколишнє середовище та природу.

Особлива увага до екологічного виховання й формування екологічної культури школярів повинна приділятися в початковій школі, оскільки саме в молодшому шкільному віці здійснюється становлення особистості дитини як майбутнього громадянина нашої держави.

Екологічна компетентність – це важлива наукова концепція, яка стала популярною і отримала визнання завдяки зростаючому інтересу до екологічних питань і сталого розвитку. Ця концепція виражає здатність особи розуміти, оцінювати і реагувати на екологічні аспекти сучасного світу. Екологічна компетентність учнів визначається науковою картинкою світу, яку вони формують через освіту та життєвий досвід. Ця картина враховує вплив навколишнього середовища, засобів масової інформації, освіти, спілкування з ровесниками та дорослими [4, с. 7-8].

Отже, зв'язок між екологічною складовою наукової картини світу та екологічною компетентністю учнів важливий для підготовки молодого покоління до викликів сталого розвитку і збереження природи. Навчання екології та включення екологічних аспектів у навчальну програму допомагають сформувати свідомих та відповідальних громадян, готових приймати активну участь в розв'язанні екологічних проблем сьогодення та майбутнього.

Проблема навчання дітей із особливими освітніми потребами (ООП) набуває зростаючої актуальності у сучасній педагогічній практиці. Нині збільшується кількість дітей, які потребують індивідуалізованого підходу у навчанні. Ця тенденція може бути пов'язана з розвитком діагностичних можливостей, підвищенням усвідомлення різних особливостей та розповсюдженням інклюзивної освіти, яка сприяє включенню дітей з ООП у загальноосвітні навчальні заклади.

Зміна уявлень про навчання та зростання популярності інклюзивної освіти призводять до того, що все більше дітей з ООП навчаються разом зі своїми ровесниками в загальноосвітніх закладах. Це вимагає від педагогів додаткових знань і навичок для роботи з цією групою дітей. Педагоги повинні бути готові до індивідуалізації підходу до навчання, надання підтримки та врахування особливих потреб кожного учня. Це відкриває нові виклики і можливості для педагогів у сфері освіти та сприяє більш інклюзивному та різноманітному навчальному середовищу.

Під час формування ціннісного ставлення до природи важливо враховувати обмежений екологічний досвід молодших школярів з ООП. Тому вчителю потрібно систематично працювати над накопиченням та розширенням

особистого ціннісного досвіду учнів у їхній взаємодії з природою. Для цього важливо використовувати реальні приклади з життя, створювати атмосферу взаємоповаги, емоційної чутливості, співпереживань та вимогливості у взаємини. Також вчителю слід вміло використовувати образи та уявні картини для спонування учнів до емоційного відгуку на природні явища.

Ціннісне ставлення передбачає формування певного ідеалу поведінки в довкіллі, потреб, що обумовлені функціями природного середовища, поглядів і переконань, інтересів, мотивів взаємодії з природою на основі усвідомлення цінностей природи, а також світогляду (розуміння цінності природи, розуміння єдності «людина – природа»). Коли йде мова про емоційну готовність, маємо на увазі не прості підсвідомі емоції (страх, неусвідомлена радість під час спілкування з природою тощо), а ті, що включені до свідомості людини (емоції та екологічні знання), тобто почуття [7, с. 212].

Практична діяльність грає важливу роль у формуванні екологічних умінь учнів і дозволяє їм набувати необхідні навички та вміння. Через власні дослідження, спостереження природи, участь у екологічних проектах та інших практичних заходах, учні можуть набувати конкретний досвід та розуміння екологічних процесів, що відбуваються навколо них. Така практична діяльність сприяє активному включенню учнів у процес збереження природи та формуванні екологічної свідомості.

Опанування практичного компонента екологічних умінь учнів може включати наступні аспекти:

- спостереження за природою: учні можуть бути залучені до спостережень за природою, досліджень рослин, тварин, екосистем. Це дозволяє їм отримати безпосередній досвід та зрозуміти взаємозв'язок між живими організмами та їхнім середовищем;

- взаємодія з навколишнім середовищем: учні можуть брати участь у природоохоронних акціях, садити дерева, доглядати за рослинами, збирати сміття тощо. Це дозволяє їм реалізувати свою відповідальність за навколишнє середовище та зрозуміти важливість збереження природи;

- екологічні проекти: учні можуть брати участь у створенні екологічних проектів, досліджувати екологічні проблеми свого регіону, пропонувати рішення для їх вирішення. Це дозволяє їм розвивати творчість, критичне мислення та спроможність діяти для поліпшення навколишнього середовища;

- екологічні екскурсії та подорожі: організація екологічних екскурсій та подорожей допомагає учням побачити природні об'єкти у реальному середовищі, розширити свої знання та сприйняття про природу;

- використання екологічних матеріалів: Використання спеціальних навчальних матеріалів, таких як моделі, макети, демонстраційні матеріали, допомагає учням краще зрозуміти екологічні концепти та закономірності [1].

Ці практичні дії та досвід допомагають учням ООП перетворити отримані знання на реальні навички та вміння. Практичні аспекти формування екологічних умінь учнів початкових класів з ООП сприяють їх активному включенню у навчальний процес та розвитку їхньої екологічної свідомості.

Аксіологічний компонент відображає систему цінностей, переконань та ставлення до екології, природи та навколишнього середовища. Формування аксіологічного компонента екологічних умінь учнів з ООП може включати такі аспекти:

а) осмислення значення природи: учні повинні розуміти значення природи, її важливість для життя на Землі та своєї особистої залежності від неї.

б) розвиток екологічної свідомості: важливо формувати у учнів свідомість про екологічні проблеми, такі як забруднення навколишнього середовища, знищення природних резервів та виснаження ресурсів. Учні повинні розуміти свою роль у цих проблемах та вміти приймати екологічно відповідальні рішення;

в) стимулювання екологічної мотивації: важливо розвивати в учнів мотивацію та інтерес до екології та збереження природи. Це можна досягти через використання заохочень, похвал, визнання їхніх зусиль та успіхів у вирішенні екологічних проблем;

г) виховання екологічної відповідальності: учні повинні відчувати відповідальність за свої дії та вплив на природне середовище. Важливо розвивати у них прагнення здійснювати екологічно відповідальні вчинки, такі як енергозбереження, використання екологічно чистих матеріалів та відходів, впровадження принципів відновлюваної енергетики тощо;

д) подолання екологічної безпорадності: розвиток в них навичок критичного мислення, пошуку рішень, спроможності діяти в екологічно складних ситуаціях допоможе їм стати активними агентами змін у відношенні до навколишнього середовища [6, с. 11].

Усі зазначені аспекти аксіологічного компонента націлені на формування позитивних ціннісних орієнтацій учнів з особливими освітніми потребами (ООП), які сприяють розвитку їхньої екологічної свідомості та екологічної відповідальності. Ці аспекти також допомагають учням усвідомити важливість збереження природи та стати активними учасниками екологічних процесів. Формування аксіологічного компонента є важливою складовою екологічної освіти та виховання учнів початкових класів з ООП, оскільки воно сприяє виробленню позитивних ставлень та цінностей, які будуть вести їхню діяльність на користь природи та сталого розвитку.

Варто відмітити, що у навчальних програмах на вивчення тем екологічного спрямування часто відводиться досить обмежений час. Тому, додатковий час для екологічної освіти може бути виділений через позаурочну та позашкільну діяльність.

Урочна діяльність надає можливість систематичного та структурованого вивчення екологічних знань. Вона може включати екологічні теми в програму навчання, проведення уроків природознавства, біології, географії та інших предметів. Учні з ООП можуть отримувати додаткову підтримку та індивідуальне спрямування з урахуванням їхніх потреб.

Позаурочна діяльність є важливим компонентом екологічного виховання. Це можуть бути позакласні заходи, екскурсії, виховні години, проектні та дослідницькі роботи, участь у природоохоронних заходах тощо. Ці активності

допомагають учням отримати практичний досвід та застосувати свої знання в реальних ситуаціях. Вони сприяють розвитку вмінь спостереження, аналізу, вирішення проблем, комунікації та співпраці.

Поєднання урочної та позаурочної діяльності дозволяє учням поглиблювати свої знання, розвивати практичні навички, сприяти формуванню екологічної свідомості та розвитку позитивних ставлень до природи та навколишнього середовища. Крім того, цей підхід допомагає залучити учнів з ООП до активного інтерактивного навчання, враховуючи їхні індивідуальні потреби та здібності. Ці активності сприятимуть розвитку екологічної компетентності учнів з ООП, розширенню їхніх знань про природу та екологію, стимулюванню їхнього інтересу до природи та довкілля, а також розвитку практичних навичок і соціальних вмінь. Важливо підкреслити, що виховання справжньої людини неможливе без врахування природи і довкілля. Природа є необхідною складовою для формування цінностей, етичних принципів, екологічної свідомості та відповідального ставлення до світу навколо нас.

Інклюзивна освіта спрямована на створення середовища, в якому кожна дитина має можливість отримати якісну освіту і розвиватися на рівні зі своїми однолітками. Для ефективного екологічного виховання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) необхідно гарантувати вчителям належну підтримку та надавати їм можливість професійного розвитку і доступ до ресурсів. Крім того, важливо залучати батьків та фахівців для спільної роботи з метою забезпечення найкращих навчальних результатів для дітей з ООП.

Насамкінець, важливим є питання екологічної освіти в Україні. Це надзвичайно актуальна тема, яка має високий пріоритет у сучасному та майбутньому контексті. Сучасний світ стикається із серйозними екологічними викликами, такими як зміна клімату, забруднення довкілля та втрата біорізноманіття, і Україна, подібно до інших країн, відчуває наслідки цих проблем. Тому розвиток екологічної освіти стає необхідним та важливим завданням для нації. Екологічне виховання має велике значення у формуванні молодого покоління, сприяє формуванню гармонійної особистості, яка усвідомлює своє місце в природному середовищі та здатна діяти на благо його збереження та відновлення для майбутніх поколінь. Адже успішність формування екологічної компетентності дітей з ООП в значній мірі залежить від середовища, у якому відбувається її життєдіяльність. Важливо налагоджувати адаптацію навчальних матеріалів та методик під потреби учнів з ООП, підтримувати їх активну участь та враховувати індивідуальні особливості кожного учня. З нашої точки зору, позакласні заняття надають можливість учням з ООП поглиблювати свої знання, розвивати вміння та навички, а також сприяють їх загальному розвитку та самовизначенню.

Список використаних джерел

1. Андрусенко І.В. Реалізація екологічної компетентності учнів початкових класів засобами інтегрованого курсу «Я досліджую світ». [https://lib.iitta.gov.ua/717130/1/%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D0%B8_%2A%D0%BD%D0%B4%D1%80%D1%83%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%9D%D0%95%D0%9D%D0%A6_Word%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/717130/1/%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D0%B8_%2A%D0%BD%D0%B4%D1%80%D1%83%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%9D%D0%95%D0%9D%D0%A6_Word%20(1).pdf)

2. Гільберг Т., Павич Н., Бучківська Г., Греськова В. Нова українська школа: технологічна освіта у початковій школі: навч.-метод. посіб. для пед. працівників. Київ: Генеза, 2021. 159 с.

3. Державний стандарт початкової освіти (2018 р.).
file:///C:/Users/User/Downloads/UPSh-2018-04_vkladka.pdf

4. Дяченко-Богун М.М., Онішко В.В., Іщенко В.І. Теорія і практика екологічної освіти: навч. посіб. Полтава, 2019. 85 с.

5. Концепція екологічної освіти України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text> (дата звернення 28.10.2023)

6. Логай В.Л. Формування екологічної компетентності школярів. Харків, 2013. 34 с.

7. Нетреба М. М., Хаджинова І. В. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи з особливими освітніми потребами. *АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАУКИ ТА ОСВІТИ: Збірник матеріалів XXV підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ / За заг. ред. М.В. Трофименка*. Київ: МДУ, 2023. С. 211-214

СТРУКТУРА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ПОЛЬЩІ

*Кузіна Юлія, здобувач ступеня вищої освіти «магістр» за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти»
Науковий керівник: Л.В.Задорожна-Княгницька, доктор педагогічних наук, професор, декан психолого-педагогічного факультету МДУ*

STRUCTURE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN POLAND

Yuliia Kuzina, master's student in «Management. Management of a general secondary education institution»

Анотація. У статті детально розглянуто систему освіти Польщі, її структуру та особливості. Розкрито суть освітньої реформи, її роль та вплив на суспільство і його подальший розвиток.

Ключові слова: система освіти, базова освіта, реформа, лицей, технікум, професійна школа.

Abstract. The article describes in detail the Polish education system, its structure and features. The essence of the educational reform, its role and outcome, and the society and its further development are revealed.

Key words: education system, basic education, reform, lyceum, technical school, vocational school.

Структура загальної середньої освіти у Польщі регламентується чинною нормативною базою. Зокрема згідно розпорядження Ради Міністрів Польщі від 25 серпня 1959 р. про визначення посад, кваліфікації та градації адміністративного персоналу «під середньою освітою розуміється документально підтверджене закінчення загальної або професійно-технічної середньої школи, технікуму, а також незакінчена вища освіта» [7].

Нормативна база України дає більш чітке на конкретне формулювання, яке охоплює не лише фактичну наявність документа про отримання середньої

освіти, але й одразу підкреслює її мету та задачі. Відповідно Закону України «Про повну загальну середню освіту загальна середня освіта розглядається як цілеспрямований процес оволодіння систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво засобами пізнавальної і практичної діяльності, результатом якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності [1].

Не зважаючи на різницю у визначенні поняття «середня освіта» згідно польського та українського законодавств, у самому розумінні поняття є багато спільного. Такий висновок можна зробити на основі аналізу основних положень нормативних актів Польщі.

Основні положення, що стосуються освіти, її системи та регулювання, цілі та принципи викладено в Законі про Освіту від 1 грудня 2016 року. Першочергово зазначено, що «освіта в Республіці Польща є спільним благом усього суспільства; вона керується принципами, що містяться в Конституції Республіки Польща, а також вказівками, що містяться у Загальній декларації прав людини, Міжнародному пакті про громадянські і політичні права та Конвенції про права дитини. Освіта і виховання, поважаючи християнську систему цінностей, беруть за основу універсальні принципи етики. Освіта і виховання служать для розвитку у молодих людей почуття відповідальності, любові до батьківщини і поваги до польської культурної спадщини, будучи при цьому відкритими до цінностей європейської та світової культур. Школа забезпечує кожному учневі умови, необхідні для його розвитку, готує його до виконання сімейних і громадянських обов'язків на основі принципів солідарності, демократії, толерантності, справедливості та свободи» [5].

Метою навчання здобувачів освіти в польських школах є не турбота про засвоєння теоретичного матеріалу і не концентрація виключно на знаннях учнів, а спрямованість більше на їхнє виховання як особистостей та свідомих громадян.

У Законі про Освіту в Польщі (Стаття 35) про тривалість обов'язкового шкільного навчання та обов'язкової освіти зазначається два важливих аспекти для розуміння сутності загальної середньої освіти:

1. Навчання є обов'язковим до 18 років.
2. Обов'язкове навчання дитини розпочинається на початку навчального року в календарному році, в якому дитині виповнюється 7 років, і триває до закінчення основної школи, але не довше ніж до закінчення 18-річного віку [5].

Система освіти в Польщі являє собою організаційну структуру, що було встановлено державою, та яка охоплює системи освіти й забезпечує реалізацію учнями законного права на освіту шляхом навчання, виховання та опіки [4, 30].

Для кращого розуміння особливостей побудови системи загальної середньої освіти Польщі, слід почати її розгляд з дошкільної освіти. З моменту виповнення дитині 3-х років батьки мають можливість віддати її до дитячого садочку. До 6 років це не є обов'язковим та рішення приймається виключно батьками дитини, виходячи з їхніх поглядів та рівня інтелектуального та психічного розвитку дитини. Проте обов'язковим є останній рік у садочку для

всіх дітей віком 6 років, який називається «нулівка». Цей рік направлений на підготовку дитини до школи, формування у неї соціальних навичок, а також звички до розкладу. Важливо зазначити, що т.зв. «нулівка» є обов'язковою не лише для громадян Польщі, а й для іноземців, які постійно проживають на території країни.

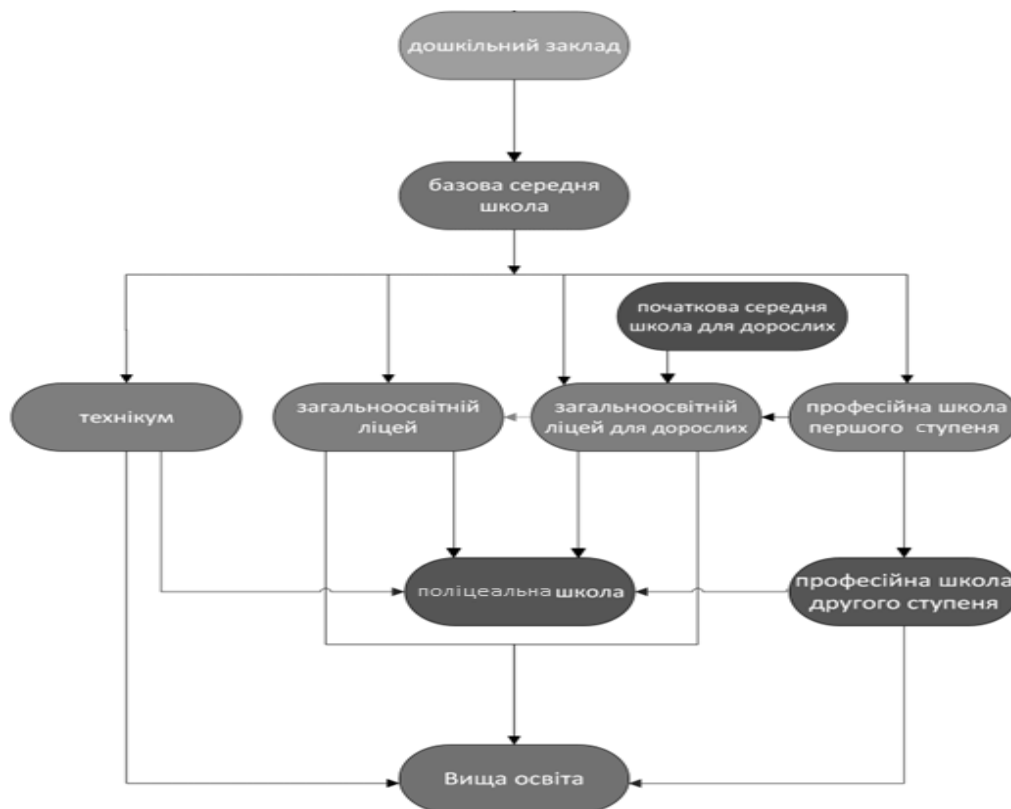


Рис 1. Схематичне зображення системи освіти у Польщі

Після цього у віці 6-7 років діти йдуть до базової (підставової) школи. Це має відбутися не пізніше календарного року, в якому дитині виповнюється 7 років. За виконанням цього нормативного положення чітко слідкують відповідні установи, а в разі недотримання може бути накладено штраф. Також варто зазначити, що навчання в державних польських школах повністю безкоштовне та забезпечується державою.

У свою чергу базова школа поділяється на початкову (1-3 класи) та середню (4-8 класи). Перші 3 роки навчання проходять аналогічно до українських початкових шкіл з незначними відмінностями. Всі навчальні дисципліни викладаються вчителем, який одночасно є класним керівником. Навчання є інтегративним (тобто немає чіткого поділу на предмети, та все ж таки діти отримують базові знання з основних предметів). У закладах освіти добре розвинена позашкільна робота, де діти можуть організовано класами відвідувати музеї, кіно, виставки та інше. Також за потреби є можливість відвідувати класи подовженого дня, які працюють до 5-6 години вечора.

Метою початкової освіти є сприяння цілісному розвитку дитини. Процес виховання та навчання, що здійснюється у I-III класах початкової школи, дає можливість дитині розкрити власні можливості, сенс діяльності та накопичити

досвід на шляху, що веде до істини, добра і краси. Освіта на цьому етапі спрямована на задоволення природних потреб розвитку учня.

Освіта у молодших класах початкової школи ставить на меті розвиток дитини у чотирьох головних напрямках:

- 1) фізичному: розвиток рухових та сенсорних навичок, здатність до ефективної взаємодії;
- 2) емоційному: вміння розпізнавати та розуміти свої емоції і почуття, говорити про них;
- 3) соціальному: усвідомлення цінностей, яких дотримуються у школі та сім'ї;
- 4) когнітивному: уміння мислити самостійно, логічно, критично та творчо [8].

Після закінчення початкової школи учні переходять до т.зв. середньої школи, де навчаються з четвертого по восьмий клас. З цього моменту починається чіткий поділ на предмети, які викладаються окремими вчителями-предметниками. За кожним класом закріплюється класний керівник.

Окрім того, в цей час відбувається активне формування учнів як особистостей, і саме цьому школа приділяє багато уваги. Серед навичок, які мають бути розвинені учнями в цей період навчання можна виділити такі:

1. Володіння та використання рідної та іноземних мов;
2. Використання математичних навичок у повсякденному житті;
3. Пошук та використання інформації з різних джерел;
4. Критичне мислення;
5. Творчий підхід до розв'язання проблем;
6. Використання навичок програмування та безпечного користування Інтернетом;
7. Уміння працювати в команді та бути соціально активним [9].

Отже, метою базової школи в Польщі є формування освіченої особистості, яка є активним учасником соціального життя своєї країни, уміє використовувати свої знання на практиці, мислить критично та здатна висловити свою думку з приводу певних питань кількома мовами. Варто зазначити, що поляки дійсно є дуже згуртованими та товариськими, що також відображується в їхньому підході до виховання майбутніх поколінь.

Після закінчення восьмого класу учень отримує свідоцтво про мінімальну обов'язкову освіту, за умови, що він успішно склав екзамен восьмикласника, який здається наприкінці навчального року. Цей екзамен підтверджує відповідний рівень знань та є необхідною складовою базового навчання в Польщі.

Підсумкова атестація восьмикласника складається із письмового тестування з чотирьох предметів: польської та іноземної мов, математики та одного предмету на вибір (біологія, хімія, фізика, історія України або географія). Четвертий предмет як обов'язковий для складання екзамену було введено лише в 2023 році. Через велику кількість українських дітей, що навчаються в польських школах, тепер є можливість обрати предмет Історія України. На підставі результатів із цих чотирьох предметів вираховується

єдина оцінка за спеціальною формулою.

Після закінчення восьмого класу та успішного складання екзамену учень має можливість вибрати подальший тип навчального закладу, відповідно до майбутніх планів та результатів базової школи.

Таким чином, система загальної середньої освіти у Польщі, її структура та мета дуже перекликаються і українськими школами, не зважаючи на невеликі відмінності. Ще однією з таких відмінностей, про яку теж вважаємо доречним наголосити, є система оцінювання та балів. Вона у Польщі, на відміну від України, шестибальна, де 6 – максимальна оцінка, 2 – мінімальний прохідний бал, а 1 – незадовільно. Діти починають отримувати оцінки лише з четвертого класу, тобто після закінчення початкової школи.

Важливо зазначити, що в 2017 році було проведено освітню реформу, відповідно до якої було внесено деякі серйозні зміни. Серед них – ліквідація гімназії як освітньої одиниці. Це було зроблено з метою подовження часу навчання та виховання учнів у оточенні однолітків, а також підвищення якості освіти на всіх етапах навчання [6].

Структура старшої школи у Польщі так само характеризується певними особливостями. Вона представлена різними типами навчальних закладів, де учні можуть отримати повну загальну освіту. Серед таких виділяють: ліцеї, професійні школи, технікуми.

Розглянемо детально кожен із наведених типів навчальних закладів та ознайомимось з особливостями кожного з них.

Навчання в ліцеї триває 4 роки та закінчується складанням іспитів на одержання атестата зрілості (матура). Цей тип навчальних закладів розрахований для учнів, які в майбутньому планують вступ до вищих навчальних закладів та здобуття подальшої освіти, але ще не визначилися зі спеціальністю, або ж її отримання можливе лише в університеті (лікар, вчитель, адвокат та ін.). Окрім того, для вступу в ліцей учень повинен мати достатньо високий бал за восьмикласний екзамен.

У цілому навчання у польських ліцеях дуже схоже на навчання в старших класах українських шкіл: учні продовжують поглиблювати свої знання з базових предметів (польська та іноземні мови, історія, географія, фізика, хімія, інформатика, біологія, математика, фізична культура тощо), отримують нові знання з таких предметів як релігія, етика (за бажанням), історія музики та мистецтва, філософія, латина та антична культура. Також, у залежності від обраного напрямку, учням можуть викладатися додаткові предмети, серед яких історія та суспільство, природознавство, мистецтво, практична економіка та кіноосвіта [2].

Технікум пропонує паралельне отримання знань з базових предметів та певної спеціальності. Тут учні навчаються протягом 5 років та по закінченні, так само як у ліцеї, складають іспити й отримують атестат зрілості. На базі атестату також є можливість вступу до університету, проте після закінчення технікуму учень вже має певну спеціалізацію, що дає змогу працювати за фахом.

Цей тип навчального закладу спрямований на забезпечення освіти учням,

які після восьмого класу вже мають певні вподобання, але не впевнені, чи хочуть продовжувати в майбутньому навчання у вищому навчальному закладі. Також це непоганий варіант для тих, хто скоріше хоче отримати професію та піти працювати, проте не виключає можливості отримати вищу освіту в майбутньому.

Щороку технікуми набирають популярності серед учнів через свою універсальність. Наприклад, у 2020-2021 навчальному році в Польщі налічувалось 1864 технікуми. Переважна кількість студентів – хлопці (60,9%). Окрім того, існує невеликий відсоток приватних технікумів (11,4%), який, проте, щороку зростає. Такі навчальні заклади пропонують більш сучасні спеціалізації, як то ІТ, програмування, готельний, ветеринарний та туристичний сервіс [3].

У професійних школах учні проводять 3 роки та навчаються на певній спеціальності. Після закінчення вони отримують професійну кваліфікацію та диплом, але не здають екзамени, відповідно не можуть вступити до вищого навчального закладу на базі даного диплому.

Цей вид навчальних закладів пропонує можливість отримання повноцінної професії у найкоротший термін. Це буде гарним вибором для тих, хто точно визначився зі своїми вподобаннями та має на меті працювати в певній галузі.

У професійних школах значно більше часу приділяється предметам за спеціальністю, які викладаються, починаючи з першого семестру навчання. Викладання базових предметів також присутнє, але кількість годин значно менша, ніж у ліцеях і технікумах. Окрім того, учні не лише отримують теоретичні знання у професії, але й мають змогу використати її на практиці. Для цього вони мають практику декілька днів на тиждень, або ж місячну практику раз на півроку (залежно від навчального закладу та обраної спеціальності), щоб випробувати свої навички на практиці.

Така практика є дуже позитивною, особливо для професій, що передбачають виготовлення чогось або фізичну активність, адже учні під час практик отримують цінні поради від досвідчених працівників.

Далі наведемо таблицю з 20 найпопулярнішими напрямками, за якими протягом останніх п'яти років навчаються учні в польських професійних школах. Як можемо бачити, популярність деяких щороку зростає, тоді як деякі потроху втрачають свою популярність [10].

Таблиця 1.

**Найпопулярніші спеціальності професійних шкіл у Польщі
(2018-2022 роки)**

	Назва спеціальності	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
1	ІТ-спеціаліст	99 040	115 719	110 136	105 982
2	Спеціаліст з логістики	42 026	56 520	57 807	59 026
3	Технік з обслуговування харчових продуктів та напоїв	47 742	55 166	52 394	50 779
4	Спеціаліст з економічних питань	39 393	46 251	43 695	41 180
5	Автомеханік	25 274	34 100	35 184	36 451
6	Майстер з косметичного обслуговування	30 731	29 696	32 779	35 511

Продовження табл. 1

7	Технічний працівник готелю	26 661	32 601	30 699	29 272
8	Технічний спеціаліст з адміністрування	26 369	26 040	32 915	33 093
9	Технік з охорони праці та техніки безпеки	22 790	23 793	28 597	32 094
10	Кухар	21 216	26 405	26 329	26 920
11	Інженер з мехатроніки	20 647	26 327	25 787	25 236
12	Перукар	17 071	23 841	25 444	25 963
13	Технік-будівельник	19 743	23 255	21 678	21 164
14	Медичний працівник	18 500	19 145	21 116	21 890
15	Спеціаліст з масажу	16 186	15 223	17 519	20 965
16	Електротехнік	13 934	18 322	18 344	18 901
17	Інженер-механік	13 974	17 329	16 709	16 402
18	Продавець	11 974	16 295	17 161	17 969
19	Технік з графіки та цифрового друку	5 682	12 422	16 330	17 554
20	Ветеринарний лікар	11 236	12 839	11 755	12 563

Отже, система освіти Польщі спрямована в першу чергу на розвиток учнів як особистостей, формування в них соціальних та особистісних навичок, а вже потім на засвоєння теоретичних та практичних знань. Тим не менш, учні мають можливість розвивати свої навички відповідно до власних здібностей і вподобань, про що свідчить добре розгалужена структура освітньої системи.

Список використаних джерел:

1. Закон України про загальну середню освіту від 13 травня 1999 року № 651-XIV.
URL: <https://web.archive.org/web/20171023180851/http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Find>
2. Середня загальна і середня професійна освіти у Польщі. URL: <https://europortal.biz.ua/evropa/polshha/navchannia/serednia-osvita-v-polshi.html>
3. Absolwenci technikum według kierunków kształcenia. URL: <https://technikum.edubaza.pl/>
4. Mateusz Pilich. Ustawa o systemie oświaty. Komentarz, wyd. 3. Warszawa, 2009. S. 29–37.
5. Prawo oświatowe. Dz.U.2023.0.900 t.j. - Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. URL: <https://lexlege.pl/ustawa-z-dnia-14-grudnia-2016-r-prawo-oswiatowe/>
6. Reforma edukacji. URL: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/reforma-edukacji>
7. Szczegółowe zasady i trybu kwalifikowania pracowników administracyjnych na stanowiska przewidziane tabelą stanowisk, kwalifikacji i zaszeregowania z dnia 25 sierpnia 1959 r. URL: <https://www.prawo.pl/akty/m-p-1959-76-405,16812880.html>
8. Szkoła podstawowa IV-VIII. Podstawa programowa. URL: <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII>
9. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna: Ośrodek rozwoju edukacji. URL: <https://www.ore.edu.pl/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf>
10. 50 najpopularniejszych kierunków kształcenia zawodowego w Polsce. URL: <https://www.bankier.pl/wiadomosc/ksztalcenie-zawodowe-w-Polsce.html>

ДІЯЛЬНИСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Новицька Єлизавета, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Початкова освіта»*

*Науковий керівник: О. А. Голюк, кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освіти*

ACTIVE APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS PRIMARY SCHOOL

Novytska Yelyzaveta, master's student in «Elementary Education»

Анотація. У статті досліджено зміст діяльнісного підходу в освітньому процесі початкової школи. Розкрито особливості застосування діяльнісного підходу як вагомого чинника активізації пізнавальної діяльності школярів.

Ключові слова: діяльнісний підхід, Нова українська школа, освітній процес, учні початкової школи.

Abstract. The article examines the content of the activity approach in the educational process of primary school. The peculiarities of the application of the activity approach as a significant factor in activating the cognitive activity of schoolchildren are revealed.

Keywords: activity approach, New Ukrainian school, educational process, primary school students.

Діяльнісний підхід в освіті розглядається як спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь особистості, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей школярів до самоосвіти й роботи в команді, успішну інтеграцію в соціум [1]. Цей підхід сьогодні є одним зі способів реалізації ідей та змісту Нової української школи.

Реалізація діяльнісного підходу в освіті через сучасні педагогічні технології дає змогу спрямувати освітній процес на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь школярів, на застосування отриманих знань на практиці, формування здатності до самоосвіти, продуктивного співробітництва, на успішну інтеграцію в соціум, на самореалізацію дитини.

Важливою особливістю діяльнісного підходу є те, що він реалізується через життєдіяльність особистості, що вміщує в себе усе розмаїття її життя (уподобання, плани, ідеї, поведінка, система поглядів тощо). Ця особливість має прояв у різноманітних формах діяльності дитини, які безпосередньо або опосередковано змінюють структуру особистості, що впливає на систему поведінки, вибір видів і форм діяльності, перетворення цієї індивіда відповідно потреб особистісного розвитку [3]. Тобто з позицій діяльнісного підходу, сутність освіти полягає в тому, що на шляху до досягнення цілей і завдань розвитку в центрі уваги перебуває спільна діяльність дітей та дорослих. Освітня

діяльність учня відбувається не самостійно, а разом із учителем, що дає можливість створювати, корегувати, знаходити нові підходи або форми цієї діяльності. При цьому освітні завдання реалізуються через успішно створену ситуацію виховної діяльності, яка включає в себе такі головні аспекти:

- вплив різноспрямованих соціальних чинників, за допомогою яких виробляються моральні потреби;
- вибір шляхів вирішення пізнавальної проблеми, що сприяє формуванню активної життєвої позиції школяра;
- готовність не тільки досягти конкретної мети, але й створювати нові цілі власної діяльності [4].

Для кращого розуміння сутності діяльнісного підходу слід звернути увагу на структуру самої діяльності. Науковці-психологи виокремлюють такі структурні елементи діяльності: процес, суб'єкт, об'єкт, мета, предмет, мотив, засоби, результат. Кожний із цих структурних елементів впливає на інші, обумовлює їхні якості та ступінь прояву в межах діяльності, створюючи таким чином багаторівневі взаємозв'язки всередині структури діяльності. Відповідно до цього освітня діяльність, як зазначає О. Москаль, містить у собі мету, тобто вибір способів діяльності; мотив, або прагнення до якісного та ефективного засвоєння знань; предмет, що являє собою уявлення про застосування певних знань у практиці; спосіб як комплекс дій для досягнення мети; середовище, тобто місце, де буде відбуватися діяльність; суб'єкт, яким є індивід, унікальність та характеристика якого визначається психологічною установкою, навченістю; засоби, що являють собою предмети навколишнього середовища, які будуть сприяти досягненню мети [4].

Узагальнюючи структурні елементи діяльності та аналізуючи її через призму освіти як процесу, науковці виокремлюють чотири загальні аспекти освітньої діяльності: мотиваційний, контрольний, інформаційний (гностичний), виконавчий (рис. 1), які так само є взаємопов'язаними й взаємообумовленими [7].



Рис. 1. Структурні компоненти освітньої діяльності

Кожний із зазначених на рисунку компонентів відіграє в межах освітньої діяльності певну роль, а саме:

- мотиваційний передбачає адекватне цілепокладання діяльності, тобто формулювання реальної мети або системи цілей, пошук способів її досягнення, спрямованість на отримання результату за визначений проміжок часу;

- інформаційний спрямовується на пошук необхідної інформації про найбільш ефективні способи та засоби досягнення мети;

- виконавчий полягає у виконанні (реалізації) поставлених завдань, що у кінцевому рахунку забезпечують досягнення поставленої мети освітньої діяльності;

- контрольний має прояв у підведенні підсумків освітньої діяльності, передбачає здійснення аналізу, контролю та необхідних корегувальних дій [8].

Науковці акцентують на тому, що діяльнісний підхід у навчанні передбачає зосередженість на розвитку особистості кожного школяра; врахування його вікових, фізіологічних та психологічних особливостей; забезпечення наступності у процесі навчання; створення бази для самостійного засвоєння та використання в подальшому знань, умінь, навичок, способів дій, що є складовими компетентностей; використання таких організаційних форм, які найбільш ефективно впливають на успішність засвоєння матеріалу; формування змісту освіти та пошук найбільш ефективних способів закріплення та подальшого відтворення школярами навчального матеріалу [3].

Реалізація діяльнісного підходу сприяє забезпеченню необхідних умов, за яких у молодших школярів буде розвиватися самостійне мислення, здатність до аналізу, орієнтування в нових, незвичних для них пізнавальних ситуаціях, здатність до пошуку способів дій для розв'язання поставлених завдань.

Процес учіння розуміється науковцями не просто як засвоєння системи знань, формування комплексу вмінь і навичок, що утворюють інструментальну основу системи компетентностей здобувача освіти, але і як процес розвитку особистості, набуття духовно-морального досвіду. Діяльнісний підхід до організації освітнього процесу передбачає:

- виховання та розвиток властивостей особистості, відповідно вимог інформаційного суспільства, інноваційної економіки, завданням розбудови демократичного громадянського суспільства на основі діалогу культур, поваги багатонаціонального, полікультурного складу українського суспільства;

- перехід до стратегії соціального проектування та конструювання освітньої діяльності в системі освіти на основі розроблення змісту й педагогічних технологій, що визначають шляхи та способи досягнення соціально бажаного рівня особистісного та пізнавального розвитку здобувачів освіти;

- орієнтацію на освітні результати як системоутворювальний компонент Державного стандарту освіти, в межах якого розвиток особистості учня на основі засвоєння універсальних навчальних дій, пізнання та освоєння світу становить мету та основний результат освіти;

- визнання вирішальної ролі змісту освіти та способів організації

освітньої діяльності та навчального співробітництва у досягненні цілей особистісного, соціального та пізнавального розвитку учнів;

– облік індивідуальних, вікових, психологічних, інтелектуальних та фізіологічних особливостей учнів, ролі та значення видів діяльності та форм спілкування для визначення цілей освіти та найбільш ефективних шляхів їх досягнення;

– забезпечення наступності у змісті та формах дошкільної, початкової загальної, базової та загальної середньої освіти;

– різноманітність індивідуальних освітніх траєкторій та індивідуального розвитку кожного здобувача освіти (включаючи обдарованих дітей та дітей з обмеженими можливостями здоров'я, з особливими інтелектуальними потребами), що забезпечують зростання творчого потенціалу, переважання пізнавальних мотивів, збагачення форм навчального співробітництва та розширення зони найближчого розвитку кожної дитини [6].

Діяльнісний підхід передбачає, перш за все, організацію предметно-практичної діяльності, моделювання її структури, спрямованої на розвиток особистості як суб'єкта діяльності. Такий підхід спрямовує педагога на створення сприятливих умов для розвитку та розкриття здібностей учня, орієнтує не тільки на засвоєння знань, але й на формування способів мислення та діяльності, на розвиток пізнавальних сил та творчого потенціалу кожної дитини, отже він виступає вагомим чинником її розвитку та самовизначення [1].

Проте аналіз наукових праць показав, що значення та сутність діяльнісного підходу науковці розуміють по-різному. Узагальнення їхніх поглядів з даного питання представлено в таблиці 1.

Отже, у межах діяльнісного підходу, що висуває головною метою розвиток свідомості суб'єкта, практика виступає базою для застосування засвоєних наукових знань. Він спрямовує та активізує освітню діяльність дитини та передбачає переорієнтацію навчання з традиційного засвоєння та запам'ятовування готових форм знань на активний процес їх отримання та функціонування; набуття дитиною у процесі освіти необхідних компетентностей, життєвого досвіду, цінностей, відносин [1].

Таблиця 1

Сутність діяльнісного підходу в освіті

Науковець	Сутність діяльнісного підходу	Основа діяльнісного підходу
А. Нікітіна	Організація та управління цілеспрямованою освітньою діяльністю особистості у загальному контексті її життєдіяльності.	Спрямованість інтересів, планів, ціннісних орієнтацій, розуміння сенсу освіти, досвіду в інтересах становлення суб'єктності дитини.
Г. Пустовіт	Організація пізнавальної діяльності, що передбачає відкриття та освоєння в загального способу (принципу, закономірності) вирішення проблем.	Навчальне завдання, вирішення якого потребує пошук усіх можливих окремих та конкретних умов для досягнення пізнавальної мети.
В. Лозова	Організація діяльності, в якій дитина є суб'єктом пізнання, праці, спілкування, і визначає єдність особистісного і діяльнісного підходів у педагогіці.	Єдність двох основних компонентів особистісного та діяльнісного.

З дидактичної точки зору діяльнісний підхід допомагає здійснити:

- розвиток мислення молодшого школяра через навчання способам освітньої діяльності;
- формування вміння дитини адаптуватися до нових умов всередині певної системи, що реалізується через самовизначення;
- сприяння усвідомленій побудові власної діяльності для досягнення освітньої мети;
- формування здатності до рефлексії (адекватне оцінювання власної діяльності та її результатів);
- сприяння формуванню системи культурних цінностей;
- формування цілісної картини світу, адекватної сучасному рівню наукового знання [6].

Отже, діяльнісний підхід являє собою не лише сукупність методів та прийомів, які допомагають у навчанні. Відповідно до цього підходу, сутність процесу навчання має будуватися із врахуванням зони найближчого розвитку дитини, тобто з обов'язковою орієнтацією на той освітній рівень, якого учень може досягти під керівництвом учителя [2].

У зазначеному контексті слід акцентувати на тому, що основним структурним компонентом освітньої діяльності молодшого школяра є навчальна задача, яка за своєю сутністю являє собою мету у формі пізнавальної проблеми, розв'язавши яку школярі оволодівають загальним способом дій для розв'язання широкого комплексу конкретних завдань. Отже в межах діяльнісного підходу цілі досягаються тоді, коли вони реалізуються через формування прийомів освітньої діяльності з вирішення навчальних завдань. Саме тому система пізнавальних завдань має забезпечувати поступове зростання рівня складності та рівня пізнавальної діяльності учнів від відтворювальної до творчої [1].

Важливою особливістю діяльнісного підходу є та обставина, що у межах його застосування основним елементом роботи школярів стає розуміння та засвоєння діяльності, особливо нових її видів, зокрема навчально-дослідницької, пошукової, конструктивної, творчої тощо. У цьому випадку знання стають наслідком засвоєння способів діяльності, тому з пасивного споживача знань учень перетворюється у суб'єкт освітньої діяльності. Категорія освітньої діяльності у межах такого підходу до навчання є фундаментальною та сенсорно творчою [2].

Узагальнення наукових праць дало можливість схарактеризувати діяльнісний підхід як спосіб організації освітньої діяльності школярів, за якого вони є не пасивними «приймачами» інформації, а самі беруть активну участь в освітньому процесі. Сутнісними характеристиками діяльнісного підходу є:

- 1) спрямування всіх педагогічних заходів на організацію інтенсивної діяльності, що постійно ускладнюється;
- 2) побудова освітнього процесу, в центрі якої перебуває особистість, її мотиви, мета діяльності, потреби, інтереси;
- 3) спрямованість освітнього процесу на самореалізацію особистості, яка

формує досвід і забезпечує особистісне зростання;

4) забезпечення участі дитини у різних видах діяльності для вирішення проблемних завдань, що мають для неї особистісно-смысловий характер;

5) перетворення навчальних завдань на інтегративну складову діяльності дитини, що забезпечує вироблення стратегій дії, які визначаються як способи вирішення навчальних завдань [7].

Таким чином, сутність застосування діяльнісного підходу коротко можна сформулювати так: пріоритет навчання школярів умінням мислити під час розв'язування стандартних завдань з метою застосування цих умінь та знань у нестандартних умовах.

Застосування діяльнісного підходу у початковій школі дає можливість вчасно виявити нахили школярів і максимально сприяє всебічному розвитку їхніх здібностей. Необхідними умовами при цьому є знання учнями стандартного теоретичного матеріалу, підбір вчителем системи спеціальних пізнавальних задач, вміння педагога організувати роботу учнів по висхідній траєкторії із застосуванням уже відомих їм прийомів та методів розумової діяльності.

Зміст та форми реалізації діяльнісного підходу визначаються системою дидактичних принципів. У Типовій освітній програмі Нової української школи (3-4 кл.) в якості ключових зазначено такі принципи, як: дитиноцентрованість і природовідповідність; узгодження цілей, змісту і очікуваних результатів навчання; науковості, доступності і практичної спрямованості змісту; взаємозв'язаного формування ключових і предметних компетентностей; можливостей реалізації змісту через предмети або інтегровані курси; адаптації до індивідуальних особливостей, інтелектуальних і фізичних можливостей, потреб та інтересів дітей [8, с. 2].

Згідно з Державними стандартами початкової загальної освіти основними принципами її розбудови є створення умов для повної реалізації здібностей, таланту, всебічного розвитку кожної людини; гуманітаризація; демократизація освіти; пріоритет загальнолюдських цінностей, формування компетентної особистості. Ці та багато інших завдань будуть успішно вирішуватися, якщо вчителі початкової школи будуватимуть освітній процес на засадах діяльнісного навчання, в основі якого лежить самостійний пошук шляхів вирішення пізнавальної проблеми.

Отже, діяльнісний підхід в організації освітнього процесу сучасної початкової школи не слід розглядати як просту сукупність освітніх технологій, методів або прийомів навчання. Цей підхід багатьма науковцями названо філософією освіти Нової української школи, що дозволяє педагогові будувати освітній процес на засадах педагогіки співробітництва, працювати на досягнення високих результатів розвитку особистості кожного здобувача освіти, його здібностей та творчих нахилів, самостійного пошуку шляхів розв'язання пізнавальних завдань. Реалізація діяльнісного підходу забезпечує його побудову на основі гуманізації, сприяє створенню психологічно комфортного освітнього середовища, забезпечує різнорівневе формування компетентностей, самостійність та пізнавальну активність молодших школярів.

Список використаних джерел:

1. Доценко С. О. Реалізація системно-діяльнісного підходу на уроках математики. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2016. Вип. 55. С.52–63.
2. Кузькова Т. П. Роль діяльнісного підходу до навчання у викладанні шкільних предметів та формуванні компетентностей учня. *Обрії педагогічних знань: теорія, новації, практика: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* м. Миколаїв, 09 червня 2020 року. Миколаїв: Центр прогресивної освіти «Генезум», 2020. 265 с.
3. Кулаченко О. В. Щоденні 3. 2 клас. Ч. 2. Харків: Вид. група «Основа», 2020. 176 с. (Серія «Дидактичні матеріали»).
4. Москаль О.В. Діяльнісний підхід як основа організації освітнього процесу у початковій школі. URL: <https://vseosvita.ua/library/dialnisiyj-pidhid-ak-osnova-organizacii-osvitnogo-procesu-v-pocatkovij-skoli-218758.html>
5. Онопрієнко О., Листопад Н., Скворцова С. Компетентнісний підхід до навчання математики. Київ: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2014. 128с.
6. Пометун О.І. Діяльнісний підхід. Енциклопедія освіти. 2021. С.250-251.
7. Роміцина Л.В. Діяльнісний підхід до навчання учнів математики: розвиток мислення, спрямованого на майбутнє. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 27. С.74–77.
8. Савченко О.Я. Типова освітня програма розроблена під керівництвом. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/news/opublikovaly-typovi-osvitni-programy-dlya-1-2-klasiv-nush-dokumenty/>
9. Тарасенко Г.С., Голюк О.А., Кривошея Т.М. Практикум з теорії та методики виховання: Навчально-методичний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 392.
10. Шаповалова І. К. Використання ІКТ у початковій школі. *Початкова школа*. 2013. № 1. С. 38–39.
11. Голюк О.А., Пахальчук Н.О. Особливості педагогічної взаємодії між учителем і учнями в сучасній початковій школі. *Нова українська школа в умовах викликів сучасності: зб. тез доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 11 квітня 2019 року / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь: МДУ, 2019. С. 14.
12. Holiuk, O., Kurinnyi, I., Kurinna, S., Honchar, N., Rozghon, V., & Dogadina, V. Integrative model for enhancing students' competencies and the quality of educational services. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 9(1). 2019. 3922-3928.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Ольмезова Альона, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Початкова освіта»*

*Науковий керівник: Н.Ю. Воєвутко, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та освіти*

FORMATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

Olmezova Alona, master's student in «Elementary Education»

Анотація. У статті розглядаються вікові особливості засвоєння іноземної мови молодшими школярами. Обґрунтовано необхідність врахування психолого-фізіологічних особливостей учнів початкових класів в процесі

формування їх іншомовної комунікативної компетентності. Характеризовано види діяльності на уроках іноземної мови у початковій школі.

Ключові слова: вивчення іноземних мов, іншомовна комунікативна компетентність, початкова освіта.

Abstract. Age-related features of foreign language acquisition by younger schoolchildren are considered in the article. The need to take into account the psychological and physiological features of primary school students in the process of forming their foreign language communicative competence is substantiated. The types of activities in foreign language lessons in primary school are characterized.

Keywords: learning foreign languages, foreign language communicative competence, primary education.

Глобалізаційні процеси у світі вимагають від особистості володіння іноземною мовою. Це призводить до того, що проблема вивчення іноземної мови з раннього віку стає все більш значущою. Серед ключових компетентностей, зафіксованих у концепції Нової української школи [8], визначено вміння учня спілкуватися іноземними мовами. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти також роблять акцент на підготовці школярів до взаємодії з іноземцями у різних сферах суспільного життя. Отже, формування іншомовної компетентності учнів є невід'ємним елементом процесу навчання у школі.

Проблеми організації та удосконалення навчання іноземної мови у початковій школі займаються дослідники О. Бігич, А. Гергель, М. Денисенко, Н. Жеренко, О. Коломінова, О. Паршикова, С. Роман та ін., проте питання формування в учнів початкової школи іншомовної комунікативної компетентності потребує подальшого розкриття і дослідження.

Ю. Шмідт визначає іншомовну комунікативну компетентність як знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих і власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, зміст якої охоплює знання основних понять лінгвістики мови (стилі, типи, способи зв'язку речень у тексті), навички та уміння аналізу тексту та власне комунікативні надбання [10, с. 113].

Своєю чергою, І. Дичківська розкриває іншомовну комунікативну компетентність як інтегральну характеристику професійної діяльності і передбачає як діяльнісну складову, так і комунікативну. Тож іншомовна комунікативна компетентність учнів складається із сукупності ключових компетенцій: лінгвістичної, дискурсивної, стратегічної, соціокультурної, соціальної, лінгвопрофесійної, соціально-інформаційної, соціально-політичної, особистісної [4].

Дослідниця В. Сафонова розглядає іншомовну комунікативну компетентність як певний рівень володіння мовними, мовленнєвими і соціокультурними знаннями, вміннями і навичками, що дозволяє тому, хто навчається комунікативно припустимо і доцільно варіювати свою мовленнєву

поведінку в залежності від психологічних факторів одномовного чи двомовного спілкування [3].

Виходячи з того, що іншомовна комунікативна компетентність – це складне, багатокомпонентне явище, в ній можна виділити наступні субкомпетентності:

- лінгвістична компетентність являє собою систему внутрішньо засвоєних учасниками спілкування знань щодо функціонування іноземної мови, яка проявляється у їх використанні в процесі спілкування. Психолог Б. Ломов стверджує, що в будь-якій ситуації, яка вимагає мовленнєво-мисленнєвої діяльності, взаємодіють три складові: поставлена проблема, наявні для її розв'язання знання, дослідницькі дії. На заняттях з іноземної мови таку діяльність забезпечує робота з текстом, з проблемою, з ігровим завданням [2];

- соціальна компетентність розкривається через соціокультурний та соціолінгвістичний компоненти, які сприяють реалізації основної мети сучасної освіти, коли іноземна мова розглядається як засіб соціокультурного розвитку особистості, збагачення знаннями нової культури;

- комунікативна компетентність означає те, що кожному висловлюванню притаманні свої правила, які підпорядковуються загальним правилам граматики, і засвоєння яких забезпечує спроможність використовувати мову в процесі комунікації. Суть комунікативної компетентності розкривається через знання правил встановлення контакту зі співрозмовником, здатність підтримувати його упродовж усього процесу спілкування та логічно завершити [5].

Для формування іншомовної комунікативної компетентності важливим є врахування віку учнів, тому що кожен вік має свої характерні особливості. У психології виділяють три вікові групи школярів, а саме, молодший шкільний вік (від 6 до 9 років тобто 1-4 класи), середній вік або підлітковий (від 10 до 14 років – 5-9 класи) і старший (15-17 років – 10-11 класи). Для нашого дослідження важливим є характеристика молодшого шкільного віку.

Учні молодшого шкільного віку характеризуються певним віковими та психофізичними особливостями. Вони слабо сфокусовані на тому, що вчать, але можуть отримувати інформацію з усього, що відбувається навколо. Вчителі мають усвідомлювати той факт, що абстрактні поняття, як, наприклад, граматичні правила, на цьому етапі є найменш ефективними для вивчення. Проте схвальні реакції вчителя і звертання уваги на індивідуальні особливості учнів мають стимулюючий вплив на процес вивчення іноземної мови. Діти активно залучаються і живо реагують на види діяльності, які пов'язані з їх життям і досвідом. Утім підтримувати увагу і зосередженість дітей на одному виді діяльності протягом тривалого часу до волі складно, а інколи й неможливо. Важливою властивістю дітей є здатність швидко ставати компетентними у мовних навичках під час навчального процесу. Проте вони також швидко і забувають іноземну мову, якщо не мають постійної практики використання її на заняттях або у повсякденному житті [9, с. 149].

У дитячих групах вчителям слід використовувати більшу кількість

різнопланових ігрових вправ, навчальних пісень, ніж під час роботи з підлітками та дорослими. До того ж вчителі мають бути впевнені, що підготували достатньо матеріалу для частоті зміни діяльності молодших школярів, щоб підтримувати їх увагу на певному рівні.

Розглянемо наступні види робіт на уроках іноземної мови у початковій школі, спрямованих на підвищення мотивації учнів до навчання та формування іншомовної комунікативної компетентності: метод проєктів, драматизація, використання інформаційно-комунікаційних технологій, використання мобільних додатків та ігрові технології.

Одним з інноваційних методів навчання є метод проєктів. Проєктні технології спрямовані на стимулювання інтересу учнів до нових знань, розвиток учня через розв'язання проблем [11].

Основною проблемою вивчення англійської мови є те, що поза класом учні практично не мають можливості спілкуватися мовою. Використання проєктної методики в процесі навчання дозволяє більшою мірою застосовувати мовні знання та мовленнєві навички. Виконання завдань проєкту виходить за межі уроку та вимагає багато часу, але при цьому можна вирішити цілий ряд важливих завдань, а саме:

- учні отримують можливість здійснювати творчу роботу в межах даної теми, самостійно здобувати необхідну інформацію не тільки з підручників, а й з інших джерел;

- учні в проєкті взаємодіють одне з одним та з учителем. Учитель виступає при цьому не лише контролером, але й консультантом;

- посилюється індивідуальна та колективна відповідальність учнів за конкретну роботу в межах проєкту;

- у проєкті враховуються інтереси та індивідуальні здібності учнів [11].

Популярність методу проєктів обумовлена тим, що в силу своєї дидактичної сутності, він дозволяє вирішувати завдання розвитку творчих можливостей учнів, умінь самостійно конструювати свої знання та застосовувати їх для вирішення практичних завдань, орієнтуватися в інформаційному просторі, аналізувати отриману інформацію, оскільки в різні моменти пізнавальної, експериментальної або прикладної, творчої діяльності учні використовують сукупність всіх перерахованих інтелектуальних навичок і вмій.

Специфіка проєктної методики полягає в спрямованості на створення певного виокремленого кінцевого продукту (письмового звіту, журналу, доповіді, плакату, фільму), що ґрунтується на власному досвіді учнів та знаннях про навколишній світ [5].

При організації проєктної діяльності учнів початкових класів потрібно враховувати їх вікові та психолого-фізіологічні особливості. Введення проєктів до процесу навчання повинно проходити поступово. Спочатку дітям 1-2 класів пропонуються доступні творчі завдання, у 3 класі вони виконують мініпроєкти, розв'язуються проблеми разом з учителем англійської мови, таким чином розвиваються навички самостійного мислення та правильної організації роботи над проєктами, використовуючи одночасно знання з різних дисциплін, а вже в

кінці 3-го та у 4 класі молодші школярі готові виконувати самостійно проекти з англійської мови.

Наступним ефективним інноваційним методом є драматизація. Це ефективний та зручний спосіб зацікавити учнів у вивченні іноземної мови. Використання драматизації може бути різним – десятихвилинні імпровізації на уроці, або ціла вистава як повноцінний виховний захід. Своєю чергою метод драматизації має такі переваги: збагачується й активізується лексичний запас учнів, вони вивчають нову лексику та вирази у відповідному контексті та оточенні; ліквідуються прогалини граматичних структур; освоюється новий граматичний матеріал комунікативним шляхом; коригуються вимова та інтонація, формується фонематичний слух; поліпшуються аудитивні навички шляхом занурення в мовне середовище; розвиваються всі види мовленнєвої діяльності; підвищується мовна компетентність; учні мають можливість контролювати власне навчання; у класі створюється комфортна атмосфера для вивчення іноземної мови; метод драматизації допомагає учням формувати краще розуміння культури іноземної мови; інтегруються як вербальні, так і невербальні аспекти спілкування, відновлюється рівновага між фізичними та інтелектуальними аспектами навчання; метод не вимагає спеціального обладнання [6, с. 66; 12, с. 35].

Робота над виставою може поділятися на декілька етапів. Е. Райт виділяє такі етапи підготовки до створення драматичного проекту, які в залежності від віку і рівня підготовки учнів вчитель може реалізовувати сам або з учнями:

- обрати твір та розподілити його за місце проведення та ролями;
- вибрати оповідача або ведучого;
- підготувати костюми та декорації
- спланувати час на кожну окрему сцену та всю виставу взагалі [12].

Через драматизацію відбувається створення умов, максимально наближених до умов спілкування з урахуванням національно-культурних особливостей країни мови, що вивчається.

Наступний ефективний вид діяльності на уроках іноземної мови у початковій школі є дидактична гра. Оскільки ігрова діяльність залишається однією із провідних для дітей молодшого шкільного віку застосування навчальних комп'ютерних ігор у процесі навчання іноземної мови має чимало переваг:

1) ігри стимулюють зацікавлення учнів і, як результат, під час ігрової діяльності вони є мотивованими та мають бажання до навчання;

2) застосування ігор на уроці іноземної мови знижує рівень хвилювання учнів, які часто бояться зробити помилку у мовленні чи просто отримати критичне зауваження від вчителя. Отже, ігри виступають засобом пробудження позитивних почуттів та емоцій, підвищення рівня впевненості у собі;

3) за допомогою ігор учні переносяться у реалістичні ситуації, у яких вони усвідомлюють зв'язок мови із реальним життям та необхідність вивчення іноземної мови;

4) ігри сприяють активній участі як учнів із високим, так і з низьким рівнями знань;

5) ігри можуть використовуватись у будь-яких сферах навчання мови (читання, письмо, мовлення і слухання);

6) ігри забезпечують негайний зворотний зв'язок з учителем;

7) ігри вимагають мінімальної підготовки зі сторони учителя та максимальної участі зі сторони учнів;

8) за допомогою ігор учні засвоюють нові граматичні структури на підсвідомому рівні, зосереджуючи увагу на самій діяльності [7, с. 97].

Дослідниця М.Богачик у своїх працях розглядає особливості застосування сучасних методів навчання англійської мови в початковій школі та наполягає на доцільності використання ігрових методів навчання на даному етапі. «Доцільність підбору ігор та моделювання ігрових ситуацій визначається віковими особливостями учнів, має відповідати комунікативним та пізнавальним інтересам, відображати реальні потреби вивчення англійської мови як вдосконалення міжкультурної комунікації, мотивувати та розвивати позитивне ставлення до вивчення англійської мови» [1].

При впровадженні дидактичних ігор можна виокремити наступні етапи:

1. Підготовчий етап: вибір дидактичної гри відповідно до теми, що вивчається, з урахуванням загальних психофізіологічних особливостей учнів, їхніх інтересів та мовного досвіду. Підготовка необхідного матеріалу, обладнання, визначення мети, завдань, перебігу гри, оптимальної тривалості, учасників та оцінювання.

2. Виконавчий етап: пояснення правил та змісту гри, надання чітких інструкцій та об'єднання учнів у групи або пари. Контроль за ходом гри. Виправлення та контроль доречності та точності граматичних структур, лексики та вимови.

3. Аналітико-корекційний етап: підбиття підсумків гри, оцінка результатів і ефективності.

Дидактичні гри з англійської мови можна розподілити на такі види:

1) Рольові ігри – спрямовані на використання мови як засобу спілкування в ситуаціях, максимально наближених до реального життя. Такі ігри не тільки допомагають формувати комунікативну компетентність, але й сприяють розвитку творчого потенціалу учнів.

2) Граматичні ігри – спрямовані на відпрацювання певних граматичних конструкцій.

3) Лексичні ігри – мають на меті тренування вживання певної лексики в ситуаціях, наближених до життєвих.

4) Фонетичні ігри – спрямовані на відпрацювання вимови окремих звуків, інтонації, наголосу.

5) Орфографічні ігри – використовуються для відпрацювання або перевірки написання певного лексичного матеріалу.

6) Мовні ігри – спрямовані на відпрацювання лексичних, граматичних, фонетичних навичок.

7) Ігри з буквами використовуються для розвитку словникового запасу, тренування уваги та пам'яті. Такі ігри можуть проводитися як індивідуально, так і в груповій формі і традиційно супроводжуються певною графічною

наочністю.

8) Ігри, спрямовані на розвиток навичок читання.

9) Ігри-загадки – метою яких є активізація певного лексичного матеріалу.

10) Музичні та рухливі ігри – використання пісні чи вправи для відпрацювання певної лексики, чи граматики.

Таким чином, гра – це не лише цікавий спосіб урізноманітнити вивчення англійської мови в початковій школі, а й можливість змодельовати життєві ситуації із застосуванням мовного, мовленнєвого та соціокультурного досвіду.

Розглянемо особливості використання гри «Kahoot». Однією з умов функціонування гри є її використання в класі, тому учні можуть встановити цю програму на свої мобільні телефони. Програма «Kahoot» надає інструменти для створення вікторини, дає змогу додавати фотографії, відео та аудіо матеріали. Вчитель створює свої завдання, адаптуючи рівень складності під рівень класу. Концепція гри полягає у тимчасовому перетворенні звичайного уроку на ігрове шоу, де вчитель виступає в ролі координатора, а учні стають конкурентами. Діти входять в систему, використовуючи ігровий пін-код і псевдонім. Протягом гри результати п'яти кращих учнів відображаються на комп'ютері учителя, який виступає в якості турнірної таблиці. Учасники гри мають можливість спостерігати за своїми балами, бачити ранжування і правильну відповідь, якщо невірною відповів на запитання. В кінці сесії програма «Kahoot» вказує нік переможця на великому екрані. Після закінчення гри, учні можуть висловити своє враження від завдання, оцінити саму гру. Також, у вчителя є можливість отримати результати вікторини у форматі електронної таблиці Excel [7].

Під час вивчення іноземної мови учні початкової школи, зазвичай, здійснюють іншомовне спілкування на основі вивченого мовного матеріалу лише в межах окремих тем. Та насправді реальне спілкування не обмежується однією темою. Виникає природна потреба в об'єднанні мовного матеріалу кількох вивчених тематичних циклів в одній сфері спілкування. І саме гра допомагає у розв'язанні цієї проблеми, виконуючи функцію формування механізмів іншомовного спілкування учнів у різних видах мовленнєвої діяльності на матеріалі кількох вивчених тем [2].

Перевагою ігрових технологій є відсутність монотонності. На кожному уроці має бути елемент несподіванки, сюрприз, новинка; урок не повинен бути передбачуваним. Для досягнення цієї мети слід використовувати різноманітні ігри. Особливо популярними є рольові ігри. Наприклад, під час вивчення теми «Моя сім'я» можна розподілити ролі членів родини між учнями групи, і кожен розповідатиме про «свого героя», наслідуючи голос, міміку, жести [3].

Отже, молодший шкільний вік має свої особливості, які необхідно враховувати у процесі навчання іноземної мови. Вчителю необхідно постійно змінювати види діяльності для утримання уваги учнів та підвищення їх мотивації до навчання. Для цього доцільним є використання таких видів робіт як проєкти, драматизація та дидактичні ігри.

Список використаних джерел:

1. Богачик, М. Особливості застосування сучасних методів навчання англійської мови в початковій школі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія», №5(73), 2019. 114-116.*
2. Василенко М. Граючись – виграємо: використання гри як основного методу навчання іншомовного спілкування на початковому етапі. *Іноземні мови в навчальних закладах. 2003. №1. С.104-108.*
3. Гудима Н. Особливості навчання іншомовного спілкування у початковій школі із застосуванням гри. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/1141/%.pdf> (дата звернення: 27.10.23)
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ, Академвидав. 2012. 352 с.
5. Кеба Т.В. Проектне навчання у старших класах. Фондові лекції з дисциплін спеціальної підготовки для студентів галузі знань 0203 Гуманітарні науки за спеціальностями 702030302 Мова і література (англійська); Мова і література (німецька). 2014. URL: https://subject.com.ua/article/philology_1/9.html (дата звернення: 27.10.23)
6. Ковалишина С. Гра-драматизація як форма позакласної роботи з англійської мови. *Рідна школа. 2014, № 10. С. 64-68.*
7. Мацьків М. Ефективність гейміфікації на уроках іноземної мови. *Молодь і ринок. 2014. №6. С. 96-99.*
8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
9. Орлова Н., Кучай Т. Вікові особливості вивчення іноземної мови. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки. 2011. Вип. 99. С. 147-158. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2011_99_22 (дата звернення: 27.10.23).*
10. Чайка В.М. Основи дидактики: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2011. 238 с.
11. Чечуй Е.П. Метод проектів як один зі шляхів підвищення мотивації до вивчення німецької мови. *Таврійський вісник освіти. 2013. №3(43). С. 245-251.*
12. Maley A. Duff. *Drama Techniques: A resource book of communication activities for language teachers* Cambridge. Cambridge, University Press. 2005.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

*Панкова Марина, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної
середньої освіти»*

*Науковий керівник: Л. В.Задорожна-Княгницька, доктор педагогічних наук,
професор, декан психолого-педагогічного факультету*

INNOVATIVE DEVELOPMENT TENDENCIES OF UKRAINE MODERN EDUCATION

*Pankova Marina, master's student in «Management of the general secondary
education institution»*

Анотація. У статті розкрито основні тенденції в розвитку сучасної

освіти. Розкрито роль інновацій як значущого чинника розвитку освітніх закладів

Ключові слова: тенденції, інновації, педагогічні інновації, розвиток освіти, заклад загальної середньої освіти.

Abstract. The article reveals the main trends in the development of modern education. The role of innovation as a significant factor in the development of educational institutions is revealed.

Key words: trends, innovations, pedagogical innovations, development of education, institution of general secondary education.

Пріоритетом соціально-економічного поступу в ХХІ столітті є якісна освіта як основа інтелектуального потенціалу нації, життєвої та професійної компетентності особистості. Сьогодні модернізація системи освіти, закладена в Концепції Нової української школи, визначається ключовим чинником відродження вітчизняної економіки, успішного розвитку соціальної сфери, підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних продукувати нові технології та гідно представляти Україну в світовому співтоваристві.

Інноваційність сучасної освіти обумовлюється динамічними процесами, що відбуваються у світі та в Україні. Становлення постінформаційного простору, перехід до інноваційного, цифрового суспільства висуває високі вимоги до сучасної особистості, формування якої є головним завданням школи.

Освітня галузь нині набуває інтенсивного реформування відповідно вимог часу. Наразі відбувається процес створення принципово нової системи загальної середньої освіти, що поступово замінюватиме традиційну. Модернізація системи освіти пов'язується насамперед із запровадженням до освітнього середовища інновацій. Тенденції розвитку системи освіти згідно з однією із суттєвих ознак системних утворень впливають на всі підсистеми, в тому числі й на управління, що, в свою чергу, позначається на його закономірностях [3].

До основних тенденцій розвитку освіти на сучасному етапі державотворення належать такі: пріоритетність загальнолюдських цінностей і національного спрямування розвитку освіти; активізація суспільних і державних зусиль для виведення освіти на рівень міжнародних стандартів і досягнень у цій сфері; розвиток освіти на підставі інноваційних технологій; відхід від принципів авторитарної, заідеологізованої педагогіки, нівелювання природних індивідуальних особливостей здобувачів освіти; радикальна перебудова управління сферою освіти через її демократизацію, децентралізацію, створення регіональних систем управління освітніми закладами [1].

Зазначені вище тенденції розвитку освіти в Україні у цілому обумовлюють напрями розвитку загальної середньої освіти:

– ствердження національних цінностей, виховання здобувача освіти як особистість, патріота, інноватора;

- гуманістичне спрямування освітнього процесу, що передбачає утвердження людини як найвищої соціальної цінності, розвиток здібностей здобувачів освіти, задоволення їхніх освітніх потреб, забезпечення пріоритету загальнолюдських цінностей;

- демократизація, спрямована на посилення ролі громадськості у прийнятті управлінських рішень, динамічне реагування на потреби суспільства, перерозподіл управління між органами виконавчої влади та місцевою громадою;

- взаємодія державних і громадських інститутів, творчих спілок та асоціацій, спрямування їхньої діяльності на розвиток освіти із урахуванням регіональної специфіки та наявного потенціалу;

- зорієнтованість освітньої політики на створення системи освіти, здатної забезпечити високу якість із максимально можливою доступністю;

- партнерство, що передбачає створення рівноправних відносин між усіма суб'єктами освітнього процесу, що забезпечуватиме підвищення інвестиційної привабливості освіти, розвиток меценатства, інноваційних форм і видів освітньої діяльності;

- інтеграція освіти і науки, сприяння інноваційній діяльності в освітніх закладах різного рівня акредитації та форм власності;

- підвищення якості контрольної-аналітичної діяльності в контексті незалежного оцінювання, що зумовлює вдосконалення системи регіональних моніторингових досліджень [8].

Зазначені вище напрями розвитку загальної середньої освіти конкретизуються на рівні певного закладу освіти з урахуванням специфіки його функціонування, що обумовлює реформування змісту управління цим закладом. Розглянемо детальніше тенденції управління освітнім закладом, який є відкритою соціальною системою. Основними компонентами цієї системи є учасники управлінського процесу (керівник та його заступники, педагогічні працівники, практичний психолог, соціальний педагог, бібліотекар, інші фахівці, батьки учнів або особи, які їх замінюють, здобувачі освіти), між якими існують різноманітні взаємозв'язки та взаємозалежності [6]. Ці взаємозв'язки обумовлюють розгляд тенденцій в управлінні освітнім закладом окремо для управлінського, навчального та виховного процесів. Зазначені тенденції викладено в таблиці 1.

Таблиця 1

Основні тенденції управління закладом освіти

Рівень управління закладом освіти	Основні тенденції розвитку складових управління закладом освіти
Адміністративний	<p>- розвиток духовного потенціалу особистості у контексті особистісно-зорієнтованої та гуманістичної педагогіки, що передбачає визнання безумовної цінності кожної людини, її права на саморозвиток і самореалізацію;</p> <p>- відповідність змісту освіти, якості освітніх послуг державним вимогам, освітнім стандартам із урахуванням регіональних особливостей і потреб;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> – упровадження інновацій в освіту як умови забезпечення її якості упродовж життя людини; – комплексна реалізація оздоровчої функції освіти, яка є обов'язковою умовою забезпечення та зміцнення здоров'я усіх учасників освітнього процесу; – зростання автономності закладів освіти, конкурентності освітніх послуг; – упровадження інформаційних комп'ютерних технологій в освітній.
Управління пізнавальним процесом	<ul style="list-style-type: none"> – розширення варіативної частини змісту освітніх програм, певної профілізації за умов дотримання державних стандартів освіти; – упровадження в освітній процес зарубіжних педагогічних технологій (особливо у сфері викладання предметів гуманітарного циклу); – сприяння доступу до інформації в мережі Інтернет; – упровадження дистанційної освіти на всіх її рівнях; – упровадження комп'ютерних технологій у процес навчання, цифровізація освітнього процесу.
Управління виховним процесом	<ul style="list-style-type: none"> – забезпечення конкуренції між закладами освіти різних типів і форм власності на підставі підвищення якості освітніх послуг; – забезпечення співвіднесення канікулярного періоду з навчальним; – упровадження здоров'язбережувальних технологій; – підвищення впливу на виховні процеси дитячих та юнацьких громадських організацій.

Забезпечення високоефективної практики управління закладами освіти відповідно сучасних тенденцій її розвитку вимагає розроблення нових моделей управління й обґрунтування підходів до їх реалізації, а саме:

- визначення концептуальних засад розвитку освіти на всіх рівнях;
- упровадження системи постійного відстеження динаміки змін в освіті (моніторинг якості освіти);
- організація служби освітнього маркетингу для вивчення соціального запиту на освітні послуги;
- упровадження державно-громадських моделей управління;
- оновлення функцій управління на всі рівнях відповідно нових функцій керівника в умовах академічної та фінансової автономії закладів освіти;
- забезпечення відкритості та доступності освітньої галузі перед громадськістю [4, с.21].

У зазначеному контексті постала нагальна потреба в оновленні законодавчого поля, що забезпечувало б правові й організаційні засади державного управління інноваційною діяльністю в освітній галузі та стимулювало інноваційну активність її суб'єктів. Саме розробленню цього питання приділяється увага вітчизняними науковцями (Л. Ващенко, Л. Даниленко, Д. Дзвінчук, В. Кремень, О. Орлюк, В. Тацій, В. Шовкалюк та ін.). Однак, не зважаючи те, що у працях зазначених вище науковців зроблено відповідні акценти стосовно вдосконалення законодавчих актів, які регулюють інноваційні процеси в освіті, це питання ще потребує системного аналізу.

На даний час в Україні сформовано достатньо широке поле законодавчих

актів, спрямованих на стимулювання інноваційної діяльності, створено міцну нормативно-правову базу національної інноваційної системи, що містить у собі більше, ніж 1000 актів Президента, парламенту, уряду. Разом із тим у правовому регулюванні інноваційної сфери, на думку О. Орлюк, існує низка прогалин, ліквідації яких сприяв би Інноваційний кодекс, якого зараз бракує у чинній нормативній базі [7, с. 69]. Такої ж точки зору дотримується В. Тацій. Науковець звертає увагу на необхідність вдосконалення законодавчого інноваційного поля та стверджує, що законодавство треба опрацювати на предмет його гармонізації, наголошує на доцільності розроблення Інноваційного кодексу.

Базовими Законами для проведення інноваційної діяльності на сьогодні є такі: «Про наукову і науково-технічну діяльність» (1991); «Про наукову і науково-технічну експертизу» (1995); «Про спеціальний режим інноваційної діяльності технологічних парків» (1999); «Про інноваційну діяльність» (2002); «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2003); «Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій» (2006). Узагальнений зміст зазначених вище документів представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Узагальнений зміст державної нормативно-правової бази з питань інноваційного розвитку освіти

Назва нормативного документу	Зміст та призначення нормативного документу
Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність»	Врегулювання відносин, що пов'язані з науковою та науково-технічною діяльністю, створення умов для підвищення ефективності наукових досліджень і використання їх результатів для забезпечення розвитку всіх сфер суспільного життя.
Закон України «Про інноваційну діяльність»	Визначення правових, економічних та організаційних засад державного регулювання інноваційної діяльності в Україні: закріплено визначення термінів «інновації», «інноваційна діяльність», викладено основні принципи державної інноваційної політики.
Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні».	Забезпечення правової бази для концентрації ресурсів на провідних напрямках науково-технологічного оновлення виробництва та сфери послуг, забезпечення внутрішнього ринку конкурентною наукоємною продукцією та виходу з нею на світовий ринок; визначення пріоритетних напрямів інноваційної діяльності в Україні.
Національна доктрина розвитку освіти	Забезпечення спрямованості освітньої галузі на нову гуманістично-інноваційну парадигму; визначення одним з першочергових завдань у системі управління сферою освіти визначено налагодження високопрофесійного наукового, аналітичного, інформаційного супроводу управлінських рішень, подолання розрізненості адміністративних даних.
Концепцію Державної програми розвитку освіти на 2015 - 2025 роки	Забезпечення розширення обсягів охоплення населення освітою та інтеграції України в європейський освітній простір; упровадження змішаної моделі розвитку освіти, в основу якої покладено принцип інноваційного розвитку пріоритетних організаційних структур та надання певної допомоги тим з них, що здатні до саморозвитку.

Концепція розвитку національної інноваційної системи	Визначення основних засад формування та реалізації державної політики з питань забезпечення розвитку національної інноваційної системи, спрямованої на підвищення конкурентоспроможності національної економіки; визначення національної інноваційної системи як сукупності законодавчих, структурних та функціональних компонентів, що їх задіяно у процесі створення та застосування наукових знань і технологій.
Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності	Впорядкування інноваційної освітньої діяльності; регламентація процедури проведення експертизи інноваційних проєктів; роз'яснення організаційних питань, що стосуються здійснення інноваційної освітньої діяльності у закладі освіти.

У 2016 р. Міністерством освіти і науки України було розроблено Концепцію Нової української школи, що стала наріжним документом для реформування загальної середньої освіти. У документі звертається особлива увага на зміцнення інноваційного потенціалу сучасної школи. Зокрема у 9-му розділі Концепції зазначено, що організація нового освітнього середовища потребує широкого використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, оновлення лабораторної бази для вивчення навчальних дисциплін природничо-математичного циклу. Запровадження цифрових технологій в освітній галузі перейде від одноразових проєктів до системного процесу, що охоплює всі види діяльності освітнього закладу. Інноваційні технології суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі технологічні компетентності. Розвиватиметься інфраструктура для забезпечення різних форм навчання [5, с. 28-29].

Отже, здійснений аналіз законодавчої бази та стратегічних програм з питань розвитку інноваційного освітнього простору свідчить, що державні документи спрямовують освіту на інноваційний шлях розвитку, визначають організаційні та правові засади державного регулювання інноваційної діяльності.

Виявлені тенденції розвитку сучасної освіти свідчать, що головною функцією освіти є розвиток людини. Освіта має забезпечити кожному здобувачеві освіти широкі можливості для здобуття таких умов розвитку та підготовки до життя, а саме: знань про людину, природу і суспільство, що сприяють формуванню наукової картини світу як основи світогляду та орієнтації у виборі сфери майбутньої практичної діяльності; досвіду комунікативної, розумової, емоційної, фізичної, трудової діяльності, що передбачає формування основних інтелектуальних, трудових, організаційних і гігієнічних умінь та навичок, необхідних у повсякденному житті для участі у суспільному виробництві, продовженні освіти та самоосвіти; досвіду творчої діяльності, що відкриває простір для розвитку індивідуальних здібностей особистості і забезпечує її підготовку до життя в умовах соціально-економічного та науково-технічного прогресу; досвіду суспільних і особистісних відносин, які готують молодь до активної участі в житті країни,

створення сім'ї, планування особистого життя на основі ідеалів, моральних та естетичних цінностей сучасного суспільства.

Список використаних джерел:

1. Євдокімова О.О., Алексеєнко Н.В. Інноваційна компетентність як професійно важлива риса сучасного фахівця. URL: <http://dspace.univd.edu.ua/xmlui/handle/123456789/2445>
2. Задорожна-Княгницька Л.В. Соціальні детермінанти переосмислення сутності професійної підготовки керівника закладу освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2019. Вип. 61. 230 с. Т. 2. С.54-60. (фахове видання).
3. Задорожна-Княгницька Л.В. Нормативно-правова база інноваційної діяльності у сфері освіти. Освітній менеджмент: теорія і практика : зб. наук. праць / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь: МДУ, 2019. 156 с., С.14-23.
4. Любченко Н. В. Управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти: координаційний аспект: наук.-метод. посіб. / за ред. Є. Р. Чернишової / Ун-т менедж. освіти НАПН України. К.: ЦП «КОМПРИНТ», 2013. 256 с.
5. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом: навч. посібник / Т. М. Десятов, О. М. Коберник, Б. Л. Тевлін, Н. М. Чепурна. Харків: Основа, 2013. 240 с.
6. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / [Г. Д. Щекатунова, В. В. Тесленко, А. Д. Цимбалару, К. В. Гораш, Д. О. Пузіков, В. Ю. Варава, Г. М. Волченкова] ; за ред. Г.Д. Щекатунової. К. : Педагогічна думка, 2013. 264 с.
7. Орлюк О.П. Законодавче забезпечення інноваційної діяльності в Україн. *Наука та інновації*. 2018. Т.4. № 1. С. 68-73.
8. Паламарчук В. Педагогічні інновації і передовий педагогічний досвід. *Післядипломна освіта в Україні*. 2013. № 3. С. 74-76.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ ТА ФАНТАЗІЇ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Солдатова Ангеліна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Початкова освіта»*

*Науковий керівник: О. А. Голюк, кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освіти*

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION AND FANTASY IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE

Soldatova Angelina, master's student in «Elementary Education»

Анотація. У статті досліджено теоретичні питання розвитку уяви та фантазії учнів початкової школи. Розкрито роль та методичну цінність уроків образотворчого мистецтва у розвитку уяви школярів

Ключові слова: творча уява, фантазія, особистість, образотворче мистецтво, види образотворчого мистецтва, урок.

Abstract. The article deals with the theoretical questions of the imagination and fantasy development of elementary school students. The role and methodical value of fine art lessons in the development of schoolchildren's imagination is revealed.

Key words: creative imagination, fantasy, personality, fine art, types of fine art, lesson.

Молодший шкільний вік характеризується науковцями як сенситивний період життя людини, що характеризується певними особливостями. Хронологічно межі цього періоду варіюються, оскільки на практиці вікова різниця між першокласниками інколи складає 1-2, а в окремих випадках і 3 роки. На рішення батьків віддати дитину до школи впливає низка чинників, серед яких: стан здоров'я дитини, її емоційно-вольова підготовленість та інтелектуальний розвиток. Тому навчання у початковій школі починається для деяких дітей не в 6 або 7, а в 5 або 8 років. Отже зазнає змін діапазон періоду молодшого шкільного віку: від 5-8 до 9-12 років.

Молодший шкільний вік характеризується розвитком сприйняття, мислення, мови, уваги, пам'яті, що починають набувати опосередкованого характеру, стають усвідомленими та вільними. Це перехідний період, коли дитина поєднує в собі риси дошкільного дитинства з особливостями школяра. Протягом молодшого шкільного віку закладаються та культивуються основи багатьох психічних якостей особистості. Довільність, внутрішній план дії та рефлексія виступають основними новоутвореннями дитини молодшого шкільного віку. Завдяки їм, психіка дитини досягає такого рівня розвитку, який є необхідним для подальшого навчання в закладі загальної середньої освіти, для нормального переходу в підлітковий період з його особливими можливостями й вимогами [1].

У молодший шкільному віці науковці виділяють такі етапи: ранній молодший шкільний вік; середній молодший шкільний вік; пізній молодший шкільний вік.

Характерні особливості кожного з зазначених вище періодів представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Характеристика етапів молодшого шкільного віку

Назва періоду	Характеристика періоду	Особливості розвитку уяви
Ранній молодший шкільний вік (1 клас)	Включення адаптивних процесів, пов'язаних з переходом від ігрової до навчальної діяльності.	Переважають репродуктивних форм уяви
Середній молодший шкільний вік (2 клас)	Переважають навчальної діяльності над ігровою.	Образи в уяві стають ширшими, більш чіткими, яскравими, з'являються перші мрії
Пізній молодший шкільний вік (3-4 класи)	Посилюється інтерес до спілкування з однолітками, з'являється критичне ставлення до власних можливостей	Перехід від переважно репродуктивних форм уяви до творчого опрацювання уявлень, від простого їх комбінування до логічної побудови образів

За висновками Г. Костюка, уява в дитини виникає на певному етапі її розвитку і проходить довгий шлях формування. Перші прояви уяви спостерігаються у дитини тоді, коли в неї вже є певні фізіологічні та психологічні передумови для створення образів об'єктів, яких вона сама не сприймала, тобто наприкінці другого й початку третього року життя. У перебігу активної взаємодії з навколишнім світом і дорослими людьми дитина поступово набуває певного життєвого досвіду, засвоює початки мови, у неї з'являються нові потреби. Зазначені чинники уможливають процеси аналізу й синтезу попередніх вражень, що дають перші образи уяви [4].

Світ фантазії для дитини у вигляді умовних дій, уявних ситуацій, змальованих словами образів відкриває дорослий. Акцентуючи на цьому, О. Половіна виділяє основний елемент становлення уяви - «генетичну клітину» цієї психічної функції. За словами дослідниці, «цей елемент має виражати активність дитини, прагнення діяти в оточуючому її світі, вмещувати можливість для соціального наслідування психічного досвіду і забезпечувати створення уявного образу або ситуації. Таким елементом є умовна дія [13].

Загальноприйнятим у сучасній педагогіці та психології є твердження про те, що уява як вища психічна функція формується саме у грі й за своїми витокami пов'язана із символічною (знаковою) функцією свідомості, розвиток якої припадає на кінець раннього дитинства. Протягом цього періоду джерелом дитячої уяви та фантазії виступає суперечність між потребою дитини жити життям дорослих і неможливістю задовольнити цю потребу. У межах вирішення зазначеної суперечності дитиною розглядаються такі елементи уяви «дорослого життя» у грі, як перенесення дії з одного предмета на інший, заміщення, уявна ситуація. Отже гра не може розглядатися як прояв уже розвинутої уяви, - вона є тією діяльністю, в якій уява дитини вперше тільки й виникає [5, с. 7]. У грі дошкільників операції і дії завжди реальні і соціальні, завдяки їм дитина пізнає навколишню дійсність.

Однак між дошкільним та шкільним періодами дитинства містяться суттєві відмінності в загальних умовах сучасної соціально-педагогічної організації діяльності. З перших днів перебування у закладі освіти діти потрапляють в освітню систему взаємин. За результатами досліджень О. Кульчицької, Л. Масол, О. Мелік-Пашаєва, А. Сиротюк та ін., освітній процес у школі зорієнтований переважно на розвиток лівої півкулі мозку, що визначає схильність до логічних операцій (аналізу, абстрагування, узагальнення), забезпечує роботу словесно-логічного мислення, що значною мірою знижує діяльність правої півкулі. Саме права півкуля головного мозку визначає схильність людини до синтезу, відповідає за наочно-образне, інтуїтивне, інтегративне опрацювання інформації, що надходить, забезпечує творчий характер будь-якої дитячої діяльності завдяки розвиненій фантазії [9].

Характеризуючи особливості дітей молодшого шкільного віку, науковці акцентують увагу на наявності в них підвищеної пізнавальної активності, емоційно-психологічної чутливості, майже цілковитої відсутності жорстких стереотипів поведінки. Однак у молодших школярів ще недостатньо розвинута уява, оскільки вона розвивається поступово, із накопиченням психічного

досвіду. Отже ключову роль у розвитку уяви молодших школярів відіграє їхній досвід. Творчість уяви знаходиться у прямій залежності від багатства та різноманітності минулого досвіду людини. Виходячи з цього, будь-який витвір уяви будується з елементів оточуючого середовища під впливом навчання і виховання [12].

Незначний досвід і знання учнів 1-2-х класів обмежують їхню уяву, можливості фантазії учнів 3-го класу відповідно зростають. З віком збільшується кількість образів уяви, відбуваються якісні та кількісні зміни у формуванні цих образів [3].

Науковцями-психологами доведено факт, що з віком у дитини зростає швидкість утворення образів творчої уяви та фантазії. Наприклад, якщо активізувати уяву дітей, пропонуючи їм сприймати чорнильні плями, то виявляється, що у учнів 1-го класу середня швидкість утворення образів фантазії коливається в межах від 30 до 35 секунд, в учнів 2-го класу – від 16 до 27 секунд, учнів 3-го класу – від 11 до 20 секунд. Чим молодші школярі менші за віком, тим більше в них виникає образів, до складу яких входить лише 1 предмет і менше образів, що утворюються з групи предметів [2].

За даними досліджень вітчизняних педагогів та психологів, в учнів 1-2 класів досить добре розвинена фантазія, рівень її розвитку часто краще навіть, ніж рівень розвитку мислення. Фантазія молодшого школяра безпосередньо впливає на пізнавальну діяльність, а також опосередковано (тобто через пам'ять, мислення тощо) – на мотиваційну й емоційно-вольову сфери діяльності молодших школярів.

Зміни у віці учнів початкових класів суттєво впливають на розвиток їхньої творчої уяви та фантазії, на збільшення кількості бажань, пов'язаних з образами уяви. У молодшому шкільному віці відбувається перехід репродуктивних (відтворюючих) форм уяви до більш складної творчої переробки уявлень, від простого довільного їх поєднання до логічно обґрунтованої побудови нових образів. Зростає вимогливість дитини до витворів її уяви. Наприклад, якщо дитина дошкільного віку задовольняється двома перехрещеними лініями для зображення літака, то першокласник вже домагається того, щоб зображений ним літак максимально наближався за образом до реального [8].

Отже, період навчання у початковій школі характеризується бурхливим розвитком дитячої уяви, що обумовлюється інтенсифікацією процесу придбання різносторонніх знань та їх використання на практиці [10]. Протягом навчання у початковій школі розвиток уяви відбувається у таких напрямках:

- у напрямі розширення кола предметів, що мають місце у творчій уяві та фантазії;

- у напрямі вдосконалення механізмів відтворювальної уяви, коли молодший школяр на основі казок, оповідань, картин, отриманих відомостей з широкого кола знань починає створювати нові образи і системи за постійного ускладнення цього процесу та зростанням значущості в ньому емоційної насиченості;

- у напрямі самостійного застосування учнем початкової школи прийомів

виразності;

- у напрямі створення образів відповідно поставленої мети і певних вимог, за визначеним планом, контролювати ступінь відповідності отриманого результату поставленій меті [2].

Науковці зазначають, що для дітей молодшого шкільного віку ще характерне фантазування, притаманне дошкільникам (тобто таке, що не пов'язане з дійсністю). Але таке фантазування вже не є продовженням фантазування дошкільника, який щиро вірить у свою фантазію. Молодший школяр добре розуміє «умовність» свого фантазування, його невідповідність дійсності, віддаленість, відокремленість від неї [9]. З часом в уяві молодшого школяра зменшується кількість елементів репродуктивного відтворення, поступово з'являється творче перероблення уявлень.

У молодшому шкільному віці відбувається розділення гри (діяльності, здійснюваної для задоволення, яке дитина отримує в процесі самої діяльності) і праці (діяльності, спрямованої на досягнення об'єктивно значущого результату). Таке розмежування гри праці, у тому числі пов'язаної із пізнавальною діяльністю, є важливою особливістю молодшого шкільного віку.

Значну частину своєї активної діяльності молодші школярі здійснюють за допомогою уяви, що лежить в основі творчої діяльності. Існує три критерії ефективності розвитку творчої уяви учнів початкової школи:

– динаміка успіху молодших школярів у виконанні самих ігрових завдань;

– динаміка успіхів під час виконання традиційних інтелектуальних тестів;

– динаміка загальної успішності молодших школярів і підвищення їхньої пізнавальної активності протягом занять [6].

Якщо в процесі навчання молодші школярі стикаються з необхідністю усвідомити абстрактні поняття, виникає потреба в аналогіях, певній опорі за умов нестачі життєвого досвіду, роль уяви стає провідною.

Творча уява, фантазія, як і будь-яка форма психічного відображення дійсності, повинна спрямовуватися на позитивний розвиток, сприяти кращому пізнанню навколишнього світу, саморозкриттю, самопрезентації й самовдосконаленню особистості молодшого школяра. Молодшого школяра цікавлять різні види творчої діяльності, його творча активність у різних видах діяльності полягає у в пошуку нового; самостійності під час вибору об'єкта праці та способів здійснення діяльності; оригінальності результатів діяльності; умілому використанні знань, умінь і навичок; в умінні бачити нове у звичайному, повсякденному [11].

Проте дитині молодшого шкільного віку притаманна слабо розвинена, у порівнянні з підлітком, самостійність у межах пізнавальної діяльності, не завжди правильне розуміння явищ навколишньої дійсності, невміння виділяти головне в тій чи іншій ситуації, що безумовно позначається на формуванні уявних образів. Характерною особливістю творчої активності учня початкової школи є відсутність у більшості дітей яскраво вираженого прагнення до досягнення високих показників в роботі, оскільки продукт діяльності для

молодшого школяра має лише суб'єктивну новизну, а його активність є епізодичною. Проте емоційність молодшого школяра, милування результатом своєї роботи, захоплення і радість від успіхів, також слугує показником творчої активності молодшого школяра [7].

У кожної дитини творча уява й фантазія виявляються по-різному, залежать від індивідуальних особливостей: одні учні швидко та якісно виконують поставлені перед ними завдання, їхні роботи глибокі за змістом, виразні, цікаві; інші працюють швидко, але їхні роботи невиразні, з великою кількістю помилок; чимало учнів не справляється з поставленими завданнями, роблять грубі помилки; є й неорганізовані молодші школярі, які неуважно слухають вчителя, тому виконують завдання, як вважають за потрібне; ще однією умовною групою є учні, які працюють повільно, не устигають протягом виділеного часу закінчити роботу, оскільки ретельні в роботі до дрібниць й намагаються виконати завдання якнайкраще.

Так само різноманітними є й роботи молодших школярів. Роботи, виконані дітьми за їх власним задумом, якнайкраще розкривають їхні інтереси, схильності, рівень розвитку творчої уяви. Одні молодші школярі створюють складні й цікаві композиції, інші обирають простий сюжет і розкривають його простими, примітивними засобами, є діти, які надають перевагу роботі з одними й тими самими предметами за прояву байдужості до інших об'єктів оточуючої дійсності. Однак усі ці групи молодших школярів й кожний з них окремо, мають потребу в уважному і чуйному індивідуальному підході.

Отже, формування образу творчої уяви та фантазії у молодших школярів є складним та мінливим процесом, в якому тісно зв'язані образи та поняття. У творчій діяльності дитини молодшого шкільного віку відшліфовуються та кристалізуються образи художньої, технічної, літературної, музичної творчості. З віком дітей їх твори стають більш повними, збільшується кількість зображених деталей [5]. Творча уява дитини формується в процесі ускладнення її діяльності, під впливом умов життя, навчання і виховання. Вона (уява) протягом періоду навчання дитини у початковій школі проходить становлення від мимовільної, пасивної, репродуктивної, до довільної, творчої.

Список використаних джерел:

1. Ваганова Н.А. Сприймання як творчий перцептивний процес у пізнавальній діяльності дітей. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. К.: Видавництво «Фенікс», 2015. Т. XII. Випуск 21. С. 77-87
2. Віннічук І. П. Особливості розвитку творчої уяви молодших школярів у сучасних умовах. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. За ред. В. О. Моляко*. К.: Вид-во «Фенікс», 2015. Т. XXI. Випуск 21. С.87-95.
3. Воронюк І. В. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 22 с.
4. Гич Г. М. Учні нової української школи як носії «нової грамотності» і суб'єкти освітнього процесу. *Мистецтво та освіта*. № 1 (91). Київ.: Педагогічна думка, 2019. С. 12-14
5. Денисюк А. С. Уява і творчість молодших школярів : навч.-метод. посіб. для студ.

- психол. та пед. фак. / Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк : РВВ «Вежа», 2005. 145 с.
6. Калініченко О. В., Аристова Л. С. Мистецтво: підруч. інтегрованого курсу для 1 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 128 с
7. Ковальов О. Є. Методика викладання декоративного мистецтва у початковій школі. Суми: ВВП «Мрія – ГЛТД», 2017.
8. Кузнецов М. А., Заїка Є.В. Психологія уяви. Харків: ХНПУ, 2013. 151 с.
9. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2013. 590 с.
10. Масол Л. М. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа : методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 1–2 класах на засадах компетентнісного підходу» URL: https://www.geneza.ua/sites/default/files/product-images/Metodyky/Masol_Mystetstvo_Metodyka.pdf
11. Моторна О. С. Руйнуємо стереотипи навчання мистецтва. *Мистецтво та освіта*. № 2 (92) 2019. С. 6–11.
12. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с
13. Половіна О. А. Педагогічний супровід образотворчої діяльності дітей: розширюємо можливості, збагачуємо досвід. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. №9. С. 45-50.
14. Голюк О.А., Пахальчук Н.О. Методичні аспекти розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку. *Transformations in Contemporary Society: Humanitarian Aspects* : monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. С. 223-229.
15. Голюк О.А., Пахальчук Н.О. Характеристика типів розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку. *Наука и инновации в современном мире: образование, воспитание, физическое воспитание и спорт*. В 2 книгах. К 1.: монографія / [авт.кол. : Безрукова Н.П., Львович И.Я., Преображенский А.П. и др.]. Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2017 С. 67-91.
16. Голюк О.А., Більська О.В., Пахальчук Н.О. Реалізація ідеї формування творчої особистості педагога на етапах розроблення та впровадження освітньої програми. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2022. Вип. 63. С. 132-140.
17. Holiuk O., Demchenko O., Kit G., Rodiuk N. Pedagogical conditions for creativity development in mathematically gifted elementary students. *Problem space of modern society: philosophical-communicative and pedagogical interpretations* : collective monograph. Warsaw: BMT Erida Sp. z o.o, 2019. Part II. P. 580-606.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Товстоног Катерина, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
Науковий керівник: М.М. Нетреба, кандидат філологічних наук, доцент
кафедри педагогіка та освіти*

FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS USING GAME TECHNOLOGIES

Kateryna Tovstonog, master's student in "Elementary Education"

Анотація. В статті розглянуто роль та можливості формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів засобами ігрових

технологій. Актуальність ігрових технологій при формуванні ключової компетентності.

Ключові слова. Інформаційно-цифрова компетентність, ігрові технології, початкова школа, інформаційно-комунікативні технології, критичне мислення, цифрова грамотність.

Abstract. The article examines the role and possibilities of forming the information and digital competence of younger schoolchildren by means of game technologies. The relevance of game technologies in the formation of key competence.

Key words. Information and digital competence, game technologies, primary school, information and communication technologies, critical thinking, digital literacy.

Інформаційно-цифрова компетентність є ключовою складовою загальної компетентності в сучасному інформаційному суспільстві. Вона відображає здатність особистості впоратися з інформацією, використовувати цифрові технології та висловлювати свої ідеї у цифровій формі. Це включає навички визначення авторитетних джерел, розуміння критеріїв оцінки інформації та відсів недостовірних джерел. Інформаційно-цифрова компетентність передбачає знання та вміння використовувати цифрові технології, такі як комп'ютери, програми, мультимедійні інструменти тощо. Це включає навички роботи з текстовою обробкою, електронною поштою, веб-браузерами, графічними редакторами і т.д.

Інформаційно-цифрова компетентність має на увазі здатність спілкуватися та співпрацювати в цифровому середовищі. Це може включати в себе навички використання соціальних мереж, спільного доступу до документів, відеоконференцій та інших інтерактивних інструментів. Інформаційно-цифрова компетентність відіграє все більш важливу роль у суспільстві, де технології стають невід'ємною частиною нашого повсякденного життя. Вона допомагає нам ефективно орієнтуватися у величезному обсязі інформації, доступної в мережі, та використовувати її у своїх цілях.

У Концепції Нової української школи інформаційно-цифрова компетентність розуміється як компетентність, що вмщує в собі впевнене та водночас критичне застосування особистістю інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційну й медіаграмотність; навички безпеки в Інтернеті; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) [1].

Інформаційно-цифрова компетентність має на увазі здатність спілкуватися та співпрацювати в цифровому середовищі. Соціальні мережі, відеоконференції та інші інтерактивні інструменти стали невід'ємною частиною нашої комунікації. Вміння ефективно використовувати ці інструменти допомагає нам підтримувати зв'язок із друзями та близькими, обмінюватися інформацією та спільно працювати над проектами.

Розвиток інформаційно-цифрової компетентності є важливим завданням як індивідуального розвитку, так розвитку суспільства загалом. Вона дозволяє нам бути успішними і адаптуватися до інформаційного світу, що швидко змінюється. Тому важливо постійно вдосконалювати свої навички, вивчати нові технології та бути готовими до викликів, які може уявити перед нами сучасна цифрова ера.

На нашу думку, шкільна освіта лише виграє через впровадження у неї елементів інформаційно-цифрових технологій. Пошук нових форм та прийомів організації уроку необхідний, адже сучасних учнів не просто заохочувати пізнавати світ традиційними засобами навчання. На зміну старим формам викладання приходять нові візуальні методи, що сприяють розвитку мислення, забезпечують діалогічний простір та психологічний комфорт, де учень активно залучається до роботи і з об'єкта навчання перетворюється на суб'єкт. Усвідомлене залучення учнів у можливості цифрового середовища необхідно організувати вже у початковій школі. Це важливий етап, коли діти починають вивчати основи цифрової грамотності та розвивати навички, необхідні для використання цифрових технологій. Впровадження інформаційно-цифрових технологій у шкільну освіту має величезний потенціал для покращення навчального процесу та підвищення інтересу учнів до навчання. Старі методи викладання, засновані на монотонних лекціях та підручниках, вже не можуть повністю задовольнити потреби сучасних учнів, які вирости у цифрову епоху.

Однією з головних переваг впровадження цифрових технологій у школу є можливість створення інтерактивних уроків. Замість односторонньої передачі інформації вчителем, учні можуть активно взаємодіяти з матеріалом, ставити питання, вирішувати завдання та проводити дослідження. Наприклад, використання інтерактивних дошок дозволяє учням писати, малювати та маніпулювати об'єктами на екрані, що робить процес навчання більш захоплюючим і незабутнім.

Ще одним корисним інструментом є комп'ютерні програми та програми, які дозволяють учням вивчати матеріал в ігровій формі. Такі програми можуть бути розроблені для різних предметів, від математики до навчання грамоти, та допомагають учням краще засвоювати інформацію, розвивати логічне мислення та вирішувати завдання на практиці. Крім того, використання цифрових підручників та онлайн-ресурсів дозволяє учням отримувати доступ до актуальної інформації та різних джерел знань.

Важливо, що цифрова грамотність стає невід'ємною частиною сучасного життя. Все більше професій потребує навичок роботи з комп'ютером та цифровими технологіями. Тому початкова школа є ідеальним часом для оволодіння цими навичками. Учні повинні навчатися не тільки використовувати комп'ютери та програмне забезпечення, але й розвивати критичне мислення, уміння шукати та перевіряти інформацію в мережі, а також етичні засади використання цифрових технологій.

Сучасне покоління – це діти цифрових технологій. Вони зростають в епоху величезної кількості різноманітної інформації: для них абсолютно нормально, що за день виходить величезна кількість новин, а повідомлення з

одного кінця світу до іншого можна доставити за секунду. Звичайно, це позначається на темпі життя і на відношенні до світу навколо [2].

Нинішнє покоління молодших школярів зростає у цифровому світі, де використання технологій стає все більш повсюдним. Це призводить до зростання вимог до вчителів щодо розвитку нових компетентностей учнів, а також до необхідності високої цифрової грамотності самого педагога. Звісно, впровадження інформаційно-цифрових технологій до школи потребує відповідної підготовки та навчання педагогів. Вчителі мають бути готовими до використання нових технологій та вміти адаптувати їх для своїх навчальних цілей. Тому важливо організовувати систематичну підтримку та навчання педагогів, щоб вони могли ефективно використовувати цифрові технології у своїй роботі.

Цифрова компетентність передбачає розуміння різних аспектів цифрової технології, включаючи роботу з комп'ютерами, мобільними пристроями, програмним забезпеченням, мережами Інтернет та іншими цифровими засобами. Вона також включає в себе уміння ефективно використовувати цифрові ресурси для пошуку, оцінки та використання інформації, спілкування, створення контенту, розв'язання проблем, критичного мислення та креативності [3, с. 180].

Для максимально можливого врахування специфіки цифрової компетентності молодших школярів та її реалізації в різних сферах життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства, можна спиратися на виділені дослідниками чотири види інформаційно-цифрової компетентності:

1. Інформаційна та медіа компетентність – знання, вміння, мотивація та відповідальність, пов'язані з пошуком, розумінням, організацією, архівуванням цифрової інформації й її критичним осмисленням, а також створенням інформаційних об'єктів із використанням цифрових ресурсів (текстові, образотворчі, аудіо та відео);

2. Комунікативна компетентність – знання, вміння, мотивація і відповідальність, необхідні для різних форм комунікації (електронна пошта, чати, блоги, форуми, соціальні мережі тощо) з різними цілями;

3. Технічна компетентність – знання, вміння, мотивація та відповідальність, що дозволяють ефективно і безпечно використовувати технічні та програмні засоби для вирішення різних завдань, зокрема використання комп'ютерних мереж, хмарних сервісів і т. ін.;

4. Споживча компетентність – знання, вміння, мотивація і відповідальність, що дозволяють вирішувати за допомогою цифрових пристроїв та Інтернету різні повсякденні завдання, пов'язані з конкретними життєвими ситуаціями, що передбачають задоволення різних потреб [4].

Не секрет, що діти часто проводять вільний час за комп'ютерними іграми, а тому можна відзначити швидке зростання кількості освітніх ресурсів ігрового характеру, адже так є можливість перетворити гру з простої розваги на навчання, творчість, терапію тощо.

Ігрові технології є важливим інструментом для формування інформаційно-цифрової компетентності серед молодших школярів. На думку

педагогів-практиків, ці технології дозволяють поєднувати користь навчання з веселощами та задоволенням від гри, що стає ключовим для зацікавленості та активності учнів [5].

По-перше, ігри надають можливість дітям вивчати нову інформацію за допомогою інтерактивних завдань. Навчальні ігри можуть включати завдання, які вимагають від школярів вирішувати завдання, знаходити відповіді на запитання та виконувати завдання на комп'ютері або планшеті. Це навчає дітей працювати з інформацією у цифровому середовищі.

По-друге, ігрові технології розвивають навички критичного мислення та проблемного вирішення. Деякі ігри вимагають від гравців аналізувати ситуації, робити вибори та вирішувати завдання. Це сприяє розвитку критичного мислення та раціонального прийняття рішень.

По-третє, ігри можуть стимулювати творчість та сприяти розвитку уяви. Деякі ігри дозволяють дітям будувати свої власні світи, розробляти власні ідеї та розв'язувати завдання. Це розвиває творчість та фантазію молодших школярів.

По-четверте, ігри можуть підвищити мотивацію до навчання. Діти часто більше зацікавлені в навчанні, коли воно відбувається у формі гри. Грається завжди весело та захоплююче, і це може стати додатковим стимулом для навчання [6].

Крім того, ігри можуть сприяти розвитку соціальних навичок у дітей. Багато ігор пропонують можливість для командної роботи та спільного вирішення завдань. Це допомагає розвивати у дітей навички комунікації, співробітництва, лідерства та вміння працювати у колективі. Такі навички є невід'ємною частиною успішної адаптації у суспільстві та майбутньої професійної діяльності.

Важливо, що використання ігрових технологій в освітньому процесі потребує грамотного підходу з боку педагогів. Необхідно вибирати ігри, які відповідають цілям та завданням навчання, а також забезпечувати адекватний супровід та контроль з боку вчителя. Тільки в такому випадку ігри можуть стати повноцінним інструментом для розвитку інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів.

Ігрові технології в початковій школі різноманітні та сприяють розвитку різних аспектів особистості дитини. Вони можуть бути класифіковані на кілька категорій, включаючи: рольові і творчі ігри, логічні та когнітивні ігри, ігри, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, мовлення, фізичних навичок та математичних навичок, а також інтерактивні комп'ютерні ігри. Використання ігрових технологій робить навчання захоплюючим та ефективним. Педагоги, обираючи відповідні ігри для навчання, можуть сприяти розвитку різних навичок та здібностей учнів, надаючи їм можливість навчатися та розвиватися через ігровий процес.

Також однією з основних переваг розвитку інформаційно-цифрової компетентності учнів є використання ІКТ-технологій у початкових школах. Використання комп'ютера у навчальній діяльності сприяє розвитку розумових здібностей, пам'яті та творчого мислення, а також підвищує інтерес до

навчання. Однак, для успішної реалізації цього підходу необхідна підготовка та підтримка з боку освітніх організацій, а також активне залучення вчителів до навчання новим технологіям.

Використання сучасних ІКТ технологій у навчанні може вносити нові зміни до звичної форми роботи вчителя початкових класів на уроках, сприяти цікавому та всебічному розкриттю інформації, чіткіше представляти складні навчальні матеріали та сприяти вчителю.

Таким чином, формування інформаційної компетентності учнів початкової школи забезпечує розвиток компетентності особистості та підготовку до успішного життя у суспільстві. Тому використання ІКТ-технологій у початкових школах необхідне пошуку нового сенсу уроку. Використання комп'ютера навчальної діяльності учнів сприяє розвитку розумових здібностей, пам'яті творчого нестандартного мислення, підвищує інтерес до навчання [7, с. 217].

Отже, формування інформаційної компетентності учнів молодших класів стає ефективним завдяки ряду педагогічних факторів. Серед них можна виділити: володіння цифровою компетентністю вчителем початкових класів, створення мотивації для розвитку цифрових навичок, створення цифрового середовища та використання віртуальних засобів, впровадження геймефікації та створення сприятливого освітнього середовища.

Застосування ігрових технологій в сучасному освітньому контексті здобуває все більшу популярність і стає надзвичайно важливим для підвищення результативності навчання. Вони слугують важливим інструментом для залучення та стимулювання учнів, сприяють розвитку необхідних навичок і підвищенню якості освіти.

Список використаних джерел

1. Концепція «Нової Української Школи» URL: https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/10/rozd_1_Oglyad.pdf. (дата звернення 26.10.2023)
2. Digital skills for life and work / Broadband Commission Working Group on Education. September 2017. 124 с.
3. Кириченко М.О. Цифрова культура як результат розвитку культури інформаційного суспільства. Гілея: науковий вісник. 2017. Вип. 124. С. 179–182.
4. Стеганцева В. В. Формування інформаційно-цифрової компетентності молодшого школяра у контексті його кіберсоціалізації. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. 2022. Т. 1, № 23. С. 33.
5. Кирилюк К.В. Використання ігрових технологій в початковій школі. *На Урок*. 2018. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-igrovih-tehnologiy-v-pochatkoviy-shkoli-59468.html>
6. Бібік Н. М. Нова Українська школа: порадник для вчителя: навчально-методичний посібник. Київ: «Літера ЛТД», 2018. 160 с.
7. Вітвицька С. С. Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти. Житомир: «Полісся». 2015, 368 с.

ОГЛЯД ТЕОРІЙ РОЗВИТКУ ЕМЕРДЖЕНТНОЇ ГРАМОТНОСТІ

Хараман Вікторія, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Початкова освіта»

*Науковий керівник: Крутий К.Л., доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки та освіти*

REVIEW OF THEORIES OF EMERGENT LITERACY DEVELOPMENT

Viktoriia Haraman, master's student in «Elementary Education»

Анотація. В статті представлено огляд теорій розвитку емерджентної грамотності в рамках конструктивістського, екологічного та соціокультурного підходів. Авторка дійшла висновку, що окреслені теорії хоча і мають певні відмінності у визначенні факторів впливу на емерджентну грамотність, проте всі вони мають спільний підхід, який фокусується на тому, що діти переходять від одного етапу розвитку до іншого зі зростаючою складністю і включають елементи, які ґрунтуються на попередньому етапі.

Ключові слова: розвиток, емерджентна грамотність, дитина.

Annotation. The article presents an overview of theories of emergent literacy development within the framework of constructivist, ecological and socio-cultural approaches. The author comes to the conclusion that although these theories have some differences in defining the factors influencing emergent literacy, they all share a common approach that focuses on the fact that children move from one stage of development to another with increasing complexity and include elements that are based on the previous stage.

Keywords: development, emergent literacy, child.

Розуміння теорії дозволяє педагогам розглянути способи, якими діти стикаються з мовою та взаємодіють з нею. Педагоги застосовують ці знання, щоб поліпшити власну педагогічну майстерність й педагогічні вміння та навички, і, як наслідок, більш продуктивно здійснювати навчання грамотності.

Науковці з різних країн (А. Люк (A. Luke), Ж. Піаже (J. Piaget), А. Садовік (A. Sadownik), Ю. Фріт (U. Frith) та інші) детально досліджують різноманітні способи стимулювання мовленнєвого розвитку дітей. Педагоги-практики намагаються застосовувати різноманітні прийоми, щоб спиратися на попередні знання дітей і вводити нові поняття у навчання грамотності, а саме: підказки у вигляді малюнків, написані слова, пісні та книжки тощо. Означені прийоми роботи ґрунтуються на широкому спектрі теоретичних положень, які обумовлюють чому і як діти опановують грамотністю. Саме теоретичні положення з емерджентної грамотності становлять основу та закладають логіку для здійснення практичних дій, допомагають педагогам-практикам здійснити прогнози про те, що може статися в майбутньому.

Підґрунтям для визначення основних положень емерджентної грамотності широко використовуються теорії розвитку. Деякі з цих теорій зосереджуються на навичках, які демонструють діти коли вони взаємодіють зі

світом і проходять стадіями розвитку (конструктивістський підхід). Інші теорії зосереджуються на ширшому контексті розвитку дитини (екологічний підхід), а деякі зосереджуються на конструюванні дитиною знань, а також зосереджуються на безпосередньому оточенні (соціокультурний підхід). Обрання та застосування конкретної теорії в практичній роботі з дітьми формує розуміння фахівця щодо того, як діти розвиваються та опановують навичками. Означені теорії розвитку визначають освітній маршрут в практиці емерджентної грамотності (ранньої грамотності).

Яскравим представником конструктивістського підходу є теорія когнітивного розвитку Ж. Піаже (J. Piaget) окреслює індивідуальність дитини та визначає індикатори її розвитку в міру того, як дитина продовжує набувати свого становлення. Ж. Піаже (J. Piaget) вважав, що діти активно опановують знаннями відповідно до своєї стадії розвитку та вже набутих знань. У міру того, як діти взаємодіють з довкіллям, в них утворюються певні внутрішні психічні структури, які дозволяють осмислити новий досвід [8].

Конструктивістська теорія розглядає такі складові як «зріст» і «розвиток» дитини як серію послідовних стадій. Стадійність розвитку надає змогу педагогам визначати досягнення дітей, передбачати сфери їх зростання і цілеспрямовано впливати на розвиток емерджентної грамотності. Отже, теорія когнітивного розвитку Жана Піаже визначає стадію розвитку дитини і те, яких вмій та навичок вона вже набула під час проходження цієї стадії [8].

Теорія когнітивного розвитку Жана Піаже (J. Piaget) є різновидом конструктивізму. Згідно з теорією когнітивного розвитку діти конструюють власне навчання через досвід та взаємодію з довкіллям. Ж. Піаже (J. Piaget) стверджував, що діти набувають знань про довкілля шляхом класифікації інформації та визначаючи способи застосування цієї інформації [8].

В теорії Ж. Піаже (J. Piaget) виокремлюються декілька ключових понять, які є важливими для розуміння механізму набуття дитиною емерджентної грамотності – це «схема» та «адаптація». Так, одиницею, для опанування дитиною новими вміннями є схеми. Схеми включають в себе набір зв'язків та асоціацій (наприклад, «птахи літають»), які використовуються для дітьми для оперування поняттями і уявленнями про довкілля на основі набутого досвіду. На думку Ж. Піаже, формування в дитини нових схем відбувається в процесі, який називається адаптацією. Саме адаптація дозволяє створювати дитині в процесі свого становлення категорії та підкатегорії для нових схем.

В роботах Ж. Піаже виокремлюються два типи адаптації: асиміляція та акомодация. Так, асиміляція означає, що дитина опановує нову інформацію і втискає її вже в існуючу схему. Це може відбуватися незалежно від того, чи має діяльність певний сенс, чи ні, наприклад, дитина намагається вставити кілок в отвір, незалежно від того, квадратний він чи круглий. Отже, пристосування буквально означає створення місця для чогось. Механізм асиміляції передбачає, що в дитини виникає можливість зрозуміти щось по-новому або по-іншому. Процес асиміляції відбувається в результаті нерівноваги, яка відображає перебудову набутого раніше досвіду з урахуванням нових знань та вмій.

В контексті набуття дитиною емерджентної грамотності, теорія Жана

Піаже описує стан, в який потрапляє дитина, коли отримує інформацію, яка є новою. На думку Ж. Піаже, дитина відчуває нерівновагу, яка викликає дискомфорт. Вона намагається залишатись в комфортному когнітивному стані (в стані рівноваги), до тих пір, поки не зіткнеться з новою інформацією, яка не вписується в її існуючу схему [8]. Отже, теорія когнітивного розвитку Жана Піаже пояснює як поведінка та навички дитини відображають рівень розвитку її мислення. Цей підхід є корисним для педагогів, які навчають ранньому читанню, оскільки він сприяє розумінню того, на якому етапі розвитку перебуває дитина та надає змогу визначити подальший освітній маршрут.

Однією з базових теорій емерджентної грамотності є теорія набуття навичок читання Юті Фріта (U. Frith). Згідно з теорією Ю. Фріта, діти набувають грамотності, проходячи певні етапи розвитку, які пов'язані як з віком, так і з досвідом. Фахівці з навчання емерджентної грамотності спираються на теорію Ю. Фріта для визначення прогресу перебігу набуття означених навичок. Теорія Ю. Фріта характеризує розвиток емерджентної грамотності в контексті поетапного набуття навичок читання, в основі яких закладено усвідомлення дітьми абеткової системи [5]. Згідно з теорією Ю. Фріта, діти опановують емерджентною грамотністю, проходячи певні етапи розвитку, пов'язані з віком і досвідом.

У своїй теорії Ю. Фріт виокремлює три стадії опанування читанням. *Перша стадія*, логографічна, характеризується миттєвим розпізнаванням символів, зображень або слів. Діти демонструють зародження логографічного розуміння, коли вони зачитують знайомі логотипи чи вивіски на вітринах крамниць. На другому етапі відбувається ознайомлення дітей з абеткою. Діти починають використовувати літерні символи для позначення звуків, які вони чують в окремих словах. Діти на цьому етапі демонструють розуміння взаємозв'язку між звуками і символами, наприклад, пишуть «кт» для графічного позначення слова «кіт». На другому етапі діти можуть чути початковий і кінцевий звуки слова «кіт», але внутрішній голосний звук ще важко розпізнається [6].

Такі приклади проявів ранньої грамотності демонструють, що дитина може чути звуки й відтворювати їх, але не завжди повністю та правильно. Третій етап, орфографічний, включає в себе опанування дітьми орфографічними правилами. На цьому етапі, діти починають розпізнавати та відтворювати слова зі зростаючою шаблонністю застосування, тому дорослим не варто називати вже знайомі дітям слова. Коли діти стикаються з новими словами чи буквосполученнями, паузи та заминки, які виникають в дітей під час опанування вмінням читати є звичним явищем.

На кожному з означених етапів діти опановують читанням більш складних слів, тому педагоги мають коригувати свої підходи, щоб як найефективніше сприяти розвитку в дітей емерджентної грамотності [6]. Отже, теорія Ю. Фріта доводить, що перш ніж діти зможуть прочитати свою першу книгу, вони отримують користь від ознайомлення з друкованим текстом, літерами, звуками та іншим матеріалом, пов'язаним з опануванням емерджентною грамотністю. Ось чому досвідчені педагоги-практики

намагаються використовувати малюнки поруч із літерами та словами. Раціонально облаштовані осередки з позначками, літерами та малюнками природне прагнення дітей до опанування навичками ранньої грамотності.

Екологічний підхід розглядає всі зв'язки до яких дитина залучена в суспільстві як складну екологічну систему. Екологічні теорії розвитку дитини зосереджуються на взаємозв'язках між екологічними системами, які в сукупності обумовлюють вплив на розвиток дитини. На відміну від теорій конструктивістського підходу, екологічні теорії враховують всі фактори суспільного впливу дитину в контексті її навчання.

До екологічного підходу належить теорія розвитку людини У. Бронфенбреннера, що враховує всі соціальні ресурси, відносини та взаємозв'язки між ними, які прямо і опосередковано здійснюють вплив на розвиток дитини. Екологічна теорія людського розвитку зосереджує увагу на контекстуальних взаємозв'язках, які існують між окремими людьми, сім'ями, довкіллям, громадою та культурними нормами й цінностями в суспільстві. У. Бронфенбреннер виокремлює низку провідних факторів, що впливають на розвиток дитини, а саме: родинне спілкування, найближче оточення родини, громаду та культуру в цілому [1]. Кожен з цих взаємозв'язків здійснює вплив на індивіда і зображується концентричними колами, вкладеними одне (рис. 1.). Означені концентричні кола являють собою системні зв'язки різного рівня: мікросистема, мезосистема, екзосистема та макросистема [2].

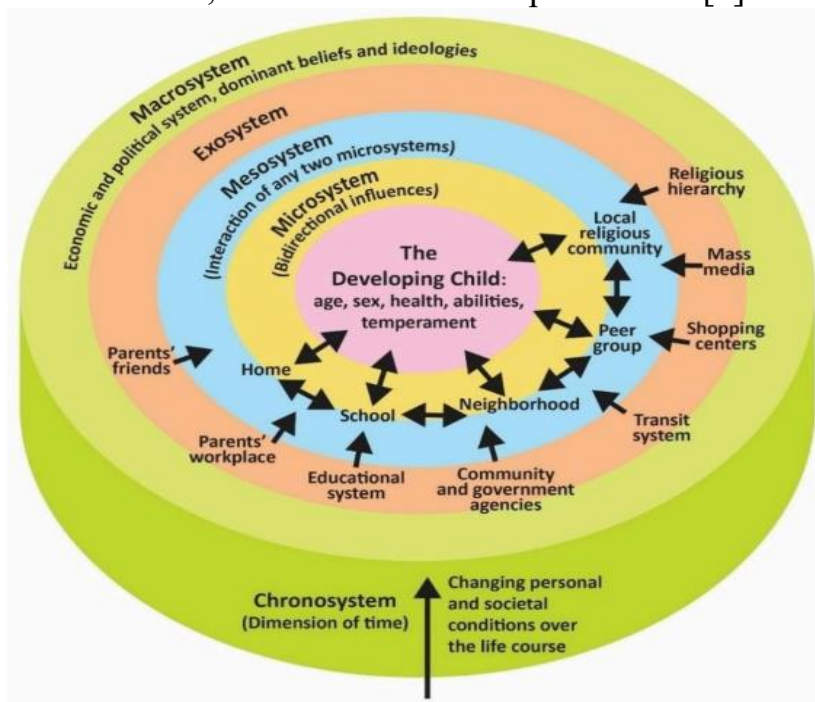


Рис. 1. Екологічні системи за У. Бронфенбреннером

Так, мікросистема включає в себе взаємозв'язки, які дитина має з найближчим оточенням (житло родини, двір, заклад дошкільної освіти, а також інші елементи (продуктова крамниця біля будинку, аптека, пошта тощо), які є незмінними та утворюють суспільне оточення дитини). Отже, взаємодія батьків

з дитиною або педагога з дитиною, інших дітей з дитиною формує мікросистему.

Зв'язки на рівні *мезосистеми* поєднують декілька факторів впливу та передбачають встановлення взаємозв'язків між батьками та представниками різних суспільних установ, з метою вирішення завдань розвитку дитини. Так, до зв'язків рівня мезосистеми належить взаємодія батьків з вихователями закладу дошкільної освіти, вчителем музики, якщо дитина відвідує музичну школу, хореографом тощо.

Рівень *екзосистеми* передбачає здійснення опосередкованого впливу на дитину. Екзосистема складається зі сфер до яких дитина безпосередньо не є залученою, але які впливають на її батьків і тим самим вносять корективи у взаємовідносини на рівні мікросистеми. Наприклад, одним з факторів екзосистеми є праця батьків. Умови праці батьків, їх сфера професійної діяльності, рівень освіти, зайнятість, можливість взяти відпустку, коли це необхідно визначає буденний режим сім'ї в цілому, що впливає відповідно і на дитину також.

Рівень макросистеми – це рівень суспільства, діяльність якого регулюється як законодавчими так і суспільними (моральними) нормами, традиціями та звичаями, які вважається загальноприйнятими, та які відповідно, впливають на культуру та традиції сім'ї. Наприклад, на законодавчому рівні освіта в школі є обов'язковою (макросистема), громади опікуються функціонуванням шкіл (екзосистема) для сімей, які мають дітей шкільного віку (мезосистема), щоб батьки змогли відвести дитину до школи (мікросистема). Отже, всі окреслені системи міцно взаємопов'язані. Потреби та інтереси дитини сприяють виникненню різної системи зв'язків, і навпаки, зміни в суспільстві впливають на дитину.

Екологічна теорія розвитку людини У. Бронфенбреннера в контексті емерджентної грамотності передбачає взаємодію дитини з сприятливим для її розвитку оточенням. Як наслідок, дитина набуває корисних емерджентних вмінь (мовленнєві вміння, вміння читати, писати тощо). Так, східних регіонах України багато підприємств, відповідно батьки, які залучені до вугільної, хімічної, металургічної, утворюють інформаційне поле, в якому розвивається дитина і лексикон, який вона засвоює. Екологічний підхід, подібно до моделі гніздової грамотності враховує всю сукупність мовленнєвого досвіду дитини. Кожного разу, коли дитина опановує нове емерджентне вміння, вона взаємодіє з цілою системою знаків та символів які її оточують. Тому розуміння мовленнєвого розвитку дитини має враховувати всі складові докільця, які виходять за межі безпосередньої ситуації, в якій перебуває дитина. На розвиток впливають всі перелічені системи, які в сукупності і визначають зміст емерджентного навчання [2].

Соціокультурні теорії заповнюють прогалину між конструктивістськими та екологічними підходами, шляхом зміщення акценту уваги з розвитку дитини на співпрацю із нею. В межах соціокультурного підходу провідним фактором опанування дітьми навичками читання та письма є докільця, яке закладає нові інтереси та сприяє соціалізації. В контексті навчання емерджентної

грамотності, завдання педагогів та родини полягає в залученні та підтримці дитини в опануванні новими вміннями.

Соціокультурна теорія навчання Л. Виготського (L. Vygotsky) підкреслює соціальний аспект конструювання дітьми свого навчання [10]. Л. Виготський вважав, що когнітивний розвиток є результатом опанування дитиною культурних надбань людства, так дитина опановує навчанням. Згідно з цією теорією, діти навчаються найбільш ефективно, коли вони вступають у взаємовідносини з кимось, хто є більш досвідченим. Л. Виготський розробив концепцію «зони найближчого розвитку». Він визначає її як «відстань між актуальним рівнем розвитку, що визначається самостійним розв'язанням завдань, і рівнем потенційного розвитку, який окреслює перспективу розвитку дитини в майбутньому» [11].

Л. Виготський визнавав, що більш обізнаний інший, яким може бути може бути інша дитина, член родини, педагог може надати певну підтримку у виконанні завдання. Підтримка більш досвідченого однолітка, який дає вказівки або спрямовує до досягнення мети, створює підтримку для дитини, щоб вона могла конструювати власне навчання. Коли дитина вже набула певних знань та опанувала необхідним вмінням на елементарному рівні – частота підтримки поступово зменшується, і врешті-решт повністю зникає, коли дитина вже самостійно виконує завдання [11]. Наприклад, багатьом маленьким дітям допомагають у навчанні мити руки. Дорослий може показати дитині як взяти мило, енергійно потерти руки і сполоснути їх. З часом діти потребують менше допомоги у виконанні цього завдання, тому вказівки та нагадування майже не застосовуються, оскільки діти здатні мити руки самостійно.

Діти перебувають у прогресивних зонах проксимального розвитку, коли вони все ще потребують певного керівництва, щоб мити руки. Л. Виготський надавав великого значення соціальному досвіду, який слугує платформою для подальшої соціалізації дитини. Концепція «зони найближчого розвитку» допускає, що діти можуть конструювати власне навчання шляхом прикладання зусиль для самостійного опанування певними вміннями, але Л. Виготський в той же час і наголошував, що навіть за умов самостійності, дитина вимагає певної допомоги з боку інших. Отже, соціокультурна теорія навчання Л. Виготського вирізняється тим, що спирається на вже набуті знання та вміння, які дитина успішно опанувала, а також припускає, що навчання дитини підтримується, коли надається правильна кількість інструкцій в потрібний час.

Теорія емерджентної грамотності Марі Клей ґрунтується на взаємозв'язку цілеспрямованої освітньої діяльності, яку організують педагоги для навчання дітей читанню та письму [3]. Спираючись на роботи Л. Виготського, М. Клей стверджує: «Сутність успішного навчання полягає в тому, щоб визначити на якому етапі опанування знаннями та вміннями перебуває кожен учень під час виконання конкретного завдання» [3].

М. Клей розширює межі розуміння того, де знаходиться зона найближчого розвитку кожної дитини, щоб педагоги мали змогу більш ефективно використовувати переваги освітнього простору для підвищення

рівня емерджентної грамотності дитини [4]. Отже, теорія емерджентної грамотності Марі Клей зосереджується на знаннях та вміннях, які дитина вже набула та способах, якими діти набувають нового досвіду, для конструювання педагогами подальшого освітнього маршруту.

Запропоновані М. Клей методи навчання грамотності, підкреслюють взаємодію між педагогами та дітьми і зосереджуються на соціальній підтримці та осередках, які створюються дітьми спільно з педагогом. Клей визнає, що діти конструюють своє навчання в контексті власної історії розвитку, попередніх знань і набутого досвіду під час виконання складних завдань [4]. Більше того, педагоги заохочують дітей до обміну набутим досвідом з іншими дітьми, який виступає вагомим фактором в закріпленні вже наявних вмінь з емерджентної грамотності та набутті нових. В наукових доробках М. Клей підтримка педагога розглядається як складова навчання дітей грамотності, яка здійснюється під час взаємодії дитини з педагогом (або іншою особою, яка має досвід). На думку М. Клей, опанування емерджентною грамотністю є унікальним процесом для кожної дитини, тому важливо враховувати яким чином дитина краще зрозуміє новий матеріал, як краще надавати їй підтримку під час навчання [4].

Висновок. Отже, окреслені теорії хоча і мають певні відмінності й зосереджуються на різних елементах процесу читання, всі вони мають спільний підхід, який фокусується на тому, що діти переходять від одного етапу до іншого зі зростаючою складністю і включають елементи, які ґрунтуються на попередньому етапі. Шляхом від простого до складного діти набувають нових вмінь, які базуються на попередньому етапі та переводять дитину до наступного етапу. Етапи навчання емерджентної грамотності є послідовними, враховують як вікові, так й індивідуальні особливості розвитку дитини. У міру того, як діти опановують кожним наступним етапом, вони все ще зберігають навички яких вони досягли на попередніх етапах.

Список використаних джерел

1. Bronfenbrenner U. Reality and research in the ecology of human development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 1975. 119(6), 439-469.
2. Bronfenbrenner U., Morris P. A. The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. 2006. P. 793-828.
3. Clay M. M. *Becoming literate: The construction of inner control*. Auckland (Nueva Zelanda): 2000. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/62763>
4. Forbes S., Dorn L. Marie Clay's Search for Effective Literacy Instruction: a Contribution to Reading Recovery and Small-Group Teaching. *Curriculum & Instruction Faculty Publications*. 2015. https://scholarworks.uni.edu/ci_facpub/27
5. Frith U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), London: Lawrence Erlbaum. 1985. 330 p.
6. Frith U. A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 1986. No. 36, P. 69-81
7. Luke A. Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*. 2012. No. 51(1), P. 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
8. Piaget J. *Play, dreams, and imitation in childhood*. Norton. 1999. Psychology Press.

296 p.

9. Sadownik A. Bronfenbrenner: Ecology of Human Development in Ecology of Collaboration. 2023. 10.1007/978-3-031-38762-3_4.

5. Vygotsky L. S. The collected works (Vol. 5, R. W. Rieber Ed.). New York: Plenum. 1998. 467 p.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Хоренко Кароліна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Початкова освіта»*

*Науковий керівник: Н.Ю. Воєвутко, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та освіти*

EUROPEAN EXPERIENCE OF ORGANIZING INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL

Khorenko Karolina, master's student in «Elementary Education»

Анотація. У статті проаналізовано досвід організації навчання іноземної мови у початковій школі у європейських країнах, а саме: Німеччини, Австрії та Франції. Виокремлено спільні дії країн на рівні початкової школи для підвищення рівня володіння іноземною мовою їх громадян.

Ключові слова: вивчення іноземних мов, міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентність, початкова освіта.

Abstract. The article analyzes the experience of organizing foreign language teaching in primary school in European countries, namely: Germany, Austria and France. Common actions to increase the foreign language proficiency of their citizens at the primary school level are singled out.

Key words: foreign language learning, intercultural communication, intercultural competence, primary education.

Економічні та політичні процеси у світі призводять до критичного зростання міграційних рухів практично у всіх європейських країнах. Саме тому виникає гостра потреба в удосконаленні чинних програм міжкультурної комунікації.

Ідея міжкультурної освіти лежить в основі систем державної політики в усьому світі, покликаних забезпечити гармонійне і безконфліктне співіснування представників різних культур в єдиному просторі. Діяльність у сфері міжкультурної освіти базується на низці нормативних документів, виданих міжнародними організаціями. Одними з найважливіших і перших документів, які комплексно регулюють сферу міжкультурної взаємодії, є наступні: Загальна

декларація прав людини (1948) [4] та Європейська Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод (1950) [5]. Ці декларації прав людини включають зобов'язання поважати свободу, гідність і культурну унікальність людини, а також загальну заборону всіх форм дискримінації.

Зростаюча потреба у сприянні міжкультурному діалогу та культурному розмаїттю також відображена в «Європейській рамковій програмі дій щодо культурної спадщини» Європейської комісії (European Commission, 2018). Ці рамки та міжнародний контекст соціальної інклюзії вказують на те, що відповідальність за сприяння міжкультурному діалогу та глобальному мисленню лежить на національних урядах та освітніх установах на різних рівнях. Все це свідчить про актуальність проблеми міжкультурної комунікації та діалогу культур.

Питання здійснення міжкультурної комунікації та формуванні міжкультурної компетентності розглядається у дослідженнях С.Бондаренко, Н.Головіної, С.Лур'є, О.Миролюбова, І.Плужника. Міжкультурна комунікація як філософська проблема була предметом досліджень багатьох зарубіжних та вітчизняних учених, зокрема Л.Буєва, М.Кагана, І.Зимньої, О.Потебні та ін. Науковий інтерес учених (І.Бахов, Ф.Бацевич, Н.Бідюк, Л.Мацько, О.Селіванова) становлять питання культурології та психології міжкультурної комунікації. Наукові дослідження наголошують на цілісності та комплексності міжкультурної взаємодії.

Розглянемо досвід країн членів Європейського Союзу з організації навчання іноземної мови у початковій школі та формування готовності учнів до здійснення міжкультурної комунікації.

Федеративна Республіка Німеччина відома у всьому світі своєю системою інтеграції мігрантів до німецького суспільства. Методологічна основа міжкультурної комунікації та інтеграції особистості в сучасній Німеччині базується на двох взаємопов'язаних концепціях:

1. Концепція поетапної соціалізації учнів у полікультурному середовищі, яка складається із мікро-, мезо- і макроетапів. Важливим у цій концепції є твердження про небезпеку соціального ізоляціонізму, спричиненого політикою мультикультуралізму, і неможливість досягнення очікуваних результатів, особливо в геттоподібних умовах життя іммігрантських груп у великих містах [10].

2. Згідно з концепцією рівневого підходу у набутті культурно-лінгвістичної компетентності виокремлюють стадії. Монокультурна стадія характеризується домінуванням архетипів власної культури, через призму яких діти формують уявлення про нову культуру, які характеризуються наявністю стереотипів та упереджень. Під час міжкультурної фази учнів перебувають на межі між різними культурами. Дитина розуміє унікальність і цінність кожної культури та може бачити спільні категорії та категорії, які роблять кожну культуру унікальною та відмінною.

Мовна освіта у Німеччині починається з 1 по 4 клас. Ця рекомендація реалізується по-різному в усіх освітніх системах. Іноземні мови пропонуються як вступ до систематичного освітнього процесу в рамках двомовної освіти.

Спільним для всіх систем освіти є те, що учні ознайомлюються з іншою мовою і систематично вивчають одну з мов з 3-го по 4-й клас.

Для початкової школи не існує будь-яких рекомендацій щодо послідовності введення іноземних мов, у 3-4 класах вводиться англійська, але деякі федеральні землі пропонують також французьку, італійську, іспанську або голландську. Починаючи з 5-го класу рекомендовано розпочинати систематичне вивчення іноземної мови та, згідно з Гамбурзькою угодою, в основній та реальній школі це має бути англійська.

Викладання іноземних мов у Німеччині сьогодні має дві основні цілі: лінгвістичну та країнознавчу. Лінгвістична мета передбачає формування та розвиток стійкої мовної компетентності. Вона базується не на конкретному знанні мовних структур і систем, а на здатності використовувати мовні засоби на практиці, яка досягається шляхом автоматизму [8].

Іноземні мови відрізняються від інших предметів тим, що вони є не лише засобом спілкування, але й метою навчання. Вивчення та викладання іноземної мови не обмежується лише мовними структурами, але також має на меті передати знання про країну та культуру мови, що вивчається. Слід зазначити, що навчальна програма з іноземних мов у Німеччині включає лінгвістичні елементи, а також інші елементи, такі як міжкультурний, країнознавчий та літературний, які розділені на окремі навчальні програми. Їхній зміст перетинається і доповнює один одного, але оцінюється окремо, тому вважається за доцільне описати кожен з них окремо.

Існує кілька факторів, які сприяють включенню країнознавчої інформації до навчальних програм з іноземної мови, а саме: розвиток аудіовізуальних матеріалів, вимога Міністерства освіти включити країнознавство до змісту навчання іноземних мов, а також посилення вивчення іноземних мов у позашкільній освіті та професійно-технічній освіті.

Рамкові програми та навчальні плани відводять країнознавчим і міжкультурним аспектам місце у межах навчання іноземних мов не виокремлюючи їх у спеціальні дисципліни. Спостерігається відмова від передачі енциклопедичних знань про історію, культуру, повсякденне життя, цінності, менталітет, звички та традиції країни цільової мови та її громадян на користь активного засвоєння фактів іншомовної дійсності. Провідною метою проголошується здатність до міжкультурної інтеракції [3].

Наступним компонентом навчальної програми з іноземної мови є програма з літератури. Основна мета цієї програми – навчити учнів розуміти, інтерпретувати та використовувати літературні тексти, і використовувати їх як матеріал для діалогу та обміну думками іноземною мовою.

Через читання книг з міжкультурним змістом учні й учениці: зустрічаються з культурним розмаїттям і цінують особливості інших народів; замислюються не тільки над цінностями інших народів, але й над власним ставленням до цих цінностей; розмірковують над цінностями власної культури; досліджують поняття культурної ідентичності та вивчають шляхи, за якими її можна структурувати в режимі співіснування та співпраці людей чи народів з різним культурним капіталом; вчать мислити по-різному, так, як це

виражається в різних культурах; вступаючи в контакт з елементами культури інших, вони краще розуміють себе [2, с.207].

На першому етапі процес навчання в основному обмежується роботою з підручником, при цьому акцент робиться на відтворенні та реорганізації змісту текстів, призначених для розуміння прочитаного. Цей етап також включає роботу з художніми текстами та часто супроводжується завданнями на загальне розуміння прочитаного (у вигляді запитань за змістом і відповідей на них).

На другому етапі навчання опрацювання літературних текстів стає складнішим і передбачає не лише повне розуміння змісту, а й уміння висловлювати власну думку щодо прочитаного. На старших ступенях навчання вивчаються невеликі за обсягом тексти, а більші художні тексти, особливо уривки з романів, надаються для отримання інформації, самостійного опрацювання та позакласного читання [3].

Зростаючий інтерес до іноземних мов та зміна ставлення до них у Німеччині призвели до постійного збільшення обсягів викладання іноземних мов на різних освітніх рівнях. Зміни у ставленні до іноземних мов в основному пов'язані з інтеграційними процесами в Європі та прагненням до мобільності громадян.

Перелік іноземних мов для вивчення у Німеччині досить різноманітний і охоплює як традиційні, так і досить екзотичні європейські мови, в тому числі на шкільному рівні. Це пов'язано з великою кількістю іммігрантів у громаді, які розмовляють цими мовами (турецькою, грецькою, італійською); через важливість країн, де розмовляють цими мовами, у світовому економічному розвитку та процесі глобалізації (китайська, японська); через політику сусідства (польська, чеська); через популярність як туристичних напрямків (іспанська, португальська); професійні інтереси та давні традиції (латинська, давньогрецька).

Республіка Австрія. Дослідження досвіду впровадження міжкультурної освіти в європейських країнах, зокрема в Австрії, показало, що Австрія є країною імміграції та іммігрантів. З 2010 року в Австрії проживають громадяни майже з усіх країн світу що свідчить про мовне та культурне розмаїття соціальної структури країни. Тому Австрія розробила стратегію для реалізації основних завдань міжкультурної освіти. Узагальнення досягнень мовної політики та міграції ілюструють функціонування багатомовності в Австрійській Республіці. Багатомовність є не лише ключовим компонентом європейської ідентичності, а й освітньою метою європейських шкіл.

Уряд Австрії також розробив низку нормативно-правових документів, що регулюють впровадження міжкультурної освіти в австрійських закладах освіти. Національний навчальний план для загальної середньої освіти та Базовий декрет про міжкультурну освіту є двома важливими документами, які визначають напрямок розвитку сучасної освіти в Австрії та мають безпосереднє відношення до впровадження міжкультурної освіти. На рівні шкільної освіти тема міжкультурної освіти активно розвивається протягом останніх 30 років з метою врахування особливостей все більш гетерогенного учнівського контингенту та сприяння інклюзії в шкільному середовищі. З 1992 року

принцип міжкультурного навчання визнано одним із десяти наскрізних принципів, який має бути реалізований через впровадження в усі предмети та перегляд методів і змісту викладання всіх предметів. Згідно з рекомендаціями Федерального міністерства освіти, науки та досліджень Австрії, реалізація цього принципу передбачає співтворчість через розуміння, переживання та активне співтворення культурних цінностей. Тому зусилля, спрямовані на сприяння згуртованості в класі, залучення різних точок зору до відкритої дискусії на основі толерантності та поваги, а також забезпечення рівних прав представників різних культурних спільнот у шкільному середовищі, мають центральне значення [7]. Крім того, третій принцип навчання стосується багатомовності, яка також тісно пов'язана з міжкультурною освітою. Зокрема, цей принцип підкреслює важливість мов у світі через зростаюче мовне та культурне розмаїття. Він також підкреслює, що мовна чутливість і міжкультурне розуміння є основою демократичного суспільства. Четвертий принцип міжкультурної освіти – різноманітність та інклюзія – підкреслює актуальність конструктивного підходу до культурного та мовного плюралізму учнів шляхом розвитку талантів і потенціалу осіб з будь-якої спільноти [1].

Основним завданням застосування принципів міжкультурного навчання є розвиток міжкультурної компетентності, що передбачає формування в учнів наступних компетенцій: визнання різних стилів життя та походження як нормальних явищ у суспільстві та школі; повага до різних життєвих планів; визнання того, що власний життєвий досвід формує мислення та впливає на поведінку; аналіз власної історії та усвідомлення, як вона склалася і як її можна змінити; усвідомлення умовності свого сприйняття себе та своєї поведінки; сприйняття та аналіз соціальних, культурних, мовних та інших подібностей і відмінностей та визнання їх важливості; розвиток емпатії та толерантності до невизначеності та різноманіття; позитивне ставлення до гетерогенності, що дає змогу виявляти та реагувати на стереотипи, (чужі) атрибуції, кліше; розпізнавання расистських та сексистських висловлювань і поведінки, а також виступати проти них.

У системі мовної освіти німецька мова є обов'язковим предметом, у всіх закладах освіти і на всіх рівнях вона є основним інструментом навчання в Австрії, діти починають вивчати іноземну мову в початкових класах, і одна іноземна мова є обов'язковою. На рівні середньої школи збільшується кількість іноземних мов, які вивчаються (принаймні дві мови). Англійська мова вивчається на всіх рівнях: 97% вивчають англійську в школі, понад 50% продовжують вивчати англійську, інші мови (французька, італійська, іспанська) є менш популярними.

Іншою важливою тенденцією навчання іноземних мов є зростання інтересу до білінгвального навчання (переважає вивчення німецької та англійської мов). Сучасна концепція іншомовної освіти в країні базується на комунікативному підході в мовній підготовці. Навчальні програми в Австрії координуються Федеральним міністерством освіти та мистецтв на основі Закону про освіту, який передбачає різні напрямки: навчальні програми з різних предметів (німецька мова, математика, сучасна іноземна мова тощо). Програми

з іноземних мов містять цілі навчання, зміст мовленнєвої діяльності. Основними завданнями вивчення іноземної мови є: формування мотивації до вивчення мов протягом життя; підготовка бази для спілкування іноземною мовою; виховання позитивного ставлення до інших народів, поваги до інших мов і культур. У більшості австрійських закладів освіти вони навчаються за програмами, що відповідають національній програмі з іноземних мов, яка вимагає вивчення однієї іноземної мови (переважно англійської) і яка дається в середньому один-два рази на тиждень. Австрійська мовна освіта базується на інтегрованому підході, який вчені описують як «вбудований» у програму. Перша іноземна мова вивчається на початковому рівні повсякденного спілкування, а пізніше інтегрується у вивчення таких предметів, як математика та суспільні дисципліни [8].

Щоб забезпечити поступовий перехід від традиційної моделі вивчення іноземних мов до інтегрованого навчання, Міністерство освіти Австрії затвердило перехідний період, протягом якого регіональні органи управління освітою повинні були організувати програми перепідготовки вчителів для вдосконалення їх мови, мовлення і знання мови.

Іншим видом іншомовної освіти є програма інтенсивного вивчення іноземної мови, яка передбачає поступовий перехід до білінгвального навчання, де понад 50% предметів викладаються іноземною мовою. Загальними принципами організації інтенсивного навчання є: залучення досвідчених викладачів та носіїв мови; учнівські групи складаються з німецькомовних студентів; кілька предметів основної програми викладаються іноземною мовою; командне навчання або тісна співпраця між викладачами [6].

В Австрії існує ще один вид іноземних мовних програм, який передбачає початкове вивчення двох іноземних мов. Як правило, такі програми передбачають знайомство з англійською та французькою мовами, англійською та італійською мовами одночасно тощо. Розглянуті програми поєднують традиційну та інтегровану моделі навчання. Такі програми орієнтовані на первинні позитивні контакти студентів з іноземними мовами.

Аналіз різних типів програм іноземних мов висвітлив загальні вимоги до навчання іноземних мов в Австрії. Таким чином, навчання іноземної мови повинно базуватися на засадах загальної освіти та базових принципах навчання іноземної мови. Навчання в Австрії дитиноцентричне, цілісне, засноване на ігровій діяльності (рольові ігри, казки, загадки, вірші). Для забезпечення навчання іноземних мов необхідними матеріалами Міністерство погоджує вигляд рекомендованих матеріалів, підручників, навчальних посібників за національною загальноосвітньою програмою.

Ефективність іноземної мовної освіти в Австрії передбачає такі умови та чинники організації навчального процесу, як: наявність викладацького складу з відповідними лінгвістичними та методичними компетентностями; логічно організована структура навчання іноземної мови; структурований навчальний план і ефективний розклад занять; взаємозв'язок мовної освіти на всіх етапах вивчення іноземної мови.

Аналіз наукових досліджень організації іноземної мовної освіти в Австрії

показує, що сьогодні в Австрії відбувається інтенсивний розвиток реформування мовної освіти. Отже, сьогодні педагоги розробляють нові концепції мовної освіти та нові навчальні програми з іноземних мов.

Французька Республіка. Французька освіта традиційно характеризується високою результативністю та значними науковими досягненнями. Французька педагогічна теорія і практика накопичили значний досвід у викладанні рідної та іноземних мов. Сьогодні вивчення іноземних мов є одним з основних завдань французьких шкіл. Основною метою навчальної програми є розвиток комунікативних компетентностей учнів, поповнення словникового запасу, вивчення простих граматичних форм і знайомство з культурою та побутом країни. У французьких школах вивчення іноземних мов починається з початкової школи та триває до закінчення ліцею. Перша іноземна мова вивчається протягом п'яти років, потім в коледжі вивчають дві іноземні мови, в ліцеї – дві, або, за бажанням, три. Вивчення студентами іноземних мов посилюється завдяки багаторівневій груповій практиці вивчення іноземних мов, викладанню загальноосвітніх предметів іноземними мовами (історія, географія, література тощо), виділенню додаткового часу на вивчення іноземних мов, партнерству з європейськими установами, мовним стажуванням за кордоном, заняттям з носіями мови тощо.

Головна увага приділяється розвитку комунікативних компетентностей в процесі проходження навчальних тем, пріоритетною з яких є «Мистецтво жити разом» (сім'я, спільнота, міста, країни) в минулому, сучасному та майбутньому.

У першому класі початкової школи усне мовлення має пріоритет та організовується навколо виконання простих завдань на аудіювання, репродукцію та продукцію. У цей час можуть також робитися перші кроки у навчанні писемного мовлення, оскільки мовленнєві ситуації до цього спонукають. На другому році вивчення мови школярі мають опанувати такі компетентності: аудіювати, розуміти усне мовлення; продукувати тривале монологічне мовлення; вести діалогічне мовлення (впевнено комунікувати); відкривати певні культурні здобутки завдяки іноземній мові. У цьому циклі вивчення іноземної мови відбувається зазвичай у межах тематики, пов'язаної з особистістю учня, його оточенням (реальним і вигаданим). Таким чином, у програмах запропоновано три теми для навчання усного мовлення: дитина, клас, дитячий світ. Повсякденне оточення і придуманий світ дають змогу занурити школяра у різноманітні комунікативні ситуації, використовуючи його наявні знання.

У третьому класі навчання іноземної мови спрямоване на набуття компетентностей і знань, які сприятимуть більш упевненому й ефективному використанню виучуваної іноземної мови. Комунікативні ситуації розгортаються з урахуванням віку, когнітивних здібностей та інтересів учнів, сприяють формуванню мовленнєвих навичок і знань, що дадуть змогу досягти рівня А1 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та медіації. Учні мають здобути такі компетентності: розуміти на слух сказане співрозмовником; вести розгорнуте монологічне мовлення; писати; реагувати й вести діалог;

пізнавати іноземною мовою культурні цінності. Програмна тематика, що вивчалася у другому циклі, розширюється та збагачується навколо трьох напрямів: людина та повсякденне життя; географічні, історичні та культурні здобутки країни виучуваної мови [9].

З-поміж іноземних мов, пропорованих на вибір у закладах освіти Франції, перше місце з великою перевагою належить англійській мові. Її обирають вивчати як першу іноземну понад 90% учнів, ліцеїстів і студентів.

Отже, аналіз досвіду Німеччини, Австрії та Франції в організації навчання іноземної мови та формуванні міжкультурної компетентності учнів початкової школи показав, що іншомовна освіта у зазначених країнах характеризується впровадженням спеціальних мультикультурних програм і навчальних планів; використанням іноземної мови як засобу навчання, реалізацією білінгвального навчання на всіх етапах, розширенням двомовної практики навчання, посиленням орієнтації на навчання іноземних мов для розвитку спільних комунікативних навичок.

Список використаних джерел:

1. Бескорса О. Реалізація завдань міжкультурної освіти: досвід Австрії. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2023. РОЗД. ВИЩА ШК., № 1 (103). С. 42-51.
3. Воевутко Н. Європейський досвід формування міжкультурної компетентності в учнів й учениць за допомогою текстів дитячої художньої літератури. Актуальні проблеми науки та освіти: Зб. матеріалів XXV підсумк. науково-практ. конф. викл. МДУ, м. Київ / ред. М. Трофименко. 2023. С. 206-208.
4. Гаманюк В. Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика: монографія. Кривий Ріг, 2011. 376 с.
5. Загальна декларація прав людини: Декларація ООН від 10.12.1948 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text (дата звернення: 22.10.2023).
6. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод: Конвенція Ради Європи від 04.11.1950 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_004#Text (дата звернення: 22.10.2023).
7. Максименко О. Підходи до втілення професійного компоненту змісту навчання іноземних мов у старшій профільній школі країн Європейського союзу. *Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ семінару*, м. Київ, 10 черв. 2013 р. / ред. О. Локшина. 2013. С. 72-74.
8. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/interkulturelle_bildung.html (дата звернення: 22.10.2023).
9. Characteristics of Foreign Language Education in Foreign Countries and Ways of Applying Foreign Experience in Pedagogical Universities of Ukraine / I. ONISHCHUK et al. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12, no. 3. P. 44-65. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/308> (дата звернення: 22.10.2023).
10. Podkovyrov N. Theory and practice of the implementation of the tasks of intercultural education in France. *Pedagogical sciences reality and perspectives*. 2019. Vol. 69. P. 193–197. (date of access: 22.10.2023).
11. Weiss S., Syring M., Kiel E. Challenges for the school in a migration society – a critical incidents analysis. *Intercultural Education*. 2018. Vol. 30, no. 2. P. 196-213. (дата звернення: 22.10.2023).

КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА: ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ

*Анастасія Щира, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної
середньої освіти»*

*Науковий керівник: Л. В. Задорожна-Княгницька, доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та освіти*

CORPORATE CULTURE: ANALYSIS OF BASIC RESEARCH CONCEPTS.

*Anastasiia Shyra, master's student in «Management of an institution of
general secondary education»*

***Анотація:** У статті досліджено сутність корпоративної культури закладу загальної середньої освіти. Корпоративну культуру закладу освіти розглянуто як феномен, складну відкриту соціальну систему та об'єкт управління.*

***Ключові слова:** мета, модель, корпоративна культура, організаційні цінності, внутрішньоорганізаційні відносини.*

***Abstract:** The article examines the essence of the corporate culture of a general secondary education institution. The corporate culture of an educational institution is considered as a phenomenon, a complex open social system and an object of management.*

***Key words:** goal, model, corporate culture, organizational values, intra-organizational relations.*

Наукові дослідження та практичні рекомендації, присвячені корпоративній культурі, свідчать про те, що ця проблема є відносно новою для педагогіки, тоді як у менеджменті вона добре вивчена. Зазначене вище обумовлює включення термінів та понять менеджменту до педагогічного тезаурусу.

Єдиного визначення сутності та змісту корпоративної культури не існує. Науковці висловлюють різні погляди щодо поняття «корпоративна культура», тому зміст цього поняття описується окремими елементами корпоративної культури – це дотримання традицій, проведення корпоративних заходів тощо. Самодіагностика корпоративної культури проводиться за методиками, що застосовуються у менеджменті [6].

Корпоративна культура конкретної школи з відповідною місією, традиціями, цінностями та нормами має забезпечувати розвиток тих якостей особистості учня, які сприяють його ефективному включенню до професійної діяльності [9, с. 43].

Звернемося до поняття «культура», що трактується у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі неоднозначно. Культура виникла і розвивалася разом із виникненням та розвитком людини. Перші згадки про неї сягають античності, де культура ототожнювалася з освітою. У період Відродження під

культурою (душі, розуму) розумівся активний творчий початок у людині, що служив основою її гармонійного піднесеного розвитку [4, с. 107].

У сучасному сенсі цей термін вперше почав уживати німецький юрист та історіограф С. Пуфендорф (1632 – 1694). У сучасній вітчизняній культурології прийнято виділяти три підходи до визначення культури: антропологічний, соціологічний та філософський. Суть соціологічного підходу полягає у розумінні культури як чинника організації життя, як сукупності ідей, принципів і соціальних інститутів, які забезпечують колективну діяльність людей [7, с. 115]. У межах функціонального підходу культура характеризується через функції, які вона виконує у суспільстві, а також через їх єдність та взаємозв'язок [6].

Деякі автори спираються на принципи антропологічного підходу при тлумаченні поняття «культура», під якою розуміється структурований спосіб думати, відчувати і реагувати, або об'єкти, вироблені групою. Ядро культури за такого розуміння складають традиційні ідеї (вироблені та відібрані культурою) та цінності, які з ними пов'язані [4, с. 107].

Американський дослідник У. Гуденау виділив основні елементи культури: поняття, відносини, цінності, правила та стандарти [9, с. 43]. З позиції особистісно-діяльнісного підходу [3] пропонується виділяти у змісті загальної культури три глобальні плани її розгляду:

- план культури особистості (культура відносин і культура саморегуляції);
- план культури діяльності (культура інтелектуальної та предметної діяльності);
- план культури соціальної взаємодії людини з іншими людьми (культура поведінки та культура спілкування).

Культура відносини, культура інтелектуальної та предметної діяльності, культура поведінки та спілкування утворюють внутрішній, інтелектуально-афективно-вольовий, ціннісно-смісловий пласт загальної культури людини. Культура предметної діяльності, культура поведінки й культура спілкування є зовнішній план, у якому виявляються особливості внутрішнього [4, с. 107].

Будь-яке суспільство неоднорідне за своїм складом, воно включає різні соціальні групи – національні, демографічні, професійні та ін. Незважаючи на існуючі відмінності, в них є деякі загальні цінності і норми, детерміновані загальними умовами життя. Система загальних цінностей та норм представляє домінуючу культуру. Але відмінності між групами формують у кожної з них власну культуру, субкультуру, що є складовою частиною цілісної локальної культури (етнічної, національної, соціальної), яка відрізняється певною місцевою специфікою тих чи інших її рис [6, с. 94]. За своєю суттю – це частина загальної культури якогось народу, що в окремих аспектах відрізняється від домінуючої культури, але в головних рисах узгоджується з нею.

Формування субкультур відбувається за етнографічними, становими, конфесійними, професійними, функціональними ознаками, на основі вікової чи соціальної специфіки. Соціальна група, що сформувала субкультуру, може відрізнитись від представників домінуючої культури мовою, способом життя,

манерами поведінки, звичаями тощо. Відмінності можуть бути дуже помітними, але субкультура не суперечить домінуючій культурі та додає до них нові, характерні лише для неї цінності [9, с. 43].

Поняття «корпорація» (лат. corporatio – об'єднання, співтовариство) сприймається як об'єднання, союз, що створюється з урахуванням професійних чи станових інтересів [9]. Корпоративність характеризує вищий ступінь інтеграції, об'єднання як функцій діяльності, так і людських відносин всередині організації, по відношенню до організації загалом – її місії, цілей і стану. Корпоративність проявляється через результати спільної діяльності. Ядром корпоративного управління є корпоративна культура – комплекс соціальних норм поведінки в організації, цінностей, установок та навичок, важливих для управління будь-якою організацією. Американський автор серії книг з теорії організації та загального менеджменту С. Роббінс образно визначає поняття корпоративної культури як соціального клею, що допомагає утримувати цілісність організації за рахунок створення загальноприйнятих стандартів мислення та поведінки [8].

У сучасній навчальній та науковій літературі є кілька десятків понять «корпоративна культура». Розглянемо найбільш поширені.

На думку німецького дослідника Л. Розенштиля, поняття «корпоративна культура» багато в чому відображає засвоєні норми, що визначають поведінку співробітників цієї компанії. А американські економісти Р.Пескаль та Е.Етос розуміють під цим «вищі цілі» та «духовні цінності», які в Японії, наприклад, мають коріння, що сходять до дзен-буддизму [9, с. 44].

У 1984 р. в роботі Терренса Діля та Алана Кеннеді «Корпоративна культура: обряди та ритуали корпоративного життя» автори вперше припустили, що ефективність лідерства, а також довгостроковий успіх організації пов'язані з наявністю здорової корпоративної культури. З цього моменту розпочалося системне вивчення проблеми корпоративної культури. Вже наступного року вийшла книга Едгара Шейна «Організаційна культура та лідерство», в якій розглядався зв'язок між лідерством та культурними аспектами в організації [2, с. 55].

Компонентами корпоративної культури є:

- ухвалена система керівництва;
- стилі вирішення конфліктів;
- діюча система зв'язку;
- становище людини у організації;
- особливості гендеру та міжнародних відносин;
- прийнята символіка: гасла, організаційні табу, ритуали [1].

К. Шольц (1987 р.) визначає корпоративну культуру як неявну, невидиму й неформальну свідомість організації, що управляє поведінкою людей і, своєю чергою, сама формується під впливом їх поведінки. Дослідники в галузі збалансованих показників Д. Ньюстром, К. Девіс зазначають, що корпоративна культура являє собою набір припущень, переконань, цінностей та норм, які поділяються всіма членами організації. У роботах сучасних дослідників

(М. Армстронг, А. Деркач, В. Кноррінг, А. Кромбі, А. Максименко, В. Співак, Є. Хандурова, Р. Шакуров, Т. Шамова, Л. Елдрідж та ін.) підкреслюється той факт, що вмиле управління корпоративною культурою може стати ефективним засобом формування системи базових особистісних та професійних цінностей педагогів, а також серйозною конкурентною перевагою освітніх установ. Кожна освітня установа, здійснюючи організацію освітнього процесу, має орієнтуватися і на підвищення загального рівня професійної культури складу своїх педагогів і співробітників [6, с. 94].

Аналіз сутності корпоративної культури показав, що вона представлена комплексом прийнятих усіма членами колективу поведінкових норм, цінностей, уявлень і понять. Структура корпоративної культури утворена нормами, традиціями, психологічним кліматом, трудовою етикою, світоглядом. На формування корпоративної культури впливає ряд зовнішніх (життєві цінності, установки, стереотипи, правовий статус та ін.) та внутрішніх (традиції, ритуали, структура організації, міфи та історії, стиль поведінки керівника та ін.) факторів [2, с. 55].

Функції корпоративної культури:

- відтворення найкращих елементів накопиченої культури, виробництво нових цінностей та їх накопичення;
- оціночно-нормативна функція (заснована на зіставленні реальної поведінки людини, групи, корпорації з нормами культурної поведінки);
- когнітивна функція (наприклад, пізнання та засвоєння корпоративної культури, що здійснюється на етапі адаптації співробітників);
- смислоутворювальна функція. Корпоративна культура впливає світогляд людини, найчастіше корпоративні цінності перетворюються на індивідуальні та колективні цінності чи вступають із нею у протиріччя;
- комунікативна функція – з допомогою прийнятих у корпорації цінностей, норм поведінки та інших елементів культури забезпечуються взаємовідносини співробітників та його взаємодія;
- функція громадської пам'яті, збереження та накопичення досвіду корпорації; залучення співробітників до неї та поділ її цінностей [5].

Зазначені вище функції корпоративної культури є характерними для загальноосвітніх закладів. Дух освітньої організації, причетність до нього в теперішньому чи минулому, особливість педагогічних працівників закладів вищої освіти – це завжди мало місце і досить чітко фіксується навіть на повсякденному рівні [9, с. 43].

У більшості наявних досліджень основна увага приділяється корпоративній культурі учнів та залишаються недостатньо дослідженими корпоративна культура школи та педагогічного колективу. Так, дослідники під час розгляду функцій корпоративної культури інноваційної школи особливе значення відводять виховній функції, що впливає на процес формування здобувачів освіти [6, с. 95].

Сьогодні дослідження корпоративної культури здійснюються в межах трьох наукових підходів: культурологічного, просторового та функціонального.

Культурологічний підхід до розгляду корпоративної культури дозволяє виявити її структуру через структуру корпоративної культури вчителя; просторовий підхід забезпечує виявлення структури корпоративної культури школи та структури корпоративної культури організації; функціональний підхід обумовлює дослідження структури корпоративної культури педагога як сукупності її функцій [9, с. 45].

В основі культурологічного підходу лежить аксіологія – наука про цінності та ціннісний устрій світу, яка визначається об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей, що виробляється людством [2, с. 55]. Опанування культурою відображає процес розвитку самої людини та її становлення як творчої особистості. За результатами освоєння культури людина сама привносить у неї принципово нове, стає творцем нових елементів культури. Заслуговує на увагу погляд деяких науковців щодо розгляду культурологічного підходу як системоутворювальної основи процесу проектування сучасної освіти, що дозволяє розглядати її одночасно як культурний процес, наповнений змістом та цінностями організації. Сутність цього підходу полягає в тому, що у процесі вивчення об'єктів, процесів і явищ суспільного та особистісного плану в першу чергу виявляються та аналізуються найбільш характерні для них культурні аспекти. Отримані результати допомагають побачити явища, що вивчаються, у межах певного, в даному випадку – культурного ракурсу. У зазначеному контексті під культурологічним підходом розуміється застосування культурологічних концепцій та методів дослідження культури [6].

У сучасному розумінні заклади загальної середньої освіти все більше наближаються до принципів управління, що є характерними для корпорацій промислового, економічного, виробничого типів, оскільки їх керівники повинні визначати економічну політику, приймати важливі рішення з економічних питань, здійснювати взаємодію з економічними партнерами і в цілому пов'язувати діяльність очолюваної ним організації [9, с. 44].

Вирішальним чинником формування корпоративної культури є філософія компанії, або іншими словами, принципи, якими керується керівництво компанії. Ці принципи формуються у рекламних матеріалах, виступах засновників компаній, інформаційних документах. Розроблення системи таких принципів спрямоване на створення певного іміджу корпорації в очах її співробітників й у зовнішньому середовищі [4, с. 107]. Зазначений підхід характерний і для закладів освіти. Деякі науковці розглядають імідж освітньої організації як «емоційно забарвлений образ, що має цілеспрямовано задані характеристиками і покликаний надавати психологічного впливу певної спрямованості на конкретні групи соціального оточення освітньої організації» [4, с. 107].

Таким чином, перед керівниками закладів загальної середньої освіти стоїть завдання створити, впровадити та підтримувати таку корпоративну культуру, яка буде незмінно зосереджена на ефективності та продуктивності, а для цього слід активно розвивати способи та методи комунікації між керівництвом та колективом, що сприятиме засвоєнню корпоративних цінностей, та просування

до спільної мети. Згуртована, креативна, інноваційна, винахідлива, дружна команда – це осередок перетримування та збереження звичаїв та традицій, певних моделей поведінки. Кожен член такого колективу не тільки сам засвоює та підтримує матеріальні та духовні корпоративні цінності установи, але і є посередником при засвоєнні їх його колегами та учнями [9, с. 44].

Слід також зазначити, що у сприятливій внутрішній атмосфері виникає бажання з найбільшою продуктивністю досягати зазначених професійних завдань. Звідси випливає висновок, що грамотно збудована корпоративна культура має величезну і матеріальну, і емоційну, і психологічну значимість, оскільки мотивує педагогів удосконалюватися професійно, розвивати та покращувати методи викладання, налагоджувати комунікацію з учнями. Іншими словами, веде установу до успіху [6, с. 94].

Список використаних джерел:

1. Болгаріна В.С. Культурологічний підхід як імператив управління сучасною школою. *Управління школою*. 2006. Вип. 5 (41). С. 40-50.
2. Болгаріна В.С. Реалізація культурологічного підходу в управлінні навчально-виховним процесом. *Управління школою*. 2008. Вип. 5 (41). с. 112
3. Даниленко Л. Основні напрями розвитку менеджменту освітніх інновацій *Менеджмент інновацій в освіті*. 2007. С. 82–95.
4. Єльнікова Г. Управлінська культура керівника загальноосвітнього навчального. *Управлінська компетентність*. 2005. С. 102–109.
5. Корольок С. До проблеми розвитку культури сучасного директора школи . *Директор школи*. 2005. С. 37-43
6. Микитюк І. Педагогічна культура вчителя у контексті сучасної культурно-освітньої ситуації. *Вища школа*. 2009. Вип. №4.
7. Павлютенков Є.М., Крижко В.В. Основи управління школою. *Управління школою*. 2006. С. 103-128.
8. Серкіс Ж.В. Про організаційну культуру закладу освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. Вип. №9 – 10.
9. Турищева Л.В. Психологія управління. *Управління школою*. 2005. Вип. 9 (33). С. 42-46.

РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ БЕСІДИ ЯК СЛОВЕСНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Анастасія Щира, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Початкова освіта»*

*Науковий керівник: К. Л. Крутій, доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки та освіти*

METHOD OF TEACHING CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE

*Anastasiia Shyra, recipient of the degree of higher education «master»
in the specialty «Primary education»*

Анотація: У статті розглянуто важливість організації та проведення розвивальних бесід із дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Ключові слова: методи навчання, бесіда, евристична бесіда, типи бесід.

DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF CONVERSATION AS A

Abstract: The article discusses the importance of developing the organization and conducting developmental conversations with children of senior preschool and primary school age.

Key words: teaching methods, conversation, heuristic conversation, types of conversations.

Діалог, як форма бесіди, зародився в античній філософії, що використовувалася для викладу проблем за допомогою діалектики – мистецтва вести бесіду. Особливістю сократівського діалогу був запитально-відповідальний спосіб виявлення істини, який містив уточнювальні запитання, запитання-сумніви, запитання-спростування. Мистецтво бесіди повинно виходити з того, що вже відомо співрозмовнику, не ставлячи перед ним невідому й незрозумілу істину. Згідно зі сократичним методом, співрозмовники спільними зусиллями прагнуть прояснення виниклої проблеми, той, хто знає, допомагає своєму співрозмовнику на цьому діалогічному шляху пізнання. Отже, діалог Сократа визнали як мистецтво міркування й доказу, уміння вести бесіду [4, с. 344].

Найчастіше учасники діалогу розташовувалися колом, а ведучому спеціальне місце не виділялося, оскільки він був рівним співрозмовником. Кількість осіб, які брали участь у діалозі була невеликою, а за сучасними поняттями нагадувала співбесіду малою групою за круглим столом. Окрім діючих осіб, до діалогу допускалися слухачі, які утворювали друге коло на деякій відстані від першого. Структуру діалогу, його форми, правила ведення бесіди розробляв учень Сократа – Платон.

Структура бесіди, за Платоном, охоплює такі компоненти:

- визначення теми;
- висвітлення традиційних поглядів, пошук аналогічної ситуації;
- виявлення проблемної ситуації й заклик до усунення проблемності;
- виявлення ключових понять в різних аспектах, підбиття підсумків обговорення певних понять;
- уточнення й необхідна трансформація завдання, загальні методичні обговорення, виявлення протиріч, заклик до їх усунення;
- доведення неправильних тверджень до абсурду переважно використанням сократичної негативної іронії;
- заключна фаза, підбиття підсумків діалогу, визначення достатності рішення.

За часів Середньовіччя діалог розуміли як бесіду вчителя та учня, в ході якої один є активним – учитель, а інший – учень, пасивним учасником взаємодії, учитель запитує, а учень відповідає. Діалог розглядався як настанова,

в якій репліки наставника мали вигляд повчального монологу, а репліки слухача були зведені до мінімуму [4].

У діалогах епохи Відродження, тлумачення тексту змінюється його обговоренням у живому спілкуванні, у прагненні поєднати різні думки. За допомогою творчого пошуку, дотепності, іронії, сарказму, живого обміну думками, дружньої полеміки народжується істина. У діалозі за допомогою індивідуальних знань складається справжнє знання. Епоха Відродження принесла в теорію діалогу творчі пошуки, живий обмін думками, дружню полеміку. Мовленнєві перегони у словесній творчості, винахідливості, швидкість відповіді – ось основні риси діалогів тих часів.

Сократ, шукаючи істину разом зі своїми учнями, сказав такі слова: «Я знаю тільки те, що я нічого не знаю». З цього методу Сократа пізніше розвинулися «метод навідних питань» або «евристичний метод», за якого учень відповідає на низку запитань, поставлених педагогом, і поступово підводиться педагогом до бажаного висновку, а потім до іншого висновку [4].

Бесіда - це діалогічна взаємодія, яка виконує інформаційну (передача і прийом інформації), регулятивно-комунікативну (вплив на поведінку учасників спілкування) та афективно-комунікативну (вираження і передача почуттів і переживань) функції спілкування [1].

Спілкування в освітньому процесі здійснюється шляхом три види дидактичного діалогу: «педагог - учень», «учень - учень» та «учень - педагог».

Дидактичні бесіди зазвичай використовують для того, щоб спробувати вплинути на співрозмовника, спонукати його до певних дій або запропонувати готовий рецепт вирішення проблеми. Однак слід пам'ятати, що кожна людина, навіть дитина, є особистістю зі своїми поглядами, особливими рисами характеру, здібностями та вподобаннями.

З точки зору діяльності, діалог «вчитель-учень» передбачає виконання вчителем професійно-функціональної ролі комунікатора під час навчальної діяльності. Педагог «перекладає» навчальний зміст на мову свідомості учня, проникає у внутрішній світ учня, оцінює його інтелектуальні можливості та намагається зрозуміти його позицію як суб'єкта навчання.

Діалог типу «учень-вчитель» передбачає активність дитини по відношенню до вчителя. Ця активність включає в себе ініціативне бажання бути рівноправним комунікатором у сприйнятті світу і себе в ньому, бажання отримати позитивну оцінку від вчителя, бажання бути одержувачем цінної інформації і, нарешті, бажання бути визнаним іншими і приєднатися до них. Це відображає прагнення задовольнити духовну потребу бути частиною світу.

Діалог «учень-учень» використовується в найбільш активних формах спілкування, таких як парна та групова робота. Ініціативні відносини в діалозі «учень-учень» встановлюються ще до того, як учасники бесіди залучаються до процесу творчого пошуку та пізнавальної діяльності. Саме емоційно-комунікативна функція спілкування відіграє вирішальну роль у діалозі з дітьми молодшого шкільного віку, створюючи психологічний контакт зі співрозмовником на емоційному рівні.

Ефективність методу бесіди має пізнавальну та розвивальну

спрямованість. Перша полягає в тому, що учні засвоюють знання глибоко і збалансовано, актуалізують свій життєвий досвід, доповнюють його особистісно значущою інформацією та творчо досліджують дійсність. Другий - розвиток самосвідомості молодшого школяра, вміння бачити себе або «я» в іншому «ти».

Отже, шляхом діалогової взаємодії відкривається широкий простір для самореалізації особистості дитини. Шляхом творчого міжособистісного спілкування та міжгрупової взаємодії дитина перестає бути чужинцем у цьому світі й виступає автентичним автором власного розвитку [1; 2-3].

Словесний метод посідає важливе місце в системі методів навчання. Це пояснюється тим, що мова є першим (емпіричним) абстрактним узагальненням людського життя. Виокремлення словесного узагальнення як методу передачі знань є одним з найбільших досягнень людства. Словесні методи дають змогу в найкоротші терміни передати значні обсяги інформації, поставити проблему і показати, як її вирішити. За допомогою слова вчитель може викликати в дитячій свідомості яскраві образи минулого, сьогодення і майбутнього людства. Слова стимулюють увагу, пам'ять та емоції учнів.

Словесні методи навчання вимагають логічних і доказових пояснень, достовірного матеріалу, творчого та емоційного вираження, літературної точності та зрозумілої мови. До словесних методів навчання належать також розповідь, бесіда та інші види усного викладу інформації вчителем.

Одним з основних способів розвитку мовлення дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку на заняттях та уроках є бесіда.

Бесіда - один з найдавніших і найпоширеніших методів навчання. Основними функціями цього методу є мотивація та стимулювання [1, с. 304].

А. Богуш визначає бесіду як спеціально організований метод навчання мови та розвитку мовлення, особливий вид навчання і важливу частину будь-якого навчання як прийому (наприклад, вступне мовлення, пояснювальне мовлення, підсумкове мовлення, мовлення, що супроводжує будь-яку діяльність) [1].

Важливим для ефективності методу розвивальної бесіди є усвідомлення її функцій. Оскільки розвивальна бесіда є методом навчання, вона виконує освітню, виховну, мотиваційну та комунікативну функції, які притаманні методам навчання загалом.

Функції методу бесіди в дидактиці визначаються так:

- сформулювати психологічну установку на засвоєння нового матеріалу, мотивувати пізнавальну активність учнів під час вивчення певної теми та ставити перед учнями проблемні ситуації;
- пояснення змісту фактичного матеріалу, опис об'єкта, інформація про подію чи явище;
- пояснення причинно-наслідкових та інших зв'язків між об'єктами й явищами довкілля;
- інтеграція знань у певну систему знань;
- керівництво діяльністю учнів [2; 5].

Широка функція бесіди в системі навчання і розвитку молодших школярів визначає її місце в освітньому процесі, може використовуватися на всіх етапах навчання, включаючи процеси підготовки до вивчення нового матеріалу, пояснення, засвоєння, застосування та узагальнення.

За А. Богуш, бесіда - це метод навчання, який можна використовувати на будь-якому етапі викладання для різноманітних навчальних цілей, таких як перевірка домашнього завдання та самостійної роботи, пояснення нового матеріалу, перевірка та огляд резюме теми [1]. Це робиться тоді, коли є основа для обговорення, тобто коли дитина має певні знання або досвід щодо матеріалу, який він/вона вивчає. Під час бесіди дитина запам'ятовує необхідну інформацію і пов'язує її з матеріалом, що вивчається. Із запитань і відповідей вчитель може побачити, що дитина розуміє, а що не розуміє. Тому під час бесіди педагог може вносити корективи, змінювати глибину чи обсяг матеріалу або надавати додаткову інформацію.

Суть розвивальної бесіди як словесного методу навчання полягає в тому, що цей метод навчання передбачає бесіду вчителя з учнем, або вихователя з дошкільником з продуманою системою запитань, яка не прямо передає знання, а знаходить зв'язки і виводить закономірності з того, що учень вже знає [2; 3].

Для з'ясування суті бесіди доцільно звернутися до гуманістичної психології (А. Маслоу) [6]. Її представники вважають, що допомога має розвивальний характер і сприяє самореалізації особистості, розкриттю та реалізації потенціалу в процесі свідомого вибору життєвого шляху та усвідомлення відповідальності за свій вибір. Іншими словами, суть бесіди слід розглядати не як передачу знань, пояснення рецепту або вирішення проблеми за іншу людину, а як надання можливості цій людині впоратися з власними проблемами шляхом мобілізації внутрішніх ресурсів того, з ким спілкується педагог.

Коли педагог надає поради, на які є «запит» учнів або вихованців, розмова виконує функцію розвивальної допомоги. Порада педагога є сама по собі розвивальною, вона показує вихід із ситуації і спонукає до самостійних дій. Якщо дорослий визнає індивідуальність вихованця і виявляє інтерес до його долі, то вимогливість педагога постає як вимогливість розвивальна, бо вона не є диктатурою, не пригнічує ініціативу інших, а вказує напрямок вільного вибору власної позиції.

Отже, завдання вчителя та вихователя в індивідуальних педагогічних бесідах можна сформулювати так: «Я хочу мобілізувати внутрішні ресурси мого співрозмовника (інтереси, бажання, думки, почуття) і спонукати його (вихованця, учня) до самостійного вибору рішення, яке ми разом шукаємо, і до спільної відповідальності за цей вибір» [5].

Педагог з такою установкою не порушує автономії, не зазіхає на життєвий простір інших, не дає інструкцій, рецептів чи наказів, а натомість надає підтримку розвитку. Ця підтримка може надаватися шляхом позиціонування дорослого, довготривалого спілкування, заснованого на ентузіазмі спільної творчої діяльності або дружньому ставленні та демократичному стилі взаємин.

Бесіда також є структурним елементом (прийомом) всіх інших методів. Її основна функція полягає в управлінні різними видами навчально-пізнавальної діяльності як дітей старшого дошкільного віку, так і молодших школярів.

Бесіда може використовуватися як спеціальний метод навчання мови в роботі з дітьми дошкільного віку. Бесіда як метод навчання вимагає зосередження на конкретній темі розмови і передбачає достатній рівень знань про зміст, що обговорюється.

Існують різні типи бесід з дітьми дошкільного віку, а саме:

- етичні бесіди (мета яких - сформувати у дітей моральні уявлення);
- пізнавальні (про події з життя, справи дорослих, природу);
- вступні (використовуються для підготовки дітей до певних видів діяльності);
- узагальнювальні (використовуються для уточнення та систематизації інформації) [1, с. 304].

Зосереджуючи увагу на характеристиках явищ, педагоги поглиблюють у дітей розуміння того, що вони відчувають на прогулянках та екскурсіях. Процес набуття знань стає більш осмисленим, коли діти описують побачене словами й самі описують об'єкти та явища.

Бесіди також надають дітям нову інформацію і показують їм нові перспективи на знайомі об'єкти. Беручи участь у бесіді, діти зосереджують свої думки на одній темі, згадують, що вони знають про неї, і вчаться логічно мислити. У бесіді педагоги вчать дітей чітко висловлювати свої думки, розвивають уміння чути і розуміти запитання, правильно ставити запитання, надавати на них правильну відповідь - коротку або розгорнуту, залежно від характеру запитання. Бесіда стимулює мовлення дітей та сприяє розвитку інтерактивного мовлення. Набуття навичок мовлення є важливим для подальшого навчання в школі.

На думку К. Крутій, *всі запитання до дітей старшого дошкільного віку можна розділити на дві групи* [2-3].

Перша група вимагає від дітей дати прості відповіді або описати предмети чи явища. Такі запитання ставляться на початку бесіди або мікротеми, щоб допомогти дітям пригадати побачене або пережите; друга група запитань передбачає встановлення логічних узагальнень, висновків, причинно-наслідкових зв'язків, уточнення змісту теми (чому, чому і чим вони схожі, звідки ми знаємо, чому, чим вони схожі тощо). Вихователь, крім основних запитань, може поставити дітям і допоміжні навідні питання.

Прийом запитань використовується з метою навчання дитини формулювати запитання, граматично правильно й чітко їх формулювати, мати потребу запитувати. Так, прийом постановки граматичних запитань дозволяє швидко досягти позитивних результатів, тому що ґрунтується на навичці, яка формується в мовленнєвій практиці – узгоджувати граматичні форми запитання і відповіді.

Розмаїття мовних форм у діалозі (згода, заперечення, уточнення, перепитування, прохання, вимога, дозвіл, порада, відмова, спонукання, задоволення, вдячність, подив, невдоволення тощо) допомагає формуванню

граматично правильного мовлення [3]. Під час бесіди педагоги вчать дітей вживати правильні граматичні форми слів, чітко вимовляти слова, правильно ставити наголос, збільшувати та активізувати свій словниковий запас, діти мають можливість відтворювати те, що вони бачили раніше. Під впливом бесіди мовлення дошкільнят стає більш точним і змістовним.

Бесіда стимулює морально-естетичні уявлення дітей, зосереджує їхню увагу на найяскравіших враженнях. Змістовно насичені бесіди підводять до суджень і висновків, які дітям легше зрозуміти. На яскравих прикладах діти глибше усвідомлюють своє ставлення до інших людей і переживають його більш емоційно. Спираючись на знання, діти рефлексують над своєю поведінкою та оцінюють свої вчинки. Бесіди формують ставлення дітей до фактів, допомагають їм стати організованими та розвинути певні моральні якості.

У закладах дошкільної освіти бесіду використовують як важливий засіб колективного спілкування між дітьми [7]. Бесіда як метод навчання здебільшого використовується у великих групах. Однак деякі бесіди (наприклад, про роботу дорослих у дитячому садку, про пори року) можна проводити і в середній віковій групі (з другої половини року). Бесіди проводяться на всіх рівнях навчання, але найбільш важливими вони є в початковій школі.

Отже, *бесіда - це організована і цілеспрямована розмова між педагогом і дитиною, що складається із запитань і відповідей на певну тему*. Бесіда є ефективним словесним методом навчання і відіграє важливу роль в освітній діяльності, коли правильно поєднується з конкретними спостереженнями та діяльністю з дітьми.

Список використаних джерел

1. Богуш А. Технологія організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Т. М. Котик – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. 304 с.
2. Крутій К. Виховний вплив дорослих на формування мовленнєво-мовної та лінгвістичної готовності дошкільників до навчання в школі: теоретичний аспект / Крутій К.Л., Зданевич Л.В. / *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2019. № 8/40. С. 13–26. <https://doi.org/10.24919/2413-2039.8/40.164378>
3. Крутій К. Л. Особливості засвоєння дитиною дошкільного віку основних закономірностей граматичної будови рідної мови / І. С. Деснова, О. М. Блашкова. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2021. № 8 (346). С.16-28. DOI: 10.12958/2227-2844-2021-8(346)-1-16-28.
4. Сбруєва А.А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах : [навчальний посібник] / А.А. Сбруєва, М.Ю. Рисіна. Суми: СумДПУ, 2000. 344 с.
5. De Witte, K., & Rogge, N. Problem-Based Learning in Secondary Education: Evaluation by Experiment. *Education Economics*. 2014. 25 p.
6. Maslow A. Motivation and personality / A. Maslow; Per. With the English. Pb.: Eurasia, 1999. 478 p.
7. Hopper E. Maslow's hierarchy of needs explained. *Thoughtco*, August 28, 2020. <https://www.thoughtco.com/maslows-hierarchy-of-needs-4582571> (дата звернення: 16.11.2023).

РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗДОРОВ`ЗБЕРЕЖЕННЯ, ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ

ЗДОРОВ`ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ:

ВИЗНАЧЕННЯ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ

Абрасімов Костянтин, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Фізична культура і спорт»

*Науковий керівник: Л.А.Присяжнюк, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та освіти*

HEALTH PRESERVATION COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: DEFINING THE BASIC CONCEPTS OF THE RESEARCH

Abrasimov Kostyantyn, master's student in «Physical culture and sports»

Анотація. У статті розкрито основні поняття проблеми формування компетентності щодо збереження здоров'я майбутніх учителів фізичної культури. Визначено поняття «компетентність», «здоров'я», «збереження здоров'я», «компетентність щодо збереження здоров'я».

Ключові слова: здоров'я, компетентність, збереження здоров'я, компетентність щодо збереження здоров'я.

Abstract. The article reveals the basic concepts of the problem of developing health preservation competence of future physical education teachers. The following concepts are defined: "competence", "health", "preservation of health", "health preservation competence".

Key words: health, competence, health preservation, health preservation competence.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти основні одним із пріоритетів є компетентнісний підхід. Сутність та особливості компетентнісно орієнтованої освіти висвітлюються у працях Н.Бібік, Л. Бірюк, О. Дубасенюк, І. Єрмакова, І.Зимньої, О.Локшиної, О.Овчарук Л.Романишиної, О.Савченко та ін.

Визначення компетентнісного підходу подано в Державному стандарті базової середньої освіти. У зазначеному документі цей підхід визначається як спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, що ними є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузєва)

компетентності [6].

Ю. Бойчук розглядає компетентнісний підхід як основу модернізації вітчизняної системи освіти. Науковець акцентує увагу на тому, що компетентнісний підхід в освіті є значно ширшим, ніж підхід із позицій предметних знань, умінь, навичок. Він містить у собі широкі гуманістичні, морально-етичні, культурні, естетичні, мотиваційні й інші компоненти, спрямовані на творчість, дію, виконання, практичний результат» [2, с. 132]. Реалізація компетентнісного підходу передбачає формування у фахівця комплексу компетентностей: інтегральної, загальних та ахових (спеціальних). Тому вважаємо за доцільне проаналізувати окремі визначення поняття «компетентність».

В Українському педагогічному енциклопедичному словнику подано визначення компетентності як «результату набуття компетенцій, який передбачає особисту характеристику, ставлення до предмета діяльності» [5, с. 231]. В. Ягупов розуміє під компетентністю «теоретичну та практичну підготовленість; інтелектуальну, діяльнісну та суб'єктивну здатність; професійну, особистісну, психологічну тощо готовність особи, як суб'єкта діяльності, до певного виду діяльності [14, с. 31].

У Національній рамці кваліфікацій України компетентність потрактовано як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через комплекс знань та вмінь, а також розуміння, цінності, інші особисті якості. Результати навчання – це комплекс компетентностей (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), що їх набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання [13].

У Законі України «Про освіту» й Концепції Нової української школи термін «компетентність» тлумачиться як динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [10, с. 12].

Таким чином, поняття «компетентність» має цілу низку тлумачень (таблиця 1).

Таблиця 1

Погляди науковців на сутність поняття «компетентність»

<i>Джерело</i>	<i>Тлумачення</i>
Оксфордський словник сучасної англійської мови	Здатність зробити щось успішно і ефективно.
Український педагогічний енциклопедичний словник (за ред. С.Гончаренка)	Результат набуття компетенцій, який передбачає особисту характеристику, ставлення до предмета діяльності.
Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти	Здатність ефективно здійснювати діяльність, виконувати поставлені завдання, будь-яку роботу.
Експерти програми «DeSeCo»	Здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти і виконувати поставлені завдання; при цьому кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних

	навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь; усього того, що можна мобілізувати для активної дії; проявляється в діяльності особистості в різних контекстах; формується під впливом сім'ї, роботи, мас-медіа, релігії тощо.
Матеріали міжнародної конференції ЮНЕСКО	Здатність застосовувати ефективно й творчо знання та вміння в міжособистісних відносинах, тобто ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті а також і в професійних ситуаціях.
В. Ягупов	Підготовленість (теоретична та практична), здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єкта) і готовність (професійна, особистісна, психоло-гічна тощо) особи, як суб'єкта діяльності, до певного виду діяльності.

На основі викладеного вище можемо зробити висновок щодо категоріальних ознак поняття «компетентність»: уміння, обізнаність, досвідченість, вмотивованість, достатність знань у певній галузі. Як зазначає В. Вишпольська, комплекс таких здатностей необхідний для будь-якої професійної діяльності. Дослідниця наголошує, що ключові компетентності проявляються у здатності фахівця вирішувати професійні завдання на основі використання ним інформації, комунікації та соціально-правових основ поведінки в громадянському суспільстві [4].

Ключові компетентності фахівця характеризуються інтегрованою природою. До складу таких компетентностей входять певні знання й уміння, що належать до культури та різних галузей діяльності людини. Зазначене дає підстави стверджувати, що сформованість ключових компетентностей майбутнього фахівця є результатом освітньої діяльності особистості.

Модель сучасного вчителя, спроможного сформулювати у школярів здатність до здоров'язбереження, передбачає сформованість у нього комплексу компетентностей, важливою складовою якого виступає компетентність здоров'язбережувальна. Як зазначає Т. Бойченко, підставою для включення цієї компетентності до переліку ключових є значущість здоров'я як загальнолюдської цінності та життєвого ресурсу [3, с. 6-7].

Визначення поняття «здоров'язбережувальна компетентність» неможливе без аналізу поняття «здоров'язбереження».

Н. Поліщук у дисертаційному дослідженні «Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи» визначає здоров'я як «стан саморегуляції організму та його динамічної взаємодії із середовищем, сукупність відносно врівноважених психосоматичних станів, що забезпечують можливість оптимального функціонування людини у різних сферах життя» [12, с. 8].

У сучасних умовах вирішення проблеми збереження та зміцнення здоров'я здобувачів освіти можливе тільки за умов спільної роботи закладів освіти, охорони здоров'я та інших соціальних інституцій. У зазначеному контексті слід говорити про здоров'язбереження як процес, до якого задіяні

зазначені вище інституції. Отже проблема здоров'язбереження є міждисциплінарною та багатоаспектною.

У наукових працях вітчизняних педагогів та психологів (В. Бобрицької, М. Варданян, О. Ващенко, Ю. Лукьянкової, Ю. Науменка, Н. Суворової та ін.) поняття «здоров'язбереження» визначається як процес, що сприяє досягненню збереження здоров'я особистості. Отже, ми будемо розуміти під здоров'язбереженням в освіті комплекс дій та заходів учасників освітнього процесу з метою вирішення проблеми збереження та покращення фізичного, духовного та соціального здоров'я здобувачів освіти, формування та розвиток здоров'язбережувальної компетентності педагогів та школярів.

На основі аналізу актуальних наукових джерел узагальнено погляди науковців на поняття «здоров'язбережувальна компетентність» (таблиця 2).

Таблиця 2

**Погляди науковців на сутність поняття
«здоров'язбережувальна компетентність»**

Джерело	Тлумачення
Н. Бібік, Л.Ващенко, О. Локшина та ін.	Властивості особистості, спрямовані на збереження власного фізичного, соціального, психічного й духовного здоров'я та здоров'я інших людей; міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, що озброюють особистість знаннями, як бути здоровою для повноцінної активної участі в соціумі; ґрунтується на особистіснозорієнтованому підході, формуючи культуру пошуку й праці, захопленість, дослідницький стиль, упевненість, самостійність, ініціативність, творчість.
Т. Бойченко	Поліфункціональність, що дає змогу вирішувати проблеми здоров'язбереження людини, групи людей, спільноти та суспільства у просторі всіх 4-х складових здоров'я (фізичного, соціального, психічного, духовного); надпредметність і міждисциплінарність: інформація про формування, збереження, зміцнення, відновлення здоров'я має місце в усіх ланках неперервної валеологічної освіти; багатовимірність: зумовлена сутністю здоров'я людини як багатомірного й цілісного феномена; забезпечення широкої сфери розвитку особистості: вивчення шляхів і засобів збереження здоров'я, особливо її духовної складової, має особистісне спрямування.
Д. Воронін	Передбачає не тільки медично-валеологічну інформативність, але й застосування здобутих знань на практиці, володіння методиками зміцнення здоров'я й запобігання захворюванням.
Т. Шаповалова	Інтегративна якість особистості, що складається з сукупності знань про людину та її здоров'я, здорового способу життя; мотивації, що має екологізбережувальну спрямованість щодо себе й навколишнього середовища, спонукає до дотримання здорового способу життя; потреби в засвоєнні способів збереження власного здоров'я, орієнтованих на самопізнання, самовиховання та самореалізацію.

Як видно з таблиці, науковці розглядають здоров'язбережувальну компетентність як здатність особистості зберігати, відновлювати, зміцнювати власне здоров'я та здоров'я оточуючих людей.

Значну кількість сучасних досліджень присвячено питанням формування здоров'язбережувальної компетентності педагогів. Так, наукові праці

Л. Малишевої розкривають проблему формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах їх професійної підготовки в педагогічному коледжі.

Дотичним до цього є дослідження, О. Ландо, яка обґрунтовує теоретичні та практичні аспекти управління процесом формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічних коледжах. Т. Миронюк зосереджує увагу на питаннях формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів біології засобами інноваційних технологій, що впроваджуються у закладі вищої освіти. С. Єлізарова у своїх дослідженнях розкриває проблему формування готовності майбутніх учителів, які викладають навчальну дисципліну «Основи здоров'я», до здоров'язбережувальної діяльності у контексті організації взаємодії школи та родини.

Важливими для нашого дослідження є висновки Т. Бойченко щодо ключових ознак здоров'язбережувальної компетентності, а саме:

– поліфункціональність, що уможлиблює вирішення проблем здоров'язбереження одночасно окремої людини, групи людей, спільноти та суспільства;

– надпредметність і міждисциплінарність, що забезпечує насичення змісту освіти й діяльності дітей актуальною валеологічною інформацією;

– багато вимірність, що передбачає розгляд проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності через призму проблем здоров'я людини як багатомірного і цілісного феномена;

– забезпечення широкої сфери розвитку особистості, що передбачає вивчення шляхів і засобів формування та розвитку здоров'язбережувальної компетентності [3, с. 133-134].

Досліджуючи сутність здоров'язбережувальної компетентності, Н. Башавець визначає її як високий рівень майстерності виконання особистістю здоров'язбережувальної діяльності, що має такі ознаки:

1) характеризується глибокими знаннями щодо збереження та зміцнення здоров'я;

2) забезпечує можливість для здоров'язбережувальної діяльності;

3) супроводжується переконаністю у важливості організації власних здоров'язбережувальних дій;

4) характеризується наявністю уміння використовувати здоров'язбережувальні технології у межах освітньої діяльності, занять фізичними вправами та активного відпочинку [1, с. 121].

С. Кодимський та Н. Чайченко розглядають здоров'язбережувальну компетентність вчителя як його складну особистісну якість, що регулює професійну діяльність у зазначеній сфері й забезпечує ефективність цього процесу; як комплекс інтегрованих властивостей особистості фахівця, адекватних структурі й змісту діяльності щодо формування здорового способу життя підростаючого покоління» [8, с. 219]. Л. Клос, М. Криштановича та Н. Мукан, досліджуючи сутність здоров'язбережувальної компетентності вчителя, акцентують на особистому прикладі педагога й стверджують, що лише

на основі власного досвіду здоров'язбережувальної діяльності можна оцінювати здоров'я інших людей Тому чим більш багатшим та більш різноманітним є досвід здоров'язбереження вчителя, тим вищими є шанси зрозуміти й адекватно встановити рівень і якість здоров'я здобувачів освіти та його вплив на життя школярів» [7, с. 126].

Підтвердження цієї думки знаходимо в дисертаційному дослідженні Т.Осадченко, яка характеризує здоров'язбережувальну компетентність як складник професійної компетентності вчителя. Дослідниця характеризує цю компетентність як конструкт, що формується у процесі професійної підготовки й забезпечує у майбутньому компетентну організацію вчителем процесу створення освітнього середовища закладу освіти на основі здоров'язбережувальної діяльності [11, с.66].

Важливим для нашого дослідження є висновки М. Лехолетової щодо сутності здоров'язбережувальної компетентності. Дослідниця пов'язує це поняття з наявністю емоційної стійкості фахівця, його високої працездатності; здатність протистояти емоційним перенавантаженням та готовність вдосконалювати власне здоров'я, створювати й підтримувати здоров'язбережувальне середовище у професійній діяльності [9, с. 68].

Таким чином, на основі узагальнення поглядів зазначених вище науковців на сутність здоров'язбережувальної компетентності, будемо розуміти під цим поняттям інтегративну професійну характеристику, яка визначає готовність та здатність педагога кваліфіковано здійснювати і свідомо перебудовувати діяльність щодо здоров'язбереження всіх суб'єктів освітнього процесу на основі знань, умінь, навичок, досвіду, мотивації та вдосконалення професійно значущих якостей особистості.

Список використаних джерел:

1. Башавець Н. А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Державний заклад «Південноукраїнський Національний педагогічний Університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2012. 555 с.
2. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти*: наук. метод. журн. Чернівці: Черемош, 2013, С. 130–135.
3. Бойченко Т. Є. Здоров'язбережлива компетентність як ключова в освіті України. *Основи здоров'я і фізична культура*. 2018. № 11–12. С. 6–7.
4. Вишпольська В. Ф. Функціональний компонент базової компетентності фахівця з міжнародних економічних відносин. URL: http://www.rusnauka.com/11_NPRT_2007/Pedagogica/21998.doc.htm
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с
6. Державний стандарт базової середньої освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
7. Клос Л. С., Мукан Н. В., Криштанович М. Ф. Формування особистості фахівця з цивільної безпеки на засадах цінності здоров'я: гуманістична парадигма. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2020. № 66. С. 123–132.

8. Кодимський С.С., Чайченко Н.Н. Педагогічні умови розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 8 (34). С. 217-224.

9. Лехолетова М. М. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Київський унів. ім. Бориса Грінченка, 2018. 270 с.

10. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

11. Осадченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Житомир, 2017. 251 с.

12. Поліщук Н. М. Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2013. 23 с.

13. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

14. Ягупов В.В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти. *Креативна педагогіка: наук.-метод. журн.* / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця, 2011. Вип. 4. С. 28-35.

НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАРОДНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Данілович Юрій, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Фізична культура і спорт»

*Науковий керівник: О.П.Грошовенко, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та освіти*

DIRECTIONS OF USE OF FOLK PHYSICAL CULTURE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Danilovich Yuriy, master's student in «Physical culture and sports»

Анотація. У статті розкрито особливості використання засобів народної фізичної культури у закладах вищої освіти. Дано характеристику народним іграм, забавам та боротьбі, які використовуються на заняттях з фізичної культури.

Ключові слова: народна фізична культури, засоби народної фізичної культури, здобувач освіти, заклад вищої освіти.

Abstract. The article reveals the peculiarities of the use of folk physical culture in institutions of higher education. The characteristics of folk games, pastimes and wrestling, which are used in physical education classes, are given.

Key words: folk physical culture, means of folk physical culture, education seeker, institution of higher education.

Обов'язковою складовою професійної підготовки майбутнього фахівця у закладі вищої освіти, незалежно від освітньої програми, є фізичне виховання як елемент освітнього процесу та фізична культура як навчальна дисципліна. Для вирішення завдань фізичного виховання у закладі вищої освіти розробляється методика роботи з фізичного виховання. Методи, прийоми, засоби фізичного виховання та підвищення рівня фізичної культури є суто специфічними. Така специфіка обумовлена особливостями викладання фізичної культури як навчальної дисципліни, в основі якої лежить рухова активність [1].

Виховний потенціал занять з фізичної культури у закладі вищої освіти обумовлений особливостями змісту й організації цих занять. Цей потенціал виявляється в наступному:

1) у впливі фізичних вправ на розвиток вольових якостей майбутнього фахівця, зокрема сміливості, рішучості, наполегливості, терплячості, стриманості тощо;

2) в різноманітності форм організації діяльності здобувачів освіти на заняттях з фізичної культури (йдеться про ситуації співпраці або навпаки, суперництва здобувачів освіти на основі колективістських проявів діяльності й міжособистісних стосунків, що регулюються необхідністю дотримання встановлених правил) [2].

Основними компонентами фізичної культури здобувача вищої освіти є знання у сфері фізичної культури, компетентність з фізичного самовдосконалення та здоров'язбережувальної діяльності, ціннісні орієнтири, мотивація, інтереси та потреби щодо фізкультурно-оздоровлювальної діяльності, а також певний рівень фізичного розвитку і фізичної підготовленості. З огляду на зазначене фізичну культуру здобувачів освіти слід розглядати в комплексі чотирьох аспектів:

- соціально-психологічного;
- інтелектуального;
- рухового;
- аспекту самовиховання.

Змістове наповнення цих аспектів представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Аспекти фізичної культури здобувачів вищої освіти

Аспект	Сутність аспекту
Соціально-психологічний	Активне ставлення здобувача освіти до фізичного вдосконалення, що залежить від соціально-психологічних чинників, особливостей соціальної орієнтації, характеру мотивації та інтересів, рівня сформованості потреб у фізкультурно-оздоровчій діяльності.
Інтелектуальний	Цілеспрямований процес збагачення здобувачів освіти широким колом знань, що формують їхню загальну і соціальну підготованість у сфері фізичної культури та розвитку здібностей пізнавати і творчо використовувати її у власній фізкультурно-оздоровчій діяльності.
Руховий	Вплив рухової активності на морфофізіологічні та функціональні якості організму здобувача освіти, що спрямовані на розвиток рухових умінь та навичок, фізичних якостей.

Самовиховання	Активна творча діяльність здобувача освіти, що має за мету вдосконалення фізичних, інтелектуальних, духовних якостей, волі, наполегливості здобувачів освіти; розвиток внутрішньої потреби у самовдосконаленні, розвитку фізичних здібностей, зміцненні здоров'я, загартуванні, удосконаленні фізичної форми, у різноманітних проявах соціальної активності.
---------------	--

Напрями використання народної фізичної культури в умовах закладу вищої освіти відповідають комплексу умов: вони залежать від статі, віку, стану здоров'я, рівня фізичної та спортивної підготовленості здобувачів освіти. Однак аналіз актуальної літератури з теми дослідження дозволив виокремити напрями використання народної фізичної культури у закладі вищої культури, а саме:

- гігієнічний;
- оздоровчо-рекреативний;
- загальнопідготовчий;
- спортивний;
- професійно-прикладний;
- лікувальний [3].

Гігієнічний напрям використання народної фізичної культури в умовах закладу вищої освіти передбачає використання фізичної культури для відновлення працездатності та зміцнення здоров'я здобувачів освіти і містить у собі низку форм, а саме:

- 1) ранкова гігієнічна гімнастика;
- 2) процедури, які загартовують;
- 3) правильний режим праці, відпочинку та харчування;
- 4) оздоровлювальні прогулянки тощо.

Оздоровчо-рекреативний напрям використання народної фізичної культури в умовах закладу вищої освіти передбачає використання народних засобів фізичної культури у межах колективної організації відпочинку та культурного дозвілля з метою відновлення та зміцнення здоров'я.

Загальнопідготовчий напрям використання народної фізичної культури в умовах закладу вищої освіти передбачає забезпечення всебічної фізичної підготовленості здобувачів освіти та підтримання її на рівні вимог та норм фізкультурно-оздоровчого комплексу, який відповідає віку здобувачів вищої освіти.

Спортивний напрям використання народної фізичної культури в закладі вищої освіти передбачає використання спеціалізованих систематичних занять одним із видів спорту в групі спортивного удосконалення, участь здобувачів освіти в спортивних змаганнях із метою підвищення або збереження певного рівня їхньої спортивної майстерності.

Професійно-прикладний напрям використання народної фізичної культури в умовах закладу вищої освіти передбачає вибір та використання засобів

народної фізичної культури в системі наукової організації праці здобувачів вищої освіти як майбутніх фахівців та для здійснення підготовки до роботи за фахом.

Лікувальний напрямок використання народної фізичної культури в умовах закладу вищої освіти полягає у відборі й подальшому застосуванні фізичних вправ, а також чинників, які загартовують, гігієнічних заходів у межах лікувальних засобів для відновлення здоров'я або окремих функцій організму здобувачів освіти, що їх знижено або втрачено у результаті захворювань, травм тощо [4].

Одним із найбільш важливих понять в теорії і методиці фізичної культури є «засоби фізичного виховання». Засобами фізичного виховання в теорії фізичної культури є рухова активність людини (у нашому випадку – це рухова активність здобувачів освіти). Класифікацію засобів фізичного виховання подано в таблиці 2.

Таблиця 2.

Класифікація засобів фізичного виховання

Види засобів фізичного виховання	Критерій виокремлення засобів фізичного ви	Основні засоби фізичного виховання
основні	виконуються за відповідною програмою	фізичні вправи, народні ігри та забави, військові та побутові дії
допоміжні	не є обов'язковими, пропонуються та виконуються за ініціативи викладача	оздоровчі сили природи (сонце, повітря, вода, земля) та гігієнічні чинники (режим дня і харчування, дотримання правил особистої та громадської гігієни тощо).

Як вже зазначалося в першому розділі, народна фізична культура містить у собі види рухової активності та методи їх використання, що історично склалися як наслідок непрофесійної діяльності населення. Така рухова активність спрямовувалася на забезпечення фізичного, психічного та фізіологічного впливу на розвиток людини. Окрім того вона мала на меті забезпечення ефективного пристосування людини до умов навколишнього середовища, а також – підготовку до трудової діяльності та військової справи. У зазначеному контексті слід звернути увагу на педагогічну значущість засобів народної фізичної культури, основні компоненти яких роблять кожний з цих засобів ефективним для використання у всіх ланках системи фізичного виховання.

Українськими національними засобами фізичного виховання є певні дії, які спрямовані на досягнення мети й виконання завдань фізичного виховання, властиві українському народу, мають українське історичне коріння, відповідають характеру й особливостям фізичного виховання українського народу. Згідно цього визначення українськими національними засобами фізичного виховання (засобами фізичного виховання українського народу) є традиційні фізичні вправи, що склалися в історичній ретроспективі української нації, українські народні ігри та забави, традиційні військові дії та побутові

вправи, традиційні методи загартування природними силами, традиційна українська культура гігієни тіла тощо [5].

Народну рухливу гру в силу її особливостей можна вважати засобом комплексного вдосконалення рухової активності здобувачів освіти. Цей засіб фізичного виховання й підвищення рівня фізичної культури дозволяє вдосконалювати такі якості особистості, як спритність, швидкість, орієнтування, ініціативність.

Не зважаючи на те, що народні рухливі ігри містять у собі дії, що спрямовані на вдосконалення, як правило, однієї окремо взятої рухової якості, їх слід розглядати як вправи загальної фізичної дії, оскільки жодна рухлива гра не є засобом розвитку якоїсь однієї якості. Наприклад, в народних іграх з елементами силової боротьби розвиваються витривалість і спритність. Однак успіх у певній грі визначається не тільки й не стільки силовими якостями гравців, але й їхньою фізичною витривалістю і волею до перемоги. В обґрунтуванні значення народних рухливих ігор для фізичного розвитку здобувачів освіти саме зазначений вище аспект набуває особливої ваги та значущості.

Зазначимо, що рівень розвитку фізичних якостей майбутнього фахівця визначається не тільки й не стільки його функціональними можливостями, але й вольовими якостями. Народна гра як вид фізичної активності має значні можливості. Для забезпечення фізичного розвитку та зміцнення здоров'я здобувачів освіти серед усього розмаїття рухливих народних ігор слід підбирати й використовувати окремі ігри, що спрямовані на розвиток тієї чи іншої якості [4].

Вітчизняні науковці наголошують на тому, що метою використання українських народних рухливих ігор в освітньому процесі на заняттях фізичної культури є досягнення всебічного розвитку здобувача освіти на основі фізичного розвитку, зміцнення здоров'я, освоєння культурної спадщини українського народу.

На початковому етапі навчання у закладі вищої освіти заняття з фізичної культури здобувачів освіти характеризується різноманітністю засобів і методів, широким застосуванням елементів з різних видів спорту, використанням спортивних та рухливих ігор.

Основними завданнями адаптаційного етапу, який здобувачі освіти проходять протягом перших місяців навчання у закладі вищої освіти є зміцнення здоров'я першокурсників, забезпечення їхньої різнобічної фізичної підготовки, усунення недоліків фізичного розвитку. Більшість викладачів фізичної культури орієнтовані на використання українських народних ігор на етапі початкової фізичної підготовки, однак до цього часу повною мірою не вирішено проблему використання народних ігор, як з теоретичних, так і з експериментальних позицій.

Проте різноманіття українських народних ігор доцільно використовувати як у межах обов'язкових занять фізичною культурою, що їх передбачено навчальним планом, так і в позааудиторній роботі та на дозвіллі.

Приклади таких народних ігор показано в таблиці 3.

**Українські народні ігри, що використовуються у закладах вищої освіти
(контекст аудиторної та позааудиторної роботи
з фізичного виховання)**

Назви народних рухливих ігор	Призначення ігор
«Бій півнів», «Боротьба за булаву», «Тягни в коло», «Хто сильні-ший?», «Виштовхування з кола», «Регбі на колінах», «Зміна місць», «Гопак», «Король», «Силачі», «Збір кавунів», «Слон», «Тягни бука»	розвиток сили
«Виклик номерів», «День і ніч», «Викли-кач», «Перебіжки з виручкою», «Зустрічна еста-фета», «Третій зайвий (Третяк)», «Смик», «Наступ», «Естафета з набивними м'ячами», «Гречка», «Човник», «У річку – гоп!», «Шагавай», «Переправа через річку», «Мисливці і качки», «М'яч ловцю», «Між двох вогнів»	розвиток швидкісно-силових здібностей
«Захист фортеці», «Заячий біг», «Лавина», «Прокоти точно», «Ястріб і квочка», «Десять паличок», «Снайпери», «Влуч у ціль»	розвиток спритності
«Гонка з вибуванням», «Змогти – наздог-нати», «Крос по колу», «М'яч ловцю», «Лов-ля парами», «Боротьба за м'яч», «Ковбаса», «Квач», «Кривенька качечка», «Рибалка», «Мисливці, зайці і вовки».	розвиток витривалості
«Передача м'ячів», «Регбі на колінах», «Місток і кішка»	розвиток гнучкості

Як видно з таблиці, українські народні ігри можна включати у будь-яке заняття з фізичної культури як засіб підвищення рухової активності та одночасно як засіб психологічного розвантаження та розваг здобувачів освіти. Метою фізичного виховання здобувачів у закладі вищої освіти є підвищення рівня їх фізичної культури. У процесі фізичного виховання здобувачів освіти з використанням засобів української народної фізичної культури вирішуються такі завдання:

– сприяння глибокому усвідомленню здобувачами освіти значення народної фізичної культури для власного фізичного та інтелектуального розвитку;

– забезпечення знання здобувачами освіти основ народної фізичної культури і здорового образу життя;

– формування у майбутніх фахівців мотиваційно-ціннісного ставлення до народної фізичної культури, отримання здорового способу життя;

– забезпечення психофізичної готовності здобувача освіти до професійної діяльності;

– накопичення досвіду творчого використання здобувачами освіти фізкультурно-спортивної діяльності для досягнення цілей здоров'язбереження [6].

У віковий період 18-28 років завершується становлення організму молодої людини. Організм здобувача освіти має достатньо високу пластичність, адаптацію до різних фізичних навантажень. Протягом навчання у закладі вищої освіти оптимізація фізичного розвитку здобувачів освіти має спрямовуватися на підвищення в них рівня фізичних якостей і морфофункціональних показників,

що відстають у розвитку [7].

Вітчизняні науковці, які досліджують проблему розвитку фізичної культури за фізичного виховання студентської молоді, акцентують увагу на тому, що динаміка розумової працездатності та збереження високої розумової активності у здобувачів вищої освіти протягом усього періоду навчання залежить від обсягу фізичних навантажень у режимі робочого дня та навчального тижня. Таким чином, спостерігається міцний зв'язок між фізичною та розумовою працездатністю.

Поєднання у діяльності здобувачів вищої освіти рухових навантажень, особливо з використанням народних рухливих ігор, з розумовою діяльністю здійснюється ефективно, якщо здобувач займається фізичними вправами, як в межах аудиторних занять із викладачем, так і самостійно.

Фізичне виховання здобувачів освіти у позанавчальний час із використанням засобів народної фізичної культури може проводитися в таких формах:

– фізичні вправи в режимі навчального дня (ранкова гімнастика з елементами силових або танцювальних рухів, фізкультпауза протягом робочого дня, фізкультхвилинка у межах аудиторних занять, додаткові заняття тощо);

– організовані заняття в позанавчальний час (спортивні секції, групи аеробіки та ін.);

– самостійні заняття здобувачів освіти фізичними вправами у вільний час із використанням засобів народної фізичної культури;

– масові фізкультурно-спортивні заходи [5].

Фізичне виховання з використанням елементів народної фізичної культури підвищує рухову активність здобувачів освіти, покращує їх професійно-прикладну готовність до майбутньої виробничої діяльності, оптимізує навчальну працездатність здобувачів освіти шляхом зняття нервово-емоційного напруження, сприяє формуванню знань, умінь і навичок, пов'язаних із фізкультурною та здоров'язбережувальною діяльністю.

Список використаних джерел

1. Богучарова О.І. Здоров'я особистості у психологічній перспективі. *Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Інститут післядипломної освіти*. К.: Геопринт, 2004. 282 с.

2. Бойко О.П. Культура дозвілля у суспільстві ризику: монографія. Суми: ДВНЗ «УАБС НБУ», 2011. 285 с.

3. Литвин Н.П. Вплив народної фізичної культури на підвищення мотивації самовдосконалення фізичних якостей студентів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Випуск 9 (50), 2014. С.87-90.

4. Непша О. В., Суханова Г. П., Ушаков, В. С. Українські народні рухливі ігри як засіб національно-патріотичного виховання учнів на уроках фізичної культури та позаурочний час. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи: зб. матеріалів V Міжнар. Наук.-практ. Інтернет-конф.*, 20 вересня 2016 р., №5, 123–127.

5. Присяжнюк С.І. Вплив самостійних занять фізичними вправами на формування здорового способу життя студентської молоді. *Фізичне виховання в контексті сучасної освіти: проблеми та перспективи. Матер. Міжнар. електр. наук.-метод. конф.* 16-17 жовтня 2014 р., м.Київ. К.: Видавничий центр НУБіП України, 2014. С. 168-188.

6. Смаль Я. Теоретико-методичні основи засобів народної фізичної культури. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць...* № 4 (24), 2013. С.44-47.

7. Футорний С.М. Теоретико-методичні основи інноваційних технологій формування здорового способу життя студентів в процесі фізичного виховання: автореф. дис. ... д-ра наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02; НУФВСУ. Київ, 2015. 45 с.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Здобицький Микола, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Фізична культура і спорт»*

*Науковий керівник: Л.А.Присяжнюк, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та освіти*

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR CREATING A SPACE FOR HEALTH PRESERVATION IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Zdobitsky Mykola, master's student in «Physical culture and sports»

Анотація. У статті досліджено організаційні та педагогічні умови створення середовища, яке зберігає здоров'я в університеті. Розкрито особливості діяльності адміністрації університету та викладачів кафедри фізичної культури щодо створення такого середовища.

Ключові слова: здоров'я, середовище збереження здоров'я, організаційні та педагогічні умови, заклад вищої освіти.

Abstract. The article examines the organizational and pedagogical conditions for creating an environment that preserves health at the university. The peculiarities of the activities of the university administration and the teachers of the department of physical culture regarding the creation of such an environment are disclosed.

Key words: health, health preservation environment, organizational and pedagogical conditions, higher education institution.

Проблема формування здоров'язбережувального простору закладу вищої освіти досліджувалася багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями. Поняття «формування здоров'язбережувального простору закладу вищої освіти» трактується як процес застосування зусиль з метою створення комфортних умов для здобувачів освіти, забезпечення їх добробуту, зміцнення і збереження їхнього здоров'я в начальних аудиторіях та поза їхніми межами.

Дослідники проблеми формування здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти акцентують увагу на тому, що кожний освітній заклад повинен мати потужний потенціалом щодо збереження та зміцнення здоров'я здобувачів освіти, а формування здоров'язбережувального простору можливе

лише за умови, якщо кожний компонент освітнього процесу виконуватиме здоров'язбережувальну функцію [4; 6; 8].

Для нашого дослідження вагомими є висновки Т. Бережної щодо змісту здоров'язбережувального освітнього середовища, який охоплює такі компоненти, як: організація освітнього процесу; сприятливий психологічний фон; методи й форми навчання; санітарно-гігієнічні умови освітнього середовища; руховий режим здобувачів освіти; раціональне харчування; розвиток культури взаємодії з оточуючим середовищем; розроблення та впровадження у практику роботи закладу освіти комплексу різноманітних форм і методів здоров'язбережувальної діяльності [2, с. 40].

Здоров'язбережувальний простір закладу вищої освіти не є статичним, він завжди змінний, динамічний, а тому завжди існує можливість забезпечення бажаних змін за допомогою педагогічних засобів. З огляду на зазначене науковцями обґрунтовано основні функції здоров'язбережувального простору закладу вищої освіти, до яких належать:

– ціннісно-орієнтаційна, що передбачає створення належної мотивації та впровадження стимулів для здоров'язбережувальної діяльності здобувачів освіти, а також творчого оволодіння ними культурою здоров'я);

– інформаційно-пізнавальна, що передбачає набуття системи актуальних знань про власне здоров'я, способи його збереження та можливості ефективного використання цих способів);

– системоутворювальна, що відображається через реалізацію неперервної здоров'язбережувальної освіти, узагальнення та систематизацію накопиченого в ньому досвіду здоров'язбережувальної підготовки та доповнення його з урахуванням вимог майбутньої професійної діяльності здобувачів вищої освіти;

– організаційно-діяльнісна, що передбачає залучення здобувачів вищої освіти до реалізації отриманих здоров'язбережувальних знань у професійній діяльності, набуття ними практичного досвіду застосування здоров'язбережувальних технологій [7].

Розкриємо зміст понять «умова» та «організаційно-методична умова». Аналіз актуальних наукових джерел вказує на різне трактування змісту поняття «організаційно-педагогічна умова», тому практично кожен науковець презентує своє розуміння поняття (табл. 1).

Таблиця 1

**Визначення поняття «організаційно-методична умова»
вітчизняними науковцями**

Автор	Визначення
О. Пехота	Система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети.
В. Буторін	Джерела розвитку мотивації, основні причини, які безпосередньо викликають певний результат (зміст навчання, форми його організації, технології, методики, прийоми, засоби тощо).
О. Шатрова	Сукупність того, що потрібно створити, зробити, реалізувати для досягнення запланованих результатів.

О. Федорова	Сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання.
В. Манько	Взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність освітнього процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності
Г. Голубова	Особливості організації освітнього процесу, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості, забезпечують цілісність навчання та виховання майбутніх фахівців, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості здобувачів освіти та створюють сприятливі можливості для виявлення та розвитку їх професійної обдарованості.
Т. Вдовичин	Сукупність чинників, що забезпечують регулювання, взаємодію об'єктів і явищ освітнього процесу для досягнення поставленої мети, вдосконалюють міжособистісні стосунки учасників освітнього процесу для вирішення конкретних дидактичних завдань, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, їхньої самостійності, ініціативності, професійного інтересу.

З огляду на зазначене вище, будемо розглядати організаційно-методичні умови створення здоров'язбережувального простору в закладі вищої освіти як сукупність цілеспрямовано створюваних обставин у закладі освіти, реалізація яких сприятиме забезпеченню ефективного впровадження здоров'язбереження усіх учасників освітнього процесу.

Процес створення здоров'язбережувального простору в закладі вищої освіти науковці визначають як комплекс змін традиційної системи, націлених на підвищення ефективності діяльності щодо збереження і зміцнення життєздатності здобувачів освіти й викладачів у взаємозв'язку з корекцією їхньої внутрішньої картини здоров'я [9].

Аналіз актуальних наукових праць з питань здоров'язбереження здобувачів освіти дозволив виокремити такі організаційно-методичні умови, які забезпечать створення здоров'язбережувального простору в закладі вищої освіти:

1. Забезпечення стійкої мотивації щодо створення та забезпечення функціонування здоров'язбережувального простору в закладі освіти.

2. Широке упровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес.

3. Дотримання ергономічних вимог до організації освітнього процесу, що забезпечують продуктивну освітню діяльність, знижують ризики захворюваності усіх учасників освітнього процесу.

Перша педагогічна умова – забезпечення стійкої мотивації щодо створення та забезпечення функціонування здоров'язбережувального простору в закладі освіти. Саме така організаційно-методична умова має сприяти формуванню стійкої позитивної мотивації до збереження і покращення здоров'я здобувачів вищої освіти й викладачів, формуванню у них ціннісного

ставлення до власного здоров'я й здоров'я оточуючих, підвищити рівень внутрішньої мотивації, яка спонукатиме усіх учасників освітнього процесу до самовдосконалення.

Усвідомлення значущості та цінності власного здоров'я в ієрархії життєвих цінностей є чинником, що спонукає до активного виконання комплексу професійних функцій. Розвиток ціннісного ставлення передбачає зміну існуючого ставлення на основі цілеспрямованої мотивації стосовно здоров'язбережувальної діяльності.

Однією з передумов успішного функціонування здоров'язбережувального простору в закладі вищої освіти є мотиви – прагнення досягти певного рівня розвитку у царині здоров'язбереження. Позитивні мотиви можуть виникати як під час педагогічної діяльності, так і в процесі самовдосконалення. Це дає підстави у контексті нашого дослідження виокремити мотиви здоров'язбережувальної діяльності здобувачів освіти й викладачів. Такі мотиви відображено в таблиці 2.

Таблиця 2

Мотиви здоров'язбережувальної діяльності здобувачів освіти

Вид мотиву	Сутність мотиву
Мотиви, пов'язані із змістом навчання	Викладач розвиває прагнення оволодіти здоров'язбережувальними та здоров'япокращувальними знаннями і способами діяльності.
Мотиви, пов'язані з процесом навчання	Викладач спонукає здобувачів освіти до формування прагнення проявити розумову активність.
Мотиви, пов'язані з самовдосконаленням	Викладач спонукає долати труднощі, пов'язані із здоров'язбережувальною діяльністю, бути конкурентоспроможним; створює можливості реалізовувати свій потенціал щодо здоров'язбереження; формує мотиви обов'язку й відповідальності за своє здоров'я та здоров'я учасників освітнього процесу.

Мотиви, які формуються в здобувачів освіти у процесі навчання, тісно пов'язані з потребами, оскільки взаємно впливають на активність викладачів, їхнє ставлення до проблем здоров'язбереження, а потреба у збереженні здоров'я мотивує здобувачів освіти до отримання якісних нових здоров'язбережувальних знань.

Мотивація може бути як позитивною, так і негативною. Позитивна мотивація являє собою спеціально організовані дії викладача в умовах закладу вищої освіти, що спонукають здобувачів освіти діяти, формують у них інтерес, включаючи при цьому позитивні емоції і переживання» [11].

У контексті забезпечення здоров'язбережувального простору закладу вищої освіти можна говорити як про зовнішню, так і про внутрішню мотивацію. Внутрішня мотивація до здоров'язбереження може бути зумовлена: тривогою, страхом, набуттям досвіду, самоповагою, отриманням знань тощо. Відчуття компетентності, самовизначеності та успішності мотивує здобувачів освіти до пошуку нової методичної літератури з питань формування навичок здорового способу життя, навчання на різноманітних проблемних курсах, тренінгах,

семінарах. Зовнішня мотивація – це матеріальна та моральна винагорода (визнання або невизнання одногрупниками, викладачами, адміністрацією закладу освіти; бажання саморозвитку шляхом вступу й навчання в магістратурі чи аспірантурі).

Мотивація до здоров'язбереження пов'язана зі змістоутворювальною функцією освіти, що відіграє провідну роль у формуванні мотивів життєдіяльності людини. Усвідомлення нового сенсу життя, пов'язаного з цінністю здоров'я, активізує мотиваційну сферу людини, її цілі, що обумовлюють напрям пізнавальної діяльності та поведінки, спрямованість на здоров'язбереження, змінюють лінію життя [10].

У процесі організації здоров'язбережувальної діяльності здобувачів освіти викладач повинен намагатися досягти таких цілей їх мотивації:

- сформувати у здобувачів вищої освіти ціннісне ставлення до свого здоров'я та здоров'я оточуючих і мотивації до його збереження та зміцнення;
- забезпечити позитивну мотивацію у тих здобувачів освіти, які характеризуються низьким інтересом або його відсутністю до проблем здоров'язбереження;
- сприяти зміні зовнішньої мотивації щодо здоров'язбереження та дотримання здорового способу життя на внутрішню;
- підвищити рівень внутрішньої мотивації, яка спонукатиме здобувачів освіти до самостійного вдосконалення та навчання.

Організаційно-методична умова «забезпечення стійкої мотивації щодо розвитку здоров'язбережувального простору закладу вищої освіти» реалізується завдяки вивченням питань здоров'язбереження під час лекцій, семінарських та практичних занять. Це забезпечить розвиток потреби у збереженні свого здоров'я та здоров'я інших людей, формування ставлення до здоров'я кожної особистості як до найвищої цінності. Реалізація зазначеної організаційно-методичної умови передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяють ефективному засвоєнню та систематизації поданого матеріалу, ознайомленню з сучасними здоров'язбережувальними технологіями, закріпленню здоров'язбережувальних умінь і навичок, розвиток здатності самостійно аналізувати проблемні ситуації, створюють умови для самовдосконалення через саморозвиток і самоосвіту.

Реалізації першої організаційно-методичної умови сприятимуть також такі методи роботи зі здобувачами освіти, як бесіди, консультації, робота в малих групах, групові обговорення, метод кейсів тощо.

Особливої значущості в межах забезпечення здоров'язберувального простору закладу вищої освіти набуває використання здоров'язберувальних педагогічних технологій, до яких слід віднести:

- організаційно-педагогічні технології, які визначають структуру освітнього процесу, що сприяє запобіганню перевтоми, гіподинамії та інших дезадаптаційних станів;
- психолого-педагогічні технології, пов'язані з безпосередньою роботою викладачів зі здобувачами на заняття та психолого-педагогічний супровід усіх елементів освітнього процесу;

- навчально-виховні технології, які містять у собі програму розвитку культури здоров'я здобувачів освіти, мотивації до ведення здорового способу життя, попередження шкідливих звичок, передбачають проведення організаційно-виховної роботи зі здобувачами освіти в позааудиторний час [1].

Найбільш доцільними з точки зору позитивного впливу на здоров'я здобувачів освіти є технології, які: вразовують більшість факторів, що впливають на здоров'я, вікові та індивідуальні особливості здобувачів освіти; забезпечують запровадження цілей та змісту діяльності закладу освіти щодо зміцнення здоров'я здобувачів освіти, формування здорового способу життя; контролюють виконання правил, зміст яких має здоров'язбережувальний та профілактичний характер; постійно покращують санітарно-гігієнічні умови закладу освіти, його матеріально-технічну та навчальну базу, психологічний клімат у колективі відповідно сучасних вимог; заохочують учнівську молодь до участі у плануванні оздоровчої діяльності закладу та аналізу виконаної роботи; обґрунтовують умови послідовності в реалізації технології; створюють освітнє середовище, що забезпечує комфортні та безпечні умови життєдіяльності студентів і педагогів.

Результативність цих технологій залежатиме від умов усвідомлення всіма педагогами закладу вищої освіти своєї відповідальності за збереження здоров'я здобувачів освіти і тримання необхідної підготовки для роботи в цьому напрямку.

Третя організаційно-методична умова – дотримання ергономічних вимог освітньої діяльності, – передбачає, що з метою створення здоров'язбережувального простору закладу вищої освіти необхідно організовувати такі обставини, які забезпечують досягнення освітніх цілей, впливають безпосередньо на якість праці й здоров'я викладачів та здобувачів освіти з урахуванням комплексу антропометричних, фізіологічних, психологічних особливостей.

Матеріальна частина здоров'язбережувального простору закладу вищої освіти повинна створюватися з міркувань забезпечення:

- наочності, доступності, чіткості, простоти, логічності пред'явлення навчальної інформації; вільного доступу до баз даних і бази знань, навчального контенту, хмарних сервісів і мережевих ресурсів;

- схем навчання індивідуально, в групі, на засадах комплексної диференціації;

- поєднання традиційних засобів навчання, що довели свою ефективність із комп'ютерно зорієнтованими.

Науковці виокремлюють критерії ефективності функціонування освітнього здоров'язбережувального середовища, які охоплюють позиції викладача і здобувача освіти. Показниками психологічного комфорту й зручності викладача є: рівень суб'єктивної задоволеності, раціональність підготовки й проведення різних видів діяльності викладача, задоволеність інформаційно-предметним середовищем закладу освіти, рівень здоров'я. З позиції здобувача освіти показниками здоров'язбережувального освітнього простору є: суб'єктивний комфорт, продуктивність освітньої діяльності,

працездатність, рівень здоров'я, ступінь задоволеності інформаційно-предметним середовищем. З огляду на загальний стан здоров'язбережувального простору закладу вищої освіти провідними показниками варто вважати: функціональний комфорт здобувачів освіти і викладачів; стан і динаміку здоров'я як викладачів, так і здобувачів освіти; технологічні, трудові та організаційні параметри освітнього середовища; ергономічну ефективність навчально-методичної бази, якість навчання у цілому [5].

Отже, комплексний підхід до проектування здоров'язбережувального освітнього середовища забезпечує його ефективне функціонування. З-поміж інших організаційно-методичних умов важливими є: модернізація змісту та оновлення цілей професійної підготовки майбутніх фахівців з опорою на принцип збереження й відновлення здоров'я як здобувачів освіти, так і викладачів; диференційований підхід до організації здоров'язбережувальної діяльності усі учасників освітнього процесу, що сприяє підвищенню рівня їх працездатності; наявність кадрового потенціалу, здатного здійснювати здоров'язбережувальну діяльність.

Список використаних джерел:

1. Берзін В. І. Психогігієнічне та психофізіологічне обґрунтування організації збереження та зміцнення здоров'я учнівської молоді. *Дефектологія*. 2012. №2. С. 19-21
2. Бережна Т. Моделювання здоров'язбережувального навчального закладу: обґрунтування структури і критеріїв. *Рідна школа*. 2016. № 1. С.37-42.
3. Бойко Ю. Науковий аналіз категорії «здоров'я» та «здоровий спосіб життя» з позиції педагогічної аксіології. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Вип. 50. 2014. С. 63-71.
4. Волошко Л. Б. Здоров'я як категорія здоров'язберігаючої педагогіки. *Фізична реабілітація та здоров'язбережувальні технології: реалії і перспективи: Всеукр. науково-практична конференція молодих вчених і студентів (26 листопада 2014 року)*. Полтава: ПНТУ, 2014. С. 18-20.
5. Ворохаєв О. А. Соціальне здоров'я особистості як проблема здоров'язбереження. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 6 (162), 2020. С.18-22.
6. Грибан Г.П., Тимошенко О.В. Формування фізкультурно-оздоровчих компетентностей у студентів вищих навчальних закладів. *Фізичне виховання в сучасній школі : науково-методичний журнал*. № 6 (88), 2013. С. 30–34.
7. Завидівська Н.Н. Фундаменталізація фізкультурно-оздоровчої освіти : аспект здоров'язбережувального навчання студентів: монографія. Київ, 2012. 402 с.
8. Ліцоева О.М., Кий-Кокарева В.Г., Завадська Н.О. Фізичний та функціональний стан сучасного студентства в процесі фізичної рекреаційної діяльності та здоров'язберігаючих технологій. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2020. №1. С. 74-84
9. Мосейчук Ю.Ю. Розвиток здоров'язберігаючого середовища у закладі вищої освіти: методологічні та практичні аспекти. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Одеса : Приморський НДІЕІ, 2019. Вип. 9. Т. 2. С. 77-80.
10. Сливка Л. В. Створення здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу як умова забезпечення евристичної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015, № 9 (53). с. 423–459.
11. Яворська Т. Є. Теоретико-методичні основи формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців галузі фізичної культури і спорту Нової української школи. *Система підготовки майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української*

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН ТА КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК ГУМАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Каракай Ігор, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Фізична культура»

Науковий керівник: Л.А. Присяжнюк, кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та освіти

PHYSICAL EDUCATION AS A SOCIAL PHENOMENON AND A KEY FACTOR OF HUMANIZATION OF PHYSICAL CULTURE

Ihor Karakai, master's student in «Physical Culture»

Анотація. У статті досліджується фізичне виховання як соціальний феномен та ключовий чинник гуманізації фізичної культури. Аналізуються взаємозв'язки між активним способом життя та соціальною сферою, зокрема, в контексті сприяння комунікації, співпраці та підтримки спільних цінностей.

Ключові слова: фізичне виховання, фізична культура, соціалізація, соціальний феномен.

Abstract. The article examines physical activity as a social phenomenon and a key factor in the humanization of physical culture. Interrelationships between an active lifestyle and the social sphere are analyzed, in particular, in the context of promoting communication, cooperation and support of common values.

Keywords: physical education, physical culture, socialization, social phenomenon.

Актуальність теми визначається нагальними проблемами щодо поширення здорового способу життя населення країни, особливо в нинішніх умовах. Фізичне виховання сприяє збереженню здоров'я, розвитку біолого-психологічних аспектів особистості, формуванню та розвитку фізичних здібностей та таланту людини – в цьому полягає соціальний аспект фізичної культури.

Виховні функції фізичної культури, у свою чергу, мають свої відмінності і виявляються через фізичне та спортивне виховання. Сучасні дослідники у галузях теорії фізичної культури, педагогіки, психології та соціології розрізняють різні терміни, такі як «фізичне виховання», «фізична підготовка», «спортивне виховання», «олімпійська освіта» та інші. Деякі з них, наприклад, зближують поняття «фізичне виховання» та «фізкультурне виховання», і водночас виділяють фахове спортивне виховання як окрему сферу [1 с. 20]. Проте на практиці велика кількість людей не розрізняє ці поняття, не бачить відмінностей між ними.

Мета статті полягає в тому щоб, проаналізувати фізичне виховання як важливий соціальний феномен та визначити його роль у процесі гуманізації фізичної культури, дослідити взаємозв'язок між фізичною активністю та соціальними аспектами, виявити вплив активного способу життя на формування гуманістичних цінностей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми. Поняття «фізичне виховання» у сучасній науковій літературі тлумачиться як невід'ємна частина загального виховання, що передбачає системний вплив на людину з метою поліпшення її фізичних характеристик та формування певних навичок і якостей. Основна увага приділяється розвитку фізичних, моральних та вольових якостей, рухових вмінь та зміцненню здоров'я. Фізичне виховання визначається також і як педагогічно організований процес передачі наступним поколінням знань та методів фізичного розвитку. Це національна спадщина, що включає в себе різні фізичні вправи та комплекси (легкоатлетичні, гімнастичні, хореографічні), які спеціально відібрані та ґрунтуються на певних принципах. До цього можна віднести різноманітні види спорту, туризму, військових вправ, танців, а також використання природних факторів для загартування організму та дотримання гігієнічних норм у різних сферах життя.

Основна мета фізичного виховання полягає в поліпшенні фізичної активності, загартуванні організму, гармонійному розвитку тіла з урахуванням пропорцій, симетрії форм, пластики рухів та покращення фізіологічних функцій організму. Крім того, важливим завданням є розвиток фізичних, психічних та духовних якостей, а також забезпечення високого рівня працездатності та творчого довголіття.

Отже, фізичні вправи, методи загартування та дотримання гігієнічних норм є основними та найважливішими засобами фізичного виховання. Фізичне виховання розпочинається вже з народження дитини, є обов'язковою частиною навчальних програм у закладах дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної, передвищої, вищої освіти. Окрім цього, воно відіграє важливу роль у підготовці військових кадрів для Збройних Сил України та інших військових формувань. У силових структурах приділено особливу увагу фізичній підготовці. Термін «фізична підготовка» підкреслює прикладний характер фізичного виховання.

У цьому процесі важливу роль відіграють знання про закономірності впливу фізичних навантажень на організм людини та вміння застосовувати методіку фізичних вправ. Згідно з Л. К'єнінсеном, фізичне виховання та фізкультурна освіта є єдністю фізичного та духовного розвитку особистості та передбачають керування свідомим виконанням рухів, їх адаптацію для подолання різних перешкод, вправне та впевнене виконання цих рухів [6 с. 141].

Як і Л. К'єнінсен, український педагог А. Полулях також виходила з ідеї єдності фізичного та духовного розвитку особистості. Вона вважала, що фізичні вправи несуть користь не лише для фізичного, але й для інтелектуального, морального та естетичного розвитку дітей, а відтак, сприяють вихованню гармонійної особистості. Така робота передбачає індивідуальний підхід, ураховує відповідність природі дитини, національні особливості, вимоги

сучасного суспільства [3 с. 120].

Виклад основного матеріалу. Фізичне виховання сприяє набуттю людиною необхідних рухових навичок і вмінь, які є життєво важливими для неї. Це процес, що передбачає усвідомлення цінності освоєння системи раціональних способів керування своїми рухами, вмінь та відповідних знань, необхідних для повсякденного життя. Як зазначалося вище, фізичне виховання – це педагогічний процес, спрямований на поліпшення фізичної форми людини через оволодіння знаннями про фізичні вправи та методику їх самостійного застосування. Він також включає підвищення надійності життєво важливих рухових навичок в умовах складного життя.

Спортивне виховання є формою фізичного виховання, але воно обмежується спортивною змагальною діяльністю. Змагальна діяльність, орієнтована на перемогу та досягнення високих результатів, висуває підвищені вимоги до функціональних можливостей людини в будь-якому віці та стані здоров'я. Спортивне виховання готує спортсмена до нестандартних фізичних, психологічних і моральних викликів, що можуть зашкодити його здоров'ю. Цей вид виховання розвиває у людини спортивну якість, яка включає здатність до конкуренції. Результатом спортивного виховання є високі вольові якості, які проявляються як під час змагань, так і під час тренувань. Спортсмени навчаються концентрувати свої зусилля на подоланні перешкод для досягнення спортивних цілей, у них спостерігається формування спортивної культури особистості, що включає виховання бійцівського характеру, підвищення рівня спортивної чесності, навчання методам тренування, самоконтролю, відновлення фізичних ресурсів та розвиток вольових якостей, зокрема таких, як наполегливість, дисциплінованість, здатність до систематичного самовдосконалення. Важливою частиною цього процесу є вміння перемагати та приймати поразки, зберігаючи гідність та віру в майбутній успіх.

Дослідники проблем спортивного виховання А.В. Полулях, В.І. Столярів наголошують на тому, що, ставлячи в пріоритет розвиток змагальних якостей, часто на практиці нехтується позаспортивне і післяспортивне життя людини, тобто процес її соціалізації та інтеграції в суспільне життя. Звісно ж, передбачається, що людина, яка займається чи займалася спортом, має стати суспільно активною та організованою, нести відповідальність за свої дії [3 с. 120]. Однак насправді багато колишніх спортсменів стикаються з викликами, зокрема такими, як вступ до кримінального світу, алкоголізм, нестабільність у фінансовому плані та вибір непопулярних професій після завершення спортивної кар'єри [4 с. 14]. Психологи пояснюють це тим, що спорт ставить видимі та конкретні цілі, такі як перемога в конкретному змаганні або турнірі, але не завжди розвиває бачення подальших соціальних аспектів життя. Більшість тренерів спрямовують свої зусилля на досягнення спортивних результатів, а інтереси, потреби та аспекти соціалізації особистості залишаються другорядними.

Окрім означеної, має місце і низка інших проблем, з якими стикаються спортсмени, як-от, рання соціальна зрілість, або ж навпаки – інфантилізм, вплив популярності та її втрата тощо. А тому, знаючи і розуміючи ці проблеми,

досліджуючи їх в науковому контексті, роль спортивного виховання вбачається в тому, щоб забезпечити повноцінний розвиток особистості, урахувавши її психологічні особливості та потреби.

Поняття «фізичне виховання» може включати й інші види виховання і представляє собою важливий механізм формування особистісної фізичної культури та фізкультурного світогляду людини. Це процес і результат цілеспрямованого впливу на розвиток особистості через засвоєння нею цінностей, пов'язаних із фізичною культурою. Фізичне виховання є важливою складовою загального виховання.

Основні показники фізичної культури, які визначають фізкультурний світогляд та «фізкультурну ментальність» людини, включають в себе рівень знань у сфері фізичної культури, постійний догляд за власним фізичним станом, готовність надавати допомогу іншим у справах оздоровлення та фізичного покращення (включаючи здатність уникати захворювань), та навички ефективного застосування фізичних засобів виховання.

Фізичне виховання базується на ключових принципах, що визначають його зміст та напрямки:

- принцип зв'язку фізичного виховання з реальною практикою життя;
- принцип акценту на оздоровленні, який підкреслює важливість збереження та зміцнення здоров'я;
- принцип всебічного та гармонійного розвитку особистості, включаючи фізичний розвиток як необхідну складову цього процесу;
- принцип комплексного підходу до виховання, який охоплює різні його аспекти, такі як фізичні, розумові, моральні, естетичні та трудові.

Ці принципи сприяють гуманізації фізичної культури та підкреслюють важливість розвитку особистості та її цінностей. Розвинуті фізичні якості, навички та знання стають соціально значущими, набувають цінності для суспільства та носять загальнолюдський сенс. Тому в сучасному фізичному вихованні ключовими є цінності розвитку особистості.

Фізичне виховання є особливим педагогічним процесом, спрямованим на досягнення освітніх цілей. Воно має глибокий зв'язок з освітою. Фізкультурна освіта є складовою фізичної культури і включає у себе процес засвоєння знань, освіти та просвітництва. Це надає педагогічному процесу глибокий сенс.

Історія свідчить про велику роль гуманістів, які присвятили своє життя поширенню знань серед людей. Такий гуманістичний підхід виявляється і в організації фізкультурної освіти, що свідчить про соціальну важливість фізичної культури [1 с. 248].

Сьогодні усі освітні заклади – від закладів дошкільної до закладів вищої освіти – пропонують вивчення фізичної культури як обов'язкової дисципліни. Ця освіта буде успішною, якщо здобувачі освіти чітко усвідомлять користь збереження здоров'я, здорового способу життя для власного добробуту та матимуть позитивну мотивацію до занять фізичною культурою.

На думку В. Стоянова, гуманізація фізкультурної освіти можлива тільки на основі ненасильницького підходу, що включає в себе такі компоненти:

- *емоційний*, що передбачає радість, позитивні емоції у процесі занять

фізичною культурою;

– *гедонічний*, який означає природне задоволення від рухової діяльності та насолоду від неї;

– *раціональний*, який підкреслює важливість користі та розумного і виваженого підходу в заняттях фізичною культурою;

– *гносеологічний* компонент, який відображає задоволення потреби в пізнанні навколишнього світу та самопізнанні.

Усі ці компоненти сприяють гуманізації фізичної культури та позитивному сприйняттю фізкультурної освіти [5 с. 62].

Ефективність та привабливість фізичного виховання визначаються не лише його методами, але й концепціями олімпізму, які спрямовані на гармонійний розвиток особистості, підтримують ідею суперництва, героїчного благородства, та прагнення до гармонії тіла, духу і розуму. Поняття олімпізму допомагає відкрити важливість фізичного самовдосконалення, впливаючи на фізичне, моральне та естетичне виховання особистості. Олімпійські ідеали сприяють цим аспектам виховання, і в сучасному світі олімпізм стає важливим філософським концептом та нормою життя. Він покладений в основу створення способу життя, побудованого на повазі до загальних моральних норм, а також на поєднанні фізичної активності з освітою, культурою та мистецтвом [2 с. 344].

На сьогоднішній день принципи олімпізму набувають особливого значення у виховному процесі. Олімпійська освіта може вплинути на те, як формуються моральні цінності у сучасних умовах, коли існує велика розбіжність у національних, політичних, ідеологічних, релігійних поглядах і технологіях. Крім того, олімпійське виховання впливає на самосвідомість українців, викликаючи в них почуття гордості за свою батьківщину, свій народ, спортсменів та уболівальників, а також кожного члена суспільства.

Роз'яснення та популяризація гуманістичних ідеалів та загальнолюдських цінностей, відповідно до основ олімпізму, його теорії та практики, а також олімпійських змагань, ритуалів, традицій, фактів, прикладів та документів, мистецьких витворів, пов'язаних з олімпійською історією та сучасністю, ефективно здійснюється через систему олімпійської освіти. Олімпійські освітні та практично-виховні програми, які включають у себе співпрацю з олімпійцями, сприяють вихованню дітей і молоді у дусі олімпійських цінностей. Крім того, олімпійські освітні програми заохочують молодь вивчати культуру інших націй, вивчати іноземні мови, і підкреслюють нагальність проблем здоров'я, здорового способу життя, освіти, екології [5 с. 66].

Міжнародну олімпійську академію вирізняє особлива роль у розвитку олімпійського виховання та поширенні олімпійської освіти. Діяльність Міжнародної олімпійської академії контролюється Міжнародним олімпійським комітетом та Національними олімпійськими комітетами Греції. У 1967 році була створена спеціальна комісія Міжнародного олімпійського комітету, присвячена Міжнародній олімпійській академії та питанням олімпійської освіти, яка включала представників національних олімпійських комітетів та міжнародних спортивних організацій [4 с. 11].

Головними напрямками та аспектами діяльності Міжнародної

олімпійської академії є такі: історично-гуманістичні, соціально-економічні, політико-правові, технологічні, організаційні. Вони включають в себе питання стосовно цінностей олімпізму, розширення його географії, встановлення статусу олімпізму, підтримки волонтерства та спонсорства в спорті, активної взаємодії грецького суспільства з міжнародною спільнотою, розвитку інформаційних технологій, Інтернету, кабельного та супутникового телебачення, розширення інформаційного середовища, технології спортивної підготовки, розробки та вдосконалення спортивного обладнання для людей з особливими потребами, серед багатьох інших аспектів.

Активним партнером Міжнародної Олімпійської Академії є Олімпійська Академія України, яка була заснована у вересні 1991 року. Відповідно до рекомендацій Міжнародного Олімпійського Комітету, головною метою Олімпійської Академії України є сприяння розвитку та підсиленню олімпійського руху в Україні, підвищення духовної культури людей і поширення ідеалів олімпізму шляхом обміну цінними досягненнями національної культури. Олімпійська Академія України є незалежною громадською організацією і підпорядкована Національному Олімпійському Комітету України [1 с. 252].

Олімпійська Академія України постійно акцентує свою увагу на поширенні знань про олімпійський спорт, його ідеали та історію, особливо серед дітей та молоді. Організація приділяє особливу увагу підготовці української молоді до участі в спортивних змаганнях та міжнародних культурно-освітніх форумах. Аспіранти, молоді вчені, спортивні журналісти та олімпійські медалісти з різних регіонів України активно беруть участь у міжнародних сесіях, семінарах та конференціях. Олімпійська академія України завжди підтверджує важливість своєї діяльності, внесок якої має позитивний вплив і сприяє підняттю стягу олімпійського руху в Україні.

Висновки. підсумовуючи, сучасне широке розуміння поняття «фізичне виховання» означає, що це невід’ємна частина загального виховання. Фізичне виховання представляє собою педагогічний процес, спрямований на навчання та освоєння особистістю цінностей фізичної культури. Метою фізичного виховання є формування в особистості фізичної культури, що відображає гуманістичний зміст, аспект загальної культури суспільства та сприяє розвитку біологічних та духовних потенцій людини. Гуманізація фізкультурної освіти можлива тільки на основі ненасильницького підходу. Джерелом його реалізації можуть стати концепції олімпізму.

Список використаних джерел

1. Пангелова Н.Є. Історія фізичної культури: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів, реком. МОНУ. Київ : Освіта України, 2020. 294 с.
2. Пінчук Н., Самійленко В., Сенчук Л. Історичний феномен формування здорового способу життя. Фізична культура, спорт та здоров’я нації. 2022. Вип. 19 (1). С. 340-345.
3. Полулях А.В. Організаційно-педагогічні умови формування здорового способу життя студентів. Вісник Житомирського державного ун-ту імені Івана Франка. 2023. Вип. 13. С. 118-120.
4. Столярів В.І., Биховська І.М., Лубишева Л.І. Концепція фізичної культури і

фізкультурного виховання (інноваційний підхід). Теорія і практика фізичної культури. 2018. № 5. С. 11-15.

5. Стоянов В. Актуалізація занять фізичною культурою в умовах гуманітарних вищих навчальних закладів. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Зб. наук. пр. Харків: 2020. № 5. С. 61-68.

6. Kjenniksen L. Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in youth adulthood. European Physical Education Review. 2019. Vol. 15, № 2. P. 139-154.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО УПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Краснянський Артем, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Фізична культура і спорт»*

*Науковий керівник: Л.В.Задорожна-Княгницька, доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та освіти*

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE IMPLEMENTATION OF HEALTH CARE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Krasnyansky Artem, master's student in «Physical culture and sports»

Анотація. Статтю присвячено змісту наукових підходів до упровадження технологій, які зберігають здоров'я. Розкрито особливості використання цих технологій у закладах вищої освіти.

Ключові слова: науковий підхід, здоров'я, збереження здоров'я, технології, здобувач освіти, заклад вищої освіти.

Abstract. The article is devoted to the content of scientific approaches to the implementation of technologies that preserve health. The peculiarities of the use of these technologies in institutions of higher education are revealed.

Key words: scientific approach, health, health preservation, technology, education seeker, institution of higher education.

Сучасна українська освітня парадигма має формувати не тільки висококваліфікованого фахівця, особистість із високою національною свідомістю, а й громадянина, який свідомо ставиться до свого здоров'я, здорового способу життя та повною мірою володіє знаннями щодо поведінки, безпечною для його здоров'я. Гуманізація освітнього процесу у вищій школі вимагає збереження здоров'я сучасного здобувача освіти як основи його працездатності, конкурентоспроможності на ринку праці, джерела позитивних емоцій, освітніх й у подальшому професійних здобутків. Стабільність поступу нашої держави, особливо в умовах військових викликів, на які вона змушена відповідати сьогодні, багато в чому залежить не тільки від здоров'я нації.

Сучасному фахівцеві необхідна не тільки фундаментальна професійна підготовка, сформованість інтегральної, загальних та професійних компетентностей, але й наявність фізичного здоров'я, що дозволяє ефективно виконувати професійні функції, є одним з вагомих чинників якості життя у цілому.

На законодавчому рівні питання здоров'язбереження відображено в Концепції загальнодержавної соціальної програми «Формування здорового способу життя молоді України», Указі Президента України «Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація». У чинному Законі України «Про освіту» першочерговим завданням є «здоров'я людини і вільний розвиток особистості». Охорона здоров'я молоді входить у число пріоритетів діяльності освітньої установи. Саме здоров'я є умовою успішного росту і розвитку особистості, її духовного і фізичного вдосконалення, а в подальшому багато в чому успішного життя

Визначальну роль у процесі нормального росту й розвитку людини, її соціальної та психологічної адаптації, здобуття навичок здоров'я-збереження відіграє середовище, у якому вона живе та функціонує. На жаль заклад освіти створює різноманітні чинники підвищення ризику порушення стану здоров'я, що прямо або опосередковано погіршують його. Досягнення позитивного результату у вирішенні проблеми здоров'язбереження здобувачів освіти неможливе без застосування у закладі вищої освіти здоров'язбережувальних технологій.

Науковці вважають, що під поняттям «здоров'язбережувальні освітні технології» слід розуміти всі педагогічні технології, які не шкодять здоров'ю здобувачів освіти, створюючи безпечні умови для перебування, навчання та праці в закладі освіти, а саме:

- сприятливі умови навчання (відсутність стресових ситуацій, адекватність організаційних та педагогічних вимог, відповідна методика навчання, стиль спілкування викладачів зі здобувачами освіти);
- оптимальна організація освітнього процесу;
- розроблення й упровадження індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів;
- розвиток позитивного ставлення здобувачів освіти до здорового способу життя [2].

Упровадження здоров'язбережувальних освітніх технологій у закладах вищої освіти ґрунтується на системному підході, що передбачає участь у ній усіх суб'єктів освітнього процесу [1]. Зазначена обставина перетворює заклад освіти у сукупності всіх учасників освітнього процесу – від адміністрації до здобувачів освіти – в осередок здоров'язбережувальної діяльності, що базується на певних принципах та наукових підходах.

Аналізуючи здоров'язбережувальний потенціал закладу вищої освіти, вітчизняні науковці виокремлюють кілька ключових моментів, що роблять університет значущим у сприянні здоров'ю усіх учасників освітнього процесу, а саме:

– заклад вищої освіти є ядром, яке поєднує в собі навчання та дослідження;

– заклад вищої освіти є осередком творчості та інновацій, що передбачає поєднання у межах інноваційної діяльності процесів організації, реалізації, моніторингу ефективності освітніх технологій, корегування перебігу їх упровадження, управління інноваційним освітнім процесом у цілому;

– заклад вищої освіти пропонує комплексний вплив на соціальні та економічні чинники, пов'язані з індивідуальними особливостями, умовами життя і навчання, якістю й доступністю різних видів освітніх послуг;

– заклад вищої освіти є ресурсом та партнером місцевих громад, національних та міжнародних організацій, глобальних спільнот [Грін].

Усі ці складові надають можливість закладу вищої освіти впливати на здоров'я та благополуччя, сприяти знанням і розширення можливостей усіх його учасників освітнього процесу та спільнот (студентської та викладацької) [3].

Узагальнення актуальної наукової літератури дозволяє виокремити такі наукові підходи до процесу упровадження здоров'язбережувальних технологій у закладі вищої освіти:

– системний, що передбачає розроблення й упровадження індикаторів якості освітніх технологій, які використовуються;

– діяльнісний, який вимагає оптимального поєднання традиційних технологій навчання з принципами, методами і прийомами, спрямованими на збереження й підтримку здоров'я усіх учасників освітнього процесу;

– компетентнісний, що передбачає формування такого змісту освітніх технологій, який сприяє розвитку здоров'язбережувальної компетентності, навчання основ здоров'я, здорового способу життя, формування картини світу здорової особистості;

– інтегрований, який орієнтує на створення навчально-методичного комплексу оздоровчо-фізкультурних і лікувально-профілактичних заходів;

– середовищний, що забезпечує створення сприятливого для здоров'я освітнього середовища;

– особистісно-зорієнтований, що передбачає забезпечення навчання і виховання з урахуванням індивідуальних, вікових і психофізіологічних особливостей здобувачів освіти [6].

Кожний заклад вищої освіти формує середовище, в якому здобувачі освіти не тільки отримують фахову підготовку, але й розвиваються особистісно і соціально. Цей розвиток має соціально-значущі наслідки не тільки у процесі їхнього навчання, але й упродовж усього життя, окрім того він (розвиток) визначає цінності та пріоритети здобувачів освіти як фахівців та членів суспільства. Здоров'язбережувальна діяльність у закладі освіти має сприяти здоровому особистісному та соціальному розвитку, що дозволяє здобувачам освіти відкривати і досліджувати їхній потенціал, сприяючи у прийнятті здорових рішень.

З огляду на зазначене особливої значущості набувають компоненти

здоров'язберезувальних технологій, завдяки яким ці технології стають вагомим чинником гармонійного розвитку особистості майбутнього фахівця. Такими компонентами є:

- аксіологічний, що реалізується через усвідомленні здобувачами освіти вищої цінності власного здоров'я ;
- гносеологічний (пізнавальний), пов'язаний із набуттям необхідних для процесу здоров'язбереження знань й умінь, пізнанням своїх особливостей, недоліків та переваг, можливостей, потенційних здібностей, здатностей;
- здоров'язберезувальний, що містить у собі систему цінностей і настанов, які формують систему гігієнічних навичок і вмінь;
- емоційно-вольовий, який реалізується через прояв психологічних (емоційних і вольових) механізмів, завдяки яким закріплюється бажання вести здоровий спосіб життя;
- екологічний, що базується на розумінні людини як складної біосоціальної істоти, що існує в природному середовищі, яке забезпечує її необхідними біологічними, економічними, виробничими ресурсами;
- фізкультурно-оздоровчий, що передбачає оволодіння способами діяльності, спрямованими на підвищення рухової активності здобувачів освіти, попередження гіподинамії тощо [7].

Таким чином, упровадження здоров'язберезувальних технологій пов'язується з двома важливими аспектами організації освітнього процесу в цілому – психологічним та педагогічним. Психологічний передбачає створення позитивної атмосфери освітнього закладу, що сприяє гармонійному психоемоційному розвитку учасників освітнього процесу. Педагогічний спрямовується на оптимізацію процесу формування здоров'язберезувальної компетентності учасників освітнього процесу через забезпечення позитивного спрямування освітнього середовища, створення системи навчально-методичного забезпечення здоров'язберезувальної діяльності в закладі освіти.

Упровадження здоров'язберезувальних технологій у закладі вищої освіти базується на комплексі таких принципів:

- системності (об'єднання освітніх заходів, що проводяться в закладі освіти, в єдину логічно обґрунтовану систему);
- професійної компетентності (наявність готовності викладачів до здоров'язберезувальної діяльності, наявність знань про розвиток потенціалу здоров'я і здорового способу життя та їх застосування у професійній діяльності);
- гуманізації професійних відносин (уважне ставлення до особистих почуттів та емоцій кожного учасника освітнього процесу, створення здорового психологічного мікроклімату на рівні академічної групи, кафедри, факультету, закладу вищої освіти в цілому);
- індивідуалізації (створення максимальних можливостей для індивідуалізації освітнього процесу, розроблення індивідуальної освітньої траєкторії для кожного здобувача освіти, формування адекватного сприйняття здобувачем самого себе, своїх можливостей, прагнень, бажань);

– бінарності взаємодії (забезпечення активності всіх учасників освітнього процесу у здоров'язбережувальній діяльності, у процесі самопізнання й самовдосконалення);

– гарантії безпеки усім учасникам освітнього процесу (практична реалізація постулату «не нашкодити ні дією, ні бездіяльністю»);

– єдності вимог (забезпечення тісної співпраці адміністрації та допоміжного персоналу, педагогів та здобувачів освіти на всіх рівнях взаємодії у процесі формування, збереження та зміцненні здоров'я);

– алгоритмізації дій у межах здоров'язбережувальної діяльності (оцінювання рівня ставлення до здоров'я, аналіз чинників, що потребують коригування, розроблення дій щодо покращення ситуації, здійснення необхідних заходів, оцінювання їх результативності тощо);

– моніторингу рівня сформованості компетентності здоров'язбережувальної компетентності в кожного учасника освітнього процесу [5; 7].

Зазначені вище принципи є основою для створення освітнього середовища, в межах якого реалізуються здоров'язбережувальні технології. Однак науковці окремо виділяють принципи здоров'язбережувальних технологій, які називаються специфічними. Такі принципи представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Принципи здоров'язбережувальних освітніх технологій

Назва принципу	Сутність принципу
Принцип єдності зв'язку елементів системи здоров'язбережувальної технології	Основні складові здоров'язбережувальної технології взаємозв'язані і взаємозалежні: зміна однієї з них неодмінно вимагає зміни інших.
Принцип функціональної повноти і функціонального взаємозв'язку змісту технології	Повна реалізація відповідних технологій можлива за умови охоплення одночасно усіх складових і компонентів освітньої системи.
Принцип відкритості функціональних і методичних дій	Усе, що робиться в процесі впровадження здоров'язбережувальних технологій, має бути зрозумілим, логічно обґрунтованим й інформаційно відкритим для всіх суб'єктів освітнього процесу.
Принцип об'єктивної оцінки кінцевого результату	Тільки при виконанні цієї вимоги можливий продуктивний контроль і корекція, пошук способів управління.
Принцип спадкоємності й завершеності	Полягає в узгодженості не лише змісту, але й технологічної моделі, форм освітньої діяльності на різних ступенях освіти, як в макро-, так і в мікроструктурі.
Принцип варіативності засобів, методів і організаційних форм впровадження здоров'язбережувальних технологій	Широкий спектр і різноманітність засобів, методів, організаційних форм.
Принцип оптимізації	Припускає у кожному конкретному випадку вибір найкращого варіанту плану дій

Отже сутність здоров'язбережувальних технологій в освіті полягає в

комплексній характеристиці організаційних та психолого-педагогічних умов виховання й навчання, що дозволяють зберігати наявний стан і нарощувати вищий рівень здоров'я здобувачів освіти, формувати та розвивати навички здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку здобувачів освіти, прогнозувати можливі зміни здоров'я та здійснювати необхідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішної освітньої діяльності, поліпшення якості життя суб'єктів освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Бобро А. А. Сутність поняття соціальне здоров'я у науковій літературі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, (122), 2014. С.19-23.
2. Галушка І. Організація здоров'яспрямованої діяльності навчального закладу. Директор школи. №4. С. 1-5.
3. Грибан Г.П., Краснов В. П., Пантус О. О., Ободзінська О. В. Підвищення рівня фізичної підготовленості студентів засобами виховання вольових якостей. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наукових праць / За ред. О. В. Тимошенка. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 6 (76) 16. С. 32-37.*
4. Гриньова Я. Про деякі питання здоров'язбереження сучасного українського суспільства. *Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького*, 4 (15), 2018. С.46-55.
5. Дяченко-Богун М. Глобальні тенденції розвитку суспільства як чинник формування змісту здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*, 1(15), 2015. С.15-19
6. Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі: колективна монографія [за заг. ред. Л.М. Рибалко]. Тернопіль : Осадца В.М., 2019. 400 с.
7. Міхеєнко О. І. Професійна підготовка майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій у контексті компетентнісного підходу. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, (42), 2014. С. 85-97.

ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГІЙ ФІЗКУЛЬТУРНО-РЕКРЕАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Чучалін Петро, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Фізична культура і спорт»

Науковий керівник: Л.В.Задорожна-Княгницька, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освіти

CHARACTERISTICS OF TECHNOLOGIES OF PHYSICAL AND RECREATION ACTIVITIES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Chuchalin Petro, master's student in «Physical culture and sports»

Анотація. Статтю присвячено змісту технологій фізкультурно-рекреаційної діяльності. Розкрито особливості використання фізкультурно-

рекреаційних технологій у закладах вищої освіти.

Ключові слова: рекреація, оздоровлення, технології, здобувач освіти, заклад вищої освіти.

Abstract. *The article is devoted to the content of technologies of physical culture and recreational activities. The peculiarities of the use of physical culture and recreational technologies in institutions of higher education are disclosed.*

Key words: *recreation, health improvement, technologies, education seeker, institution of higher education.*

Суспільні процеси, що відбуваються зараз в Україні, позначаються негативними явищами в життєдіяльності людей – зниженням рівня здоров'я та тривалості життя на фоні постійних стресів, скороченням рухової активності, підвищенням рівня хронічних захворювань, втратою орієнтирів на здоровий спосіб життя, відчуженням від фізичної культури дітей, молоді та дорослих. Зазначені проблеми є актуальними й у сфері вищої професійної освіти.

Однією із причин погіршення ситуації зі здоров'ям здобувачів освіти є недостатня підтримка рекреаційно-оздоровчої роботи, що покликана відтворювати працездатність майбутніх фахівців. Рекреація являє собою процес відновлення фізичних, духовних і нервово-психічних сил людини, що забезпечується системою відповідних заходів і здійснюється у вільний від роботи час. Важливою є саме відновлювальна функція рекреації. Крім того, рекреація є ще і специфічним видом діяльності, який має чітко виражену природно-ресурсну орієнтацію [7, с.19].

Рухова активність є невід'ємною складовою способу життя й поведінки кожного здобувача освіти. Ступінь турботи про власне здоров'я майбутнього фахівця залежить від мотивації до здоров'язбереження, обумовлюється змістом виховання в родині, визначається економічними й соціально-культурними чинниками, а також залежить від стану організації фізичного виховання у закладі вищої освіти, кількості вільного часу у здобувачів освіти, доступності спортивних споруд і місць відпочинку студентської молоді та викладачів. У зазначеному контексті вагому роль відіграють технології фізкультурно-рекреаційної діяльності, що упроваджуються у закладі вищої освіти. Завдяки своїй соціальній значущості, зростаючій популярності, соціальному визнанню та успішно апробованим й доступним алгоритмам виконання, технології фізкультурно-рекреаційної діяльності зайняли відповідне місце в освітньому просторі закладу освіти.

Як соціальне явище, технології фізкультурно-рекреаційної діяльності характеризуються специфічними ознаками, а саме:

- доступність організованої фізкультурно-рекреаційної активності, яка є її визначальною ознакою;
- можливість проведення занять у вільний від навчання час, тобто під час дозвілля;
- керованість (проведення занять у формальних та/або неформальних

групах, самостійно за певною інструкцією або під керівництвом тренера чи інструктора);

– спрямованість на відновлення працездатності, збереження здоров'я здобувачів освіти та покращення якості їхнього життя [2, с. 12-16].

Провідним завданням фізкультурно-рекреаційної діяльності є подолання наслідків зростаючої серед здобувачів освіти гіподинамії, що перетворюється у визначальний чинник збільшення кількості хронічних захворювань.

Таким чином термін «технології фізкультурно-рекреаційної діяльності» об'єднує в собі два чинника: процес використання засобів фізичного виховання в оздоровчих цілях; наукову дисципліну, яка розробляє й удосконалює технології побудови фізкультурно-рекреаційного процесу, тобто об'єднує практику і теорію. Сутність фізкультурно-оздоровчих технологій полягає у регулярному використанні здобувачами освіти доступних видів організованої рухової активності та доступного обсягу фізичних навантажень у межах аудиторних занять з навчальної дисципліни «Фізична культура», або самостійно з метою відновлення працездатності, збереження здоров'я і покращення якості життя.

Загальні ознаки та характеристика сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій подано в таблиці 1.

Науковцями доведено, що недостатня рухова активність негативно впливає на організм людини навіть на генетичному рівні, а також викликає незадовільну динаміку обміну речовин. Це призводить до зростання кількості таких захворювань, як: атеросклероз, рак молочної залози та товстої кишки, ожиріння, а також діабет тощо [8, с. 109].

Таблиця 1

**Загальні ознаки та характеристика сучасних
фізкультурно-оздоровчих технологій
(за джерелом [3])**

Загальні ознаки фізкультурно- рекреаційних технологій	Характеристика
Спрямованість на досягнення оздоровчого ефекту	Оздоровлення, підвищення рівня фізичного та психічного розвитку, фізичної підготовленості, розвиток фізичних здібностей здобувачів освіти.
Інноваційність	Пріоритетне використання інноваційних засобів, методів і форм проведення занять, сучасного інвентарю та обладнання.
Інтегративність і модифікація	Інтеграція засобів і технологій із різних видів фізичної культури як вітчизняної, так і зарубіжних країн, їх модифікація та вдосконалення.
Варіативність	Різноманітність засобів, методів, форм проведення занять.
Мобільність	Швидка реакція: попит здобувачів освіти на ті чи інші види рухової активності; на появу нового інвентарю та обладнання; на зміну зовнішніх умов.
Адаптивність до контингенту, простота і доступність	Простота та доступність для здобувачів.

Естетична доцільність	Використання засобів мистецтва (музичний супровід, елементи хореографії і танцю), орієнтація на виховання «школи рухів»).
Емоційна спрямованість	Підвищення настрою, позитивний емоційний фон.
Моніторинг	Педагогічний контроль у процесі занять.
Результативність	Задоволеність від занять

Аналіз практики розвитку фізкультурно-рекреаційної діяльності у закладах освіти переконує, що фізична активність, що здійснюється з метою збереження здоров'я здобувачів та покращення якості їхнього життя, має характеризуватися планомірністю, система-тичністю, базуватися на засадах індивідуалізації та диференціації, спрямованості на досягнення мети здоров'язбереження учасників освітнього процесу.

За висновками Т. Круцевич та Н. Пангелової, головним компонентом фізичного виховання здобувачів освіти є спеціально організована рухова активність, яка може бути обов'язковою (тобто регламентується освітньо-професійними програмами) і добровільною – такою, що проводиться у вільний від освітнього процесу час із пасивним чи активним керуванням або самокеруванням такими заняттями [4].

Водночас науковці звертають увагу на те, що організована у закладі освіти фізкультурно-рекреаційна діяльність має відповідати певним вимогам щодо змісту, обсягу та інтенсивності навантаження, які не завжди є оптимальними з причини недостатньої компетентності учасників рекреаційного процесу. У зазначеному контексті особливої значущості набуває зміст фізкультурно-рекреаційної діяльності, що передбачає доступні для використання різними категоріями здобувачів освіти окремі фізичні вправи та їх комплекси, а також види спорту, або елементи цих видів, а також визначені програмою обсяги фізкультурно-рекреаційної діяльності (активності).

Обсяг фізкультурно-рекреаційної діяльності дорослого населення, відповідно до сучасних рекомендацій провідних міжнародних організацій має містити у собі заняття протягом 30-ти хвилин з частотою 4–6 днів на тиждень. Оптимальний рівень інтенсивності фізичних навантажень для більшості людей, що мають дозвіл лікаря на заняття організованою руховою активністю, становить 60–80 % максимального споживання кисню. Ці показники відповідають 70–85 % максимальної частоти серцевих скорочень. Така інтенсивність фізичного навантаження вважається середньою й оптимально відповідає завданням фізкультурно-рекреаційної діяльності.

Усі види фізкультурно-рекреаційної діяльності можуть здійснюватися в домашніх умовах, в спортивних залах, басейнах, спортивних клубах у закладах освіти тощо. Фізичні вправи та рухова діяльність здобувачів освіти в цілому створюють основу для здорового способу життя, сприяють боротьбі зі шкідливими звичками і збільшують здатність організму пручатися втомі та хворобам, зміцнюють та розвивають скелетну мускулатуру, м'язи серця, судини, дихальну систему та інші органи, що значно полегшують

роботу апарату кровообігу і добре впливає на нервову систему.

Фізична рекреація у ЗВО спрямовується на відновлення та підтримку фізичного й духовного потенціалу здобувачів. Форми і види фізичної рекреації здобувачі обирають самостійно, зважаючи на власні інтереси, вподобання, індивідуальні переваги, можливості й рівень культурного та спортивного розвитку, а також з урахуванням традицій або впливу оточення. За висновками науковців, серед видів фізкультурно-рекреаційної діяльності, що здійснюється у ЗВО та є найбільш ефективними є: ходьба та біг; плавання і водні види рухової активності (акваеробіка, акваджогінг тощо); плавання; атлетична гімнастика; катання на ковзанах; туризм; їзда на велосипеді; танцювальна аеробіка та степ-аеробіка; фітнес-програми; спортивні та рухливі ігри. Характеристику цих видів діяльності подано в таблиці 2.

Таблиця 2

**Характеристика видів фізкультурно-рекреаційної діяльності
в закладі вищої освіти**

Вид фізкультурно-рекреаційної діяльності	Значення	Характеристика, особливості використання у предметному полі здобувачів вищої освіти
Ходьба	Закріплення навичок правильної постави, регуляція дихання, зниження ваги тіла	Залежно від стану здоров'я використовують ходьбу повільну (70-90 крок/хв; середню (91-120 крок/хв.; швидко (121-140 крок/хв.; дуже швидко (більш 140 крок/хв.); можливе ускладнення умов (обтяжувач; ходьба вгору, по нерівній місцевості, по піску тощо).
Біг	Стимулювання діяльності серцево-судинної системи, загальне оздоровлення, зниження ваги тіла, використовується і як засіб активного відпочинку і як засіб тренування	Біг протягом короткого часу (0,5–1 хв.) є доступними без обмежень у віці 20–50 років з різним рівнем фізичного стану. Частіше за все використовується підтримуючий біг (ЧСС – 130-140 уд/хв.). Дозування навантажень здійснюють за такими показниками: тривалість (довжина дистанції); інтенсивність (швидкість руху); тривалість інтервалів відпочинку; характер відпочинку (активний, пасивний); кількість повторень; ко-рдинаційна складність.
Плавання	Сприяє покращанню дихання, позитивно впливає на опорно-руховий апарат, на стан центральної нервової системи	Заняття оздоровчим плаванням планують у три етапи: I – вивчення або вдосконалення техніки плавання; II – удосконалення техніки і досягнення відповідного рівня фізичного стану; III – підтримання високого РФС. Оптимально для оздоровчого плавання є дистанція 800-1000 м., яка може бути відкоригована залежно від віку та РФС.
Атлетична гімнастика	Сприяє розвитку сили, витривалості, координаційних здібностей (спритності), формує гармонійну статуру	Для збільшення м'язової маси за рахунок потовщення м'язових волокон і зміни їх біохімічних властивостей рекомендують виконувати вправи, які можна повторювати 10 разів до відмови. Слід виконувати кілька (як правило три) підходів у певній вправі з не-великими перервами між ними. Після трьох таких підходів вправу

		частково видозмінюють. Необхідно використувати у тренуванні фізичні вправи циклічного характеру (біг, плавання), спортивні ігри та загартовуючі процедури.
Фітнес (йога, фітнес-йога, пілатес, калан етика, стретчинг, кросфіт)	Покращення загального стану організму, його здатність опиратися негативним впливам середовища, допомагає в корекції форм та маси тіла, зміцнює імунітет.	Основними компонентами фітнесу є: сила, витривалість, аеробні навантаження, гнучкість, особиста гігієна (правильне харчування, розпорядок дня, відпочинок, особиста гігієна, гігієна праці). Фітнес не вимагає індивідуального підбору режиму виконання вправ, які виконуються до першого відчуття втоми.
Аеробіка (різні види аеробіки, спінінг, роуп-скіппінг)	Усунення гіподинамії, поліпшення настрою, ліквідація негативного впливу стресів, позбуття зайвої ваги тіла.	Аеробіка передбачає комплекс фізичних вправ, що виконуються з різним навантаженням і швидкістю, здебільшого у супроводі музики, завдяки чому створюється піднесений емоційний стан, що активує процеси енергетичного обміну, засвоєння організмом кисню, діяльність симпатoadреналової системи. Програма має будуватися так, щоб виключити ризик одержання травм.
Туризм	Є чинником здорового способу життя, розвитку, досконалості, збереження фізичної працездатності	У процесі загальної фізичної підготовки важливо всебічно розвивати силу, витривалість, координаційні здібності, швидкість. Спеціальна фізична підготовка забезпечує оволодіння специфічними навичками, технікою туризму.
Ізда на велосипеді	Є засобом аеробного навантаження, сприяє зміцненню м'язів ніг, позбавляє зайвого жиру на стегнах, покращує роботу серцево-судинної та дихальної систем	Інтенсивність навантаження при велотренуваннях, що спрямована на оздоровлення, має перебувати у діапазоні 50–75% МПК, залежно від рівня фізичного стану, віку, статі, рівня фізичного стану та тривалості тренування. Рекомендована швидкість їзди велосипедом коливається у широких межах і складає: в 20–29 років 12–30 км/год.
Спортивні ігри (футбол, волейбол, баскетбол, теніс, гандбол, боулінг, більярд тощо)	Є одним з найбільш привабливих й універсальних засобів активного відпочинку та ліквідації гіподинамії	Заняття спортивними іграми мають проводитися в екологічно чистих зонах. Дотримання правил безпеки оздоровчих занять вимагає проведення їх на м'якому ґрунті, покритті. Асфальтовані майданчики до проведення занять не придатні. Заборонено проводити оздоровчі тренування під час дощу та після нього на майданчику, покритому водою, при температурі нижче -14°C та вище $+25^{\circ}\text{C}$.

У межах організації фізкультурно-рекреаційної діяльності у закладі вищої освіти вирішуються такі важливі завдання: формування знань і практичних навичок здобувачів освіти щодо відновлення фізичної та розумової працездатності ході занять фізичними вправами; формування мотиваційно-ціннісних орієнтирів у царині фізичної культури, формування стійкої спрямованості на здоровий спосіб життя, а також формування й розвиток здатностей до постійних занять фізичною культурою та спортом;

системне вироблення й закріплення практичних умінь і навичок, що забезпечують оптимізацію функціонального стану, сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, позитивно впливають на розвиток та вдосконалення психофізичних здібностей, якостей і властивостей особистості майбутнього фахівця, його самовизначення у сфері фізичної культури [1].

Таким чином, фізкультурно-рекреаційна діяльність дозволяє задовольнити потребу в руховій активності, емоційному активному відпочинку, раціональному використанню вільного часу.

Список використаних джерел:

1. Болотіна А. С. Сучасні проблеми та перспективи розвитку рекреаційної діяльності студентської молоді. Перспективи, проблеми та наявні здобутки розвитку фізичної культури і спорту в Україні : матеріали IV Всеукраїнської електронної конференції «COLOR OF SCIENCE», (Вінниця, 29 січня 2021 р.). Вінниця, 2021. С. 17–20

2. Глазирін І.Д., Олексієнко Я.І., Петришин Ю.В. Фізичне виховання (теоретичний курс для студентів ВНЗ не профільних напрямів підготовки) : навчальний посібник. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2017. 248 с.

3. Грибан Г.П., Ткаченко П.П., Скорий О.С., Пилипчук П.Б. Фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні: метод. рекомендації для самостійної роботи здобувачів. Вид-во «Рута», 2023

4. Круцевич Т., Пангелова Н. Сучасні тенденції щодо організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2016. № 3. С. 109–114.

5. Ліцоева О.М., Кий-Кокарева В.Г., Завадська Н.О. Фізичний та функціональний стан сучасного студентства в процесі фізичної рекреаційної діяльності та здоров'язберігаючих технологій. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2020. №1. С. 74–84

6. Олексієнко Я. І., Гунько П. М. Теорія, види та технології оздоровчо-рекреаційної рухової діяльності : навч.-метод. посіб. Черкаси : ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2018. 260 с.

7. Отравенко О. В. Впровадження оздоровчих фітнес-програм у рекреаційну діяльність студенток ВНЗ. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. 2016. № 4. С.141– 149.

8. Програмування фізкультурно-оздоровчих занять: навч. посібник / укл.: С.П. Дудіцька. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2021.

РУХОВА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ: ВАЖЛИВІСТЬ, ВПЛИВ ТА ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ

Улитич Михайло, здобувач ступеня вищої освіти «магістр» за спеціальністю «Фізична культура»

Науковий керівник: О.П.Грошовенко, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти

MOTOR ACTIVITY OF STUDENTS: IMPORTANCE, INFLUENCE AND WAYS OF INCREASE

Mykhailo Ulytych, master's student in «Physical Culture»

Анотація. У статті розглядається актуальна проблема недостатньої

рухової активності студентів. Автор обґрунтовує важливість рухової активності для фізичного, психічного та соціального здоров'я студентів. На основі аналізу науково-методичної літератури виділяються основні фактори, що впливають на недостатню рухову активність студентів. Автор пропонує шляхи підвищення рухової активності студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Ключові слова: *motor activity, students, individual approach, health, physical development, psychological development, social development.*

Abstract *The article deals with the actual problem of insufficient motor activity of students. The author substantiates the importance of motor activity for the physical, mental and social health of students. On the basis of the analysis of scientific and methodical literature, the main factors influencing insufficient motor activity of students are distinguished. The author offers ways to increase students' motor activity, taking into account their individual characteristics.*

Key words: *motor activity, student youth, individual characteristics, method of motor activity development, research and experimental work.*

Рухова активність є важливою складовою здорового способу життя. Вона сприяє зміцненню фізичного здоров'я, розвитку фізичних якостей, а також підвищенню працездатності та успішності в навчанні. У період навчання в університеті студенти проходять через період інтенсивного фізичного і психічного розвитку. Тому важливо забезпечити їм достатню рухову активність, яка буде відповідати їхнім індивідуальним особливостям.

Проблема недостатньої фізичної активності та її підвищення стала предметом вивчення низки наукових досліджень. Проте аналіз науково-методичної літератури свідчить, що досліджуваний напрям не розкритий повністю і потребує додаткових розробок. Немає даних про врахування типових особливостей структури фізичної активності підлітків у процесі занять фізичними вправами, відсутня інформація про можливість інтегрування інтересів студентів у фізкультурно-спортивну діяльність у рамках університетського фізичного виховання.

Науковий фонд є свідченням актуальності проблеми рухової активності (В.Ареф'єв, Н.Брайко, Л.Вовканич, Д.Козак, М.Носко, Є.Павленко та ін.). У низці наукових розвідок особлива увага акцентується на важливості рухової активності для студентів і її вплив на їхнє фізичне і психічне здоров'я (С.Городинський, М.Горобей, Г.Грибан, В.Коновалов, Л.Кравчук, Н.Семенова). У працях Г.Кубай, О.Соколюк, Н.Швець та ін. досліджено проблему стимулювання рухової активності серед студентів та активізацію рівня мотивації до занять фізичною культурою. Задоволення потреби молоді у руховій активності проводиться у вигляді малих форм фізичного виховання: ранкової гімнастики, пар з фізичного виховання та спортивних секцій після пар [1, с.85]. Комплекси вправ включають рухові дії, які відрізняються за своєю структурою від положення тіла та рухів, що виконуються при навчальній роботі, що, у свою чергу, дещо посилює рухову активність організму та залучає

до активної роботи групу м'язів, що несуть статичне навантаження [2, с. 127].

Вченими зазначається, що переважна кількість студентів має низький рівень рухової активності. При цьому для підтримки нормальної рухової активності юнаку необхідно щодня здійснювати 20-30 тисяч локомоцій. Насправді констатується 50-70% рухового дефіциту [3, с. 193].

Для молоді рухова активність має особливу важливість. Перш за все, це період активного фізіологічного та психічного розвитку, і фізична активність допомагає забезпечити оптимальний ріст та розвиток м'язів і кісток [4, с. 17]. Рухова активність сприяє формуванню здорового способу життя та звичок, які можуть супроводжувати молоду людину протягом усього життя [1, с. 54].

Крім того, рухова активність сприяє підвищенню енергетичного рівня та покращенню загального самопочуття. Молодь, яка регулярно займається фізичною активністю, зазвичай має більше сили та витривалості, що дозволяє їм більш ефективно виконувати щоденні завдання і досягати своїх цілей [2, с. 29].

Однак рухова активність важлива не лише з фізичної, але й з психологічної точки зору. Вона сприяє підвищенню самооцінки та віри у власні можливості, розвиває дисципліну, цілеспрямованість та витримку. Участь у спортивних змаганнях або фізичних тренуваннях допомагає молоді вчитися встановлювати цілі, працювати над собою та досягати успіхів, що є важливою складовою для подальшого особистого й професійного розвитку [4, с. 43].

Крім того, рухова активність сприяє формуванню здорових соціальних зв'язків. Участь у спортивних командах або групових заняттях сприяє створенню дружніх стосунків, підвищує соціальну активність та сприяє розвитку комунікативних навичок.

З усього вищесказаного випливає, що рухова активність є невід'ємною частиною здорового способу життя та важливою складовою фізичного та психічного розвитку кожної особи, особливо молоді. Це поняття включає в себе будь-яку фізичну діяльність, яка вимагає руху м'язів та збільшує витрату енергії.

Фахівці наголошують, що взаємодіючи з навколишнім середовищем за допомогою рухової активності, організм здійснює найважливіший творчий процес, що виражається у самотворенні, тобто самоорганізації себе як відкритої фізіологічно повноцінної системи.

Фізичний розвиток студентів може суттєво відрізнятись від їхніх підліткових років. В цьому віці багато студентів мають можливість більше самостійно контролювати свою фізичну активність. Однак, зростання фізичної активності може супроводжувати періодичний стрес, нестачу сну та неправильне харчування [6, с.52].

Один із головних аспектів значення рухової активності для студентів – це збереження і підтримка фізичного здоров'я. Регулярна фізична активність сприяє збереженню нормальної маси тіла, зміцненню м'язів і кісток, покращенню кардіоваскулярної системи, зниженню ризику розвитку хвороб серця, діабету, а також підвищенню загального рівня енергії та життєвого тону. Тому важливо пропонувати різноманітні види фізичної активності, щоб кожен студент міг знайти для себе найбільш прийнятну та ефективну форму

вправ. Рухова активність також має безпосередній вплив на навчання студентів. Дослідження показують, що регулярна фізична активність сприяє покращенню когнітивних функцій, зокрема пам'яті, концентрації та рішення завдань. Вона сприяє підвищенню продуктивності, сприйнятливості до навчання і розвитку творчого мислення.

Соціальне середовище відіграє також важливу роль у формуванні студентського ставлення до фізичної активності. Фізична активність може бути інструментом для соціальної адаптації студентів. Вона створює можливість для спілкування, участі в командних спортивних заходах і розвитку соціальних навичок. Це сприяє покращенню самопочуття студентів, їхньої соціальної активності. Університети можуть сприяти соціальній адаптації студентської молоді та стати гарним інструментом покращення студентського здоров'я.

На жаль, більшість студентів не зацікавлені у фізичній активності або просто не хочуть займатися спортом. Головна мета занять фізичною культурою у навчальних закладах – формування фізичної культури особистості, підготовка до соціально-професійної діяльності, збереження та зміцнення здоров'я. Для цього необхідне прагнення до оволодіння системою певних умінь та навичок, які допоможуть зберегти та зміцнити здоров'я, психологічний та стресостійкий стан, розвиток фізичних якостей та властивостей особистості.

Регулярні заняття фізичною культурою чи спортом забезпечують необхідний рівень розвитку фізичних якостей, набуття необхідної тренуваності, мускулатури, статури. Цього можна досягти, тільки тоді, коли педагог (насамперед педагог з фізичної культури) спрямовує свою діяльність на формування у студентів здоров'язберігаючих компонентів, мотивації до занять фізичною культурою та спортом. Для цього потрібно враховувати інтереси студентів. Виявляти найбільш відповідні їм види рухової активності, за допомогою засобів і методів фізичного виховання виробити у студентів інтерес до занять.

Використання індивідуального та диференційованого підходу допоможе подолати низку проблем, забезпечить ефективність процесу фізичної підготовки молоді. Використання рухливих ігор, групових видів діяльності, організація спортивних секцій, заняття у тренажерному залі, проведення фізкультурно-оздоровчих заходів тощо допоможе збільшити рівень фізичної та психологічної підготовленості студентів, підвищити мотивацію до занять з фізичної культури.

Таким чином, для досягнення мети необхідна мотивація до фізичного виховання. Для покращення виховних, розвиваючих, освітніх та оздоровчих завдань фізичної підготовленості молоді необхідно забезпечити:

розуміння та усвідомлення ролі фізичної культури у розвитку індивідуальної особистості та підготовленості до своєї професійної діяльності;

прийняття та засвоєння основ фізичної культури, фізичної активності та здорового способу життя;

– формування мотивації – прийняття цінності у вигляді фізичної культури, самовдосконалення у сфері здорового життя, самовиховання і показник лідерства, потреба у особистісному зростанні, регулярне заняття

спортом, як на парах фізичної культури, так і у спортивних секціях, для саморозвитку.

- оволодіння комплексами практичних умінь та навичок, що сприяють поліпшенню та збереженню здоров'я, психологічне благополуччя, самовизначення у фізичній культурі.

- визначення загальної та професійної фізичної підготовленості.

- набуття досвіду, досягнення життєвих цілей у професійній діяльності [7, с.118].

Відомо, що розв'язання комплексу перерахованих вище завдань відбувається за відповідного планування, зокрема при організації занять з фізичного виховання. При цьому особливого значення набуває оздоровча спрямованість цих занять, пов'язана із проблемою здоров'я студентів. Так, дворазові заняття на тиждень по дві години (обов'язкові академічні заняття) без додаткових самостійних занять не створюють базису стійкої адаптації організму до м'язової роботи. Багато студентів першого курсу, що приходять на заняття з фізичної культури, не зацікавлені, вони втратили будь-який сенс у занятті спортом, у них у пріоритетах інші заняття, які зовсім не підходять під визначення «здоровий спосіб життя». Так само є і ті, які хотіли б займатися, але вони не можуть за станом здоров'я [5, с. 17].

Тому питання про те, як навчити студентів постійно дбати про своє здоров'я, зацікавити їх регулярно застосовувати форми та методи фізичного виховання у повсякденному житті, є актуальним. Необхідно, з одного боку, закласти основні поняття фізичної культури студента у широкому розумінні, прищепити навички здорового способу життя та потреби до занять фізичною культурою та спортом, з іншого – підвищувати рухові якості та фізичну підготовленість студентів. Фізичне виховання, як навчальний предмет, має займати не останнє місце серед інших предметів.

В даний час навчально-педагогічний процес вимагає від студентів значних витрат сил на подолання фізичних та розумових навантажень. У цьому плані важливе місце приділяється самостійним заняттям фізичними вправами, які є складовою здорового способу життя.

Самостійні заняття фізичними вправами заповнюють дефіцит рухової активності студентів, сприяють більш ефективному відновленню організму та підвищенню фізичної та розумової працездатності. Студенти, які займаються самостійними заняттями, мають спиратися на науково-методичну допомогу кафедри фізичного виховання та спорту. Планування таких самостійних занять здійснюється за безпосередньою участю викладачів з фізичної культури та медико-біологічного спрямування. Завдання таких занять, особливо для студентів, віднесених до спеціальної медичної групи, полягає у ліквідації залишкових явищ після перенесених захворювань, усуненні функціональних порушень та недоліків фізичного розвитку, підвищенні рівня здоров'я та фізичних якостей. Планування студентами самостійних занять та підбір фізичних вправ спрямовані на досягнення єдиної мети – збереження їх здоров'я, підтримки рівня фізичної та розумової працездатності.

Безумовно, залучення студентів до самостійних занять поза рамками

програми є підвищенням їхнього освітнього рівня у питаннях оздоровчої фізичної культури. Потреба в русі – основа фізіологічних, соціально-економічних та культурних цінностей. Реалізація цих потреб забезпечить нормальне зростання та життєдіяльність організму студента та сприятиме залученню його до систематичних занять фізичною культурою як у рамках навчального процесу, так і поза ним.

На думку вчених, з метою виховання соціально-активної особистості в умовах університету засобами фізичної культури та спорту доцільно вирішити такі завдання: підвищення пізнавального інтересу студентів до своєї майбутньої професії; активізація студентів на навчальних заняттях; розвиток організаторських здібностей студентів; цілеспрямована організація активного дозвілля студентів [4, с.16]. Для ефективної реалізації на практиці цих завдань бажано використовувати передовий досвід фізичного виховання, подбати про те, щоб здоровий спосіб життя стали нормою для студентської молоді; підвищити освітній рівень студентів та поінформованість у галузі оздоровчих технологій з фізичної культури та спорту; суттєво покращити якість процесу фізичного виховання та освіти в університеті; забезпечити студентам рівні можливості для занять фізичною культурою та спортом; здійснити добір кваліфікованих, професійно підготовлених викладацьких кадрів; зацікавити студентів у систематичних заняттях фізичною культурою, спортом, формувати у них здоровий спосіб життя, боротися зі шкідливими звичками [7].

З метою розвитку та вдосконалення оздоровчої культури студентам необхідно набути знань, умінь та навичок для формування стійкої мотивації на здоров'я, здоровий спосіб та спортивний стиль життя. Тим не менш, ця проблема потребує реалізації індивідуальних та колективних програм оздоровлення студентів з урахуванням їхнього психофізичного розвитку та індивідуальних можливостей, а також у розробці організаційно-педагогічних рекомендацій.

Рухова активність є важливою частиною здорового способу життя та гармонійного розвитку особистості. Вона визначається як будь-який вид фізичної діяльності, що вимагає витрати енергії та руху м'язів. Це включає в себе як повсякденні активності, наприклад, ходьбу або сходження по сходах, так і організовані види спорту, тренування в фітнес-центрі або заняття у спортивних секціях.

Важливо зрозуміти, що рухова активність – це не лише засіб досягнення фізичної підготовки і краси фігури, але й ключ до загального здоров'я та психічного благополуччя. Для молоді, яка стоїть на порозі дорослого життя, рухова активність відіграє надзвичайно важливу роль. Студентська молодь є однією з найважливіших та найдинамічніших груп нашого суспільства. Перебуваючи на перетині дорослості та юності, студенти зазнають значних фізіологічних та психологічних змін, які можуть вплинути на їхній стан здоров'я та загальний благополуччя.

Однією з головних особливостей студентської молоді є фізіологічні зміни, пов'язані з процесом становлення дорослої особистості. Зокрема, це період активного росту та розвитку органів та систем організму. Фізична

активність та здоровий спосіб життя стають надзвичайно важливими для підтримки цього процесу. Заняття спортом, фітнесом, регулярні фізичні навантаження сприяють зміцненню м'язів та кісток, покращенню серцево-судинної системи та збільшенню фізичної витривалості.

Отже, організація рухової активності для студентів є важливою складовою університетського середовища, яка сприяє покращенню фізичного, психологічного та соціального благополуччя студентів. Працюючи над цими аспектами, університети можуть сприяти створенню здорового та стійкого студентського колективу.

Список використаних джерел

1. Кухарчук С. К. Рухова активність і працездатність у режимі навчання та відпочинку студентів. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2011. Вип. 8. С. 84-89.
2. Кушнірук М. В. Рухова активність студентів як детермінанта покращення їх фізичної підготовленості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2019. Вип. 11. С. 125-129.
3. Павленко Є. А. Рухова активність як невід'ємна складова формування здорового способу життя студентської. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 1. С. 191-195.
4. Коновалов В. В. Оптимальна рухова активність студентської молоді в початковий період навчання. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2013. № 3. С. 16-19.
5. Івчатова Т. В. Здоровий спосіб життя та рухова активність студентів : навч. посіб. / Т. В. Івчатова, І. Б. Карпова, М. В. Дудко ; ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана». Київ : КНЕУ, 2013. 109 с.
6. Kovalenko A, Hryshchuk E., Rohal N. Features of the psychological well-being of student youth. *Society. Integration. Education Proceedings of the International Scientific Conference*. 2020. DOI: 7. 95. 10.17770/sie2020vol7.5142.
7. Рибалко Л. М. Педагогічні умови формування здорового способу життя в студентської молоді. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 147. Т. II. Чернігівський нац. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка ; гол. ред. Носко М. О. Чернігів : ЧНПУ, 2017. С. 118–121.

ВПЛИВ ЗАНЯТЬ ОЗДОРОВЧИМ БІГОМ НА РІВЕНЬ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ

Христофоров Юрій, здобувач ступеня вищої освіти «магістр» за спеціальністю «Фізична культура»

Науковий керівник: О.П.Грошовенко, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти

THE INFLUENCE OF HEALTHY RUNNING ON THE PHYSICAL FITNESS LEVEL OF STUDENTS

Yurii Khristoforov, master's student in «Physical Culture»

Анотація. У статті досліджено вплив оздоровчого бігу на покращення фізичної підготовленості студентів. Розглядаються поняття та сприятливі

ефекти оздоровчого бігу. Виявляються особливості техніки оздоровчого бігу, принципи та порядок організації бігових тренувань, що дозволяють досягти максимального ефекту.

Ключові слова: оздоровчий біг, фізична підготовленість, техніка бігу, студенти ЗВО, біговий контроль.

Abstract. *The article examines the influence of recreational running on improving the physical fitness of students. Concepts and beneficial effects of healthy running are considered. Features of health running technique, principles and order of organization of running training, which allow to achieve the maximum effect, are revealed.*

Key words: *health running, physical fitness, running technique, Western Military District students, running control.*

У сучасних умовах інтегрування України в європейську систему вищої освіти на перший план виходить необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення, підвищення рівня якості. Адже, протягом останнього десятиріччя в Україні склалася тривожна ситуація: різко погіршилося здоров'я і фізична підготовленість студентської молоді. Науковці відзначають низький рівень фізичної підготовленості студентів більшості регіонів України, який відповідає оцінкам від 1 до 3 балів за Державною системою тестування фізичної підготовленості.

На наш погляд, ця проблема може бути пов'язана з кризою у національній системі фізичного виховання. Адже багато університетів недостатньо звертають увагу на фізичну активність та спорт. Студентам часто не надається можливість регулярно займатися фізичною активністю через обмежений доступ до спортивних об'єктів та відсутність тренерського супроводу.

Отже, існує необхідність у пошуку нових та вдосконалених методів оздоровчих занять, які б стали актуальною частиною активності студентів поза аудиторією. Вважаємо, розв'язання цієї проблеми можливе через забезпечення студентів методичною підготовкою з організації оздоровчих занять, включення у позааудиторний час самостійного оздоровчого бігу і самостійного контролю за рівнем своєї фізичної підготовки та розвитку.

Біг – доступний спосіб фізичної активності, який допомагає розвивати важливі якості, такі як витривалість, воля, наступність та наполегливість, які незаперечно корисні в житті [5, с. 58].

Біг на відкритому повітрі має позитивний вплив на фізичний стан організму, а також позитивно впливає на психіку, настрій і загальний емоційний стан.

Зв'язок між здоров'ям студента і фізичною активністю спонукає до пошуку найоптимальніших способів підвищення функціональної підготовленості організму. Все це дає можливість рекомендувати оздоровчий біг як ефективний інструмент профілактики захворювань та підтримання здоров'я студентів у позаурочний час.

Дослідження в галузі медицини, біології, педагогіки та психології,

проведені протягом останніх років, однозначно підтверджують важливість оздоровчого бігу як фактору, який сприяє поліпшенню та розвитку особистості студентів, а також сприяє збереженню та зміцненню їхнього здоров'я.

Практичне застосування оздоровчого бігу починається з медичного огляду. Його завдання – виявити протипоказання. При інфекційних захворюваннях, бронхіальній астмі, захворюванні шлунка, глаукомі або прогресуючої короткозорості приступати до занять не можна.

Повністю заборонено бігати студентам із вродженими захворюваннями серця, порушеннями серцевого ритму, аритмією та легеневою недостатністю. Крім захворювань, коли біг заборонено, існують хвороби, що тимчасово обмежують бігове навантаження. Після одужання до занять можна приступати через два тижні. Цей період необхідний для повного відновлення організму студентів. Дозвіл займатися надається лікарем.

Заняття оздоровчим бігом рекомендується використовувати систематично, суворо регламентовано за часом, інтенсивністю та обсягом. При цьому величина тренувального впливу має залежати від рівня підготовленості студентів, статі, віку та фізичного стану безпосередньо перед початком навантаження.

Для досягнення максимальної ефективності оздоровчого бігу його організація повинна базуватися на ряді принципів, що є методичними положеннями, які об'єктивно відображають виявлені у сфері спортивного тренування закономірності [3, с. 295].

Основним для оздоровчого бігу є принцип безперервності, заснований на грамотно обраній системі чергування навантажень та відпочинку.

Оптимальна тривалість інтервалів відпочинку між пробіжками має бути такою, щоб у кожному тренуванні можна було максимально використовувати ефект від попередніх занять.

Виділяють кілька видів інтервалів відпочинку, що залежать від стану працездатності, в якому перебуває під пробіжкою:

- а) скорочений – стан зниженої працездатності;
- б) повний – стан повного відновлення;
- в) оптимізований – стан відновлення, що перевищує вихідний.

У випадку, якщо після попереднього тренування організм студента послідовно пройшов зазначені стани, його працездатність знижується, і ефект від попередніх занять практично повністю втрачається. Тоді, для оздоровчого бігу оптимальна періодичність занять становить три-чотири рази на тиждень.

Другим принципом оздоровчого бігу є принцип доступності, за яким під час занять необхідно дотримуватися оптимальної величини навантаження, що приносить найбільший оздоровчий ефект. Основна вимога цього принципу полягає у неперевищенні створюваними при бігу труднощами можливостей організму.

Паралельно з мінімальними біговими навантаженнями необхідно виконувати силові вправи для зміцнення основних груп м'язів.

Якщо підготовчий етап, спрямований на зміцнення опорно-рухового апарату, освоєно позитивно, то за ним слідує повноцінне бігове навантаження.

Скелетна мускулатура – одна з головних систем, без участі якої біг неможливий. Розвинена м'язова система є надійною опорою бігуна. В іншому випадку слабкість м'язів ніг, спини, грудної клітки ускладнює діяльність легень, серцево-судинної системи, погіршує кровопостачання всього організму. У такому стані біг може виявитися шкідливим. Тому тренувальний процес починається з підготовки опорно-рухового апарату [2, с. 101].

Оздоровчий біг підвищує інтенсивність роботи легенів. В результаті легені збільшуються в обсязі, що запобігає виникненню застійних процесів. Також збільшується життєвий тонус організму, зміцнюється імунітет. Це тому, що організм активно насичується киснем. У оздоровчому бігу техніка сприймається як чинник профілактики травматизму.

Ідеальним ритмом вважається близько 180 кроків за хвилину, при цьому найвигідніша з позиції енерговитрат техніка бігу може бути обрана практичним шляхом. Під час бігу нога повинна ставитися на опору з п'яти, а не передню частину стопи. Приземлятися слід на опору одночасно серединою та зовнішнім склепінням п'яти, здійснюючи плавний переكات на носок.

Така постановка ніг дозволить мінімізувати сили інерції та полегшити підтримку стабільної швидкості руху.

Тренувальний процес бігуна повинен включати такі елементи:

- розігрів, що здійснюється легким бігом або бігом, що чергується зі швидкою ходьбою протягом 2-3 хвилин;
- гімнастичні вправи з опрацюванням основних суглобів вправами на гнучкість;
- силові вправи для м'язів тулуба, рук та ніг;
- вправи на розтягування та розслаблення м'язів;
- біг протягом 20-60 хвилин;
- ходьба швидким кроком протягом 2-3 хвилин;
- вправи на розслаблення та легке розтягування м'язів [1, с. 58].

Оздоровчий біг дозволяє зберегти позитивний баланс між фізичним навантаженням на серцево-судинну систему та кількістю витрачених калорій. Необхідна та достатня величина бігової роботи є однаково ефективною для спалювання калорій та зміцнення серцево-судинної системи. За годину бігу у дорослої людини витрачається в середньому від 600 до 800 ккал. Розмір витрати залежить від ваги бігуна [2, с. 101].

Бігове навантаження буде оздоровчим, якщо його величина відповідає рівню адаптаційних можливостей організму [4]. Реальним інструментом для корекції навантаження є самоконтроль, що здійснюється на основі показників пульсу.

Безпека здоров'я під час бігу визначається якістю контролю над станом організму. Сильна задишка – це сигнал до того, що серце не справляється із навантаженням. Темп необхідно зменшити. Якщо у легенях та грудній клітці виникає біль – терпіти не можна. Потрібно звернутися за консультацією до лікаря, а потім до професійного інструктора. Він скоригує величину навантаження, а також допоможе освоїти правильну техніку бігу та дихання.

Якщо кількість скорочень серця більше 100, необхідно знизити обсяг бігу

і збільшити відпочинок між заняттями.

Момент відновлення фізичних сил також визначається за пульсом. Його вимірюють протягом відновлювального періоду вранці та ввечері.

Якщо показники вищі ніж зазвичай, то заняття слід відкласти до того моменту, коли частота серцевих скорочень прийде в норму. Відновлення пульсу свідчить про готовність організму продовжити бігове навантаження.

З метою запобігання перетренованості студентів контроль можна здійснювати безпосередньо під час бігу. Під рукою має бути секундомір. Під час пробіжки можна зупинитись, щоб заміряти пульс протягом 6 секунд. Кількість ударів помножити на 10, оцінити свій стан, а потім припинити або відновити біг. На початковому етапі підготовки кількість серцевих скорочень не повинна перевищувати 120-130 ударів за хвилину [4].

З ростом рівня тренуваності, тривалість бігу зростає з 10 до 20 хвилин. Це відбувається поступово протягом трьох тижнів. На наступному етапі після трижневої підготовки швидкість бігу збільшується, що дозволить підняти частоту серцевих скорочень до 140-150 ударів на хвилину.

Тривалість бігу на цьому етапі має змінитися з 20 до 40 хвилин. Якщо бігти без перерви важко, то для відновлення сил та досягнення наміченої мети, біг можна чергувати з ходьбою. Навантаження має збільшуватися поступово.

На початковому етапі тренувань здійснюється розвиток дихальної та серцево-судинної систем та зміцнення опорно-рухового апарату, на другому – збільшується обсяг навантажень у змішаному аеробно-анаеробному режимі, на третьому – збільшується обсяг навантажень за рахунок використання більш інтенсивних вправ.

Отже, можна виділити такі основні позитивні ефекти оздоровчого бігу:

1. Розумне поєднання між спалюванням калорій та навантаженням на серцево-судинну систему. У процесі бігу, у тих хто займається оздоровчим бігом, активізується процес жирового обміну, і для дорослої людини витрата енергії під час занять оздоровчим бігом становить близько 600-800 ккал на годину. При цьому оздоровчий біг не призводить до перевантаження серцево-судинної системи.

2. Можливість нейтралізації та розрядки негативних емоцій, що призводять до хронічної нервової перенапруги. Біг здатний приносити почуття радості та заспокоювати, що обумовлено секрецією ендорфінів, що виділяються в кров під час роботи на витривалість.

3. Природна стимуляція захисних систем організму. Вона обумовлена збільшенням вмісту молочної кислоти та вуглекислого газу в організмі, що займаються під час бігу. Завдяки такій стимулюючій дії досягається зміцнення імунітету [1, с. 61].

Оздоровчий біг збільшує резервні можливості організму за рахунок збільшення маси серцевого м'яза, підвищення запасів поживних речовин у клітинах та масажу внутрішніх органів, що здійснюється діафрагмою при поглибленому диханні.

Біг, як і всі циклічні рухові дії, забезпечує надійне зміцнення здоров'я, насамперед за рахунок збільшення аеробних можливостей організму. У людей,

які займаються оздоровчим бігом, спостерігається більш інтенсивна перебудова кісток: відбувається посилення синтезу органічних речовин – білків, ферментів; збільшується відкладення неорганічних речовин – кальцію, фосфору.

Під час бігу змінюється іонний склад організму: збільшує вміст натрію, магнію, кальцію і зменшується калій, оскільки він перерозподіляється в міокарді (м'язовій тканині серця). Це позитивно впливає на серце під час занять [1, с. 62]. У людей, які займаються оздоровчою діяльністю, кількість і маса скорочувальних м'язових волокон – міофібрил – збільшується, внаслідок чого розвивається гіпертрофія (збільшується розмір м'язових волокон, а також маса і об'єм м'язів).

Під впливом бігу в крові підвищується активність ферментів і концентрація білка. Дослідження показали, що регулярні пробіжки знижують рівень холестерину в крові. Бігуни збільшують загальну кількість крові, збільшують вміст еритроцитів, лейкоцитів і тромбоцитів. В еритроцитах підвищується гемоглобін, що покращує транспорт кисню до різних органів і тканин. Тромбоцити сприяють згортанню крові. Під час бігу кількість тромбоцитів збільшується в 3-5 разів, що захищає людей при можливій кровотечі. Ці зміни покращують загальний метаболізм в організмі [6, с. 24].

Крім цього, біг має такий вплив на функціональні системи організму:

- зміцнення серцево-судинної системи, вирівнювання артеріального тиску, приведення кровоносних судин у тонус;
- зміцнення діафрагми, збільшення життєвої ємності та покращення вентиляції легень;
- стимуляція роботи кишечника, нормалізація функціонування підшлункової залози, шлунка, печінки та жовчного міхура;
- зміцнення суглобів, зв'язок та м'язів;
- нормалізація гормонального фону, поліпшення метаболізму;
- стимуляція мислення, пам'яті та уваги, зниження проявів депресії, неврастенії та безсоння.

Отже, рухова активність є важливою умовою у формуванні у молоді здорового способу життя. Масовий студентський спорт спрямований не тільки на розвиток фізичних здібностей студентів, а й стимулювання їхнього інтересу до занять фізичною культурою та спортом, формування цінностей здорового способу життя. Тим часом, система спортивного тренування, що традиційно склалася, не підходить у чистому вигляді для сучасних студентів, особливо новачків, які займаються у спортивних секціях.

Тому педагогам з фізичного виховання необхідно підбирати оптимальну систему тренувань для студентів, яка була б доступнішою і водночас інтенсивною, що дозволяє швидко досягти змагального результату, минаючи багаторічну тренувальну підготовку, при цьому повинен враховуватися режим життєдіяльності та вік студентів.

Таким чином, оздоровчий біг має позитивний вплив на фізичний стан студентів, при цьому ризик отримання травм мінімальний. Цей вид фізичної активності залучає до роботи всі групи м'язів, включаючи м'язи живота, ніг, спини, сідниць і рук. Комплексне навантаження сприяє нормалізації маси тіла,

покращенню функцій дихальної та серцево-судинної систем, позитивно впливає на опорно-руховий апарат. Оздоровчий біг значно підвищує працездатність, допомагаючи студентам досягати кращих результатів у фізичній підготовці й очікувати покращення кардіореспіраторної витривалості, зниження зайвої ваги, розвитку м'язової сили, а також покращення психічного стану.

Список використаних джерел

1. Архипов О.А., Питомець О.П. Легка атлетика у фізичному вихованні студентів: навч. посібник. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. 260 с.
2. Ахметов Р.Ф., Максименко Г.М., Кутек Т.Б. Легка атлетика: Підручник. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2010. 320 с.
3. Оленів Д.Г. Фізична підготовленість студентської молоді: проблема та шляхи вирішення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Випуск 3 К (123) 2020. С. 292-296.
4. Основні поняття про адаптацію. *Адаптація до тренувальних навантажень*. URL: https://elib.lntu.edu.ua/sites/default/files/elib_upload/%D0%B5%D0%BB%20%D0%9F%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%8E%D0%BA%201/page8.html
5. Папуша В. Г. Методика фізичного виховання школярів: форми, зміст, організація. Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. 196 с.
6. Фабрі З. Й., Чернов В. Д. Біохімічні основи фізичної культури і спорту: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів фізичної культури і спорту. Вид. 2-е, доп. і перероб. Ужгород: Ужгородський національний університет; Вид-во СП "ПоліПрінт", 2014. 91 с.

РОЗДІЛ 4. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Кондратенко Ганна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Практична психологія»

*Науковий керівник: О. В. Пучина кандидат психологічних наук, доцент
кафедри практичної психології*

PROFESSIONAL ORIENTATION OF PSYCHOLOGISTS DURING THE WAR

Hanna Kondratenko, master's student in «Practical psychology»

Анотація. У статті проаналізовано зміст і структуру професійної спрямованості психолога, як інтегральної характеристики особистості. Виокремлено поняття професійної деформації як специфічної особливості професійної спрямованості психологів під час війни. Наведено результати дослідно-експериментального дослідження з діагностики професійних деформацій у психологів, що надають психологічні послуги в умовах військового стану в Україні. Запропоновано та узагальнено способи запобігання проявам професійних деформацій у психологів під час війни, які впливають на їх професійну спрямованість

Ключові слова: професійна спрямованість, професійна деформація, професійне вигорання, психолог

Abstract. The article analyzes the content and structure of the psychologist's professional orientation as an integral characteristic of the individual. The concept of professional deformation is singled out as a specific feature of the professional orientation of psychologists during the war. The results of an experimental study on the diagnosis of professional deformations among psychologists who provide psychological services in the conditions of martial law in Ukraine are presented. Ways to prevent manifestations of professional deformations in psychologists during the war, which affect their professional orientation, are proposed and summarized

Key words: professional orientation, professional deformation, professional burnout, psychologist

В умовах запровадження військового стану в Україні, соціальної нестабільності та посилення міграційних процесів, актуальною постала проблема удосконалення професійної діяльності психологів. Ця проблема зумовлена необхідністю надання психологічних послуг в більшому об'ємі в умовах постійного зростання соціальної напруженості та відчуття реальної небезпеки життю. Професійний простір потребує психологів, здатних успішно

й ефективно надавати допомогу в ситуації перманентного стресу, спричиненого війною. Виходячи з чого, становлення і розвиток психолога як фахівця постає як психологічна проблема, що потребує активного розроблення та вирішення. Усе вищенаведене приводить до висновку про актуальність дослідження проблеми професійної спрямованості психолога в сучасних соціальних умовах як комплексного феномену. Проблема розвитку професійної спрямованості особистості розглядалася у наукових дослідженнях українських вчених, зокрема в працях М.Дідух, О. Дубінчук, Л. Карамушки, С.Максименко, М. Марусинець, А. Мельник, О. Москалюк, Л. Романишиної та інші. Узагальнюючи результати досліджень, поняття «професійна спрямованість» слід розглядати: як важливе особистісне утворення сформованої особистості в контексті індивідуальної структури особистісних цінностей [6]; як результат процесів професійного самовизначення, ідентифікації та самоорганізації [2]; як узагальнене ставлення до професії та психологічну готовність до вибору професійної діяльності [9]; як особливе ставлення особистості до професії і до себе як професіонала [1]; як позитивне почуття до професії й прагнення оволодіти нею заради кар'єрного зростання [4].

Сучасна українська психологічна практика ще ніколи не функціонувала в умовах війни на теренах країни. За останній рік сфера цінностей, мотивації і потреб у більшості українців зазнала докорінних змін. В. Панок доводить, що «кожна війна має свій специфічний глибокий і яскраво виражений культурно-психологічний контекст, специфічні смисли і наративи для всіх її учасників, а, отже, специфічні наслідки травмування, специфічні копінгові стратегії як на рівні особистості, так і на рівні спільноти. Тож уже відомі методики й технології практичної психологічної допомоги постраждалим можуть вважатися обмежено придатними й потребують прилаштування до нових культурно-історичних і соціальних реалій» [7, с. 2]. Разом із тим, проблема аналізу професійної спрямованості психологів під час війни, у тому числі у контексті впливу на неї професійних деформацій в умовах соціальної напруженості, не знайшла достатнього відображення в науковій психологічній літературі. Мета статті - теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити зміст і особливості професійної спрямованості психологів під час війни.

Як свідчить теоретичний огляд літератури серед науковців відсутня єдність у трактуванні змісту поняття «професійна спрямованість психологів». Нами на основі теоретичного аналізу, узагальнення й систематизації наукових джерел визначено, що професійну спрямованість психологів слід розуміти як інтегральну якість психолога як фахівця, що являє собою послідовно організовану систему професійно значущих мотивів, інтересів і морально-ціннісних орієнтацій, які характеризують успішність оволодіння професією, ефективність виконання професійних обов'язків та активність професійного зростання і підвищення професіоналізму. Тоді як зміст професійної спрямованості психолога становлять складові мотиваційно-ціннісної сфери. Вони характеризують професійну позицію особистості практикуючого психолога: його потреби, настанови, інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації. У структурі професійної діяльності професійна спрямованість виконує функції

активізації, координації та інтеграції. Формування, розвиток та удосконалення професійної спрямованості можна розглядати як важливу складову професійного становлення психологів, оскільки ця спрямованість виступає внутрішнім джерелом професійного і особистісного зростання їх як суб'єктів діяльності. Узагальнивши наукові погляди низки психологів нами було виділено компоненти професійної спрямованості психолога, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, контрольно-поведінковий.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає готовність психолога до ефективної професійної діяльності та максимальної реалізації професійних, особистісних якостей: толерантності, емпатичності, відкритості, довіри та гнучкості, критичного мислення, особистісної автономії та зрілості, компетентності, свободи вибору та відповідальності за його наслідки. У когнітивно-інформаційному компоненті здійснено засвоєння необхідних соціально-професійних умінь, навичок і компетенцій, проходить розвиток професійно орієнтованих якостей психолога як професіонала, накопичення та переробка власного професійного досвіду та професійне зростання. В контрольно-поведінковому компоненті відбувається усвідомлення психологом професійних ситуацій через процес оцінювання компетентності, здатності до збереження та відновлення психічної рівноваги, працездатності в стресових умовах, здатності здійснювати емоційну саморегуляцію.

До специфіки професійної спрямованості психолога під час війни віднесемо появу професійної деформації. О. Дубчак зазначає, що професійна деформація особистості розуміється як комплекс змін в структурі особистості, як стан фахівця, який виникає під впливом тривалого виконання професійної діяльності [3]. Дослідниця доводить, що на появу і розвиток професійних деформацій впливає низка чинників, серед яких можна виділити ті, що відносяться до соціальних умов виконання професійної діяльності, й ті, що пов'язані з особистістю фахівця. У психологів під час війни ми спостерігали такі характерні прояви професійної деформації як втрата мотивації до надання психологічних послуг, накопичення незадоволеності, поява депресивних форм поведінки. Поява деформацій, на нашу думку, зніціюється професійною стагнацією, проте основним чинником їх розвитку є сама професійна діяльність психолога в змінних умовах середовища [5;8;]. Професійні деформації в професійній діяльності психолога неминучі, проте при використанні різноманітних профілактичних засобів психічної гігієни і особистісно-орієнтованих технологій, їх можна попередити і подолати. З урахуванням вищезазначеного, професійну деформацію психолога можемо розглядати як деструкцію, що виникає у процесі професійної діяльності і негативно впливає на її успішність. До основних психологічних детермінант професійної деформації віднесемо психофізіологічні зміни в структурі особистості психолога, сталі стереотипи професійної діяльності, стагнацію професійного розвитку.

З метою визначення особливостей професійної спрямованості психологів під час війни, нами була проведена дослідно-експериментальна робота, яка складалася з:

1) констатувального етапу дослідження, проведеного із застосуванням психодіагностичних методик для обстеження психологів, практикуючих під час війни;

2) формувального етапу дослідження, що полягав в апробації власної розробленої програми запобігання та подолання професійних деформацій у психологів в умовах військового стану;

3) узагальнюючого етапу, а саме: аналіз результатів дослідження.

Не дивлячись на значне різноманіття методик дослідження спрямованості особистості, нами не виявлено стандартизованого опитувальника щодо встановлення особливостей професійної спрямованості психологів під час війни. У зв'язку з цим, було складено власний комплексний діагностичний інструментарій. Так у нашому дослідженні використано наступні психодіагностичні методики:

1) методика діагностики професійної спрямованості (орієнтаційна анкета Б. Басса);

2) методика діагностики мотивації психологів (визначення провідного типу мотивації) [10, с. 59];

3) методика «Опитувальник професійної деформації» (розробник В. Медведєв);

4) методика «Діагностика самооцінки психічних станів» Г. Айзенка.

На констатувальному етапі в дослідженні взяли участь 37 практикуючих психологів, на формувальному етапі дослідження були залучені ще 22 психолога, що працюють у психологічній службі громадської організації «Земля Родина» на волонтерських засадах у м. Вінниця. Разом на всіх етапах дослідження взяли участь 59 психологів.

За результатами діагностування 37 респондентів за методикою «Опитувальник професійної деформації» – глибинного рівня професійної деформації на час опитування не виявлено. Відповідно до рівня сформованості професійної деформації було отримано такі дані: початковий рівень професійної деформації «в основному утворилася» виявлений – у 78,38% респондентів; «повністю утворилася» – у 21,62%; психологів, у яких професійна деформація на стадії утворення за даними діагностування – не встановлено. Визначені такі основні прояви професійної деформації: упереджене ставлення; виконання професійної ролі поза професійною діяльністю; професійне огрубіння; зміни в образі «Я». При цьому, встановлено тенденцію до змін у зростанні показників професійної деформації респондентів на всіх стадіях і рівнях її формування.

За допомогою методики «Діагностика самооцінки психічних станів» Г. Айзенка виявлено, що у психологів наявні такі неадаптивні психічні стани як: агресія (висока – 32,43%, середня – 48,64%, низька – 18,93%), фрустрація (висока – 32,43%, середня – 64,84%, низька – 2,7%), тривожність (висока – 67,56%; середня – 27,03%, низька – 5,41%), ригідність (висока – 18,88%, середня і низька – 40,56% відповідно).

Результати визначення провідного типу мотивації продемонстрували, що у респондентів домінуючими є внутрішні індивідуальні мотиви – встановлено у

40,54% осіб, потім зовнішні соціальні мотиви – у 32,43% респондентів. Тобто, більшість психологів має прагнення виконувати професійну діяльність заради самої діяльності, і основною винагородою, яку вони очікують від роботи, є отримання нових знань, власний професійний розвиток, відчуття задоволення. Незначна кількість психологів 27,03% проявили домінуючу зовнішню мотивацію як спонукування психолога як фахівця до активної роботи зовнішніми обставинами або соціальними стимулами.

Результати діагностування психологів за методикою діагностики професійної спрямованості (анкета Б. Басса) свідчать про те, що у 13,51% респондентів встановлена спрямованість на себе, у 56,76% – спрямованість на спілкування та у 29,73% опитаних – спрямованість на справу. Отже, у більшості психологів 56,77% домінує спрямованість на спілкування. Це означає, що вони прагнуть підтримувати стосунки з оточуючими людьми, мають орієнтацію на спільну діяльність та на соціальне схвалення, їм характерна залежність від групи, вони потребують емоційної підтримки.

На формульовальному етапі дослідження нами було сформовано дві групи респондентів з психологів громадської організації м. Вінниця: експериментальна група (ЕГ) і контрольна група (КГ). З психологами ЕГ були проведені заняття відповідно до розробленої нами програми запобігання та подолання професійних деформацій у психологів в умовах військового стану. Ця програма розрахована на 32 години (8 занять по 4 години) і призначена для психологів практикуючих під час війни. Її мета полягала у підвищенні рівня емоційної стійкості до напруження серед психологів. Основна схема проведення занять мала такий вигляд: вітання учасників, проведення комплексу психологічних вправ, які відповідають заявленій меті заняття та спрямовані на розвиток психоемоційної сфери психолога, заняття завершується обговоренням результатів в групі і підведенням підсумків. Усі програмні заняття були спрямовані на розуміння й усвідомлення психологом власного емоційного стану, на розвиток умінь контролювати його, оцінювати причину появи тієї чи іншої емоційної реакції відповідно до дії подразника, на підвищення емпатії, стресостійкості і толерантності до оточуючих. З респондентами КГ таких заходів не проводилось. Після впровадження програми було проведено повторне діагностування респондентів ЕГ та КГ за запропонованими методиками, порівняно їх результати.

За показниками орієнтаційної анкети Б. Басса – у респондентів КГ змін у спрямованості не встановлено. У респондентів ЕГ після формульовальних заходів встановлено підвищення рівня спрямованості «на себе» і зниження спрямованості «на справу». Кількісний показник спрямованості «на спілкування» не змінився.

Методика діагностики мотивації психологів виявила наступне – у психологів ЕГ після проведених занять відбулась зміна провідних мотивів: внутрішні індивідуальні мотиви зросли на 40,00%, внутрішні соціальні – підвищились на 10,00%. На 50,00% знизився показник зовнішніх позитивних мотивів. У респондентів КГ спостерігаємо зниження показників внутрішніх індивідуальних мотивів на 16,67%, підвищення внутрішніх соціальних мотивів на 25,00%, а також незначне зниження зовнішніх позитивних мотивів і не зміну

зовнішніх негативних мотивів.

Відповідно до результатів методики «Діагностики самооцінки психічних станів» Г. Айзенка – у респондентів ЕГ після проведення формувальних заходів підвищились низькі рівні показників «тривожність», «агресивність», «фрустрація». До прикладу, низька тривожність встановлена у 50,00% психологів після проходження програми, тоді як на констатувальному етапі вона була низькою лише у 10,00% психологів. В цілому, підвищились показники середніх рівнів і знизились показники високих рівнів. Зокрема, за «тривожністю» показник високого рівня знизився на 60,00%, за «агресивністю» – на 50,00%, а за «фрустрацією» його не визначено. За ригідністю у психологів із ЕГ знизились показники низького і середнього рівнів, проте показник високого рівня підвищився на 40,00%. У респондентів КГ спостерігаємо за показником «тривожністю» незначне зниження показників високого рівнів; за агресивністю – показник середнього рівня.

За використання методики «Опитувальник професійної деформації» – встановлено, що у психологів ЕГ після проведення формувальних заходів знизився середній показник за ознакою «Зміни в образі «Я», що свідчить про сталість уявлень психологів про свою професійну діяльність і сприйняття себе в ній. За показником «Професійне огрубіння» спостерігаємо підвищення середнього балу, що пояснюється емоційним навантаженням психологів. За показником «Упереджене ставлення» встановлено зниження показника, за показником «Професійна роль» виявлені зміни в бік підвищення. В КГ психологів встановлено значні зміни в підвищенні середніх показників професійної деформації по всім параметрам.

Отримані результати повторного діагностування респондентів ЕГ свідчать про позитивний вплив проведених програмних заходів на зниження тривожності, агресивності і фрустрації та підвищення ригідності у психологів.

За результатами дослідно-експериментальної роботи можна констатувати підтвердження гіпотези дослідження, яка полягає у припущенні, що стан, спричинений війною в Україні, призводить до деформації професійної спрямованості психологів. В процесі роботи встановлено, що детермінантами розвитку професійної деформації психологів під час війни, за отриманими результатами діагностування і проведених формувальних заходів, є:

- професійно-нормативні чинники (стаж професійної діяльності, соціальні та професійні ситуації в суспільстві);
- індивідуально-психологічні чинники (усвідомлення психологом власних інтересів, мотивів до професії, адекватне сприйняття професійних обов'язків);
- особистісні чинники (рівень стресостійкості, толерантності, тривожності, ригідності особистості психолога).

Зважаючи на те, що результати формувального етапу дослідження підтвердили ефективність розробленої програми та можливість її впровадження задля запобігання та подолання професійних деформацій у психологів під час війни, нами було визначено наступні шляхи запобігання професійним деформаціям у психологів, як-то: підвищення стресостійкості, розвиток

психічної саморегуляції, удосконалення постійного професійного зростання.

Аналізуючи доробки психолого-педагогічних праць та дані отримані в ході дослідної роботи, можемо рекомендувати наступні кроки в розвитку професійної спрямованості психологів в умовах війни:

- 1) підвищення професійної компетентності (соціальної, психологічної, загальнокультурної тощо);
- 2) діагностика професійних деформацій та розробка методик і технік їх попередження та подолання;
- 3) проходження психологами тренінгів, спрямованих на особистісне та професійне зростання;
- 4) рефлексія психологами їх професійної діяльності та створення стратегії подальшого особистісного і професійного зростання;
- 5) засвоєння прийомів саморегуляції емоційно-вольової сфери та самокорекції професійних деформацій.

Отже, перспективи подальших досліджень полягають у розробці моделей та технологій формування і розвитку професійної спрямованості психолога в критичних ситуаціях повоєнного відновлення України.

Список використаних джерел:

1. Гулай О. І. Методичні основи формування фундаментальної складової професійної компетентності фахівців будівельного профілю: монографія. Луцьк: РВВ ЛНТУ, 2013. 296 с.
2. Дідух М. М. Професійна спрямованість як динамічна якість особистості. *Юридична психологія*. 2020. №1 (28). С. 56–64. <https://doi.org/10.33270/03212801.56>
3. Дубчак О. Професійна деформація практичного психолога. *Матеріали конференції кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету*. 2019. URL: <https://dspace.nau.edu.ua/bitstream/NAU/38278/3/%D0%94%D1%83%D0%B1%D1%87%D0%B0%D0%BA.pdf> (Дата звернення 08.09.2023)
4. Зінченко В. О. Формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2008. 20 с.
5. Кашканова Г. Г. Ігрові форми навчання загальнотехнічним дисциплінам як засіб формування професійної спрямованості студентів: монографія. Вінниця: ВНТУ, 2012. 124 с.
6. Мельник А.І. Формування професійно-пізнавальної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів у процесі навчання іноземних мов: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 20 с.
7. Панок В. Г. Психологічні дослідження в умовах війни: проблеми і завдання. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. №5(1). С. 1-12.
8. Симоненко С. М. Індивідуально-психологічний вимір особистості як суб'єкта творчої діяльності. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Сер. Психологія творчості*. Київ, 2019. Вип. 25. С. 260-272.
9. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 1996. 380 с.
10. Щербакова І. М. Психологія праці: теоретичні і методологічні основи наукових досліджень: навч. посіб. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 144 с.

ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНИХ НАСЛІДКІВ УЧАСТІ У БОЙОВИХ ДІЯХ НА ВНУТРІШНЬОСІМЕЙНІ ВІДНОСИНИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Катерина Кривогуз, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Практична психологія»

Науковий керівник: В.В. Шусть, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології

THE INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES OF PARTICIPATION IN COMBAT ACTIONS ON DOMESTIC FAMILY RELATIONS OF MILITARY SERVICEMEN

Kateryna Kryvoguz, master's student in "Practical Psychology"

Анотація. В даній статті описані теоретичні аспекти впливу на психіку учасників бойових дій в контексті їх сімейних відносин. Проаналізовано розгляд ПТСР в науковій літературі. Проведено дослідження змін внутрішньосімейних відносин після участі в бойових діях. Наведено рекомендації щодо зменшення негативних психічних наслідків.

Ключові слова: *військовий, психіка, сімейні відносини, ПТСР*

Abstract. This article describes the theoretical aspects of the influence on the psyche of combatants in the context of their family relationships. The treatment of PTSD in the scientific literature is analyzed. A study of changes in family relations after participation in hostilities was conducted. Recommendations for reducing negative mental consequences are given.

Key words: *military, psyche, family relations, PTSD*

Вперше психологічні наслідки військових подій та вплив війни на психіку людини і її родинні зв'язки, привернули увагу вчених після Першої світової війни.

Військовий психолог Н. Коупленд у своїй книзі «Психологія і солдат» висунув наступну тезу: «Коли битва затяжна, результат визначає моральна, а не фізична сила» [4, с.176]. Вчений виділив наступні фактори, що впливають на успіх солдата: віра індивіда в себе, віра армії в командира, віра армії в націю і сприйняття армією мети війни [4].

Крім того, Н. Коупленд до основних умов успішної психологічної підготовки солдатів відносить наступні: «Дисципліна є основою морального духу армії, її мета - забезпечити виконання обов'язку і привчити до послуху. Нація без бойового духу не може виграти війну протягом століть» [4, с.177].

Морський піхотинець Н. Армстронг, проаналізувавши досвід першого у світі організованого британського спецназу, узагальнив вимоги до скаута: «Ідеальний зір і ідеальний слух. Солдат не повинен бути збудливим. Важливими професійними якостями для скаутів є терпіння, мужність, наполегливість, розум і точність» [1, с.8]. Н. Армстронг рекомендує відбирати персонал для цих підрозділів з мисливців, картографів і лісорубів [1].

Дослідники зауважують, що дії, прийнятні для одних військово-

службовців, можуть бути абсолютно неприйнятні для інших. Бойовий дух солдата залежить від його етнопсихологічних особливостей, загальнокультурних характеристик, таких як рівень освіти, бойовий досвід і рівень підготовки, індивідуально-психологічних характеристик (фізичний стан, впевненість у власній правоті, довіра до командирів, товаришів, озброєння і військової техніки), характеристик військової обстановки (наступ або оборона, інтенсивність і тривалість бойових дій, якість матеріально-технічного забезпечення, кількість втрат) [2].

Фельдмаршал Б. Монтгомері вважав, що позитивні якості притаманні всім людям. Вони підтримують самооцінку людей і допомагають їм долати страх і втому. Ці якості безпосередньо пов'язані з такими якостями, як совість, але їх не слід плутати з поняттям «солдатська підготовка». Психолог С. Лавак припустив, що на стан солдата в бою впливають три фактори - загальний, особистий і бойовий [7]. Британські військові психологи проаналізували військові операції, проведені британською армією у 1942, 1944 та 1982 роках: Мальтійська операція 1942 року; операція на острові Сицилія 1943 року та інші.

На першій (оборонній) фазі британська армія не змогла протистояти бомбардуванням нацистської авіації і впала в почуття безпорадності та безнадії. Моральний дух впав, а втрати від стресу перевищили 25%. Висадка в Нормандії (1944) відбувалася за зовсім інших обставин.

Моральний дух британського десанту був відносно високим протягом шести-семи тижнів, а рівень втрат від стресу не досягав 20 відсотків. Фолклендська операція 1982 року була успішною, і бойовий дух військ був дуже високим. Незважаючи на чисельну перевагу аргентинських сил, втрати від стресу не перевищили 10 відсотків від загальних втрат завдяки впевненості нападників у своїй точності і високому рівню підготовки офіцерів і солдатів [10].

Узагальнюючи дані, британські психологи дійшли висновку, що чим вищий бойовий дух військ, тим менше стресових втрат вони зазнають, і навпаки. Хороша бойова підготовка, впевнене командування і послідовна поведінка сприяють поліпшенню психологічного стану військовослужбовців. Для цього українські психологи запропонували способи зміцнення бойового духу військ, засновані на британській військовій традиції [9]. Концепція заходів з підготовки кадрів була затверджена Указом Президента України № 981/98 від 4 вересня 1998 року [11].

Основним змістом заходів підготовки є морально-психологічне забезпечення бойової та мобілізаційної готовності:

- Підготовка військ (підрозділів), виконання бойових завдань, бойова служба та оперативна бойова підготовка, спеціальна підготовка.

- Діяльність військових організацій. Це комплекс організаційних, виховних та соціально-психологічних заходів, спрямованих на підтримання органів управління, з'єднань і частин у постійній бойовій готовності.

- Діяльність, що являє собою комплекс організаційних, виховних і соціально-психологічних заходів, спрямованих на забезпечення постійної бойової готовності органів управління, з'єднань і частин.

Основними завданнями морально-психологічного забезпечення при веденні бойових дій є наступні [11]:

- Формування готовності особового складу до виконання завдань у швидкозмінній бойовій обстановці, що вимагає прийняття невідкладних оперативних рішень, відповідальності за віддані накази, життя і здоров'я особового складу, його безпеку та здатність виконувати покладені на нього обов'язки;

- забезпечення дисципліни і пильності особового складу, правопорядку у військових частинах (підрозділах), недопущення виникнення паніки, нерішучості, невпевненості та втрати керованості в районі несення служби;

- інформаційно-пропагандистське забезпечення дій особового складу на основі аналізу, оцінки та прогнозування суспільно-політичної обстановки в районі несення служби та оперативного реагування на зміни цієї обстановки;

- формування свідомого розуміння воєнної політики держави, патріотизму та вірності військовій присязі.

Основні зусилля щодо морально-психологічного забезпечення (бойової) поведінки військ під час ведення бойових дій спрямовані на: підготовку розуму та духу особового складу до ведення бойових дій на власній території та в правовому полі мирного часу; роз'яснення важливості та необхідності усунення причин збройних конфліктів; постійну пильність щодо конфлікту з метою запобігання можливим диверсіям з боку нерегулярних збройних формувань; запобігати негативному інформаційно-психологічному впливу нерегулярних збройних формувань на власні сили та місцеве населення [7].

Під час підготовки особового складу для участі в бойових діях слід враховувати, що у складі власних сил і військ (підрозділів) противника є як найбільш підготовлені військовослужбовці, так і ті, що мають дуже слабку військову підготовку. Бойовий досвід сам по собі не гарантує морально-психологічної переваги над противником.

Цей досвід корисний у поєднанні з бойовим досвідом, природою, кліматом і національним характером. Як показує практика, без оцінки психічного стану військовослужбовців неможливо успішно управляти процесами, що відбуваються всередині військового колективу, приймати правильні і грамотні рішення і керувати підлеглими, особливо в бою.

Тривалі небезпечні для життя та аномальні психічні травматичні ситуації можуть призвести до змін особистості, при яких одні риси особистості погіршуються, а інші стабілізуються. Також можуть з'являтися риси, не властиві військовим [5].

Емоційна складова побудови майбутнього впливає на бійців більше, ніж когнітивна: На думку Н. Якушина, первинний стрес, пережитий на війні, накладається на вторинний, який виникає після повернення додому. Це формує внутрішню основу психосоціальної дезадаптації військовослужбовців у суспільстві.

Дослідниця Х. Б. Ахмедова зазначає, що симптоми посттравматичного стресового розладу можна розглядати як основу, на якій відбуваються особистісні зміни на різних рівнях [5].

Виходячи з цього, слід зазначити, що ПТСР є формою порушення психологічного здоров'я учасників бойових дій, яка безпосередньо пов'язана з наявністю патологічних змін особистості. Поняття критеріїв психологічного здоров'я на сьогодні є достатньо усталеним для того, щоб кваліфікувати ПТСР як інвалідність.

Поняття "психологічне здоров'я" сформувалося під впливом поглядів американського психолога А. Маслоу і стосується, в першу чергу, прагнення людини до повного розвитку свого потенціалу через самореалізацію. Другою складовою психологічного здоров'я є прагнення до загальнолюдських цінностей. Психологічно здорові люди насамперед творчі, а їхня агресія мінімальна. Крім того, вони здатні жити «тут і зараз», зберігаючи почуття далекоглядності, що характеризується трансцендентним досвідом. Цінності є дійсними, коли люди здатні реалізовувати їх протягом усього життя [3].

Більшість учасників бойових дій позбавлені можливості реалізувати основні цінності, які вони винесли зі свого бойового досвіду, а саме цінності пріоритету людського життя і товаришів по зброї [3].

З цієї точки зору, психологічний розлад проявляється в нездатності колишніх комбатантів знайти своє місце в мирному житті і в тому, що вони позбавлені можливості "робити все, що в їхніх силах".

Одним з основних наслідків впливу ПТСР на особистість військового, безперечно, є деформація самооцінки. У більшості випадків самооцінка або неадекватно занижена, або компенсаторно завищена. Військовослужбовці, які стали героями на війні, часто виявляються ізольованими і відкинутими, коли повертаються до цивільного життя, замість того, щоб бути звичайними громадянами. Оскільки самооцінка є частиною сутності особистості і важливим регулятором поведінки, зміни в самооцінці є надзвичайно важливими і важко піддаються корекції [4].

Не слід забувати, що в житті трапляються події, які рідко можна інтерпретувати як хороші чи погані. Воєнний досвід і пов'язаний з ним ПТСР інтерпретують багато вчинків учасників бойових дій як позитивний життєвий досвід.

У деяких випадках травматичний досвід сприяє особистісному зростанню і підвищенню самооцінки, стимулюючи процес переоцінки цінностей і встановлення нових пріоритетів. Це дозволяє людям у пізньому травматичному періоді жити більш позитивно, ніж до травми.

Така активність у конструюванні життя викликана суб'єктивним відчуттям «особистісних змін» [7], які послідовник оцінює як позитивні. Учасники бойових дій, які сприймають свою участь у бойових діях як славу сторінку свого життя, включають це у свій досвід, рефлексують, приходять до думки, що вони стали сильнішими, мають більше можливостей і їм легше долати життєві труднощі.

Солдати та військовослужбовці, які повертаються з війни, відчувають тимчасову дезадаптацію в мирних умовах. Успішність подолання негативних наслідків переживання травматичної події залежить від рівня активності суб'єкта посттравматичної адаптації та вміння застосовувати найбільш

адекватні стратегії подолання кризової ситуації [6].

Психологічний вплив воєнних дій на особистість військовослужбовця міг би бути значно слабшим, якби не була сформована негативна громадська думка щодо колишніх комбатантів. Громадська думка формується у тісному взаємозв'язку з масштабами військового конфлікту. Аналіз психологічних аспектів Першої та Другої світових воєн показує, що початок таких воєнних подій докорінно змінив базові та динамічні характеристики суспільств усіх воюючих сторін. У глибинах соціальної організації відбулися потужні «тектонічні зсуви», що змінили зміст і функціонування більшості державних інститутів [1].

На нашу думку, в сучасній Україні починається відлік нового соціального часу. Соціолог А.А. Калмансон, який брав участь у Другій світовій війні, вважав, що соціальні структури, системи статусів і ролей, типи мотивації та соціального контролю зазнають серйозних змін. Змінюється процес соціалізації, суть якого полягає в тому, що індивіди підпорядковуються вже не нормам, правам і обов'язкам мирного часу, а системі норм і прав воєнної ситуації [4].

З цієї точки зору, перемога чи поразка у війні стосується як армії, так і населення. Локальні військові конфлікти, в яких беруть участь наші громадяни, відрізняються тим, що економічна і соціальна сфери суспільства і держави не перебудовуються. Наших громадян можна умовно поділити на дві групи: тих, хто бере участь у збройних конфліктах, і тих, хто не бере.

Неучасники, які складають більшість громадян, формують громадську думку про збройний конфлікт в цілому і про дії збройних сил зокрема. Як правило, у сприйнятті військових дій на сході та півдні нашої країни, в ціннісному ставленні до них та в соціальних очікуваннях щодо можливих військових конфліктів у суспільстві та збройних силах можуть існувати значні відмінності [1].

Для кожного окремого комбатанта це може мати прямі соціальні наслідки. Наприклад, це було помітно на прикладі життя ветеранів війни у В'єтнамі. Поки молоді американські хлопці гинули в джунглях, щиро вірячи, що захищають національні інтереси, в їхніх рідних країнах зростав антивоєнний рух [3].

Радянські солдати, які повернулися з Афганістану, опинилися у схожій ситуації. Сьогодні зростає невдоволення населення «затягуванням» військових дій на сході та півдні нашої країни. Таким чином, характер військового конфлікту та негативна суспільна реакція на нього призведе до зростання ПТСР у майбутніх військовослужбовців, які брали участь у бойових діях, що, в свою чергу, збільшить частоту дезадаптації в мирних ситуаціях.

Дезадаптація внаслідок ПТСР проявляється у поведінці, діяльності та спілкуванні військовослужбовців. Окрім самих учасників бойових дій, які страждають від симптомів розладу, труднощі та негативні емоції також відчують їхні сім'ї, друзі та колеги.

Важливим показником дезадаптації у бійців з ПТСР є порушення соціального статусу. Вчені Лазебна О.О. та Зеленова М.Є. виявили значущі відмінності між групами комплаєнтних та некомплаєнтних ветеранів за

показником «працездатність» [8].

Соціальна дезадаптація проявляється в тому, що ветерани військових конфліктів мають труднощі з пошуком та збереженням роботи. Для них характерна низька стабільність у професійному житті. Вони часто змінюють місце роботи і, як правило, є низькооплачуваними та малокваліфікованими працівниками [6], що, в свою чергу, призводить до сімейних конфліктів.

Погана соціальна адаптованість є найбільш очевидним наслідком психологічної травми для членів сім'ї колишнього військовослужбовця. Дезадаптивна поведінка, така як алкоголізм, наркоманія та схильність до насильства, також є поширеною серед колишніх комбатантів. Нерідкою є і самоагресивна поведінка, така як самоушкодження і спроби самогубства.

У багатьох випадках ознаки ПТСР збігаються з характеристиками суїцидальних осіб:

- почуття ізоляції та відторгнення;
- «тунельний зір», тобто нездатність бачити позитивні речі, які могли б бути прийнятними для них;
- пригнічений настрій, часто супроводжується анорексією, бездіяльністю та розладами сну;
- може бути надмірно залежною від наркотиків або алкоголю;
- неможливість спілкуватися з іншими через почуття безнадійності та суїцидальні думки;
- відчуття передчуття, що ситуація ніколи не покращиться;
- почуття безнадійності та безпорадності, під час якого вперше може сильно відчуватися загроза суїциду [4].

Отже, наведені дані щодо різних груп населення чітко показують, що в більшості випадків ПТСР передують виникненню антисоціальної поведінки в будь-якій формі, а девіантна поведінка фактично є окремою формою дезадаптивної поведінки. Крім того, загалом дезадаптовані учасники бойових мають низький рівень функціонування у сфері соціальних контактів. Це включає високий рівень алкоголізму, наркоманії, високий рівень розлучень, низький рівень шлюбу та високий рівень бездітних сімей. Такого роду проблеми відкривають широке поле для діяльності практичного психолога.

Список використаних джерел:

1. Багрій В. Особливості соціально-педагогічної роботи соціального працівника із сім'ями військовослужбовців. Вісник Національного університету оборони України. 2013. Вип. 2. С. 7–10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2013_2_3 (дата звернення: 19.09.2023).
2. Богучарова О., Ткаченко Н. Копінг-стратегії як фактор «позитивної» адаптації вимушених мігрантів. Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Психологія». 201. Вип. 22. С. 27–36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdups_2016_22_6
3. Блинова О. Типи соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб. Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості : матеріали Всеукраїнської (із міжнародною участю) науково-практичної конференції, 5–6 жовтня 2017 р., м. Херсон. Херсон : Видавн. дім «Гельветика», 2017. С. 14–15.
4. Буряк, О. О.; Гіневський, М. І.; Катеруша, Г. Л. Військовий синдром АТО: актуальність та шляхи вирішення на державному рівні. Збірник наукових праць Харківського

університету Повітряних Сил, 2015, 2: 176-181.

5. Васютинський В. Психологічні виміри спільноти : монографія. Київ : Золоті ворота, 2010. 120 с.

6. Грабовенко Н. В. Методичні рекомендації щодо забезпечення самостійної роботи студентів з дисципліни «Методи соціальної роботи» (для бакалаврів). Київ : МАУП, 2018. 30 с. 8.

7. Гриб А. Соціальна дезадаптація учасників бойових дій та особливості її профілактики та психокорекції. URL: <http://medpsychology.pp.ua>

8. Таран, Ю. Я. Соціальна адаптація колишніх військовослужбовців та членів їх сімей. Досвід роботи недержавних некомерційних організацій. Праця і соціальні відносини, 2007, 1: 149-156.

9. Турбан, В. В. Реабілітаційна робота з військовослужбовцями, учасниками бойових дій у центрах соціальних служб: етичний аспект. Творча спадщина ГС Костюка: історія та сучасність, 2018, 345-346.

10. Титаренко Т. Напрямки психологічної реабілітації особистості, що переживає події війни / Т. Титаренко. – Збірник статей. Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій. – К.: 2015. – С. 3–11

11. Указ президента України Про Концепцію виховної роботи у Збройних Силах та інших військових формуваннях України (із змінами, внесеними згідно з Указом Президента N 28/2004 (28/2004) від 12.01.2004)

12. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/981/98#Text>

ОНЛАЙН ГРА ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ПІД ЧАС ВІЙНИ

*Люлько Валерія, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: О.В. Пучина, кандидат психологічних наук, доцент
кафедри практичної психології*

ONLINE GAME AS A MEANS OF OVERCOMING NEGATIVE EMOTIONS EXPERIENCES DURING THE WAR

Valeriia Liulko, master's student in «Practical psychology»

***Анотація.** Війна призвела до загострення негативних психоемоційних станів людей, які мешкають в Україні та за її межами. Саме зараз є гостра необхідність в отриманні якісної допомоги в галузі психічного здоров'я. Пошук нових ефективних та водночас простих методів надання актуальної психологічної та психотерапевтичної допомоги зумовлює актуальність наведеного дослідження.*

***Ключові слова:** психічне здоров'я, негативні переживання, психотерапевтичний метод, онлайн гра.*

***Abstract.** The war has led to an aggravation of negative psychoemotional states of people living in Ukraine and abroad. Right now there is an urgent need to receive quality care in the field of mental health. The search for new effective and at the same time simple methods of providing relevant psychological and psychotherapeutic*

assistance determines the relevance of the above research.

Key words: *mental health, negative experiences, psychotherapeutic tool, online game.*

Останнім часом у світі відбувається низка руйнівних подій – зміна клімату, стихійні лиха, пандемія, війни, що спричиняють міграцію та глибоку економічну кризу. Під час повномасштабної війни тема психічного здоров'я стала однією з найактуальніших в Україні та за її межами, оскільки за розрахунками Центру Економічної Стратегії, станом на кінець червня 2023 року за кордоном через війну перебуває 5,6-6,7 млн українців [5]. Війна призвела до загострення негативних психоемоційних станів людей, які мешкають в Україні та за її межами. Після початку повномасштабного вторгнення в Україну приблизно 90% українців мають щонайменше один із симптомів тривожного або депресивного стану [4]. З 2022 року найчастіші запити до психологів стосуються порушення фізичного та психічного здоров'я, а саме – пригнічений настрій, постійна тривога, порушення сну, напруження та біль, загострення хронічних та набуття нових нездужань, які носять психосоматичний характер. Саме зараз є гостра необхідність в отриманні якісної допомоги в галузі психічного здоров'я. Пошук нових ефективних та водночас простих методів надання актуальної психологічної та психотерапевтичної допомоги зумовлює актуальність наведеного дослідження.

Мета дослідження: Дослідити та довести ефективність дозованого щоденного застосування онлайн гри як психотерапевтичного засобу в роботі з негативними психоемоційними станами осіб, які під час війни в Україні проживають за її межами.

Було проведено експериментальне дослідження за участю 50 осіб віком 18-35 років. Вибірку дослідження склали представники Української діаспори, які проживають у Китаї, провінціях Хефей, Далянь, Куньми, Уха та Гуанчжоуде, де було проведене експериментальне дослідження. Більша частина осіб, що взяли участь у дослідженні, проживає у Португалії, Німеччині, Америці та в Україні (Львів, Запоріжжя, Дніпро, Київ), ці українці взяли участь в експерименті в онлайн режимі. Дослідження проводилось в онлайн форматі за допомогою додатків Google Forms та Telegram, з дотриманням «Етичного кодексу психолога», з інформованою згодою на обробку персональних даних.

Експериментальне дослідження складалося з 4 етапів та тривало з червня 2023р. по вересень 2023р.:

На першому етапі експерименту (червень 2023р.) вибірку досліджуваних осіб рандомно за таблицею випадкових чисел було поділено на дві групи по 25 осіб - контрольну та експериментальну. До складу контрольної групи увійшли 11 жінок та 14 чоловік. До складу експериментальної групи 13 жінки та 12 чоловіків.

На другому етапі експерименту (червень-липень 2023р.) для виявлення наявних негативних психоемоційних станів було проведено психодіагностику за методиками: Анкета для виявлення психосоматичних розладів [2], Шкала самооцінки депресії [2], Шкала самооцінки тривоги [1] та обчислені результати.

Зазначені методи являють собою анкети із закритими питаннями (варіанти відповідей «так» або «ні», кількість питань від 24 до 30, та містять інструкцію «Відмітьте, будь ласка, твердження, яке відповідає Вам та Вашому настрою як мінімум протягом щонайменше двох останніх тижнів. Будьте щирі у своїх відповідях»). При 6-7 та більше стверджувальних відповідях для більш успішного вирішення зазначеної у анкеті проблематики, надавалась рекомендація звернутися до психолога та/або фахівця з психосоматичної медицини.

На третьому етапі експерименту (серпень 2023р.) в якості психотерапевтичного засобу були використані онлайн гра «Тетрис» у контрольній групі та онлайн гра «Ферма» в експериментальній групі відповідно. Учасникам було запропоновано грати в зазначені онлайн ігри дозовано по 20 хвилин щодня.

На четвертому етапі експерименту (вересень 2023р.) було знов проведено психодіагностику за тими ж самими методами, що і на другому етапі експерименту та обчислені дані експериментального дослідження.

Результати дослідження. У червні - липні 2023 р. було проведено психодіагностику за методиками: анкета для виявлення психосоматичних розладів (для дорослих), шкала самооцінки депресії (скринінгове тестування), шкала самооцінки тривоги та отримано наступні результати.

Анкета для виявлення психосоматичних розладів (для дорослих) дозволила виявити наступні результати: 70,8% респондентів у контрольній групі та 66,7% респондентів в експериментальній групі мають високі показники психосоматичних розладів ≥ 6 . За шкалою самооцінки депресії (скринінгове тестування) високі показники депресії ≥ 7 мають 63,3% респондентів у контрольній групі та 66,7% в експериментальній групі; за шкалою самооцінки тривоги високі показники тривожності ≥ 7 мають 66,7% респондентів в контрольній групі, та 70% респондентів в експериментальній групі. Найбільш значущими показниками переживання негативних психоемоційних станів в обох групах стали: поганий настрій, відчуття безнадії, нестерпність і дратівливість, порушення сну, постійна психічна та фізична втома, тривожні думки, страхи, втрата інтересу до життя, плаксивість, постійний сум і пригніченість, зміна ваги, відчуття прискореного серцебиття, байдужість, біль в тілі, неможливість зосередитися, уповільнення рухової активності, проблеми з сексуальною функцією, постійне хвилювання. Стан, що характеризується стійким зниженням настрою і втратою здатності переживати радість, песимістичним поглядом на те, що відбувається навколо, а також заниженою самооцінкою, позбавленням інтересу до звичної діяльності та вповільненням рухової активності, вказує на негативні зміни в психічному здоров'ї, знижує працездатність та якість життя людини.

Як правило, психологічна допомога та психотерапія містять в собі серію структурованих сеансів, на яких спеціаліст допомагає людині визначити та змінити поведінкові патерни (ізоляція, бездіяльність, уникання розв'язання проблем) та когнітивні реакції (деструктивне мислення, перебільшення негативних подій, применшення позитивних акцентів) [1]. Оскільки не всі

учасники мали змогу отримувати психотерапевтичні сеанси на регулярній основі, було обрано універсальний та доступний для всіх метод – онлайн гру. Гра «Тетрис» була використана у контрольній групі, оскільки вже має доведений позитивний результат в якості психотерапевтичного засобу та рекомендацію кафедри медичної психології, психосоматичної медицини та психотерапії Національного медичного університету імені О. О. Богомольця та набула звання «когнітивний антибіотик» [6] та гра «Ферма», яка була використана в експериментальній групі в якості психотерапевтичного засобу вперше.

Після рекомендованого дозованого використання онлайн ігор «Тетрис» у контрольній та «Ферма» в експериментальній групі відповідно було отримано наступні результати: за анкетною для виявлення психосоматичних розладів (для дорослих) – 37,5% респондентів у контрольній групі та 33,3% респондентів у експериментальній групі мають високі показники психосоматичних розладів ≥ 6 ; за шкалою самооцінки депресії (скринінгове тестування) високі показники депресії ≥ 7 мають 33,3% респондентів у контрольній групі та 30% в експериментальній групі; за шкалою самооцінки тривоги високі показники тривожності ≥ 7 мають 33,3% респондентів в контрольній групі, та 26,7% респондентів в експериментальній групі, що вказує на зменшення кількості осіб з негативними станами, ніж показали результати попередньої діагностики. Дані свідчать, що після дозованого щоденного застосування онлайн ігор переживання негативних психоемоційних станів зменшилося в обох групах. Ті особи, в яких показники не зменшилися, отримали рекомендацію звернутися до психіатра для адекватного їх стану медикаментозного лікування.

В ході експериментального дослідження встановлено:

1. Негативні психоемоційні стани, такі як депресивний та тривожний стан, обтяженні психосоматичними проявами, переживають 63-71% українців під час війни.
2. Не всі українці, які перебувають за межами України, в силу різних обставин можуть отримати якісну психологічну допомогу, що значно впливає на стан їх психічного здоров'я.
3. Дозоване щоденне використання онлайн гри «Ферма» є доведеним авторами ефективним психотерапевтичним засобом в роботі з негативними психоемоційними станами.

Список використаних джерел

1. Настанова щодо скринінгу, діагностики та лікування депресії у дорослих пацієнтів та осіб підліткового віку. Січень 2018 року.
<https://neuronews.com.ua/ua/archive/2018/1%2894%29/pages-46-52/nastanova-shchodo-skriningu-diagnostiki-ta-likuvannya-depresiyi-u-doroslih-pacientiv-ta-osib-pidlitkovogo-viku#h3-5&gsc.tab=0>
2. Практична психосоматика: діагностичні шкали. Навчальний посібник / За заг. ред. О.С. Чабана, О.О. Хаустової. - 2-ге видання, виправлене і доповнене. К.: Видавничий дім Медкнига, 2019 - 112 с.
3. Практична психосоматика: тривога. Навчальний посібник / За заг. ред. О.С. Чабана, О.О. Хаустової. - К: Видавничий дім Медкнига, 2022. - 144 с.

4. Третий саміт перших леді та джентельменів. Ментальне здоров'я: крихкість і стійкість майбутнього. 06 вересня 2023 року. <https://kyivsummitflg.gov.ua/>
5. Центр Економічної стратегії. Біженці з України: хто вони, скільки їх та як їх повернути? Фінальний звіт. 5 вересня 2023 року. <https://ces.org.ua/refugees-from-ukraine-ukr-final-report/>
6. Tetris Shown to Lessen PTSD and Flashbacks. April 25, 2012. https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.4beb2368-650c79e4-17d10d60-74722d776562/

ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ ВИНИКНЕННЯ ХРОНІЧНОЇ ВТОМИ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

*Скворцова Ганна, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: І. С. Деснова, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри практичної психології.*

REVIEW OF THE PROBLEM OF CHRONIC FATIGUE IN THE SCIENTIFIC LITERATURE

Anna Skvortsova, master's student in «Practical Psychology»

***Анотація.** В статті представлено огляд проблеми виникнення хронічної втоми в науковій літературі. Авторка дійшла висновків, що хронічна втома – це стан, який супроводжується різким зниженням продуктивності праці та потребує застосування корекційних, реабілітаційних і лікувальних заходів; хронічна втома послаблює адаптаційні можливості і знижує ступінь опірності організму до дії шкідливих чинників зовнішнього середовища.*

***Ключові слова:** втома, хронічна втома, появи хронічної втоми.*

***Abstract.** The article provides an overview of the problem of chronic fatigue in the scientific literature. The author concludes that chronic fatigue is a condition accompanied by a sharp decline in labour productivity and requires the use of corrective, rehabilitation and therapeutic measures; chronic fatigue weakens adaptive capabilities and reduces the degree of resistance of the body to the effects of harmful environmental factors.*

***Key words:** fatigue, chronic fatigue, manifestations of chronic fatigue.*

Розвиток цивілізації, безсумнівно, впливає на людину. Прискорений темп життя, численні форми комунікації в суспільстві, стан навколишнього середовища, урбанізація і технічний прогрес – це далеко не все. Вони є причинами так званих «хвороб цивілізації». До цих хвороб відносяться: постійний стрес, функціональні та неврологічні розлади, проблеми з фізичним та психічним здоров'ям.

Сучасне суспільство постійно вимагає від кожної особи більшої продуктивності, і, внаслідок цього тиску, люди платять високу ціну за бажанням отримати визнання та знайти своє місце в ньому. Це призводить до

постійної втоми, недостатнього відпочинку та морального виснаження.

Згодом, люди освідомлюють свою втомленість та внутрішню пустоту, але не мають чіткого розуміння причин та не знаходять ефективних стратегій подолання цього стану. Людський організм має вбудовані механізми для підтримки внутрішньої рівноваги; проте, суспільство, сприяє «деактивації» цих механізмів, нав'язуючи стандарти та цінності, які суперечать індивідуальній гармонії. Відповідно до цього, суперечність між біологічно закладеними потребами індивіда та штучними правилами соціуму є першопричиною хронічної внутрішньої напруги, що може відзначатися негативним впливом на стан здоров'я. Професійне оточення визнається як значущий фактор у виникненні та розвитку Суперечність між біологічно закладеними потребами індивіда та штучними правилами соціуму є першопричиною хронічної внутрішньої напруги, негативних психічних станів і погіршенні здоров'я.

Тривала професійна діяльність та велика кількість службових обов'язків часто спричиняють розвиток патологічних станів, пов'язаних з психоемоційними перевантаженнями та людським фактором. Поширеним наслідком є хронічна втома – природна реакція організму на навантаження, яка у гострих формах значно знижує працездатність.

Під час тривалого впливу надмірних навантажень і відсутності умов для повноцінного відновлення функціональних порушень стан втоми може перейти в перевтому. Н. Ендікот (N. Endicott) зазначає, що втома – це природна реакція організму на навантаження, важливий сигнал про необхідність відновлення та відпочинку [1]. Нормально, коли втома зникає після сну та відпочинку, проте часто вона може супроводжуватися виснаженням та безсонням.

У сучасній науковій парадигмі втому розглядають як транзиторний функціональний розлад психофізіологічних процесів людини, спричинений дією різноманітних навантажувальних чинників протягом певного часу. Генеза втоми є поліфакторною – залежно від переважання фізичних, психічних, інтелектуальних чи сексуальних навантажень. У психологічних студіях втому диференціюють відповідно до локалізації та характеру: фізичну, розумову, емоційну, змішану, генералізовану, локальну, м'язову, зорову, слухову та інтелектуальну (творчу). Така класифікація відображає багатовимірність та складність феноменології втоми як об'єкта наукового дослідження в психології.

Відповідно до усталеної в науковій літературі класифікації, за формами прояву розрізняють гостру, хронічну, втомлюваність та перевтому. Сучасна багатовимірна система типологізації втоми ґрунтується на аналізі трьох груп детермінант: 1) етіологічних чинників, що ініціюють розвиток втоми; 2) симптомокомплексу, через який втома клінічно маніфестує; 3) параметрів відновлення працездатності після проявів втоми. Зазначена класифікація дозволяє з високим ступенем валідності типологізувати втому в науково-дослідній сфері та обирати адекватні корекційні підходи у практичній площині [2].

В науковій літературі Н. Ендікота (N. Endicott), Дж. Петерсона (J. Patterson), М. Фрайса (M. Frese)) існує усталена традиція поділу втоми на два основні типи: природну (фізичну) та психологічну (неврологічну). Така

дихотомічна класифікація дає змогу диференціювати фізіологічні прояви стомлення, зумовлені інтенсивною роботою чи фізичними навантаженнями, від патологічних форм втоми, пов'язаних із дисфункцією нервової системи. Розмежування природної та психологічної втоми є важливим для наукового аналізу феномену стомлення, оскільки дозволяє виділити нормальну адаптивну реакцію організму та відокремити її від патологічних проявів, що потребують корекції. Таким чином, зазначена дихотомія є усталеним науковим підходом до класифікації та вивчення феномену втоми у сучасному академічному дискурсі.

Згідно прийнятих у науковій парадигмі поглядів, провідним етіоло-гічним чинником виникнення стомлення є тривалий вплив інтенсивного психоемоційного стресу. На відміну від фізичного стомлення, зумовленого значними енергетичними витратами під час фізичних навантажень, психологічна втома пов'язана з дією хронічного стресу [3]. Характерними симптомами психологічної втоми є емоційне виснаження, байдужість, мінімалізація зусиль, втрата почуття гумору та здатності до повноцінного відпочинку. На відміну від фізичної втоми, психологічна характеризується відчуттями розгубленості та тривоги, пов'язаними з інтенсивною розумовою діяльністю та інформаційними перевантаженнями. Провідними причинами психологічної втоми вважають тривалу напружену роботу та додаткові стрес-фактори середовища [1].

Відповідно до результатів емпіричних досліджень, до чинників ризику виникнення втоми належать: десинхроноз режимів життєдіяльності; тривала відсутність працівника на робочому місці, що призводить до професійної дезадаптації; залишкові патологічні порушення після перенесених хвороб, які знижують функціональні резерви організму; дефіцит фізичного розвитку; наявність шкідливих звичок; недостатній рівень фізичної підготовленості. Згідно з даними досліджень, індивіди з холеричним типом темпераменту долають втому завдяки комунікації та сну. Вони надають перевагу активному відпочинку на природі, проте лише для половини характерне відчуття повної рекреації після вихідних. Отже, для холериків рекомендовано планувати активні форми дозвілля у вигляді подорожей та екстремальних видів спорту.

Емпіричні дослідження свідчать, що представники сангвінічного типу темпераменту подолають стан виснаження завдяки соціальним взаємодіям, сну та контактам з тваринами. За своєю природою сангвініки схильні до частої зміни захоплень, проте у вільний час повністю поринають у поточне хобі. В умовах відпустки вони демонструють високу адаптивність. Флегматичний тип характеризується переважанням фармакологічних засобів та сну для подолання стомлення. Флегматики віддають перевагу самотньому відпочинку на природі, оскільки соціальна взаємодія є для них менш значущою. Меланхолікам притаманне додання втоми завдяки активним формам рекреації та сну, однак рівень відновлення ресурсів залишається низьким.

Відповідно до даних емпіричних досліджень, для осіб із меланхолійним типом темпераменту характерний високий рівень емоційного виснаження порівняно з іншими типами. Меланхоліки часто відчувають потребу в усамітненні для відновлення ресурсів після соціальної взаємодії. За останні десятиліття спостерігається тенденція до прогресування втоми через стадії

перевтоми до хронічної втоми. Оскільки цей синдром охоплює широкий спектр розладів, він часто діагностується неправильно як соматична чи психічна патологія. Згідно із даними наукової літератури, близько 75% пацієнтів із хронічною втомою становлять представники інтенсивних професій, що може бути пов'язано з впливом хронічного стресу та високою відповідальністю.

Згідно з даними Національного інституту охорони праці США, поширеність хронічної втоми у світовій популяції перевищує 40 млн осіб, що робить її одним з найбільш розповсюджених захворювань сучасності з тенденцією до зростання (Національний інститут охорони праці США, 2019).

У розвинених країнах хронічна втома діагностується приблизно у 20% населення, особливо серед представників професій, пов'язаних з обробкою великих обсягів інформації та інтенсивною комунікацією (ВООЗ, 2017). Водночас, цей синдром може розвинути у будь-якого індивіда незалежно від соціального статусу та матеріального добробуту. Хронічну втому часто пов'язують з перевантаженням і надмірною працездатністю, а також несприятливими соціально-економічними та екологічними чинниками.

Згідно з даними наукової літератури, назви синдрому хронічної втоми часто відображають ймовірні причини його виникнення. Так, назви «поствірусна втома» та «втома при імунній дисфункції» вказують на потенційні фізіологічні фактори, тоді як терміни «втома домогосподарок» та «синдром військовослужбовця» асоціюються з психоемоційними чинниками. Назви «понеділова втома», «втома менеджерів» пов'язані з впливом професійної діяльності. Терміни «міська втома», «екологічна втома» відображають вплив цивілізаційних процесів. Вважається, що провідною передумовою формування хронічної втоми є реакція на тривалий стрес, який виснажує адаптаційні можливості нервової системи.

Відповідно до сучасних наукових уявлень, етіологія синдрому хронічної втоми має поліфакторний характер. Вагому роль відіграють як фізіологічні порушення, так і психологічні чинники, а також соціально-економічні умови. З психологічної точки зору, хронічна втома є складним багатовимірним феноменом, що зумовило існування різних теоретичних підходів до її вивчення. Розглянемо декілька провідних концепцій хронічної втоми, запропонованих у психологічній науці. Отже, в сучасній науці хронічна втома розглядається як комплексний феномен, зумовлений взаємодією біологічних, психологічних та соціальних чинників. Її багатовимірна природа зумовила розробку різних теоретичних моделей у психології.

Теорія відповідальності і перевантаження (Responsibility and Overload Theory) є однією з психологічних теорій, яка вивчає хронічну втому і стрес, пов'язаний із відповідальністю та перевантаженням на роботі. Ця теорія фокусується на впливі великої кількості робочих обов'язків і відповідальностей на психологічне і фізичне самопочуття людини.

Теорія стресу (Stress Theory) в психології і медицині займається вивченням впливу стресу на організм та психічне здоров'я. Ця теорія має багато наукових представників, оскільки вона становить важливу частину психологічної та медичної дослідницької роботи. Ось кілька видатних

науковців, які внесли вагому вклад у розвиток теорії стресу [3].

Ганс Сельє (Hans Selye): Канадський науковець, який був одним із піонерів дослідження стресу. Він вперше сформулював концепцію адаптаційного стресу та запропонував три етапи відповіді на стресові подразники: тривожну реакцію, опір і виснаження. Сельє вніс великий вклад у розуміння фізіологічних і психологічних аспектів стресу [3].

Теорія емоційного виснаження (Emotional Exhaustion Theory) в психології та організаційній поведінці стверджує, що довготривале використання емоційних ресурсів на роботі може призвести до вигорання та погіршення психологічного стану працівників. Представники цієї теорії досліджували цей аспект. Представниками-науковцями у цій галузі є:

Теорія ресурсів і відновлення (Resource and Recovery Theory) досліджує, як робочі ресурси та можливості для відновлення впливають на психологічне та фізичне самопочуття працівників. Представники цієї теорії робили значний внесок у вивчення цих аспектів організаційної психології та управління ресурсами.

Сабіне Соннентаг (Sabine Sonnentag): Німецька психолог і вчений, яка є однією із ключових фігур у дослідженні та розробці теорії ресурсів і відновлення. Її роботи зосереджені на вивченні того, як позитивні ресурси, такі як підтримка колег, можуть підтримувати психологічне відновлення після робочого навантаження та стресу. Вона також досліджує вплив різних видів відпочинку і рекреації на психологічну відновлювальну спроможність працівників [4].

Сабіне Соннентаг внесла значний вклад у розвиток понять і підходів, пов'язаних із теорією ресурсів і відновлення, і її дослідження допомагають покращити управління ресурсами на робочому місці та сприяють збереженню фізичного та психологічного здоров'я працівників [4].

Теорія праці та життя (Work-Life Balance Theory) досліджує взаємозв'язок між професійною діяльністю та особистим життям працівників і наголошує на важливості забезпечення балансу між цими сферами для забезпечення психологічного і фізичного благополуччя. Ця теорія має багато наукових представників, які вивчають та розвивають цей аспект організаційної психології і управління.

Суттєву роль у цьому відношенні відіграють витрати функціональних ресурсів нервових клітин, що викликають цілком нерівномірне зниження лабільності різних елементів нервових центрів, яке, в свою чергу, призводить до зменшення швидкості передачі нервових імпульсів, дискоординації робочих функцій, порушень динамічного робочого стереотипу тощо. Отже, формування нейрофізіологічного конфлікту між діяльністю та відновлювальними процесами є основною причиною втоми, яка автоматично активує процеси гальмування. Гальмування є і наслідком, і, водночас, одним із проявів втоми. Проте ці поняття (поняття втоми і гальмування), зрозуміло, ототожнювати не можна. Якщо процес гальмування сприяє інтенсифікації процесів відновлення, то втома, як правило, таким ефектом не володіє, сприяючи лише поступовому зниженню функціональних можливостей організму.

Отже, *фізіологічна суть втоми*, передусім, полягає у зниженні лабільності вищої нервової діяльності в зв'язку з витратами енергетичних ресурсів і розвитком процесів гальмування, внаслідок чого порушуються процеси становлення робочого динамічного стереотипу та погіршується координація робочих функцій. В той же час *біологічна суть втоми* становить фізіологічну реакцію, яка виконує захисну роль, оскільки оберігає організм та його окремі функціональні системи від перевантаження і розвитку різноманітних порушень. До того ж певний рівень розвитку втоми наприкінці робочого дня є необхідною та обов'язковою умовою процесу тренування організму людини, котра працює.

Як провідні *суб'єктивні ознаки втоми* визначають відчуття стомлення та надмірної втоми, як провідні *об'єктивні ознаки втоми* – різні варіанти поєднання виробничих фізіологічних і психологічних показників, передусім, зниження виробничих показників при збереженні оптимального рівня робочого напруження, збільшення робочого напруження фізіологічних функцій при незмінних високих показниках кількості та якості праці, зниження виробничих показників з одночасним збільшенням ступеня робочого напруження.

Слід лише відзначити, що як *виробничі об'єктивні ознаки втоми* необхідно відзначити: зниження точності і швидкості робочих рухів, появу зайвих рухів та помилок у роботі, уповільнення виконання робочих операцій, а також зниження загальної продуктивності праці. Разом з тим *фізіологічними і психологічними об'єктивними ознаками втоми* є: збільшення часу сенсомоторних реакцій, порушення координації рухів, зменшення м'язової сили, об'єму пам'яті та стійкості, концентрації і переключення уваги.

Якщо після праці, відпочинок є недостатнім для відновлення працездатності до початку наступного трудового періоду, а також у разі продовження роботи в такому стані, втома може накопичуватися із дня на день, реєструються ознаки її кумуляції та з'являються ознаки *перевтоми, тобто хронічної втоми*, яка, на відміну від втоми, становить патологічний стан і *не ліквідується впродовж звичайних* (щоденних та щотижневих) *періодів відпочинку*.

Хронічна втома може призвести до розвитку захворювань нервово-психічного генезу: неврозів втоми, неврастенії, астенії, депресії, а також до підвищення рівня загальної захворюваності. Її провідні ознаки достатньо важко віддиференціювати від до нозологічних проявів багатьох захворювань. Найчастіше спостерігаються такі симптоми, як частий головний біль, підвищена дратівливість, в'ялість, швидка втомлюваність, порушення сну тощо. Наведені прояви супроводжуються функціональними порушеннями, до числа яких відносять астенічний синдром, вегето-судинну дисфункцію, субдепресію і депресивний стан. У свою чергу, вони можуть призвести до формування клінічних симптомів гіпертонічної хвороби, ішемічної хвороби серця, виразкової хвороби, захворювань нервової системи, психічних розладів. *Характерним слід вважати і той факт, що, всупереч втоми, фізіологічні та патофізіологічні процеси, які відбуваються в організмі внаслідок хронічної втоми, не є зворотними в повній мірі.*

Хронічна втома у разі відсутності використання спеціальних заходів, спрямованих на відновлення функціонального стану та адаптаційних ресурсів

організму, в свою чергу, може привести до виникнення *перенапруження*, тобто несприятливого граничного стану між нормою та наявністю патологічних зрушень з боку різних органів і систем. Причому за умови, коли стан перевтоми приймає затяжний характер та фізичне обстеження не надає чітких пояснень щодо цього стану, його визначають як *синдром хронічної втоми*.

Як провідні показники оцінки ступеня вираження хронічної втоми виділяють суб'єктивні та об'єктивні критерії. Найбільш яскравими *суб'єктивними критеріями хронічної втоми* слід визнати відчуття стомлення, пригнічений настрій, в'ялість, сонливість, головний біль тощо, водночас, найбільш суттєвими *об'єктивними критеріями хронічної втоми* – зниження працездатності, зміни з боку показників артеріального тиску, біохімічні зрушення, які реєструються, тощо

Отже, хронічна втома (перевтома) – це високий ступінь втоми, при якому спостерігається значна невідповідність між витратами енергії організмом та процесами її поповнення. Хронічна втома послаблює адаптаційні можливості і знижує ступінь опірності організму до дії шкідливих чинників зовнішнього середовища, стан, який супроводжується різким зниженням продуктивності праці та потребує застосування корекційних, реабілітаційних і лікувальних заходів.

Список використаних джерел

1. Endicott N. Chronic fatigue syndrome in private practice psychiatry: family history of physical and mental health. *Journal of psychosomatic research*. (1999). 47. 343-54.
2. Olson K., Zimka O., Stein E. The Nature of Fatigue in Chronic Fatigue Syndrome. *Qualitative Health Research*. 2015;25(10):1410-1422. doi:10.1177/1049732315573954
3. Patterson J. M. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*, 64. 349-360.
4. Persson P., Persson A. Fatigue. *Acta Physiologica*. 2016. 218. 10.1111/apha.12756.
5. Sonnentag S., Frese M. Performance concepts and performance theory. *Psychological management of individual performance*, 2002. 23 (1), P. 3-25.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ЖИТЕЛІВ ТИМЧАСОВО ОКУПОВАНИХ ТЕРИТОРІЙ УКРАЇНИ

Стовбун Крістіна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Практична психологія»

*Науковий керівник: О.В.Пучина, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології*

PECULIARITIES OF THE PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF RESIDENTS OF THE TEMPORARILY OCCUPIED TERRITORIES OF UKRAINE

Kristina Stovbun, master's student in «Practical psychology»

Анотація. У статті проаналізовано психоемоційний стан жителів на окупованих територіях України. Подана у статті інформація свідчить про

те, що люди, які знаходяться в таких умовах, вимушені вкрай різко змінювати свій життєвий устрій, наслідком котрих є зміна їх психоемоційного стану. **Ключові слова:** емоції, стрес, агресія, депресія, посттравматичний синдром, ментальне здоров'я, окупація, адаптація.

Abstract. The article analyzes the psychoemotional state of residents in the occupied territories of Ukraine. The article provides information about the fact that people who have such minds are tempted to suddenly change their lifestyle, which also results in a change in their psycho-emotional state.

Keywords: emotions, stress, aggression, depression, post-traumatic syndrome, mental health, occupation, adaptation.

Питання психоемоційного стану мешканців тимчасово окупованих територій України є вкрай актуальною та важливою в сучасному контексті війни, що відбувається на території України. Соціальні та політичні зміни, що відбулись та продовжують відбуватись на тимчасово окупованих територіях спричиняють серйозні виклики для психоемоційного стану та благополуччя, а також для добробуту для мешканців, потенційно наносячи серйозні особливості психічного здоров'я, котрі, в свою чергу, породжують емоційний дисбаланс, який призводить до змін особистості та характеру.

Окупація територій потенційно має глибокий вплив на психоемоційний стан осіб, що вимушено залишилися жити на таких територіях. На суспільство відкрито накладаються обмеження, а права і свобода людей є порушеними. Перебуваючи в перманентному відчутті загрози, мешканці, з високою ймовірністю, стикаються з рядом трагічних та травматичних подій, включаючи втрату рідних, розлучення з сім'єю, руйнування звичайного та звиклого способу життя. Ці фактори також можуть призводити до розвитку депресії різного рівня, посттравматичного стресового розладу.

Психоемоційний стан особистості – це важливе поняття та категорія у психології, яка має багатогранне тлумачення та значуще місце в життєдіяльності кожної людини. Ця тема була предметом вивчення низки дослідників, котрі провели великий обсяг роботи, щоб розкрити її сутність, структуру та динаміку. Аристотель був першим, хто почав досліджувати визначення психологічного або особистого душевного стану. За його думкою, психоемоційні стани є відповідною реакцією на певний фактор, що є підставою для реагування та є провокуючим фактором [1, с. 47-57].

За роботами Декарта стоїть більш детальна думка, що психоемоційні стани – це певні явлення, котрі характеризуються зміною в поведінці, змінами в соматичному відчутті людини а також в усіх видах людської комунікації.

За думкою сучасного українського практикуючого психолога О. Коваль, психоемоційний стан є сукупністю певних установ особи та своєрідністю прояву психічних впливів на особу [2, с. 85]. Також, за сучасною думкою Т.Д. Дуткевич, психічний стан є наявним фактом певного стану, що існує впродовж якогось часу та є залежним від ситуації [3, с. 180].

Важливою особливістю людського мозку є можливість аналізувати та

робити висновки з подій, що відбуваються навколо самої людини та у всесвіті. Виходячи з цієї доказової бази, ми розуміємо, що для тих людей, для котрих озброєний конфлікт завдав травму, котрі особисто стикнулись віч-на-віч з загрозами життю їх та близьких, в них буде виражений негативний стрес з подальшими психологічними наслідками.

З досліджень відомо, що звичайною реакцією на будь-який стрес та зміни є запобігання психіки особи до психологічних захисних механізмів. Якщо захисний механізм не є переважним, ніж стрес, особи стикаються з особливими станами психологічного та емоційного почуття. Сучасні німецькі дослідження фахівця з психодинамічної психології також підтверджують нашу точку зору. За словами сучасного терапевта К. Черрі, реакцією на стрес є також активація психологічних захисних механізмів [4].

Ми можемо стверджувати, що збройний воєнно-політичний конфлікт, що послуговував фактором тимчасовій окупації низки областей України, слугує фактором невизначеності, загрози та екстремальних умов, хронічного стресу, що за собою може провокувати такі психоемоційні стани, як посттравматичний стресовий розлад та депресія, котрі можуть мати різний ступінь перебігу.

В нашій роботі ми розглянемо наступні психоемоційні особливості стану.

Депресія. Цей стан має комплексну природу та завжди пов'язаний з почуттями, настроями та переживаннями в людини, котрі викликають суттєві зміни у мотивації, розвитку особистості та втрати цікавості до життя. За Міжнародною класифікацією хвороб 11-го перегляду (МКХ-11), це негативний стан афективного характеру, що супроводжується поганим настроєм, відчуттям порожнечі, втрати віри, смутком, безнадією .

Посттравматичний стресовий розлад. Травматичні випадки можуть викликати сильні фізичні та емоційні реакції в особи, що пережила їх, та становлять значну психологічну загрозу та дискомфорт для постраждалого та його оточення. Розлад може виникати після переживання аварій, природних катастроф, терористичних актів та військових конфліктів, раптової втрати близької людини, злочинів та насилля. За Міжнародною класифікацією хвороб 11-го перегляду (МКХ-11), ПТСР описується, як уповільнена чи затяжна реакція на стресову подію або ситуацію, що має вкрай жахливий чи катастрофічний характер, який може викликати відчуття всеохоплюючого страху [5].

Для розуміння ситуації і отримання проміжних даних, було проведено аналіз психологічного стану мешканців територій на тимчасово окупованій території України, в котрих за гіпотезою можуть виникати такі особливості психоемоційного стану, як: депресивний та посттравматичний стресовий розлад. Ці симптоми залишаються протягом принаймні декількох тижнів і значно впливають на життя і функціонування особи.

У діагностичному інструментарії були обрані наступні методики: тест на депресію (PHQ-9) [6], Шкала самооцінки депресії Бека (Beck Depression Inventory) [7], Шкала сприйманого стресу (PSS-10) [8], Госпітальна шкала тривоги та депресії (Hamilton Anxiety and Depression Scale) [9], Опитувальник посттравматичного стресового розладу (PCL-5) [10]. Зазначені методики дають змогу встановити загальний психічний стан особистостей, визначити їх рівень

тривожності та стресу, означити припущення щодо формування депресії та посттравматичного стресового розладу.

Для перевірки нашої гіпотези, нами було проведено емпіричне дослідження. Отримані результати допомагають зробити припущення щодо ступеню важкості депресії на основі суми балів, отриманих відповідно до запитань тесту PHQ-9.

За нижченаведеним рисунком ми бачимо, що стан даної категорії відхиляється від звичайного самопочуття та свідчить про припущення особливих проявів депресивних симптомів. Аналіз отриманих результатів демонструє, що перебіг депресивного стану в осіб є варіативним, але самою поширеною є форма помірної депресії.



Рис.1 Результати за методикою тест на депресію (PHQ-9).

Для оцінки наявності депресії та проявів ступеню важкості ми використовували методику «шкала самооцінки депресії Бека (Beck Depression Inventory)». Після аналізу результатів за цією методикою стає очевидним, що ступінь перебігу симптомів депресії різниться, проте одним з найпоширеніших є стан помірної депресії.

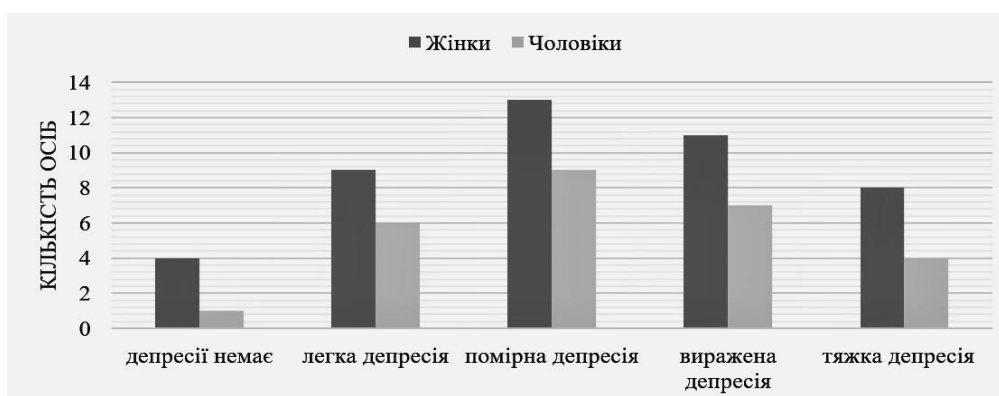


Рис.2 Результати за методикою шкали самооцінки депресії Бека (Beck Depression Inventory).

Для вимірювання суб'єктивного сприймання людьми ситуацій в своєму житті, як стресовими, ми обрали методику «шкала сприйманого стресу (PSS-10)». Ця методика допоможе оцінити наскільки люди відчувають, що ситуації в

їх житті є непередбачуваними, надмірно напруженими та неконтрольованими. Проаналізувавши результати ми бачимо, що стан обраних респондентів переважно є особливим та відхиляється від типового стану. Це означає, що досліджувані відчувають здебільшого значний рівень напруження та викликів, які теоретично можуть мати вплив на їх соматичне та психоемоційне самопочуття.



Рис.3 Результати за методикою шкала сприйманого стресу (PSS-10).

Для вимірювання поточного рівню тяжкості та задля оцінки симптомів тривоги та депресії, а також ступеню впливу рівню тяжкості на людей, ми застосували методику Госпітальна шкала тривоги і депресії (HADS). Результати надають кількісну оцінку симптомів тривоги та депресії шляхом підрахунку балів у відповідях. За результатом ми бачимо, що найбільш поширеним є субклінічно виражена тривога/депресія.

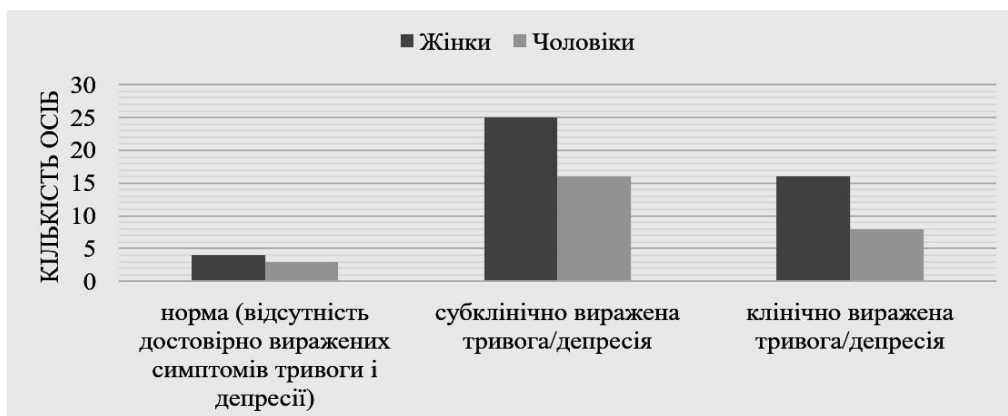


Рис.4 Результати за методикою Госпітальна шкала тривоги і депресії (HADS).

Задля того, щоб визначити наявність симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР) у людей, які були піддані травматичним подіям, ми використовували методику «опитувальник посттравматичного стресового розладу (PCL-5)». Результати надають кількісну оцінку симптомів наявності посттравматичного стресового розладу за підрахунком загальної кількості балів. Хоч без додаткового дослідження у медичного фахівця ми не можемо точно зазначити, результати рисунку пропонуємо рахувати як орієнтир, котрий

підтверджує нашу гіпотезу.

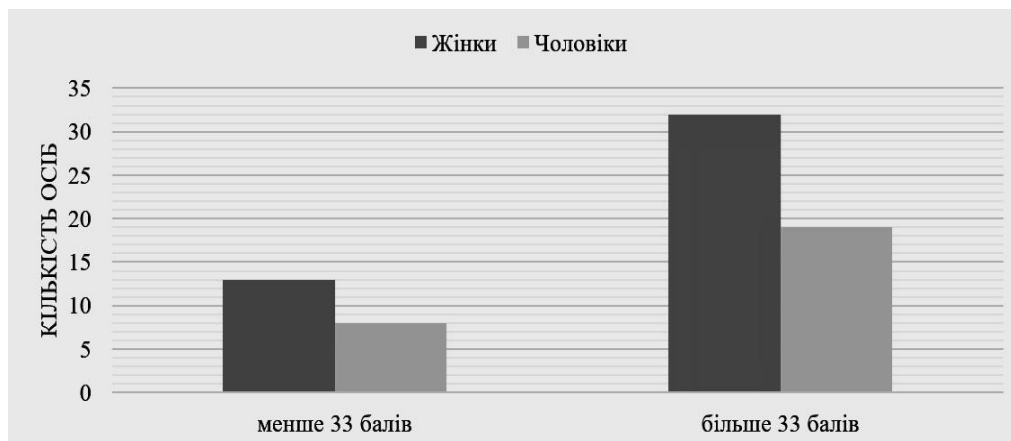


Рис. 5 Результати за методикою опитувальник посттравматичного стресового розладу (PCL-5).

За нашою роботою ми приходимо до думки, що психоемоційний стан мешканців тимчасово окупованих територій України є варіативним та зміненим відносно їх звичайного стану. За нашим припущенням, особи зіштовхнулись з певними особливостями психоемоційного стану, а саме: з депресивним розладом та посттравматичним стресовим розладом. Важливо зауважити, що припущення не призначає діагнозів. Сутність проблеми полягає в тому, що в умовах окупації звичайне життя люди є ускладненим значною низкою факторів, серед яких: хронічний стрес, часті негативні відчуття через невизначеність та обмеження, постійного відчуття загрози. Особи зіштовхуються з ними вже більше, ніж 1.5 роки, що є значним терміном для людського психоемоційного стану.

Перспективою подальших досліджень, за нашим баченням, є більш детальне дослідження психоемоційного стану особистостей та подальша розробка психологічних програм для покращення психоемоційного стану.

Список використаних джерел:

1. Батлер-Боудон Т. 50 видатних книг. Психологія. Ваш путівник найважливішими роботами про мозок, особистість і людську природу. Видавництво: BookChef. Рік видання: 2020.
2. Коваль О. Тематичний словник-довідник з психології та педагогіки: навчальний посібник. Вид. 2-ге доповнене та перероблене. 2013 р. – 138 с.
3. Дуткевич Т. В./ загальна психологія. Теоретичний курснавчальний посібник для студентів галузі знань 0301 соціально-політичні науки, напряму підготовки «практична психологія». Київ «центр учбової літератури». 2017 р.
4. Cherry Kendra, msd. How prolonged stress impacts your health. Updated on may 09, 2023. URL: <https://www.verywellmind.com/prolonged-stress-symptoms-causes-impact-and-coping-5092113>
5. World health organization. Icd-11. International classification of diseases 11th revision. The global standard for diagnostic health information. URL: <https://icd.who.int/en>
6. NovoPsych – Software for Administering Psychological Questionnaires. Patient Health Questionnaire – Depression (PHQ-9). URL: <https://novopsych.com.au/assessments/depression/patient-health-questionnaire-depression-phq-9/>

7. ALEXUS. Чоловічий журнал: спорт, здоров'я. Шкала депресії Бека: Як провести самодіагностику. 06.02.2022. URL: <https://alexus.com.ua/shkala-depresii-beka-yak-provesti-samodiagnostiku/>

8. NH Department of Administrative Services. Perceived Stress Scale. URL: <https://www.das.nh.gov/wellness/docs/percieved%20stress%20scale.pdf> (10)

9. КлінКейсКвест. Шкала тривоги Гамільтона (The Hamilton Anxiety Rating Scale, HAM-A/HARS). URL: <https://clincasequest.academy/ham-ahars/>

10. Сайт видання «нейроnews: психоневрологія та нейропсихіатрія». Адаптація шкали для клінічної діагностики ПТСР та опитувальника «Перелік симптомів ПТСР» для української популяції. В.Г. Безшейко, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, м. Київ. 2022р.

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ПОВНОМАШТАБНОЇ ВІЙНИ

*Тетяна Фещук, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: О.В. Пучина, кандидат психологічних наук, доцент
кафедри практичної психології*

THE RESILIENCE OF STUDENTS IN CONDITIONS OF A FULL-SCALE WAR

Tetiana Feshchuk, master's student in «Practical Psychology»

***Анотація.** У статті представлено результати дослідження рівня життєстійкості та копінг-стратегії студентів в умовах війни. Встановлено низьку життєстійкість та використання різних копінгів студентами для зниження стресу. Аналізується вплив війни на психологічне благополуччя студентів та пропонуються шляхи його підтримки.*

***Ключові слова:** копінг-стратегії, життєстійкість, резильєнтність, копінг, стійкість.*

***Abstract.** The article presents the results of the study of the level of vitality and coping strategies of students in war conditions. Low life expectancy and the use of various coping strategies by students to reduce stress were established. The impact of the war on the psychological well-being of students is analyzed and ways to support it are suggested*

***Keywords:** coping strategies, resilience, adaptability, coping, endurance.*

У сучасному світі, з глобальними викликами та воєнним конфліктом в Україні, особливо актуальним є вивчення життєстійкості студентської молоді. Навчальний період стає ключовим етапом для цієї групи осіб, що стикається з низкою труднощів в умовах повномасштабного військового конфлікту. Основна мета даної статті полягає в розкритті рівня життєстійкості українських студентів та вивченні їх стратегій копінгу для подолання стресових ситуацій.

Кожна особа зазнає стресових впливів, і багатьох виникає травматичний ефект протягом життя. Тому важливо розуміти, як розвивати та підвищувати стійкість, не лише для поліпшення механізмів подолання, але й для уникнення дезадаптивних реакцій на стрес та психічних розладів, таких як депресія та посттравматичний стресовий розлад. Останні дослідження вказують на генетичні, епігенетичні, психологічні та нейрохімічні фактори, що лежать в основі розвитку стійкості [9]. Зокрема, психічна адаптація, що є системним явищем, вимагає саморегуляції та взаємодії різних компонентів особистості, передбачає адекватне оцінювання особливостей середовища та активну взаємодію з ним для задоволення власних потреб і досягнення цілей [10].

Уперше термін «життєстійкість» був введений американським психологом С. Мадді та його науковим колективом у 1987 році. В їхньому визначенні, життєстійкість – це патерн структури установок та навичок, що сприяє подоланню труднощів і перетворює їх із потенційно травмуючих чинників у можливості. Життєстійкість дозволяє активно протистояти стресу, використовуючи його для особистісного зростання та розвитку на більш високому рівні [5].

Управління стресом та труднощами вимагає використання копінг-стратегій. Копінг включає когнітивні, емоційні і поведінкові стратегії для ефективного управління стресом. Конструктивні стратегії копіngu сприяють більш успішній адаптації до стресових умов.

Дослідження копіngu ведеться в різних контекстах, деякі вчені акцентують увагу на психологічних захисних можливостях людини, інші досліджують особистісні риси, що впливають на копінг, а третя група аналізує взаємодію з навколишнім середовищем. Особливу увагу приділяється проблемно- та емоційно-орієнтованим копінг-стратегіям, оскільки вони відіграють ключову роль у подоланні труднощів. В рамках проекту «Україна в умовах війни» групою «Рейтинг» було проведено дослідження, спрямоване на вивчення психологічних маркерів війни. Результати вказують на зменшення рівня життєстійкості українців під впливом повномасштабного вторгнення [1].

Для визначення рівня життєстійкості студентів вищих навчальних закладів в умовах воєнного часу та впливу зміни місця проживання на їхню життєстійкість, було проведено дослідження. Експериментальну групу склали 100 студентів (28 чоловіків, 72 жінки), віком від 18 до 40 років [8].

Методи, використані у дослідженні, включали опитування, Тест життєстійкості Мадді, опитувальник копінг-поведінки у стресових ситуаціях «CISS» С.Нормана, Д.Ф.Ендлера, Д.А.Джеймса, М.І.Паркера, та Коефіцієнт кореляції Пірсона для математичної статистики [2].

Тест життєстійкості Мадді використовувався як основний метод дослідження, спрямований на оцінку здатності особистості ефективно діяти в умовах стресу [6]. Концепція «життєстійкості» включає систему переконань про себе, світ та відносини зі світом, і визначається трьома незалежними компонентами: залученість, контроль і прийняття ризику. Результати оцінюються згідно кількості балів набраних учасниками за допомогою ключа.

Наступний метод збору даних для нашого дослідження - Опитувальник

діагностики копінг-поведінки у стресових ситуаціях «CISS» [3]. Цей тест спрямований на визначення рівня використання різних стратегій копіngu через такі шкали: копінг, спрямований на вирішення проблем; копінг, спрямований на емоційну реакцію; копінг, спрямований на уникнення стресу; стратегія відволікання (субшкали), які відображають соціальні стратегії відволікання.

Різноманітні стратегії копіngu вказують на способи, якими люди реагують на стрес і як вони намагаються подолати труднощі у своєму житті. Розуміння цих стратегій є важливим для ефективної підтримки осіб, які стикаються зі стресом, та для допомоги їм у більш успішному подоланні труднощів [7].

Кореляція Пірсона відзначається як статистичний метод, призначений для вимірювання ступеня статистичного взаємозв'язку чи лінійної залежності між двома змінними. Цей метод визначає, наскільки схожі дві змінні та чи існує статистичний зв'язок між ними. Результат виражається коефіцієнтом кореляції (r), який може знаходитися у діапазоні від -1 до +1 .

Кореляція Пірсона дозволяє встановити наявність або відсутність статистичного зв'язку між двома змінними та визначити силу та напрям цього зв'язку [4].



Рис.1 Зміна місця проживання серед опитаних

Гіпотеза нашого дослідження припускає, що особи, які не змінювали місце проживання після початку повномасштабної війни, виявляють більшу психологічну стійкість.

Загальна кількість респондентів складає 100 осіб, які підтвердили свій статус студентів вищих навчальних закладів. За допомогою опитування визначено, чи змінювали респонденти місце проживання після початку повномасштабної війни. Результати представлені у вигляді діаграми (Рис.1).

На наступному етапі нашого дослідження учасникам було запропоновано пройти Опитувальник діагностики копінг-поведінки у стресових ситуаціях . Згідно з результатами підрахунку балів для кожного учасника дослідження виявлено, що в переважній більшості випадків (67 осіб) домінує стратегія копіngu, спрямована на вирішення завдань.

Це свідчить про те, що респонденти віддають перевагу активному підходу до подолання стресових ситуацій. Вони систематично намагаються раціонально вирішувати проблеми та ефективно подолати труднощі, що може вказувати на високий рівень розуміння та впевненості у власних здібностях.

На другому місці знаходиться стратегія копіngu, спрямована на емоції, яку обрали 25 осіб. Це свідчить про те, що респонденти також звертають увагу на свої емоції та намагаються їх ефективно регулювати в стресових ситуаціях. Вони можуть шукати підтримку від інших, виражати свої почуття або використовувати техніки релаксації для зменшення психологічного напруження.

На останньому місці розташувалася стратегія уникнення, яку обрали 8 осіб. Це свідчить про те, що респонденти намагаються уникати конфліктів чи стресових ситуацій. Вони можуть ухилятися від проблем або намагатися ігнорувати їх. Важливо розуміти, що уникнення не завжди є найбільш ефективною стратегією подолання стресу.

Під час обробки даних опитань відповідачів відповідно до тесту життєстійкості Мадді були визначені середні показники з життєстійкості, контролю, залученості та прийняття ризику для даної групи (Рис.2).

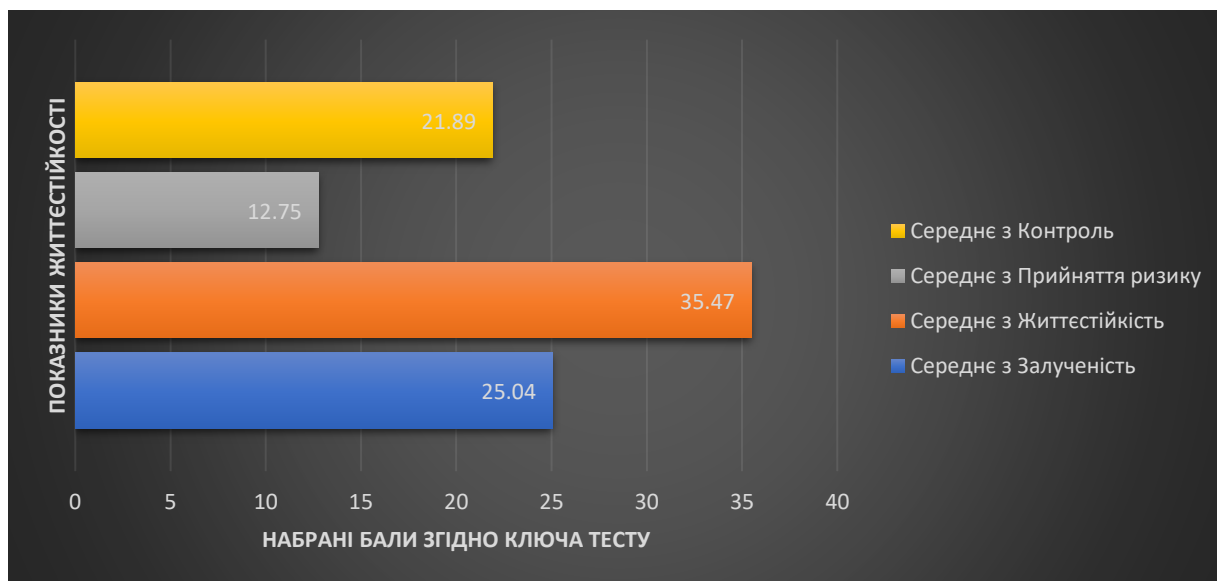


Рис.2 Середні показники групи згідно тесту життєстійкості Мадді.

Середній показник життєстійкості, який становить 35,47, істотно нижчий в порівнянні з нормативним показником 80,72 з урахуванням похибки, свідчить про те, що учасники цієї групи в середньому мають значно менший рівень життєстійкості, ніж передбачає норма. Велика різниця між середнім показником і нормою може свідчити про те, що ця група може бути більш вразливою до стресових ситуацій та труднощів. Середній показник залученості (25,04) значно відхиляється від нормативного значення, що вказує на можливі виклики і слабкість у рівні залученості в цій групі. У той час як середні показники прийняття ризику (12,75) та контролю (21,89) знаходяться в межах норми. У нормі показник контролю вказує на здатність особистості

контролювати та впливати на події навколо неї.

Особа з нормальним рівнем контролю вірить у свої здатності до саморегуляції та впливу на результати своєї діяльності. Показник прийняття ризику вказує на готовність особистості розглядати можливі ризики та не боятися їх, коли це виправдано. Особа з нормальним рівнем прийняття ризику може бути відкритою до нових досвідів та взяти обґрунтовані ризики в ім'я досягнення цілей та розвитку, не боячись виходити за межі зони комфорту.

Проаналізувавши показники кожного студента окремо, ми визначили, що життєстійкість у межах норми має лише 34 респондентів, залученість – у 26, контроль – у 58, прийняття ризику – у 75 осіб, чий показники за тестом життєстійкості входять у норму [8] .

Ми провели аналіз опитувальника для осіб, що змінювали місце проживання (Рис.3.). Виділяється показник життєстійкості та залученості, що значно нижчий у осіб, які виїхали закордон. Проте показники прийняття ризику та контролю не мають значної градації у жодній з підгруп. Найвищий показник життєстійкості показала група осіб, які переїжджали через військові дії та вже повернулись до місць постійного проживання.



Рис.3 Середні значення показників у підгрупах поділених за критерієм зміни місця проживання

Застосуємо кореляційний аналіз за Пірсоном між показником життєстійкості та параметром зміни місця проживання.

Коефіцієнт кореляції (r) дорівнює 0,12, що вказує на обмежений зв'язок між змінними, які можуть взаємодіяти слабо або не взаємодіяти взагалі.

Гіпотеза про те, що особи, які не змінювали місце проживання, більш життєстійкі, не підтвердилась.

Ми розглянули взаємозв'язок інших змінних дослідження, щоб виявити залежність з життєстійкістю:

r Життєстійкість і Залученість = 0,914;

r Життєстійкість і Контроль = 0,9;

r Життєстійкість і Прийняття ризику = 0.

Сильний позитивний зв'язок між життєстійкістю та залученістю (0,914) та контролем (0,9) вказує на те, що зазвичай, коли збільшується одна змінна, інша також збільшується, і навпаки. Цей стійкий зв'язок має значний вплив на обидві змінні [8]. Кореляція між показниками життєстійкості та прийняттям ризику (0) означає, що немає лінійного зв'язку чи статистичної взаємозалежності між цими змінними.

Результат дослідження життєстійкості студентів закладів вищої освіти виявив низький рівень стійкості, при якому контроль та прийняття ризику знаходяться в межах норми за результатами тесту Мадді. Значного взаємозв'язку між зміною місця проживання та стійкістю не виявлено. Особи з низьким рівнем життєстійкості можуть відчувати значний стрес у різних життєвих ситуаціях та долати труднощі. Обмежена здатність до самоконтролю у таких осіб може вказувати на труднощі у саморегуляції та контролі над власними емоціями та реакціями в стресових ситуаціях. Це важливо для розуміння та підтримки студентів у процесі навчання та адаптації до нових умов.

Список використаних джерел:

1. Вісімнадцяте загальнонаціональне опитування: психологічні маркери війни (8-9 жовтня 2022). ratinggroup.ua. URL: https://ratinggroup.ua/research/ukraine/vosemnadcatyy_obschenacionalnyu_opros_psihologicheskie_markery_voyny_8-9_oktyabrya_2022.html (date of access: 13.09.2023).
2. Грабовська С. Проблема копіngu в сучасних психологічних дослідженнях. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/27423/19Hrabowska.pdf?sequence=1>
3. Копінг-поведінка в стресових ситуаціях. Stud. URL: https://stud.com.ua/125008/psihologiya/koping_povedinka_stresovih_situatsiyah.
4. Кореляція пірсона. Pidru4niki. URL: https://pidru4niki.com/20080215/statistika/neliniyna_korelyatsiya.
5. Лекція «Життєстійкість в умовах війни». Міжнародний інститут психології. URL: <https://www.psychologyed.org/recresilience>.
6. Тест життєстійкості. Stud. URL: https://stud.com.ua/174464/pedagogika/test_zhittyestiykosti.
7. Ткачук Т. А. Інституційний репозиторій Київського університету імені Бориса Грінченка URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2264/1/T_Tkachuk_konf_PI.pdf.
8. Фещук Т.О. Особливості психологічної стійкості студентів в умовах повномасштабної війни. Про видання. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2023/53-2023/14.pdf> (дата звернення: 15.11.2023).
9. Resilience. <https://www.apa.org>. URL: <https://www.apa.org/topics/resilience> (date of access: 20.09.2023).
10. Understanding resilience. Frontiers. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnbeh.2013.00010/full> (date of access: 1A8.09.2023).

**МАГІСТЕРСЬКІ СТУДІЇ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ
МАРІУПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
Випуск 1**