

Волинський національний університет
імені Лесі Українки

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 5



Видавничий дім
«Гельветика»
2024

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Вітюк Валентина Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки (*головний редактор*);

Антонюк Володимир Зіновійович, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету педагогічної освіти та соціальної роботи, Волинський національний університет імені Лесі Українки (*відповідальний секретар*);

Брушневська Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Ємчик Олександра Григорівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Красонь Катаржина (Krasoń Katarzyna), prof. dr hab, заступник декана з наукової роботи, Сілезький університет у Катовіце, Польща;

Кузава Ірина Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Лякішева Анна Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Пріма Дмитро Анатолійович, доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Пріма Раїса Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Семенов Олександр Сергійович, доктор педагогічних наук, доцент, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Семенова Наталія Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Журнал ухвалено до друку Вченою радою
Волинського національного університету імені Лесі Українки
20 грудня 2024 р., протокол № 17

Науковий журнал «Acta Paedagogica Volynienses»
zareestrowano Рішенням Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення
№ 1834 від 21.12.2023 року.

Мови видання: українська, англійська, німецька, польська, іспанська, французька, болгарська.

«Acta Paedagogica Volynienses» включено до Переліку наукових фахових видань України
категорії Б у галузі педагогічних наук (спеціальності 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта,
016 – Спеціальна освіта) відповідно до Наказу МОН України
від 29.06.2021 № 735 (додаток 4).

Офіційний сайт видання: www.journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення
StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ISSN 2786-4693 (Print)
ISSN 2786-4707 (Online)

© Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2024

РОЗДІЛ 1 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК 374.015.31-053.5

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.1>

Надія АЛЕНДАРЬ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-2423-1343

Олександр СЕМЕНОВ

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-3839-4725

Наталія СЕМЕНОВА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-5247-7439

Бібліографічний опис статті: Алendarь, Н., Семенов, О., Семенова, Н. (2024). Формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в освітньому середовищі закладу позашкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 3–8, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.1>

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається актуальна проблема формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в умовах закладу позашкільної освіти. В умовах реформування системи освіти та соціально-політичних змін, що відбуваються в Україні, позашкільні заклади освіти відіграють важливу роль у формуванні нової генерації творчих, рефлексивно мислячих особистостей.

Автори аналізують змістові характеристики освітнього середовища закладу позашкільної освіти, які сприяють розвитку творчих здібностей дітей. Вони виділяють такі специфічні якісні характеристики освітнього середовища, як соціально-педагогічна актуальність, особистісна зацікавленість, індивідуалізованість, автентичність, гетерогенність, цільова та змістова варіативність, відкритість до педагогічних інновацій, практико орієнтована процесуальність та креативність.

У статті також розглядаються різні аспекти впливу освітнього середовища на розвиток дитини, зокрема, когнітивно-оцінковий, поведінково-діяльнісний, емоційно-чуттєвий та комунікативний компоненти. Автори підкреслюють важливість суб'єкт-суб'єктної взаємодії між дитиною та дорослим, що сприяє розвитку творчих здібностей та самореалізації особистості.

На основі проведеного теоретико-методологічного аналізу автори розробили комплексну технологію засвоєння освітнього простору, яка включає когнітивно-оцінковий, поведінково-діяльнісний, емоційно-чуттєвий та комунікативний компоненти. Ця технологія спрямована на актуалізацію потреби старшого дошкільника у творчій активності та забезпечення умов для його особистісного, професійного та соціокультурного самовизначення.

Висновки статті підкреслюють, що освітнє середовище закладу позашкільної освіти є найбільш сприятливим для розвитку творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку. Наголошується на необхідності створення структурно-функціональної моделі формування творчо спрямованої особистості в умовах позашкільної освіти.

Ключові слова: компоненти освітнього середовища, технологія засвоєння освітнього простору, заклад позашкільної освіти.

Nadiia ALENDAR

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: 0000-0002-2423-1343

Oleksandr SEMENOV

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: 0000-0002-3839-4725

Nataliia SEMENOVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: 0000-0002-5247-7439

To cite this article: Alendar, N., Semenov, O., Semenova, N. (2024). Formuvannia tvorcho spriamovanoi osobystosti starshoho doshkilnyka v osvithomu seredovyschi zakladu pozashkilnoi osvity [Formation of a creatively oriented personality of an older preschooler in the educational environment of an extracurricular education institution]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 3–8, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.1>

FORMATION OF A CREATIVELY ORIENTED PERSONALITY OF AN OLDER PRESCHOOLER IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF AN EXTRACURRICULAR EDUCATION INSTITUTION

The article considers the current problem of forming a creatively oriented personality of a senior preschooler in the conditions of an out-of-school preschool education institution. In the conditions of reforming the education system and socio-political changes taking place in Ukraine, out-of-school educational institutions play an important role in forming a new generation of creative, reflectively thinking individuals.

The authors analyze the content characteristics of the educational environment of an out-of-school educational institution, which contribute to the development of children's creative abilities. They highlight such specific qualitative characteristics of the educational environment as socio-pedagogical relevance, personal interest, individualization, authenticity, heterogeneity, target and content variability, openness to pedagogical innovations, practice-oriented proceduralism and creativity.

The article also considers various aspects of the influence of the educational environment on the development of the child, in particular, cognitive-evaluative, behavioral-activity, emotional-sensory and communicative components. The authors emphasize the importance of subject-subject interaction between a child and an adult, which contributes to the development of creative abilities and self-realization of the individual.

Based on the theoretical and methodological analysis, the authors developed a comprehensive technology for mastering the educational space, which includes cognitive-evaluative, behavioral-activity, emotional-sensory and communicative components. This technology is aimed at actualizing the needs of the older preschooler in creative activity and ensuring conditions for his personal, professional and socio-cultural self-determination.

The conclusions of the article emphasize that the educational environment of an out-of-school preschool educational institution is the most favorable for the development of a creatively directed personality of a child of older preschool age. The need to create a structural-functional model of the formation of a creatively directed personality in the conditions of out-of-school education is emphasized.

Keywords: *components of the educational environment, technology for mastering the educational space, extracurricular education institution.*

Актуальність проблеми. В умовах реформування системи освіти, соціально-політичних змін, які відбуваються в державі, великий інтерес як суспільний, так і науковий приділяється позашкільним навчальним закладам, на яких покладена важлива місія – формування нової генерації творчо спрямованих, рефлексивно мислячих підростаючих особистостей.

Тому важливим видається дослідження змістових характеристик освітнього середовища позашкільного навчального закладу як чинника формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Означена проблема тією, чи іншою мірою частково розв'язується дослідниками. Так, вивченню

проблеми взаємодії людини та середовища, його значущості для розвитку особистості в онтогенезі присвячені дослідження А. Бандури, Р. Бейкера, П. Белла, Л. Виготського, П. Гампа, Г. Ковальова, К. Левіна, Дж. Роттера, С. Рубінштейна, Д. Стоколса, Е. Толмена, М. Хейдметса, В. Рибалки, М. Черноушека, Г. Щедровицького, В. Ясвіна, О. Кононко та інших. Різні аспекти впливу освітнього середовища на розвиток дитини знайшли відображення в сучасних наукових дослідженнях І. Баєвої, Б. Бімбада, І. Булах, А. Валицької, В. Вербицького, Б. Вульфова, І. Єрмакова, А. Каташова, Є. Климова, О. Коберника, Н. Кудикіної, Ю. Мануйлова, Л. Новікової, А. Петровського, Г. Пустовіта, А. Збруєвої, В. Слободчикова, Л. Сохань та інших. Наукові та організаційно-практичні засади навчально-виховного середовища, адекватного завданням розвитку та самореалізації особистості, викладено у дослідженнях І. Беха, П. Вербицької, І. Єрмакова, І. Зязюна, О. Киричука, М. Наказного, О. Савченко, Л. Сохань, Т. Сущенко та інших.

Мета статті полягає в аналізі змістових характеристик освітнього середовища позашкільного навчального закладу як чинника формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника

Виклад основного матеріалу дослідження.

На нашу думку, доцільно проаналізувати специфічні характеристики освітнього середовища закладу позашкільної освіти, які притаманні саме цьому виду середовища. Важливими є узагальнення, зроблені дослідниками, які виокремлюють такі специфічні якісні характеристики, притаманні освітньому середовищу: соціально-педагогічна актуальність змістового компонента, особистісна зацікавленість вихованця і батьків, індивідуалізованість, автентичність, гетерогенність (різноманітність, неоднорідність за структурою); цільова та змістова варіативність, різноманітність за критерієм віку дітей, відкритість до педагогічних інновацій, різноманітність часових і просторових координат, практико орієнтована процесуальність, креативність. Серед ознак закладів позашкільної освіти дослідники виокремлюють те, що дитина має право самостійно, на свій розсуд обирати той вид творчої діяльності, час і форму заняття, які більшою мірою відповідають їхнім інтересам, нахилам

і здібностям. Заклад позашкільної освіти забезпечує вихованцям право самостійно добувати корисні знання й уміння, оволодівати тим конкретним видом діяльності, який у перспективі може стати професією (Бех, 2018; Биковська, 2016; Будник, 2013; Горшкова, 2009; Пустовіт, 2014). Дослідниця О. Горшкова наголошує, що саме позашкільна освіта відкриває для дитини вільний вибір освітньої сфери, виду, типу та форми діяльності, що забезпечує умови для самовизначення й самореалізації особистості (Горшкова, 2009). Система позашкільної освіти спрямована на: особистісне зростання дитини; її вдосконалення та розвиток у вибраному виді діяльності, тобто предметно-діяльнісній сфері; індивідуалізованість і варіативність програм (розробка індивідуального маршруту розвитку креативного мислення); добровільність і вибірковість в отриманні додаткової освіти; підвищення її функціональної грамотності.

Стосовно параметрів освітнього середовища закладу позашкільної освіти, то за основу беремо параметри освітнього простору, виокремлені В. Ясвіним: широта, інтенсивність, ступінь усвідомленості, емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, активність, мобільність.

На підставі аналізу наукової літератури виокремлюємо специфічні характеристики освітнього середовища закладу позашкільної освіти, до яких відносимо: креативність, гнучкість, діалогічність, суб'єктність, антропоцентричність, відкритість, емоційне прийняття, інноваційність (рис. 1).

Виокремлені нами специфічні характеристики позашкільного навчального середовища дають підстави стверджувати, що творча діяльність старшого дошкільника в межах освітнього простору закладу позашкільної освіти виступає чинником подальшого особистісного, професійного, соціокультурного самовизначення людини. Виховні можливості позашкільної освіти роблять її особливим інструментом гуманістично-демократичного характеру, який здатний розвивати в дитині, прагнення до творчого самовиявлення та креативної активності у різних сферах індивідуальної та творчої активності. У змістовому аспекті саме середовище позашкільного навчального закладу є найбільш сприятливим для впровадження

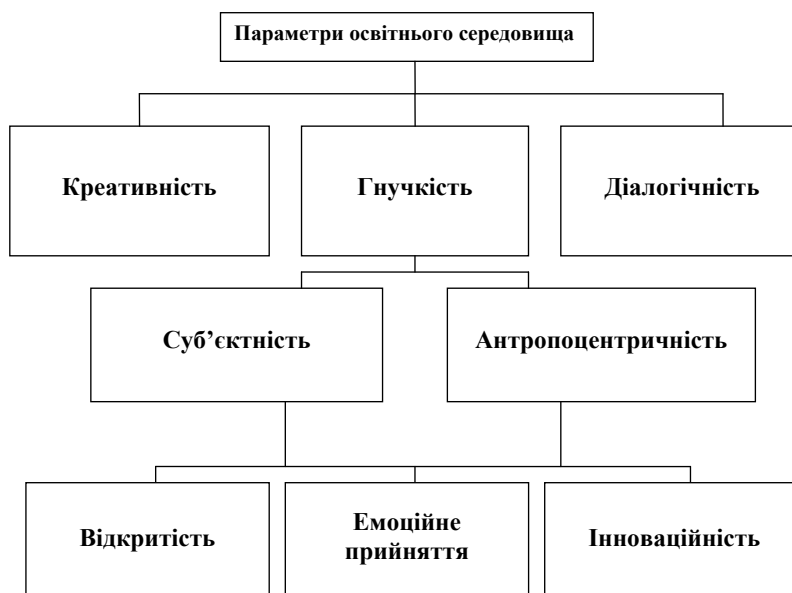


Рис. 1. Дерево специфічних характеристик освітнього середовища позашкільного навчального закладу

інноваційних суб'єкт-суб'єктних технологій, креативних методик і технологій. Крім того, позашкільна освіта дозволяє впорядковувати стихійні впливи за допомогою інноваційно-гуманістичних технологій та інструментів креативно-комунікативної діяльності.

Автори справедливо відзначають, що орієнтація на формування вихованця як особистості може бути реалізована в педагогічній практиці лише на науково обґрунтованих засадах педагогічної діяльності загальноосвітніх та позашкільних закладів освіти, оскільки саме вони спроможні створити освітнє середовище, здатне забезпечити сталий збалансований розвиток особистості дитини. На підставі проведеного теоретико-методологічного аналізу проблеми нами розроблено комплексну технологію засвоєння освітнього простору, які актуалізують потребу старшого дошкільника у творчій активності. До основних компонентів технології відносимо: когнітивно-оцінковий, поведінково-діяльнісний, емоційно-чуттєвий та комунікативний компоненти (рис. 2).

Когнітивно-оцінковий компонент проявляється через інформаційне, знаннєве оточення старшого дошкільника, яке підтримує пізнавальну активність, спонукає до пізнання нового у знайомих предметах та явищах та відкритті невідомого через оцінкові механізми дозволяє продуктам бути прийнятими і презентувати їх як власну творчість. Поведінково-діяльнісний

компонент створюється як єдина картина поведінки за рахунок культивування тих чи інших поведінкових норм, подієвих ситуацій та оточення, саморегуляції у творчості. Дитина не просто набуває знання і вміння, а й одразу втілює їх у формі реальної креативно-практичної діяльності. Емоційно-чуттєвий компонент відображається у творчому налаштуванні, постійному емоційному супроводі процесів творення. Комунікативний компонент проявляється у суб'єкт-суб'єктній взаємодії дитини й дорослого, діалогічності спілкування на всіх рівнях (і однолітки, і друзі).

Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми дозволив нам виокремити порівняльні характеристики освітнього середовища закладу позашкільної освіти та закладу дошкільної освіти за наступними компонентами: когнітивно-оцінковим, емоційно-чуттєвим, діялісно-поведінковим, комунікативним (див. табл. 1).

Проведений аналіз засвідчив, що освітнє середовище закладів позашкільної освіти має специфічні характеристики, які сприяють розвитку творчо спрямованої особистості старшого дошкільника.

Погоджуємось з думкою Г. Пустовіта, що предметом педагогічної підтримки в освітньому процесі позашкільного закладу освіти стає процес спільного з дитиною визначення її власних освітніх і розвивальних цілей, можливостей



Рис. 2. Комплексна технологія засвоєння освітнього простору

Таблиця 1

Порівняльні характеристики освітнього середовища закладу позашкільної освіти та закладу дошкільної освіти

Характеристики освітнього середовища	Заклад позашкільної освіти	Заклад дошкільної освіти
Когнітивно-оцінковий компонент	В освітній процес задіяні провідні майстри, умільці, які самі по собі вже є талановитими і творчими особистостями. Дорослий роз'яснює природу явищ, предметів, працює не з інтелектуальними техніками, які змінюються з віком, а з можливостями сприймання і відчуття навколишньої дійсності. Вся діяльність спрямована на творчий розвиток особистості дитини за певними профілями. Оцінка не з боку якості, а з точки зору внеску у цілісний образ, безоцінкове ставлення до продуктів творчості, визнання через загальну участь у виставках, демонстраціях.	Освітній процес здійснюють тільки педагогічні працівники. Дорослий скеровує творчу діяльність вихованців, немає конкретного спрямування щодо виду творчих здібностей; нав'язує зразки, спонукає до створення когнітивних образів. Висловлює очікування щодо результату – творчого продукту
Емоційно-чуттєвий компонент	Робота з емоційними станами «тут і тепер», акцентуація на почуттях і переживаннях, співпереживання, однаковий емоційний фон з дорослим (фантазування, тисячі «чому?»).	Звертання до інтелектуально-значущих картин (садок, будинок, сім'я).
Діяльнісно-поведінковий компонент	Високий рівень активності; індивідуалізація життєвого шляху особистості; стимулювання проявів самостійності у виборі діяльності; спільна діяльність дорослого і дитини; поліваріантність творчої діяльності.	Активність ініціюється педагогом; не завжди дотримання індивідуального підходу в процесі занять; узалежені моделі поведінки, дотримання зразків і моделей. Педагог може відігравати провідну роль у діаді «педагог-вихованець».
Комунікативний компонент	Діалогічна, партнерська, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, повна довіра, повага, прийняття, емпатія, толерантність, інтимно-особистісне спілкування.	Межі і дистанція у спілкуванні визначені педагогом.

та шляхів задоволення інтересів і потреб, які б дозволили їй самостійно досягати бажаних життєвих успіхів (Пустовіт, 2014).

Це дає підстави розглядати освіту в закладах позашкільної освіти як взаємодію процесів виховання, самовиховання, становлення і самостановлення, професійної орієнтації як складових соціалізації. Тобто в єдності навчально-виховних впливів на дитину, коли «...створюється інтелектуальне поле входження зростаючої особистості в загальний для всіх життєвий простір» (Бех, 2018).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Можемо зробити узагальнення, що в освітньому середовищі закладу позашкільної освіти дитина має усвідомити рівень своєї готовності, здатності до реалізації творчого потенціалу, готовності ставати кращою, розуміти сенс свого життя, розвивати творчі задатки і здібності, відчувати себе вільною особистістю – творцем власного життєвого світу.

Заклад позашкільної освіти надає дитині право вільного вибору виду діяльності, що позитивно позначається на її розвитку як особистості; саме в рамках освітньо-виховного середовища найчастіше застосовуються суб'єкт-суб'єктні взаємини; дитина не просто набуває знання і вміння, а й втілює їх в реальні форми креативно-практичної діяльності; середовище позашкільля дозволяє проявлятися творчій діяльності вихованців в умовах педагогічної впорядкованості і контролю, який тільки стимулює їх до розвитку; індивідуалізованість навчання і виховання сприяють розвитку поваги та відповідальності особистості, що дозволяють повною мірою реалізовувати свій внутрішньо-особистісний потенціал.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у створенні структурно-функціональної моделі формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в умовах закладу позашкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: [підруч. для студ. вищ. навч. закл.]. К. : Либідь, 2018. 848 с.
2. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : Монографія. К. : ІВЦ АЛКОН, 2016. 356 с.
3. Будник О. Б. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної діяльності в соціокультурному середовищі гірської початкової школи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8–9. С. 37–40.
4. Горшкова О. Г. Формування креативного мислення дитини дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. Запоріжжя : КПУ, 2009. Випуск 5. С. 37–40.
5. Пустовіт Г. П. Міжпредметний підхід у побудові змісту навчальних програм для позашкільних навчальних закладів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2014. № 10. С. 26–33.

REFERENCES:

1. Bekh I. D. (2018) *Vykhovannia osobystosti* : [pidruch. dlia stud. vyshch. navch. zakl.] K. : Lybid, 848 s. (in Ukrainian)
2. Bykovska O. V. (2016) *Teoretyko-metodychni osnovy pozashkilnoi osvity v Ukraini* : Monohrafiia. K. : IVTs ALKON, 356 s. (in Ukrainian)
3. Budnyk O. B. (2013) *Pidhotovka maibutnykh uchyteliv do pedahohichnoi diialnosti v sotsiokulturnomu seredovyshchi hirs'koi pochatkovoї shkoly*. *Hirska shkola Ukrainykh Karpat*. № 8–9. S. 37–40. (in Ukrainian)
4. Horshkova O. H. (2009) *Formuvannia kreatyvnoho myslennia dytyny doshkilnoho viku*. *Pedahohika formuvannia tvorchoї osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkoli*. Zaporizhzhia : KPU. Vypusk 5. S. 37–40. (in Ukrainian)
5. Pustovit H. P. (2014) *Mizhpredmetnyi pidkhid u pobudovi zmistu navchalnykh prohram dlia pozashkilnykh navchalnykh zakladiv*. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriiia : Pedahohika i psykholohiia*. № 10. S. 26–33.

УДК 378.011.3-51(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.2>

Наталія ГАВРИШ

доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-9254-558X

Олександр СЕМЕНОВ

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-3839-4725

Наталія СЕМЕНОВА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-5247-7439

Бібліографічний опис статті: Гавриш, Н., Семенов, О., Семенова, Н. (2024). Технологія формування педагогічного мислення майбутніх вихователів дошкільної освіти на основі використання навчальних текстів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 9–18, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.2>

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ

Статтю присвячено реалізації герменевтичного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти, що передбачає використання під час викладання фахових дисциплін спеціально відібраних педагогічних текстів, робота з якими дає змогу студентам відчувати й осмислити сутність складних для розуміння абстрактних понять і категорій, навчитися аналізувати педагогічні ситуації. Представлено алгоритми організації роботи в процесі вивчення фахових дисциплін зі здобувачами бакалавріату і магістратури, схарактеризовані аналітико-конструктивні завдання за змістом тексту. Використання в процесі вивчення фахових дисциплін спеціально дібраних текстів, у яких представлені різні ситуації міжособистісної взаємодії і робота з ними крізь призму спілкування, діалоги суб'єктів, тобто, міжсуб'єктні зв'язки та відносини в цілому, – орієнтує на реалізацію парадигми «педагогіки розуміння», що породжує професійну свідомість і мислення, здатність, готовність до розуміння.

Науковці, прихильники герменевтичного підходу, сходяться на визначенні особливої ролі тексту як основи формування багаторівневого механізму розуміння. А для професійного зростання майбутніх педагогів дошкільної освіти сутність, зміст і структура процесу інтерпретації педагогічного знання особливо значущі як засіб і спосіб освоєння студентами мови педагогіки як транслятора смислів та значень її основних категорій. Рефлексія, рефлексивне розмірковування у форматі проблемних діалогів на матеріалі спеціально дібраних текстів як інструмент пізнання забезпечує свідоме прийняття студентами базових педагогічних істин, формування власної моделі професійної поведінки. Описано технологію складання педагогічного конспекту та технологію формулювання педагогічних максим. Підтверджено позитивну роль в оптимізації процесу засвоєння здобувачами навчальної інформації різних способів художньо-творчої діяльності на основі текстів для формування педагогічного мислення, зокрема складання катренів (катрени – образні чотиривірші на задану тему), символічне визначення свого педагогічного кредо, розробка педагогічного логотипу (своєрідної графічної емблеми або символу) та інших графічних продуктів проектно-творчої діяльності (плакати, слайд-шоу, відеосюжети, газети, альманахи тощо), тощо.

Ключові слова: гуманістичні практики професійної підготовки, майбутні педагоги дошкільної освіти, герменевтичний підхід, педагогічна герменевтика, технологія роботи з текстом.

Natalia HAVRISH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-9254-558X

Oleksandr SEMENOV

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-3839-4725

Nataliia SEMENOVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-5247-7439

To cite this article: Havrish, N., Semenov, O., Semenova, N. (2024). Tekhnolohiia formuvannia pedahohichnoho myslennia maibutnikh vykhovateliv doshkilnoi osvity na osnovi vykorystannia navchalnykh tekstiv [Technology for forming pedagogical thinking in future preschool educators based on the use of educational texts]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 9–18, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.2>

TECHNOLOGY FOR FORMING PEDAGOGICAL THINKING IN FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS BASED ON THE USE OF EDUCATIONAL TEXTS

The article is devoted to the implementation of a hermeneutic approach in the process of professional training of future preschool teachers, which involves the use of specially selected pedagogical texts during the teaching of professional disciplines, work with which allows students to feel and comprehend the essence of abstract concepts and categories that are difficult to understand, and learn to analyze pedagogical situations. Algorithms for organizing work in the process of studying professional disciplines with bachelor's and master's degree applicants are presented, analytical and constructive tasks based on the content of the text are characterized. The use of specially selected texts in the process of studying professional disciplines, which present various situations of interpersonal interaction and work with them through the prism of communication, dialogues of subjects, that is, intersubjective connections and relationships in general, is oriented towards the implementation of the paradigm of "pedagogy of understanding", which generates professional consciousness and thinking, ability, readiness for understanding.

Scientists, supporters of the hermeneutic approach, agree on the definition of the special role of the text as the basis for the formation of a multi-level mechanism of understanding. And for the professional growth of future preschool teachers, the essence, content and structure of the process of interpreting pedagogical knowledge are especially significant as a means and method of mastering the language of pedagogy by students as a translator of the meanings and meanings of its main categories. Reflection, reflective thinking in the format of problem dialogues on the material of specially selected texts as a tool of cognition ensures the conscious acceptance by students of basic pedagogical truths, the formation of their own model of professional behavior. The technology of compiling a pedagogical outline and the technology of formulating pedagogical maxims are described. The positive role in optimizing the process of assimilation of educational information by students of various methods of artistic and creative activity based on texts for the formation of pedagogical thinking has been confirmed, in particular, the composition of quatrains (quatrains are figurative quatrains on a given topic), the symbolic definition of one's pedagogical credo, the development of a pedagogical logo (a kind of graphic emblem or symbol) and other graphic products of project and creative activity (posters, slide shows, videos, newspapers, almanacs, etc.), etc.

Key words: humanistic practices of professional training, future preschool teachers, hermeneutic approach, pedagogical hermeneutics, technologies of working with text.

Актуальність проблеми. Провідною ідеєю у сучасній європейській парадигмі розвитку вищої освіти є концепція компетентнісного підходу, що наголошує на пріоритетності формування у здобувачів освіти базових інструментальних, міжособистісних та системних компетентностей.

Втім цінності сучасної вітчизняної освіти суголосні й людиноцентриській парадигмі, гуманістичність цілей якої виявляється у прагненні допомогти людині накопичити й активізувати свою внутрішню енергійну силу для доцільного використання її на благо себе і оточуючих. Тож серед пріоритетів сучасної освіти

є не відтворення знань, а «виробництво власних знань»; розуміння контексту, нелінійне сприйняття причинності, визнання в здобувача освіти права інтерпретувати, а не лише пояснювати інформацію про себе і життя навколо. Таке розуміння освітніх цілей має принципово змінити професійну позицію педагога з організації освітнього процесу на педагогічну підтримку становлення і розвитку особистості в цьому процесі.

Означене актуалізує переорієнтацію вищої педагогічної освіти на застосування гуманістичних практик професійної підготовки, зокрема пов'язаних з педагогікою розуміння, здатністю осягти внутрішній зв'язок у досліджуваних явищах педагогічної дійсності, скласти адекватне уявлення про причинно-наслідкові зв'язки, розуміти глибинний зміст поведінки та діяльності дитини, сутність її цінностей та орієнтацій. Відповідно переорієнтація освітнього процесу в усіх ланках освіти на гуманістичні цінності неможлива без застосування технологій, що забезпечують спілкування та взаємодію суб'єктів освітнього процесу на засадах розуміння й партнерських взаємин.

Проте однією з ключових проблем в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти є домінування знанневоцентристських цінностей (що знаходять вираження в поняттях «научіння», «передача», «накопичення», «формування»), технократичний стиль мислення, мінімізація гуманітарної складової, а це спричинює певну деформацію ціннісно-сміслової, духовної складової не лише вищої освіти, а й освіти в цілому (Тарасенко, 2010, с. 14).

Мета статті. Статтю присвячено реалізації герменевтичного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти, що передбачає використання під час викладання фахових дисциплін спеціально відібраних педагогічних текстів, робота з якими дає змогу здобувачам освіти не лише відчутти й осмислити сутність складних для розуміння абстрактних понять і категорій та винайти власні смисли в педагогічному знанні, а свідомо обрати дитиноцентристську професійну позицію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує відсутність єдиного підходу щодо тлумачення кола понять, які характеризують процес

професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Так, тривалий час усталеним був визнаний підхід, відповідно до якого метою і результатом професійної підготовки у вищому навчальному закладі розглядалась готовність до педагогічної діяльності (Н. Ємельянова, І. Жаровцева, Т. Котик, О. Кучерявий, Л. Плетеницька та ін.). Протягом останніх десятиліть домінуючим став компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців, який передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки майбутнього педагога на формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики, що визначає здатність вирішувати професійні завдання з використанням знань, досвіду, цінностей і нахилів особистості (В. Безрукова, Г. Беленька, А. Богуш, Т. Лопухіна, О. Пехота, Т. Танько, Є. Шиянов та ін.).

І хоча, за твердженням науковців, смисл університетської освіти, полягає у вихованні «людини розуміючої» як ознаки невідривності «втілення культури в людині та самореалізації людини в культурі», на жаль, у широкій практиці професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти компетентнісний підхід набув орієнтованості переважно на когнітивний компонент педагогічного професіоналізму та основу культури професійного мислення, свідомості й самосвідомості. Попри декларування гуманістичних орієнтирів, зберігається тенденція до утвердження жорстких стандартів якості вищої педагогічної освіти, які несуть у собі загрозу форматизації свідомості та стереотипізації мислення майбутніх педагогів. Це підтверджують наукові дослідження, які доводять, що збільшення обсягів і нарощування темпів переробки навчального матеріалу та надання пріоритету кількісним показникам оцінки якості освітнього результату спричинюють гальмування розвитку гуманної свідомості та гуманітарного мислення здобувачів освіти на різних її рівнях. Особливо це небезпечно для майбутніх педагогів, оскільки осмислене «проживання» психолого-педагогічного знання та творче смислотворення підміняється форсованим і формалізованим споживанням інформації. Втрачається здатність до відчуття та розуміння себе, Іншого, освітньої ситуації (Гавриш, Барна, Половіна, 2016; Ліненко, Пехота, 2013).

На небезпеку формалізованого підходу до професійної підготовки вказує Г. Тарасенко, наголошуючи на тому, що він здатен спричинити гальмування у формуванні культурно-педагогічних автоматизмів фахової поведінки і формалізацію спілкування майбутніх педагогів, зниження мотивації, формальне ставлення до професії тощо (Беленька, Половіна, Кондратець, Шинкар, 2021).

Форсоване споживання інформації замість рефлексивного її «проживання» позбавляє майбутнього педагога можливості визначити власні смисли, а значить і відгукнутися на неї не лише розумом, а й серцем. Прикладом такої нерозумної політики виглядає поголовне впровадження тестів як інструменту об'єктивного оцінювання якості професійної підготовки майбутніх педагогів, що приводить до того, що знаки (поняття), які втілюють зміст педагогічної освіти, відриваються від смислів, носіями яких вони виступають (Кучерявий, 2019; Ліненко; Рябовол, 2004). Перетворення мислення з чуттєвого на формалізоване призводить до втрачання його морально-духовних основ, тоді як інтелект, моральність та мистецтво з часів Сковороди складали і складають три стовпи якісної освіти (Беленька, Половіна, Кондратець, Шинкар, 2021).

Близькою нам вбачається позиція науковців, які наголошують на необхідності в професійній підготовці реалізувати, крім когнітивного складника, позитивні світоглядні настанови і розвиток певних особистісних професійно-значущих рис характеру (Бацевич, 2009). Це стає можливим за умови відмови від механічного засвоєння навчальної інформації на користь осмисленого сприйняття навчально-наукової інформації як вагомої умови досягнення якості в освіті. Для дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів, надання процесу викладання діалогового формату мають більш широко застосовуватися активні методи навчання на основі герменевтичного підходу.

З огляду на те, що останнім часом під впливом кіберкультури значно знизився рівень загальної інформаційної культури молоді, здатності до сприйняття і розуміння текстів, у різних галузях життя набирає популярності герменевтичний підхід (в науці, релігії, мистецтві, мові, народних традиціях, тобто у культурі в цілому).

Концептуальною основою герменевтичної педагогіки є ідея про те, що внутрішній прихований світ особистості «відкривається» в результаті особливого активного розуміння педагогом дитини, її потреб і мотивів, природи вчинків, наближення до рішення актуальних завдань гуманізації дитячого життя (Х. Барна, В. Гарага, А. Ліненко, О. Половіна, Г. Тарасенко та ін.). Погоджуємося, що тільки за цих умов можна правильно й ефективно впливати на розвиток особистості та корегувати її дії і поведінку.

Педагогічна герменевтика як теорія і практика розуміння та інтерпретації педагогічних знань з опорою на суспільний і індивідуальний, раціональний і емоційно-чуттєвий досвід, суголосна задекларованим гуманістичним цінностям в освіті. Наукові засади герменевтики є для педагога методологічними передумовами в розумінні суті педагогічних явищ і створюють умови для розвитку емпатії, утвердження гуманістичної особистісно зорієнтованої педагогіки.

Категорія «розуміння» як ключова в герменевтичному підході має унікальне значення для педагогіки, адже йдеться про формування здатності розуміти кожним з учасників педагогічного процесу себе, Іншого, конкретної ситуації (Бацевич, 2009, с. 3–4). Сутність розуміння як висхідного феномену людського мислення, базового чинника комунікації, трансляції знань і досвіду була предметом численних досліджень з філософії, соціології, філософії освіти, педагогіки і психології (М. Вебер, Є. Мальярчук, О. Пехота, Т. Рябовол, А. Фурман, М. Хайдегер, та ін.). Науковці сходяться на визначенні особливої ролі тексту (в широкому розумінні цього поняття) як основи формування багаторівневого механізму розуміння. Переконані, що для професійного зростання майбутніх педагогів дошкільної освіти процес інтерпретації педагогічного знання через аналіз спеціально дібраних текстів є особливо значущим як засіб і спосіб освоєння професійної педагогічної мови, що виступає транслятором смислів та значень її основних категорій. До того ж як механізм професійно-особистісного зростання майбутніх педагогів науковці називають таку роботу з текстом, що забезпечує його глибоке проживання та переживання (В. Желанова, І. Кондратець). Про важливість переживання знаходимо суголосні нашому баченню думки

відомих філософів і психологів – Ф. Бассіна, Л. Божович, Ф. Василюка, Л. Виготського, М. Мамардашвілі, які висувують ідею «значимого переживання», що дає нам змогу говорити про переживання, породжене рефлексією. Справедливість цих висновків була підтверджена нашими власними спостереженнями за навчальною діяльністю майбутніх педагогів. Висновок був таким: надто інтелектуалізоване, вільне від емоцій сприйняття предметного змісту знижує ефективність переосмислення науково-навчальної інформації, негативно впливає й на перебудову власної поведінки, діяльності, ставлення. Саме рефлексія переживання дає максимальну емоційну включеність у процес навчання, вироблення й прийняття педагогічних рішень.

Для реалізації герменевтичного підходу в процесі викладання фахових дисциплін для нас важливими є визначені науковцями принципи: витіснення зайвого дидактизму; заміни монологу діалогом як основною формою комунікації та базовим дослідницьким методом; утвердження партнерських відносин; відмови від монополії викладача на істину; розуміння значущості внутрішнього світу іншої людини й прийняття його як цінності (Жаровцева, 2002). Таким чином, використання в процесі вивчення фахових дисциплін спеціально дібраних текстів, у яких представлені різні ситуації міжособистісної взаємодії і робота з ними крізь призму спілкування, діалоги суб'єктів, тобто, міжсуб'єктні зв'язки та відносини в цілому, – орієнтує на реалізацію парадигми «педагогіки розуміння» з метою породження у здобувачів освіти професійної свідомості і мислення, готовності до розуміння.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Отже, ідея, яку маємо намір обґрунтувати в цій статті полягає в необхідності звернення до педагогічних текстів як інструменту формування педагогічного мислення майбутніх вихователів.

На наш погляд, реалізація через герменевтичний підхід ідей «педагогіки розуміння» є особливо значимою на різних етапах професійної підготовки. На початковому етапі навчання, коли складні категорії педагогічного знання виявляються для більшості студентів далекими й абстрактними, не прийнятими особистісно та не пов'язаними з образом майбут-

ньої професії, – організація роботи з текстами на заняттях з педагогіки дає змогу здобувачам набутти особистісні смисли й цінності майбутньої професії, навчитися розуміти ситуації, Іншого і самого себе в їх контексті. Прикладом такої роботи може бути запропонований студентам педагогічний аналіз казки «Колосок», запрошення поглянути на цю казкову історію очима педагога, ідентифікувати й оцінити стиль виховання Півника та схарактеризувати наслідки його педагогічних дій для мишенят. Інший варіант націленої роботи з педагогічним текстом є технологія педагогічного конспекту, яку опишемо далі.

Для студентів магістратури, використовуючи спеціально дібрані тексти, ми намагалися будувати навчальне заняття саме як емоційне проживання і переживання певного змісту для розвитку педагогічної рефлексії та визначення здобувачами освіти власних смислів у педагогічному знанні. Найбільш вдалим серед форм роботи виявилися модертивні семінари, та технологія педагогічних максим. Дослідно підтверджено ефективність застосування графічних організаторів як інструменту розвитку педагогічного мислення майбутніх фахівців. Рефлексія, рефлексивне розмірковування у форматі проблемних діалогів на матеріалі спеціально дібраних текстів як інструмент пізнання забезпечує свідоме прийняття студентами базових педагогічних істин, формування власної моделі професійної поведінки. Адже, аналізуючи подану в тексті ситуацію, спрямований загальною логікою проблемного діалогу здобувач співвідносить її з власним життєвим і професійним досвідом, становлення якого відбувається поступово, виробляє власні правила професійної поведінки («ніколи, ні за яких умов...», «інколи, можливо, залежно від ситуації», «я завжди буду намагатися...»).

Основним засобом для засвоєння базових педагогічних категорій стали спеціально дібрані тексти, в яких відображені різні ситуації міжособистісної взаємодії та робота з ними крізь призму спілкування, діалога суб'єктів, тобто, міжсуб'єктні зв'язки та стосунки в цілому.

До основних критеріїв відбору текстів ми віднесли короткий обсяг, динамізм сюжету, очевидність педагогічної ситуації, високий рівень її проблемності, що робить її доступною для аналізу і розуміння здобувачам освіти на почат-

кових етапах опанування рефлексивних умінь. У базі текстів разом із афоризмами (наприклад, твердження Блюмінга: «Дисципліна народжується із бажання бути учнем»), прислів'ями, верлібри (накшталт, «Щасливе дерево, яке гніздечко має»), народні й авторські казки, дитячі вірші, уривки з художніх творів, а також вдалі фрагменти з підручників з педагогіки, хрестоматійні матеріали тощо.

Багаторічна успішна апробація означених технологій довела ефективність застосування герменевтичного підходу до вивчення фахових дисциплін. Така організація практичних занять, на наш погляд, дозволяє забезпечити не лише інтегративний підхід до реалізації змісту професійної підготовки, але дає можливість студентам віднайти особисті смисли й цінності майбутньої педагогічної діяльності, навчитися розумінню ситуації, Іншого і самого себе у її контексті.

Коротко охарактеризуємо основні моменти технології складання педагогічного конспекту до теми «Моральне виховання» в процесі викладання навчальної дисципліни «Дошкільна педагогіка».

Під час підготовки до заняття орієнтуємо здобувачів на самостійне опрацювання теоретичних питань відповідно до плану заняття з опорою на тексти підручників і посібників. В опрацюванні теоретичних понять і категорій на початкових етапах навчання особливу увагу намагалися приділяти навчанням здобувачів навчальної систематизації інформації. Для самостійного опрацювання підручничого тексту здобувачам пропонувалися навчальні завдання логічного характеру різної складності: на виявлення обсягу і змісту понять; на виділення подібних і різних ознак зазначених понять; на виділення родових і видових ознак наукових понять; на встановлення підпорядкованості одного поняття іншому; на впорядкування понять за обсягом та змістом. При цьому враховувалося відповідність змісту пропонованих завдань змісту тематичного матеріалу, передбаченого програмою навчальної дисципліни.

На початковому етапі заняття викладач спонукає студентам візуалізувати своє розуміння ключових понять та зв'язків між ними, тобто, інтерпретувати інформацію, отриману на основі первинного освоєння навчального

матеріалу. Підтверджено ефективність таких методів, як-то: складання інтелектуальних карт, структурно-логічних схем, асоціативних кущів. Перевага надається організації роботи в малих групах (по двоє, по троє, у малих командах), що забезпечує підвищення рівня комунікативної активності студентів, збереженню їхнього інтересу до заняття.

Так, спочатку, поступово переходячи від індивідуального («запитай у самого себе») добору слів до категорії «моральне виховання» – до обговорення в підгрупі (зняти повтори, ранжувати за значимістю, залишити певну кількість слів) – до спільної роботи зі складання інтелектуальної карти. Викладач на перших етапах може допомагати здобувачам осмислити сутність дібраних елементів-понять: що з обраних слів-понять є структурним складником, що умовою, принципом, методом, засобом морального виховання, що наслідком тощо.

Наступним етапом стає робота зі спеціально відібраним текстом оповідання В. Сухомлинського «Сім жайворонків». Наведемо текст оповідання.

У матері було сім синів – найстаршому дев'ять років, а наймолодшому – три.

Спекла мати кожному синові по пшеничному жайворонку – і собі один. Виймає мати із печі жайворонків, ставить на стіл, а діти сидять рядочком, очей з них не зводять.

Рум'яні жайворонки, пишні. Сидять на столі й у відчинене віконце виглядають, наче полетіти збираються.

– Йдіть, діти, на вулицю, погуляйте хвилинку, хай жайворонки схолонуть, – каже мати.

Пішли шестеро синів на вулицю, а найменший – Мізинчиків називала його мати – залишився: жайворонки пахли так смачно, що не міг Мізинчик від них відійти.

Сів Мізинчик біля столу й рука його сама потягнулась до жайворонка. Узяв гарячого жайворонка, підніс до рота, запрацювали зубки – й нема пташки. Злякався Мізинчик, вибіг на подвір'я і почав гратися разом з братами.

Покликала мати дітей, прийшли семеро братів, сіли за стіл, поділила мати жайворонків. Дісталось кожному по жайворонку, а матері й не дісталось.

– А де ж ваш жайворонок? – питає найстарший брат, материн перший помічник.

– А мій жайворонок у віконце полетів, – відповіла мати і зітхнула. Обперлась на стіл, задумалась.

Із очей Мізинчика закапали сльози.

На основі осмислення тексту майбутні педагоги мають виявити та наповнити живим практичним смыслом тільки-но опановані абстрактні теоретичні категорії морального виховання. Як засвідчує досвід, вміло спрямована викладачем, який виступає в якості модератора, робота з текстом в малих групах породжує особливий психоемоційний клімат в аудиторії. Адже в єдиному дискусійному полі переплітаються не лише відчуття власного розуміння й інтерпретації кожного окремого учасника, а й переживання спільного почуття (*sensus communis*), що забезпечує високий рівень інтелектуальної та мовленнєвої активності студентів. В останній частині заняття викладач знов звертає увагу здобувачів на сутність того педагогічного знання, тих категорій, засвоєнню яких воно було присвячено. Студентам пропонується внести уточнення у складені на початку заняття схеми, моделі та прокоментувати внесені зміни. Тобто, протягом заняття здобувачі мали можливість «апробувати», примінити теоретичне знання в процесі вирішення незнайомої проблематизованої ситуації. Пізніше для кращого осмислення й освоєння студентами теми «Методи виховання» було аналогічним чином опрацьовано оповідання польського письменника Грегожа Касдепке «Краще бути собою» (історія про те, як він допоміг власному сину усвідомити, що краще бути собою, а не копією когось іншого. Під час роботи з текстом здобувачі мали аргументовано довести, що мала місце виховна ситуація, визначити та схарактеризувати її учасників; переконати у важливості розуміння Іншого і самого себе у процесі виховання; осмислити важливість знаходження виховного методу, адекватного конкретній ситуації (у цьому випадку – дія від противного); змодельовати інші варіанти вирішення ситуації з позиції стандартних виховних прийомів впливу та можливі наслідки їх застосування; в ігровому моделюванні відтворити віртуальні діалоги в різних ігрових позиціях. Таким чином, робота над розумінням тексту, його педагогічним тлумаченням стає ефективним способом освоєння професійного знання.

Ефективними виявилися і запропоновані Г. Тарасенко і перевірені нами в процесі викладання фахових дисциплін на бакалавраті різні способи художньо-творчої діяльності на основі текстів для формування педагогічного мислення: складання катренів (катрени – образні чотири-вірші на задану тему), символічне визначення свого педагогічного кредо, розробка педагогічного логотипу (своєрідної графічної емблеми або символу) та інших графічних продуктів проектно-творчої діяльності (плакати, слайд-шоу, відеосюжети, газети, альманахи тощо), розігрування педагогічного театру в поєднанні слова, музики та пластичного ряду. Підтверджено їх позитивну роль в оптимізації процесу засвоєння здобувачами навчальної інформації.

Пріоритетна мета використання текстів у процесі викладання фахових дисциплін у магістратурі полягає у винайденні власних смислів у педагогічному знанні, формуванні в майбутніх педагогів дитиноцетриської позиції. Разом із використанням описаних вище технологій особливо ефективною виявилася технологія створення педагогічних максим (лат. *maxima* – основне правило, принцип). Ф. Бацевич охарактеризував максими як узагальнені, лаконічні й вигострені думки, що засвідчують не лише вираженість емоційно-емпатійного наповнення, але й професійну позицію, встановлюють етичний принцип ставлення педагога до світу дитинства, Вони можуть стосуватися окремої ситуації, описаної в тексті, чи заданого (у вигляді теми, запитання, проблеми) аспекту професійної діяльності (Жаровцева, 2002). У нашому розумінні педагогічні максими – це лаконічні висловлювання, що представляють сукупність світоглядних настанов, опанування яких уможливорює створення в процесі фахової підготовки суб'єктного смислового простору, необхідного для професійного зростання майбутнього вихователя.

У процесі роботи було підтверджено педагогічну цінність максим, що полягає в націленості на виробленні здобувачем (в умовах підгрупової роботи здобувачами) головних принципів свого майбутнього професійного життя, формування намірів та осмисленого прийняття принципів міжособистісної взаємодії з дітьми. Успішність досвіду застосування педагогічних максим доведено практикою роботи кількох університетських кафедр.

За оцінкою Г. Тарасенко, включення в освітній процес складання педагогічних максим спрямоване на розвиток у здобувачів пластичності психічних реакцій на позитивні стосунки з дітьми, формування здатності до варіативності поведінки в реальних педагогічних ситуаціях. Формулювання педагогічних максим на основі літературних текстів до того ж дає змогу уведення студентів до основ герменевтики – мистецтва тлумачення, пояснення текстів. А якщо максими складаються у форматі групового обговорення, то це допомагає навчатися будувати спілкування на засадах партнерства, спонукати дитину до активного включення в освітню ситуацію. Опишемо коротко послідовність впровадження технології складання педагогічних максим у процесі викладання дисципліни «Концептуальні засади дошкільної освіти» для студентів магістратури.

Для аналітико-конструктивного завдання із складання педагогічних максим було обрано фрагмент тексту Роберта Фулема. Наведемо його.

«Більшість з того, що мені потрібно було знати про те, як жити і що робити, я дізнався ще в дитячому садку. Мудрість досягається не так на вершині прожитих років, а в пісочниці дитячого садка. Ось що я там дізнався: поділися всім, грай чесно, не бий людей. Поверни річ туди, де її знайшов. Прибирай за собою сам. Не бери того, що не належить тобі. Перепрошуй, коли образиш людину. Мій руки перед їжею. Спускай воду. Тепле печиво та холодне молоко корисні для твого здоров'я. Живи раціонально. Щодня потрібно щось вивчити, щось зробити, подумати, помалювати, поспівати та потанцювати, пограти та попрацювати. Щодня спи після обіду. Виходячи на вулицю, стеж за машинами, тримайся за руки, не відходь від інших. Пам'ятай про чудеса. Згадай маленьке насіння у пластиковому стаканчику. Коріння росте вниз, а стебло вгору, і ніхто не знає як чи чому, але всі ми такі самі. Золоті рибки, хом'яки та білі миші і навіть маленьке насіння у пластиковому стаканчику – всі вони вмирають. І ми також. І потім згадай свою першу книгу і перше вивчене тобою слово, найбільше слово з усіх: ДИВИСЬ. Все, що тобі треба знати, десь там. Золоте правило, і кохання, і основи гігієни. Екологія, політика та осмислене життя. Подумай, наскільки краще став би світ, якби ми всі – весь світ – пили молоко з печивом о третій

годині після полудня, а потім лягали відпочити. Або, якби головним керівництвом для наших народів завжди було класти речі туди, де ми їх знайшли, і прибирати за собою. І досі важливо, скільки б вам не було, виходячи у світ, бути разом і триматися за руки.

На початковому етапі заняття викладач запрошує здобувачів утворити асоціативні кущі до педагогічних понять «дитина», «дитинство», «дошкільна освіта». Студенти спочатку добирають слова індивідуально, потім утворюють двійки, четвірки, поступово викреслюючи повтори, уточнюючи найбільш значимі для тлумачення сутності ключових категорій поняття і нарешті узагальнюють цей етап роботи в загальногруповому форматі.

На наступному етапі студентам пропонують ознайомитися з текстом і сформулювати по дві максими відповідно до обраних на початку педагогічних категорій.

Самостійній аналітико-конструктивній діяльності передують осмислення сутності максим як лаконічного висловлювання. Звертаємо увагу студентів на поради одного з розробників технології Грайса стосовно складання максим, зокрема, повідомляй стільки інформації, скільки потрібно для реалізації конкретних цілей спілкування; не говори того, що вважаєш неправдивим; не говори того, для чого не маєш достатніх підстав; не відхиляйся від теми, будь релевантним, тобто говори по суті; висловлюйся чітко, уникай незрозумілих висловів, уникай неоднозначності, будь лаконічним, будь організованим. По завершенні виконання завдання студенти озвучують складені максими. Слухачі оцінюють результат виконання завдання за такими критеріями: наявність сформульованих максим; ступінь відповідності формулювань смислу тексту; лаконічність та чіткість викладення думки; використання педагогічної термінології; грамотність і стилістична оформленість думок.

Таким чином, включення у процес фахової підготовки майбутніх педагогів описаних видів роботи з текстами на основі герменевтичного підходу, забезпечує рефлексивно-творчу активність здобувачів, сприяє формуванню гуманістичних професійних цінностей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Описаний у статті успішний досвід використання технологій герменевтичної педа-

гогіки на різних етапах професійної підготовки переконливо довів, що робота з текстами спрощує процес запам'ятовування, виділення ключових питань допомагає акцентувати увагу на головному, вчать будувати логічні міркування і робити висновки. Подальша робота із застосування текстів на основі герменевтичного під-

ходу, узагальнення та візуалізації навчальної інформації буде пов'язана із розробкою відповідних завдань до педагогічної практики для формування готовності вмінням студентів застосовувати ці технології у роботі з дошкільниками, навчаючи старших дошкільників осмислювати та систематизувати інформацію.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. 2-ге вид., доп. К. : ВЦ «Академія», Серія «Альма-матер». 2009. 376 с.
2. Беленька Г., Половіна О., Кондратець І., Шинкар Т. Формування професійної компетентності магістрів дошкільної освіти : посібник до сучасного Освітологічного дискурсу (3(34)). 2021. С. 96–110.
3. Кремінь В. У пошуках філософсько-антропологічних смислів і ціннісних пріоритетів освіти. *Голос України*, 2017, № 115.
4. Гавриш Н., Барна Х., Половіна О. Осердечення змісту професійної підготовки як чинник особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (45), Budapest, Issue : 93, 2016 www.seanewdim.com. С. 42–46.
5. Гавриш Н. Формування основ педагогічного мислення у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі використання сучасних технологій*: зб. наук. праць / За заг.ред Л.В.Зданевич. Хмельницький : ХГПА, 2018. С. 56–64.
6. Гарага В. Концептуальні основи педагогічної герменевтики [Електронний ресурс]. *Молодь і ринок*. 2014. № 4. С. 159–162. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_4_36.
7. Жаровцева Т. Рефлексія в педагогічній діяльності майбутнього фахівця дошкільної освіти. *Наук. вісн. Под.-укр. пед. університету*. О., 2002. Вип. 10.
8. Желанова В. В. *Наукові підходи у дослідженні феномену контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39(1). С. 193–199. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39\(1\)_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39(1)_32).
9. Желанова В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: Монографія. АМСКП «Полісся», 2016. С.98–115.
10. Інноваційні технології навчання і виховання: навчальна програма для студентів денної та заочної форм навчання ОКР «магістр» спеціальності «Початкове навчання» / Укладачі: Г. Тарасенко, О. Голюк, Вінниця: ВДПУ, 2010. 108 с.
11. Кучерявий О. Педагогіка: особистісно-розвивальні аспекти : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ : Слово, 2014. 436 с.
12. Кучерявий О. Якість педагогічної освіти, тенденції і перспективи: навчал. Посібник. К. : Талком, 2019. 192 с.
13. Ліненко А. Місце та роль педагогічної герменевтики в освіті <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6934/Garaga.pdf?sequence=1>
14. Пехота О. Технології педагогічної освіти: мета, зміст, особливості застосування у сучасних умовах. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. 2013. Вип. 1.40. С. 26–31. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2013_1.
15. Рябовол Т. Роль емпатії у процесі соціальної адаптації. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Випуск 24. К., 2004. С. 294–300.
16. Танько Т. Духовно-моральні цінності як ознака професіоналізму вихователя сучасного закладу дошкільної освіти. *Освітній простір України*. Вип.13. 2018. С. 126–132.
17. Тарасенко Г. Проблема гуманітаризації освітнього простору в контексті наукових ідей Семена Гончаренка (до 90-річчя з дня народження видатного українського педагога). *Український педагогічний журнал*. 2018. № 1. С. 6–14.
18. Фурман А. Біциклічна модель організації процесів розуміння. *Вітакультурний млин*. 2008. Модуль 8. С. 4–12.
19. Фурман А. Ідея професійного методологування: Монографія. Ялта-Тернопіль : Економічна думка, 2008. 205 с.
20. Grice H. *Logic and Conversation. Syntax and Semantics* / ed. by P. Cole, J. Morgan. N. Y. : Academic Press, 1975. Vol. № 3. P. 41–58.

REFERENCES:

1. Batsevych F. (2009) *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky: pidruchnyk*. 2-he vyd., dop. K. : VTs «Akademiia», Seriia «Alma-mater». 376 s. (in Ukrainian)
2. Bieliienka H., Polovina O., Kondratets I., Shynkar T. (2021) *Formuvannia profesiinnoi kompetentnosti mahistriv doshkilnoi osvity: posibnyk do suchasnoho Osvitolohichnoho dyskursu* (3(34)). S. 96–110. (in Ukrainian)
3. Kremin V. (2017) *U poshukakh filosofsko-antropolohichnykh smysliv i tsinnisnykh priorytetiv osvity*. *Holos Ukrainy*, № 115. (in Ukrainian)
4. Havrysh N., Barna Kh., Polovina O. (2016) *Oserdechennia zmistu profesiinnoi pidhotovky yak chynnyk osobystisno-profesiinoho zrostantia maibutnykh pedahohiv doshkilnoi osvity*. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (45), Budapest, Issue : 93, www.seanewdim.com. S. 42–46. (in Ukrainian)
5. Havrysh N. (2018) *Formuvannia osnov pedahohichnoho myslennia u maibutnykh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity. Zabezpechennia yakisnoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv doshkilnoi osvity v protsesi vykorystannia suchasnykh tekhnolohii: zb.nauk.prats /Za zah.red L.V.Zdanevych. Khmelnytskyi : KhHPA, S. 56–64. (in Ukrainian)*
6. Haraha V. (2014) *Kontseptualni osnovy pedahohichnoi hermenevtyky [Elektronnyi resurs]*. *Molod i rynok.* № 4. S. 159–162. *Rezhym dostupu* : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_4_36. (in Ukrainian)
7. Zharovtseva T. (2002) *Refleksiiia v pedahohichnii diialnosti maibutnoho fakhivtsia doshkilnoi osvity*. *Nauk. visn. Pd.-ukr. ped. universytetu. O., Vyp. 10.* (in Ukrainian)
8. Zhelanova V. V. (2013) *Naukovi pidkhody u doslidzhenni fenomenu kontekstnoho navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv. Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykholohiia. Vyp. 39(1). S. 193–199. Rezhym dostupu* : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39\(1\)_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39(1)_32). (in Ukrainian)
9. Zhelanova V. (2016) *Seredovyshchnyi pidkhid u vyshchii osviti: sutnist ta lohika realizatsii. Teoriia i praktyka profesiinnoi maisternosti v umovakh tsilezhyttievoho navchannia: Monohrafiia. AMSKP» Polissia», S.98–115. (in Ukrainian)*
10. *Innovatsiini tekhnolohii navchannia i vykhovannia: navchalna prohrama dlia studentiv dennoi ta zaochnoi form navchannia OKR «mahistr» spetsialnosti «Pochatkove navchannia» (2010) / Ukladachi: H. Tarasenko, O. Holiuk, Vinnytsia: VDPU, 108 s. (in Ukrainian)*
11. Kucheriavyi O. (2014) *Pedahohika: osobystisno-rozvyvalni aspekty : navchalnyi posibnyk dlia stud. vyshch. navch. zakl. Kyiv : Slovo, 436 s. (in Ukrainian)*
12. Kucheriavyi O. (2019) *Yakist pedahohichnoi osvity, tendentsii i perspektyvy: navchal. Posibnyk. K. : Talkom, 192 s. (in Ukrainian)*
13. Linenko A. *Mistse ta rol pedahohichnoi hermenevtyky v osviti* <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6934/Garaga.pdf?sequence=1> (in Ukrainian)
14. Piekhota O. (2013) *Tekhnolohii pedahohichnoi osvity: meta, zmist, osoblyvosti zastosuvannia u suchasnykh umovakh. Naukovi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriia : Pedahohichni nauky. Vyp. 1.40. S. 26-31. Rezhym dostupu* : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2013_1. (in Ukrainian)
15. Riabovol T. (2004) *Rol empatii u protsesi sotsialnoi adaptatsii. Naukovi zapysky Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy. Vypusk 24. K., S. 294–300. (in Ukrainian)*
16. Tanko T. (2018) *Dukhovno-moralni tsinnosti yak oznaka profesionalizmu vykhovatelja suchasnoho zakladu doshkilnoi osvity. Osvitnii prostir Ukrainy. Vyp.13. S. 126–132. (in Ukrainian)*
17. Tarasenko H. (2018) *Problema humanitaryzatsii osvitnoho prostoru v konteksti naukovykh idei Semena Honcharenka (do 90-richchia z dnia narodzhennia vydatnoho ukrainskoho pedahoha). Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. № 1. S. 6–14. (in Ukrainian)*
18. Furman A. (2008) *Bitsyklichna model orhanizatsii protsesiv rozuminnia. Vitakulturnyi mlyn. Modul 8. S. 4–12. (in Ukrainian)*
19. Furman A. (2008) *Ideia profesiinoho metodolohuvannia: Monohrafiia. Yalta-Ternopil : Ekonomichna dumka, 205 s. (in Ukrainian)*
20. Grice H. *Logic and Conversation. Syntax and Semantics / ed. by P. Cole, J. Morgan. N. Y. : Academic Press, 1975. Vol. № 3. P. 41–58.*

УДК 376.03- 124.06

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.3>

Олена ПРОСКУРНЯК

доктор психологічних наук, професор, професор кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти, Муніципальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, провулок Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61000

ORCID: 0000-0002-8909-3834

Бібліографічний опис статті: Проскурняк, О. (2024). Розвиток дошкільників з порушеннями інтелекту: комунікативний аспект. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 5, 19–25, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.3>

РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ: КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто особливості комунікативної діяльності дошкільників в онтогенезі та при розумовому дизонтогенезі. Визначено, що передумовами комунікативного розвитку є становлення самосвідомості, потреби у спілкуванні, нових його видів, зокрема позаситуативно-особистісних. Ґрунтуючись на дослідженнях науковців, зазначено, що до критеріїв розвитку комунікативно-мовленнєвих здібностей у дітей дошкільного віку належать: стабільність мотивації до спілкування з дорослими та ровесниками; ініціативність під час взаємодії; здатність до самостійного встановлення контактів; активна участь у взаємодії з оточенням; здатність до глибокого особистісного сприйняття змісту розмови; емоційно-оцінне ставлення до спілкування. Визначено специфічні риси розвитку комунікативної діяльності дошкільників з порушеннями інтелекту: специфічна особливість міжособистісних контактів дітей з порушеннями інтелекту полягає у їх нестандартності та нерегламентованості. Неузгодженість комунікативних дій часто породжує конфлікти, протести. Описано форми спілкування у дітей дошкільного віку: емоційно-практичне та ситуативно-ділове. Зазначено, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку потреба в комунікації повністю збережена, але недорозвинуті тонкі аспекти способів комунікації. Психологічний розвиток дітей з порушеннями інтелектуального розвитку має певні особливості, зумовлені своєрідністю перебігу психічних процесів. Уповільнений перебіг розумових процесів позначається на розвитку мовлення. Розмовно-побутове мовлення розвинуто слабо, що обмежує участь дитини в бесідах, у спілкуванні. Підкреслено, що розвиток комунікативних умінь вихованців з порушеннями інтелектуального розвитку відбувається через мовленнєву діяльність, сприймання мовлення і говоріння, важливо створити необхідні умови для успішного протікання мовленнєвої діяльності вихованців, для їхнього спілкування. Окреслено, що формування повноцінного мовлення забезпечується такими умовами, як наявність змісту висловлювання та потреби у спілкуванні, комунікації, наявність внутрішнього стимулу до мовлення, бажання сказати щось своє; забезпечення дитячих висловлювань необхідними мовними засобами.

Ключові слова: спілкування, комунікативна діяльність, порушення інтелекту, розумовий дизонтогенез, дошкільники, розвиток.

Олена PROSKURNIAK

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Special Pedagogy and Psychology and Inclusive Education, Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy” of the Kharkiv Regional Council, Rustaveli Lane, 7, Kharkiv, Ukraine, 6100

ORCID: 0000-0002-8909-3834

To cite this article: Proskurniak, O. (2024). Rozvytok doshkilnykiv z porushenniamy intelektu: komunikatyvnyi aspekt [Development of preschoolers with intellectual disabilities: the communicative aspect]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 5, 19–25, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.3>

DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: THE COMMUNICATIVE ASPECT

The article examines the features of communicative activity in preschoolers during ontogenesis and in cases of intellectual developmental disorders. It identifies that the prerequisites for communicative development include the formation of self-awareness, the need for communication, and new forms of interaction, particularly those that

are extra-situational and personal. Based on research by scholars, it is noted that the criteria for the development of communicative and speech abilities in preschoolers include: the stability of motivation for interaction with adults and peers; initiative in interactions; the ability to independently establish contacts; active participation in interactions with the environment; the ability to deeply perceive the content of conversations on a personal level; and an emotional-evaluative attitude toward communication.

Specific traits of communicative activity development in preschoolers with intellectual disabilities are highlighted. A unique feature of interpersonal contacts among children with intellectual disabilities lies in their irregularity and unconventionality. The lack of coordination in communicative actions often leads to conflicts and protests. The forms of communication among preschoolers are described as emotional-practical and situational-businesslike.

It is emphasized that children with intellectual disabilities retain the need for communication entirely, but the finer aspects of communication methods are underdeveloped. The psychological development of these children exhibits certain characteristics influenced by the peculiarities of their mental processes. The slower progression of cognitive processes affects speech development. Everyday conversational speech is poorly developed, which limits the child's participation in discussions and communication.

It is underlined that the development of communication skills in children with intellectual disabilities occurs through speech activities, speech perception, and speaking. Creating the necessary conditions for successful speech activities and communication is crucial for these children. The formation of full-fledged speech is ensured by conditions such as having content to express, a need for communication, an internal stimulus to speak, a desire to convey one's own ideas, and the provision of necessary linguistic tools for children's expressions.

Key words: communication, communicative activity, intellectual disabilities, intellectual developmental disorders, preschoolers, development.

Актуальність проблеми. Становлення людини як особистості з індивідуальним, тільки їй притаманним світоглядом, відбувається в конкретно-історичних умовах суспільного життя. На процес формування комунікативних умінь впливають різні види діяльності, особливо ж, спілкування. Повноцінне спілкування з оточуючими сприяє швидкому становленню дитини, ефективному засвоєнню нею суспільно-історичного досвіду. Причому, що ширшим буде коло спілкування, то багатшою, різноплановішою формуватиметься особистість. На сьогоднішній день, по всьому світу, в Україні зокрема, досить актуальним є процес упровадження в освітній простір інклюзивного навчання, адже кожна дитина з особливими потребами, має право на отримання якісної освіти. Однак відомо, що основною проблемою, з якою стикаються діти з порушеннями інтелекту – це труднощі у формуванні комунікативних якостей та комунікативних взаємодій між однолітками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато років проблема комунікативної діяльності та розвиток комунікативних якостей привертала увагу таких дослідників: Bazima, 2019; Boriak, 2021; Verzhivkhovska 2009; Gavrilyuk, 2023; Globa, 2013, Kompanets, 2004; Martynenko, 2017; Panchenko, 2011; Omelchenko, 2020; Tomaschuk, 2023; Sinyova, 2007; Khvorova, 2023; Shevtsova, 2013 та ін. Всі вищевказані дослідники вивчали розвиток та комунікативну діяльність дітей з різних нозологій. Водночас не втрачає актуальності

питання розвитку комунікативної сфери дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту.

Теоретичні основи дослідження склали: положення дефектологічної науки про структуру порушення Sinyov, 2007; Sobotovych, 2015; основні положення теорії корекційного навчання та виховання Bondar 2004; Gavrilov, 1998; Degtyarenko, 2008; Dmitrieva, 2009; Kuzava, 2020; Fomichova, 1998; Shevtsov, 2013; M. Sheremet, 1997 та ін.; теорії комунікативно-мовленнєвого розвитку Bazima, 2019; Boriak, 2021; Martynenko, 2017; Omelchenko, 2020.

Спеціальні психолого-педагогічні дослідження доводять (Kireieva, 2017; Pirozhenko, 2010), що дошкільний вік – це роки, коли соціальна обдарованість і комунікативні здібності, за сприятливих, умов починають активно проявлятися й розвиватися.

Мета дослідження: проаналізувати комунікативний аспект розвитку дошкільників з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передумовами комунікативного розвитку є становлення самосвідомості, потреби у спілкуванні, нових його видів, зокрема позаситуативно-особистісних, удосконалення пізнавальних процесів, соціальної перцепції як значущої складової соціальних здібностей.

З метою формування навичок позитивного спілкування в системі «дитина–дитина», дітей залучають до спільної діяльності. Для цього забезпечують внутрішні та зовнішні чинники, які активізують міжособистісне спілкування.

До внутрішніх чинників вчені (Boriak, 2021; Martynenko, 2017; Omelchenko, 2020) відносять вдосконалення мовлення дітей як важливий засіб спілкування, актуальність комунікативної потреби кожного учасника взаємодії. Зовнішніми чинниками спілкування є створення в групі особистісно розвивального мовленнєвого середовища, яке сприяє активній взаємодії між дітьми.

Особливу важливість проблема сформованості комунікативної сфери набуває в теперішній час, коли моральний і комунікативний розвиток дітей викликає серйозну тривогу. Дитина, яка мало спілкується з однолітками і не приймається ними через невміння організувати спілкування, бути цікавою для оточуючих, вона відчуває себе ображеною та відкинутою іншими, що може призвести до емоційного неблагополуччя: зниження самооцінки, зростання боязливості в соціальних контактах, замкнутості, формування тривожності, або навпаки, до надмірної агресивності у поведінці. У всіх випадках така дитина зосереджена на своєму «Я», яке замкнено на своїх недоліках.

Спеціальні дослідження (Kuzava, 2021; Martynenko, 2017; Pirozhenko, 2010) доводять, що дошкільний вік – це роки, коли комунікативні здібності, за сприятливих умов починають активно виявлятися й розвиватися та відбувається формування комунікативної компетентності.

О. Kornyaka, 2006 під комунікативною компетентністю розуміє сформованість відповідних навичок та вмінь (як й інші учні-психологи) і зауважує, що вона залежить від індивідуально-психологічних особливостей особистості, її мотиваційних характеристик, що позначається на особливостях комунікативної активності суб'єкта.

У дошкільні роки відбуваються суттєві зміни в емоційній сфері: розвиваються соціальні емоції та почуття, з'являється емоційне захоплення і пов'язана з ним діяльність емоційної уяви.

На думку дослідників (Martynenko, 2017, Pirozhenko, 2010), до критеріїв розвитку комунікативно-мовленнєвих здібностей у дітей дошкільного віку належать:

- стабільність мотивації до спілкування з дорослими та ровесниками;
- ініціативність під час взаємодії;

- здатність до самостійного встановлення контактів;

- активна участь у взаємодії з оточенням;
- здатність до глибокого особистісного сприйняття змісту розмови;

- емоційно-оцінне ставлення до спілкування.

Також важливі мовленнєві навички, зокрема побудова висловлювань у формі діалогу та монологу, з урахуванням особливостей співрозмовника.

Науковці (Martynenko, 2017; Pirozhenko, 2010) зазначають, що спілкування дошкільників з однолітками має суттєві відмінності від їхньої взаємодії з дорослими.

Перша і найбільш важлива відмінна риса полягає у великій різноманітності комунікативних дій і надзвичайно широкому їх діапазоні. Комунікативну діяльність можна розглядати як особливий вид діяльності, що має свій предмет, мотиви, мету. Мета відіграє визначальну роль у комунікативній діяльності (Omelchenko, 2020), її загальна спрямованість – вирішення специфічного (комунікативного завдання), що є метою в певних умовах. Визначають зовнішні умови, які не залежать від суб'єкта (оточуюче середовище тощо) та внутрішні (комплекс суб'єктивних факторів). Змінення умов, в яких формується мета комунікативної діяльності, певною мірою впливає на процес визначення цілей у комунікативно-мовленнєвій взаємодії.

У спілкуванні дошкільників з порушеннями інтелекту із однолітками можна помітити безліч дій і звернень, які практично не зустрічаються в контактах з дорослими. Дитина сперечається з однолітком, нав'язує свою волю, заспокоює, вимагає, наказує, обманує, жаліє. Саме в спілкуванні з іншими дітьми вперше з'являються такі складні форми поведінки, як удавання, прагнення зробити вигляд, висловити образу, фантазування.

Настільки широкий діапазон дитячих контактів визначається більшою різноманітністю комунікативних завдань які вирішуються в цьому спілкуванні. Якщо дорослий залишається для дитини до кінця дошкільного віку переважно джерелом оцінки, нової інформації та зразком діяльності, то стосовно однолітків уже з трьох-чотирирічного віку дитина вирішує значно ширший спектр комунікативних завдань: тут і керування діями партнера, і контроль за їх

виконанням, і оцінка конкретних поведінкових актів, і спільна гра, і нав'язування власних зразків, і постійне порівняння з собою. Така різноманітність комунікативних завдань вимагає освоєння широкого спектру відповідних дій.

Важлива риса спілкування дошкільника з порушеним інтелектом полягає у його емоційній насиченості. Підвищена емоційність дошкільнят як з нормотиповим розвитком, так із порушеннями інтелекту відрізняє їх від взаємодії з дорослими. Дії, адресовані однолітку, характеризуються значно вищою афективною спрямованістю. У спілкуванні з однолітками у дитини дошкільного віку спостерігається більше експресивно-мімічних проявів, що виражають найрізноманітніші емоційні стани від лютого обурення до бурхливої радості, від ніжності та співчуття до гніву.

Потужна емоційна насиченість контактів дошкільнят з порушеним інтелектом пов'язана з тим, що починаючи з чотирирічного віку, для них одноліток стає більш привабливим партнером по спілкуванню. Значущість спілкування, яка виражає ступінь напруженості потреби в спілкуванні та міру спрямованості до партнера, є значно вищою у сфері взаємодії з однолітком, ніж із дорослим (Pyrozhenko, 2010).

Специфічна особливість міжособистісних контактів дітей з порушеннями інтелекту полягає у їх нестандартності та нерегламентованості. Якщо в спілкуванні з дорослим навіть діти з порушеннями інтелекту не завжди дотримуються дотримуються певних загальноприйнятих норм поведінки, а під час взаємодії із однолітком дошкільники з порушеннями інтелекту використовують найнесподіваніші дії і рухи. Цим рухам властива особлива розкутість, не нормованість, не заданість ніякими зразками: діти стрибають, кривляються, передражнюють один одного. Подібна свобода дозволяє припустити, що товариство однолітків допомагає дитині виявити своє самобутнє начало. Якщо дорослий несе для дитини культурно нормовані зразки поведінки, то одноліток створює умови для індивідуальних, ненормованих, вільних виявів. Відомо, що з віком контакти дітей дедалі більше підкоряються загальноприйнятим правилам поведінки. Однак не регламентованість і розкутість спілкування, використання непередбачуваних і нестандартних засобів залишаються відмінною рисою дитячого спіл-

кування до кінця дошкільного віку як у дітей з нормотиповим так і порушеним розвитком.

Слід зазначити, що чутливість до впливів партнера є істотно меншою в сфері спілкування з іншими дітьми, ніж з дорослим. Така неузгодженість комунікативних дій часто породжує конфлікти, протести, образи серед дітей з порушеним інтелектом.

Перераховані особливості відображають специфіку дитячих контактів дітей з порушеннями інтелекту, а особливо старшого дошкільного віку. Однак зміст спілкування істотно змінюється від трьох до шести-семи років.

Упродовж дошкільного дитинства спілкування дітей істотно змінюється за всіма параметрами: змінюються зміст потреби мотиви та засоби спілкування (Martynenko, 2017). Ці зміни можуть відбуватися плавно, поступово, проте в них спостерігаються якісні зрушення, ніби переломи. Від двох до семи років відзначається два таких переломи, перший відбувається приблизно в чотири роки, другий – близько шести років. Перший перелом зовні виявляється в різкому зростанні значущості інших дітей в житті дитини. Якщо до моменту свого виникнення і протягом одного-двох років після цього потреба в спілкуванні з однолітком посідає досить скромне місце (дитині двох-трьох років набагато важливіше спілкуватися з дорослим і грати з іграшками), то у чотирирічних дітей ця потреба виходить на перше місце. Тепер вони починають явно віддавати перевагу товариству інших дітей, а не дорослого чи усамітненій грі.

Другий перелом зовні виражений менш чітко, однак він не менш важливий. Він пов'язаний з появою виборчих уподобань, дружби і з виникненням більш стійких і глибоких стосунків між дітьми.

Ці переломні моменти можна розглядати як часові межі трьох етапів в розвитку спілкування дітей. Ці етапи, за аналогією зі сферою спілкування з дорослим, були названі формами спілкування дошкільників з однолітками.

Перша форма – емоційно-практичне спілкування з однолітками (другий – четвертий роки життя). Потреба в спілкуванні з однолітками у дітей з порушеннями інтелекту формується значно пізніше. На другому році у дітей спостерігається слабкий інтерес до іншої дитини, але до кінця другого року з'являється прагнення привернути увагу однолітка до себе.

Особливе місце в такій взаємодії посідає наслідування (Pyrozhenko, 2010). Діти при нормотиповому розвитку та розумовому дизонтогенезі ніби «заражають» одне одного однаковими рухами, спільним настроєм і через це відчують взаємну спільність. Наслідуючи однолітка, дитина привертає до себе його увагу та завойовує прихильність. У таких наслідувальних діях малюки не обмежуються ніякими нормами; перекидаються, кривляються. Причому всі ці наслідувальні дії часто супроводжуються яскравими емоціями. Така взаємодія надає дитині дошкільного віку з порушеним інтелектом відчуття своєї подібності до інших. Отримуючи від однолітка відповідну реакцію і підтримку, дитина отримує поштовх до ініціативних дій.

Науковці (Bazima, 2019); Martynenko, 2017), з'ясували, що в дошкільному віці зміст потреби в спілкуванні зберігається в тому вигляді, в якому воно склалося до кінця раннього віку: дитина чекає від однолітка співучасті в своїх забавах і прагне самовираження, їй необхідно і достатньо, щоб одноліток приєднався до її пустоців і, діючи з ним разом або почергово, підтримував і посилював загальні веселощі. Кожен учасник такого емоційно-практичного спілкування переймається насамперед тим, щоб привернути увагу до себе і отримати емоційний відгук партнера. Через однолітка діти сприймають лише ставлення до себе, а його самого (його дії, бажання, настрою), як правило, не помічають. Інша дитина є для них ніби дзеркалом, в якому вони бачать тільки себе.

Емоційно-практичне спілкування вкрай ситуативне як за своїм змістом, так і за використуваними в ньому засобами. Воно цілком залежить від конкретної ситуації, в якій відбувається взаємодія, і від практичних дій партнера. Характерно, що введення до ситуації спілкування привабливого для дітей предмета може зруйнувати їхню взаємодію; вони перемикають увагу з однолітка на предмет або ж б'ються через нього. На цьому етапі спілкування дітей ще не пов'язане з їх предметними діями і є від них відокремленим. Основні засоби спілкування – локомоції або експресивно-виразні рухи. Після трьох років спілкування дедалі більше опосередковується мовленням, однак дитяче мовлення залишається вкрай ситуативним і може бути засобом спілкування тільки за умови наявності зорового контакту та виразних рухів.

Наступна форма спілкування однолітків – ситуативно-ділова. Вона складається приблизно з чотирьох років і до шестирічного віку. Після чотирьох років у дітей певним чином одноліток за своєю привабливістю починає обганяти дорослого і посідати все більше і більше місця в житті. Нагадаємо, що цей вік є періодом розквіту рольової гри. Сюжетно-рольова гра стає колективною – діти з нормотиповим розвитком воліють грати разом, а не поодиноці, у той же час діти з порушеним інтелектом можуть не відчувати цього бажання.

Якщо діти включаються у спільну ігрову діяльність, то постійно відбувається перехід з одного рівня на інший залежно від того, у яку гру грають діти.

Однак, співробітництво слід відрізнити від співучасті. Під час емоційно-практичного спілкування діти діяли поруч, однаково, але не разом, їм важливо було отримати увагу та співучасть однолітка. Під час ситуативно-ділового спілкування діти бувають зайняті загальною справою, вони мусять узгоджувати свої дії і враховувати активність партнера для досягнення загального результату. Такого роду взаємодію і було названо співпрацею. Варто зазначити, що потреба в співробітництві робиться головною для спілкування дітей цього віку (Omelchenko, 2020).

Отже, спілкування з однолітками та дорослими в дошкільному віці є головною умовою розвитку комунікативних вмінь. Під час спілкування діти з порушеннями інтелекту розвиваються, отримують нові емоції, становляться більш розкутими. Комунікативні вміння проявляються через спілкування у багатьох видах діяльності таких, як рольові ігри чи співпраця.

Більшість дослідників схильні вважати (Martynenko, 2017; Korniyaka, 2006), що комунікативні вміння є складним системно-інтегративним поняттям, яке відбиває здатність індивіда до здійснення комунікативної діяльності, спроможності сприймати та породжувати цілісні мовленнєві висловлювання (тексти) відповідно до конкретної ситуації спілкування і має творчий характер.

Отже, під комунікативними вміннями ми розуміємо мовленнєві дії, що реалізуються на основі мовних знань і усвідомленого варіювання під час вибору та поєднання мовленнєвих навичок залежно від мети, ситуації, спілкування і співрозмовника, з яким відбувається комунікація.

У дітей порушеннями інтелекту формування комунікативних умінь відбувається значно повільніше, ніж у нормі, та спотворено, що зумовлене розладами онтогенетичних складових розвитку дитини, які виражаються в недорозвиненні всіх компонентів мовленнєвої діяльності, що призводить до складнощів формування комунікативної компетентності.

Водночас можна констатувати, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку потреба в комунікації повністю збережена, але недорозвинуті тонкі аспекти способів комунікації. Психологічний розвиток дітей з порушеннями інтелектуального розвитку має певні особливості, зумовлені своєрідністю перебігу психічних процесів. Уповільнений перебіг розумових процесів позначається на розвитку мовлення. Розмовно-побутове мовлення розвинуто слабо, що обмежує участь дитини в бесідах, у спілкуванні. Недоліки мовлення негативно впливають на деякі сторони особистості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Вони виявляють мовленнєву замкнутість. Бувають випадки, коли небажання говорити доходить до мовного негативізму. Основною причиною мовленнєвої замкнутості дітей з порушеннями інтелекту є бідність внутрішніх ресурсів мовлення, відсутність відповідних уявлень і образів про предмети і явища навколишньої дійсності, порушення мотивації мовлення.

Науковці (Kireieva, 2017; Pirozhenko, 2010) водночас відзначають великий потенціал ігрової діяльності, як найбільш притаманної дошкільному вікові й найефективнішої в системній корекційно-відновлювальній роботі з дітьми.

Зважаючи на те, що розвиток комунікативних умінь вихованців з порушеннями інтелектуального розвитку відбувається через мовленнєву діяльність, сприймання мовлення і говоріння, важливо створити необхідні умови для успішного протікання мовленнєвої діяльності вихованців, для їхнього спілкування, висловлювання своїх думок. Формування повноцінного мовлення забезпечується такими умовами, як наявність змісту висловлювання та потреби у спілкуванні, комунікації, наявність внутрішнього стимулу до мовлення, бажання сказати щось своє; забезпечення дитячих висловлювань необхідними мовними засобами. Робота з розвитку мовлення у дошкільників з порушеннями інтелекту – складний і багатоплановий процес. Успішне її виконання потребує значних зусиль як з боку педагогів, так і з боку дітей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, можна зробити висновок про те, що діти старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту мають цілу низку характерних пізнавальних особливостей і порушень мовлення, котрі мають системний негативний вплив на процес їх комунікативної діяльності, суттєво ускладнюючи всі аспекти комунікації й вимагаючи спеціально організованої педагогічної роботи, спрямованої на корекційно-розвивальний вплив на мовленнєво-комунікативну діяльність означеного контингенту дошкільників.

Перспективою подальшого дослідження є розробка програми, спрямованої на оптимізацію формування комунікативних умінь дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту з урахування сьогоденних реалій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боряк О. В. Методика логопедичного обстеження розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку / за заг. ред.: Т. М. Дегтяренко. Суми: ВВП «Мрія», 2015. С. 133–152.
2. Кіреєва О. О. Мовленнєво-ігрова діяльність як ефективний засіб розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Наука, освіта, суспільство очима молодих* : матеріали X міжнар. наук.-практ. конф., 17 травня, 2017 р. Рівне, 2017. С. 66–68.
3. Корніяк О.М. Психологія комунікативної культури школяра: монографія. К., 2006. 306 с.
4. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку: монографія. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2020. 345 с.
5. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : дис. ... д-ра психол. наук. Київ, 2017. 500 с.
6. Омельченко І. М. Технологія формування спілкування дітей із затримкою психічного розвитку : навч.-метод. посіб. Полтава : Техсервіс, 2017. 133 с.
7. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 152 с.

REFERENCES:

1. Boriak O. V. (2015) *Metodyka lohopedychnoho obstezhennia rozumovo vidstalykh ditei starshoho doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku* [The Methodology of Speech Therapy Examination of Mentally Retarded Children of Senior Preschool and Early School Age] / general ed.: T. M. Dekhtyarenko. Sumy: Mriia. 152 p.
2. Kirieieva O. O. (2017) *Movlennievo-ihrova diialnist yak efektyvnyi zasib rozvytku zviaznoho movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku*. Proceedings of the Speech and Play Activity as an Effective Means of Developing Coherent Speech in Senior Preschool Children. Science, Education, Society through the Eyes of Youth: materials of the 10th International Scientific and Practical Conference, May 17, 2017, Rivne. Pp. 66–68. (in Ukrainian)
3. Kornyiaka O.M. (2006) *Psykhohohiia komunikatyvnoi kultury shkoliara: monohrafiia* [Psychology of the Communicative Culture of a Schoolchild: monograph]. Kyiv (in Ukrainian)
4. Kuzava I. B. (2020). *Inkliuzyvna osvita ditei doshkilnoho viku: monohrafiia*. [Inclusive Education for Preschool Children: monograph] Lutsk: Ivaniuk V. (in Ukrainian)
5. Martynenko I. V. (2016) *Osoblyvosti komunikatyvnoi diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z systemnymy porushenniamy movlennia* [Features of Communicative Activity in Senior Preschool Children with Systemic Speech Disorders] Kyiv: DIA. (in Ukrainian)
6. Omelchenko I. M. (2017) *Tekhnolohiia formuvannia spilkuvannia ditei iz zatrymkoiu psikhichnoho rozvytku : navch.-metod. posib* [Technology of Forming Communication Skills in Children with Delayed Mental Development: teaching and methodological guide] Poltava: Tekhservis. (in Ukrainian)
7. Pirozhenko T.O. (2010) *Komunikatyvno-movlennievyi rozvytok doshkilnyka* [Communicative and Speech Development of a Preschooler] Ternopil: Mandrivets. (in Ukrainian)

УДК 373.2.064:373.2.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.4>

Катерина СУЯТИНОВА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і спеціальної освіти, Криворізький державний педагогічний університет, просп. Університетський, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна, 50086

ORCID: 0000-0003-0263-4800

Бібліографічний опис статті: Суятинова, К. (2024). Педагогічні умови ефективного педагогічного партнерства та комунікації в професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 26–33, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.4>

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА
ТА КОМУНІКАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ
ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Актуальність дослідження зумовлена зростаючою роллю педагогічного партнерства в контексті сучасної дошкільної освіти. Ефективна комунікація та співпраця між усіма учасниками освітнього процесу – вихователями, дітьми та батьками – є ключовим фактором успішного розвитку дитини. Мета дослідження – теоретично обґрунтувати основні поняття теми, визначити педагогічні умови, які сприяють ефективному педагогічному партнерству та комунікації в професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. Глобалізація, інформатизація, динаміка соціальних процесів створюють нові виклики для виховання дітей дошкільного віку. Зміна ролей батьків, зростання кількості працюючих матерів, розширення можливостей дошкільної освіти – все це впливає на характер взаємодії сім'ї та закладу дошкільної освіти. Успішність дошкільної освіти залежить від ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу: вихователів, дітей та батьків. Сучасні діти потребують різноманітних стимулів для розвитку, що вимагає від вихователів постійного оновлення своїх знань і вмінь. Ефективна комунікація та співпраця між усіма учасниками освітнього процесу сприяє створенню комфортного середовища для розвитку дітей. Актуальність дослідження підтверджується також відсутністю достатнього числа наукових робіт, присвячених саме педагогічним умовам ефективного педагогічного партнерства та комунікації в професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти в контексті сучасних викликів. На нашу думку, запропоновані педагогічні умови сприятимуть ефективному педагогічному партнерству та комунікації в професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, а саме: професійна готовність вихователя до гуманізації освітнього середовища; здатність вихователів закладів дошкільної освіти до комунікативної мобільності; емоційно-ціннісне ставлення до всіх учасників освітнього процесу; створення розвивального мовленнєвого середовища; стимулювання партнерів до рефлексивної діяльності. Перспективами подальшого розвитку є створення елективного курсу для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Ключові слова: умова, педагогічні умови, партнерство, педагогічне партнерство, комунікація, педагогічна комунікація, соціальні інститути, соціальна ситуація розвитку, психічний розвиток, соціалізація, вихователь, заклад дошкільної освіти.

Kateryna SUIATYNOVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pre-school and Special Education Department, Kryvyi Rih State Pedagogical University, 54 Universytetskyi Avenue, Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine, 50086

ORCID: 0000-0003-0263-4800

To cite this article: Suiatynova, K. (2024). Pedagogični umovy efektyvnoho pedahohichnoho partnerstva ta komunikatsii v profesiinii diialnosti vykhovatelya zakladu doshkilnoi osvity [Pedagogical conditions of effective pedagogical partnership and communication in the professional activity of preschool teacher]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 26–33, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.4>

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE PEDAGOGICAL PARTNERSHIP AND COMMUNICATION IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF PRESCHOOL TEACHER

The relevance of the study is due to the growing role of pedagogical partnership in the context of modern preschool education. Effective communication and cooperation between all participants in the educational process – educators, children and parents – is a key factor in the successful development of a child. The purpose of the study is to theoretically substantiate the basic concepts of the topic, to determine the pedagogical conditions that contribute to effective pedagogical partnership and communication in the professional activity of a preschool teacher. Globalisation, informatisation, and the dynamics of social processes create new challenges for the education of preschool children. Changing roles of parents, increasing number of working mothers, expanding opportunities for preschool education – all this affects the nature of interaction between the family and preschool education institution. The success of preschool education depends on the effective interaction of all participants in the educational process: educators, children and parents. Modern children need a variety of stimuli for development, which requires educators to constantly update their knowledge and skills. Effective communication and cooperation between all participants in the educational process helps to create a comfortable environment for children's development. The relevance of the study is also confirmed by the lack of a sufficient number of scientific works devoted to the pedagogical conditions of effective pedagogical partnership and communication in the professional activity of preschool teachers in the context of modern challenges. In our opinion, the proposed pedagogical conditions will contribute to effective pedagogical partnership and communication in the professional activity of the preschool teacher, namely: professional readiness of the teacher to humanise the educational environment; ability of preschool teachers to communicative mobility; emotional and value attitude to all participants in the educational process; creation of a developmental speech environment; stimulation of partners to reflective activity. Prospects for further development are the creation of an elective course for students of the second (master's) level of higher education in the speciality 012 Preschool Education.

Key words: condition, pedagogical conditions, partnership, pedagogical partnership, communication, pedagogical communication, social institutions, social situation of development, mental development, socialisation, educator, preschool education institution.

Актуальність проблеми. Сучасне суспільство характеризується швидкими змінами, глобалізацією та інноваціями. Дошкільна освіта має адаптуватися до цих змін, а педагогічне партнерство та комунікація в професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти є ключовими факторами успішної адаптації. Сучасний вихователь – це не просто доглядач, а фахівець, який постійно вдосконалює свої знання і навички. Педагогічне партнерство сприяє професійному розвитку вихователів ЗДО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження в межах заявленої проблеми засвідчує, що проблема партнерства бере свій початок із стародавніх часів, наприклад, сократівський метод навчання, наставницька взаємодія в Спарті. Протягом багатьох століть панувала модель освіти, заснована на авторитаризмі педагога, що придушувала ініціативу учнів та не сприяла розвитку партнерських відносин. Традиційно в освіті переважав патерналістичний підхід, коли вчитель вважався носієм усіх знань, а учень – пасивним отримувачем інформації.

Проблемам взаємодії сім'ї та закладу дошкільної освіти приділено увагу в роботах А. Богуш, Г. Борин, М. Замеюк, О. Карпенко, О. Кононко, К. Крутій, С. Ладивір, Т. Маркової,

Л. Островської, Т. Поніманської, Н. Семенової, М. Стельмаховича, Н. Химич, М. Чепіль, О. Шаповалової та ін.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати основні поняття теми, визначити педагогічні умови, які сприяють ефективному педагогічному партнерству та комунікації в професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Законах України «Про освіту» (ст. 52), «Про дошкільну освіту» (ст. 18, ст. 20) визначено, що батьки або особи, які їх замінюють, є учасниками освітнього процесу і мають певні права та обов'язки. У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що документ спрямовано на «соціальну підтримку сім'ї та родинних стосунків», а одним із базових принципів є «соціально-педагогічне партнерство громади та всіх учасників освітнього процесу (засновників закладів освіти, батьків, або осіб, які їх замінюють, керівників та працівників закладів дошкільної освіти, фахівців, що надають освітні послуги дітям дошкільного віку, інших фахівців)» (ВКДО, 2021).

Дослідники дошкільного дитинства (А. Богуш, Р. Буре, О. Запорожець, О. Кононко та ін.) зазна-

чають, що сім'я / родина / батьки та заклад дошкільної освіти, як соціальні інститути, агенти соціалізації особистості, виконуючи схожі виховні функції, не можуть замінити один одного, а повинні взаємодіяти, здійснюючи всебічний гармонійний розвиток дитини.

В. Кириченко зазначає, що результат виховання дитини значною мірою корелює з відносинами, що склалися між навчальним закладом і батьками, конструктивності їхньої взаємодії. Адже контакт двох вихователів – педагогів і батьків – перший крок до взаєморозуміння, набуття довіри, обміну духовними й емоційними цінностями, засвоєння педагогічного досвіду, знань, які навчальний заклад і сім'я передають один одному (Кугученко, 2013).

Уперше поняття «партнерство» було введено у науковий обіг американською дослідницею Джейс Л. Епштейн на початку 90-х років ХХ століття (Epstein J., 1992).

В. Ковальчук також зауважує, що крім «партнерства» використовують ще такі форми взаємодії як «підпорядкування», «компроміс», «конкуренція», «уникання», «співробітництво», «співпраця» (Kovalchuk, 2023).

Н. Голота, А. Карнаухова зазначають, що «партнерство» є складним соціальним феноменом, є особливим типом соціальної взаємодії та ґрунтується на принципах рівноправності автономних суб'єктів, їхнього взаємного визнання й взаємної відповідальності» (Holota, Karnaukhova).

У Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу належить до групи В. Групу компетентностей В утворюють психо-емоційна професійна компетентність В1, педагогічне партнерство В2 та морально-етична В3 (Profesiyni standart «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity», (2021). У складі професійної компетентності педагогічне партнерство В2 знаходиться трудова дія здатність до ефективної співпраці та комунікації в професійній діяльності В2.1 (Profesiyni standart «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity», (2021).

Отже, виникає необхідність заглибитися та усвідомити важливість суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі з усіма його учасниками. Ми погоджуємося з думкою науковців, які вважають сучасного вихователя ЗДО тренером, коучем, фасилітатором, наставником,

модератором для дітей дошкільного віку або «співтворцем індивідуальної траєкторії розвитку кожного вихованця у процесі пізнання навколишнього, створення власної картини світу» (Holota, Karnaukhova). Адже такий підхід передбачає якісно новий, високий рівень побудови взаємовідносин між педагогами, дітьми, їхніми батьками та громадськістю.

У сучасній вітчизняній педагогічній науці дослідження окремих аспектів проблеми педагогічної комунікації досліджують: І. Бех, І. Зязюн, С. Мусатов, В. Кремень (вивчають гуманістичні виміри педагогічної комунікації); Н. Волкова, Н. Бутенко, О. Коваленко, Г. Токарева, В. Филипчук, Г. Яценко (проблеми комунікації в педагогічному процесі); С. Біров, Г. Вархолик, М. Заброцький, Т. Завязун, І. Зязюн, І. Когут, А. Кошель, В. Кошель, С. Максименко, О. Матвієнко, Л. Петухова, Г. Сиз, Т. Щербан (комунікативна компетентність педагога); І. Бех, Г. Дьяконов та ін. (психологічні засади педагогічної комунікації).

Слушною є думка М. Прищак щодо понять «спілкування», «комунікація», «діалог», які згідно його спостережень часто зустрічаються в сучасних педагогічних наукових і методичних публікаціях. Дослідник вказує, що «частота використання категорій далеко сутнісно та змістовно не визначеної проблеми комунікації веде до формального, не завжди адекватного їх використання, не завжди підкріпленого зв'язком з сутністю проблеми, веде до захаращеності, розмитості питання комунікації. Але при цьому породжує ілюзію вирішення питання» (Pryshchak, 2010).

Дослідники звертають увагу, що поняття «спілкування», «комунікація» можуть бути синонімічними. Так, М. Прищак вважає комунікацію поняттям ширшим, ніж спілкування, а спілкування – видом і засобом комунікації (Pryshchak, 2010). Спираючись на концепцію психолінгвіста Ф. Бацевича дослідниця Л. Мороз-Рекотова вважає за потрібне не отожднювати «спілкування» та «комунікацію» (Moroz-Rekotova, 2022): перше є загальнішим поняттям, а друге – конкретнішим, що позначає один із типів спілкування. Щодо професійної педагогічної діяльності вихователя ЗДО, то «комунікація є способом, засобом організації освітнього процесу, а мовлення – основним інструментом» (Moroz-Rekotova, 2022).

М. Прищак, І. Когут зазначають, що «комунікація в педагогіці зводиться, здебільшого, до технологічного, інформаційного, мовленнєвого аспекту означення комунікації як суто технологічного засобу передачі інформації. З іншого боку, вона сприймається як щось таке, що не може бути визначальним у педагогічному процесі, як матерія, яка є нейтральною відносно сутності, змісту, цінностей педагогіки» (Pryshchak, 2010) ; Kohut). Дослідник М. Прищак пропонує користуватися терміном «педагогічна комунікація» маючи на увазі смисловий аспект, а саме: «Онтологічно-духовний смисл є триєдністю, синтезом відповідних смислових складових (смислів): онтологічний смисл – цілісна, актуалізована особистість, характеристиками якої є духовність, соціальна та професійна компетентність; педагогічний смисл – розвиток, актуалізація особистості; комунікативний смисл – комунікативна дія (взаємодія), опосередкована відповідними комунікативними характеристиками: любов, довіра, повага, емпатія, толерантність, доброзичливість, зацікавленість, співробітництво, співтворчість, свобода, відповідальність тощо» (Pryshchak, 2010).

С. Мусатов обґрунтовує з психологічної позиції особливості педагогічної комунікації, а саме: тісний взаємозв'язок із соціальними потребами, «насамперед – з людською здатністю до селективного накопичення та трансляції оточуючим, наступникам цінностей соціального та особистого досвіду» (Musatov, 2005).

В освітньому процесі комунікація є основою педагогічної діяльності. Н.Волкова визначає професійно-педагогічну комунікацію «основною формою педагогічного процесу, продуктивність якого обумовлюється цілями й цінностями спілкування, прийнятими всіма його суб'єктами за норму індивідуальної поведінки. Це система безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин» (Volkova, 2006).

Л. Мороз-Рекотова характеризує професійну комунікацію вихователя ЗДО за напрямками або сферами застосування (1) дидактичного спрямування, тобто освітнього, розвивального; 2) виховний напрям) (Moroz-Rekotova, 2022). Згідно

першого напрямку комунікація спрямована на «озброєння дітей новою інформацією, знаннями, поясненнями речей, явищ, ознак, закономірностей тощо. Мовлення вихователя в цих умовах матиме оповідну інтонацію, яка характеризується спокійною, рівною вимовою. В освітньому процесі таке мовлення застосовують під час проведення занять, дидактичних ігор», спостережень, бесід та інших спеціально організованих видів діяльності» (Moroz-Rekotova, 2022). Згідно виховного напрямку комунікація спрямована на виховання особистості дитини, тому мовлення має емоційно-експресивне забарвлення, що передає суб'єктивну модальність вихователя і стає засобом впливу. У цьому випадку мовлення матиме одну або кілька з таких видів інтонації: спонукання, осуду, підтримки, попередження, настанови, подиву, прохання тощо» (Moroz-Rekotova, 2022).

Дослідниця В. Вертугіна та студентка А. Кирієнко виводять поняття «навички професійної комунікації вихователя» і вважають, що саме у процесі педагогічної практики майбутні педагоги можуть ці навички відпрацювати: «виконання вихователем автоматизованих та усвідомлених дій, якими він оперує задля обміну інформацією з усіма учасниками освітнього процесу, включаючи дітей раннього віку, для досягнення своїх професійних цілей, використовуючи вербальні, невербальні та комп'ютерні засоби комунікації» (Vertuhina, Kyriienko, (2023).

Т. Завязун зазначає, що «для педагога закладу освіти важливо вчитися, самовдосконалюватися впродовж життя, усвідомлюючи, що саме знання законів спілкування і комунікації, міжособистісної взаємодії, володіння мовленнєвими вміннями та навичками формує собою комунікативну компетентність, яка, в свою чергу, передбачає наявність соціокультурних, регулятивних і нормативних умінь та навичок» (Zavyazun, 2022).

Ми погоджуємося з думкою В. Вертугіної та студентки А. Кирієнко щодо думки про роль та значення вихователя закладу дошкільної освіти, а саме: «вихователь є центральною фігурою професійно-педагогічного спілкування у закладі дошкільної освіти, його комунікація має безліч зв'язків з іншими суб'єктами освітнього процесу (з вихованцями групи, їхніми батьками, вихователями, адміністра-

цією закладу освіти, гостями закладу тощо). При цьому педагог має вміти знаходити індивідуальний підхід до кожного з них залежно від ролей, які вони виконують у комунікативному процесі, їхнього досвіду, настрою, конкретної ситуації, добираючи при цьому доцільні засоби спілкування» (Vertuhina, Kyriienko, (2023). Таку діяльність науковці Пріма Р.М., Замелюк М.І., Триндюк В.А. визначили як «підвищену комунікативну активність і відповідальність» (Prima, & Zameliuk, & Tryndiuk, (2020).

При інтерпретації поняття «умова» в наукових текстах використовують наступні прикметники: сучасні, ідеальні, природні, нормальні, реальні, оптимальні, комфортні, конкретні, специфічні, технологічні, соціально-економічні, соціокультурні, матеріальні, демографічні, середовищні, розвивальні, фізичні, санітарно-гігієнічні, спеціальні, несприятливі, зовнішні, внутрішні, задані, визначені, фіксовані, повсякденні, екстремальні, особливі, рівні, головні (Lytvyn, 2018).

Педагогічні умови це обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей (Slovník-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky, (2006).

О. Ковшар педагогічну умову розглядає з позиції соціальної ситуації розвитку особистості. Особистість у своєму становленні проходить кілька послідовних етапів психічного розвитку. Так, дошкільне дитинство передбачає такі періодичні етапи розвитку особистості: немовлячий вік, ранній вік, молодший, середній і старший дошкільний вік. Кожний із вікових періодів характеризується особливою сукупністю умов життя й діяльності дитини, а також структурою психічних особливостей, що формуються під впливом цих умов (Kovshar, 2015).

За Т. Грицишиною, соціальна ситуація розвитку є джерелом всіх динамічних змін, що відбуваються у розвитку протягом певного періоду. Вона визначає цілком і повністю ті форми і той шлях, слідуючи по якому дитина набуває нових і нових властивостей особистості, той шлях, по якому соціальне стає індивідуальним. Дослідниця зазначає, що усталеною є визначення тієї позиції, що психологічний та особистісний розвиток відбувається у соціальній ситуації (умови існування, зміст і форми навчання, виховання та ін.) на основі власної

активності людини, з урахування сенситивних періодів розвитку певних новоутворень. У психолого-педагогічних галузях вікові періоди розглядаються з позиції таких основних критеріїв, як соціальна ситуація розвитку, провідний вид діяльності, вікові новоутворення та кризові періоди розвитку (Grytsyshina, (2016).

Психічний розвиток дитини становить складний процес розвитку, розуміння якого вимагає аналізу не тільки тих об'єктивних умов, які впливають на дитину, але й тих особливостей її психіки, яка вже склалася, через яку відбувається вплив цих нових умов (Kovshar, 2015).

С. Михальська (Mykhalska, 2019) відзначає, що соціальна ситуація дітей в сучасному суспільстві докорінно змінюється, а саме:

- кардинально змінилися об'єктивні умови онтогенезу й соціогенезу, соціокультурні та психологічні засади життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку, які маючи однаковий паспортний вік можуть перебувати в різних за цілями, змістом та функціями освітніх закладах;

- змінилися умови життя і передумови розвитку дітей у соціальному, політичному, економічному, правовому та інших аспектах, спостерігається інтенсивне розшарування, поляризація соціуму за рівнями статку.

Під час зміни соціальної ситуації існування і розвитку дитини, змінюється і її відповідь на ці зміни. Відбулися суттєві зміни соціальної ситуації існування і розвитку дитини, і вони, беззаперечно, викликають зміни у психосоціальному розвитку дитини, зсувають межі вікових та сенситивних періодів, уможливають і вимагають якісно інших педагогічних та психологічних впливів (Mykhalska, 2019).

Таким чином, важливо визначити педагогічні умови, які б сприяли конструктивній та тісній взаємодії, добровільній активній участі, відкритості, довіри та ін. між учасниками освітнього процесу, були спрямовані на визначення спільної мети та результатів. Аналіз джерел дає змогу визначити такі педагогічні умови, які, на нашу думку, сприятимуть ефективному педагогічному партнерству та комунікації в професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, а саме:

- професійна готовність вихователя до гуманізації освітнього середовища;
- здатність вихователів закладів дошкільної освіти до комунікативної мобільності;

- емоційно-ціннісне ставлення до всіх учасників освітнього процесу;
- створення розвивального мовленнєвого середовища;
- стимулювання партнерів до рефлексивної діяльності.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження підтвердило високу актуальність проблеми педагогічного партнерства та ефективної комунікації в сучасній дошкільній освіті.

Визначено, що успішний розвиток дитини безпосередньо залежить від якості взаємодії між вихователем, дитиною та батьками. В умовах сучасних соціальних викликів, ефективно партнерство сприяє створенню комфортного освітнього середовища, що відповідає потребам дитини. Перспективами подальшого розвитку є створення елективного курсу для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 18.11.2024).
2. Вертугіна В.М., Кирієнко А.М. Формування навичок професійної комунікації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі педагогічної практики. *Перспективи та інновації науки* 2023, 14. С. 80–90. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47756/1/V_Vertuhina_PIN_14_2023_FPO.pdf (дата звернення: 18.11.2024).
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с. https://library.udpu.edu.ua/library_files/412009.pdf (дата звернення: 18.11.2024).
4. Голота Н., Карнаухова А.В. Організація педагогічного партнерства в ЗДО як умова забезпечення якості освіти дітей раннього та дошкільного віку. С. 66. <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/350/9624/20050-1?inline=1> (дата звернення: 19.11.2024).
5. Грицишина Т. І. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку як соціально-педагогічна проблема. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2016. № 12 (55). С. 12–15.
6. Завязун Т. Комунікативна компетентність як важливий чинник педагогічної діяльності вихователя дошкільної освіти. Варіативні моделі й технології трансформації професійного розвитку фахівців в умовах відкритої освіти: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 23 червня 2022 р. [ред. кол.: Пуховська Л.П., Просіна О.В. та ін.]. Київ : ДЗВО «Ун-т менеджменту освіти», 2022. URL : surl.li/vvrrmtl (дата звернення: 20.11.2024).
7. Кириченко, В. І. Організація партнерської взаємодії навчального закладу і батьків учнів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. № 1 2013: 319-326. URL : <http://surl.li/equfkd> (дата звернення: 20.11.2024).
8. Кирієнко А.М., Вертугіна В.М. Формування навичок професійної комунікації майбутніх вихователів у групах дітей раннього віку засобом педагогічної практики.. Міжнародний науковий журнал «Грааль науки». 2023. № 32. С. 330–332. URL : <https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/article/view/1707/1727> (дата звернення: 20.11.2024).
9. Ковальчук В.А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2023. 100 С. URL : <http://surl.li/lhszkn> (дата звернення: 20.11.2024).
10. Ковшар О.В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти : монографія / Олена Вікторівна Ковшар ; Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет» МОН України. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2015. URL : <http://surl.li/ebjsaw> (дата звернення: 05.11.2024).
11. Когут І. В. Визначення базисних компетенцій у структурі професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього педагога. URL : <http://surl.li/utxorf> (дата звернення 18.11.2024)
12. Литвин А.В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практич. посібник. 2-е вид., доп. і перероб. Львів : ЛДУБЖД, 2018. 88 с. URL : <http://surl.li/tkucwc> (дата звернення: 05.11.2024).
13. Михальська С. Соціальна інституційна ситуація розвитку дитини старшого дошкільного віку. *Science and Education*, 2019, № 3. URL : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2019/3_2019/9.pdf (дата звернення: 05.11.2024).
14. Мороз-Рекотова Л. В. Вихователь XXI сторіччя: формування професійнокомунікативної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти : монографія. Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2022. 256 с. URL : <http://surl.li/vjghxu> (дата звернення: 19.11.2024).
15. Мусатов С.О. Педагогічна комунікація: психологічні витоки та особливості. Науково-методичний збірник / за ред. М.М.Заброцького. Житомир-Київ, ЖОШПО, 2005. С. 21–29. URL : <http://surl.li/ypuqsm> (дата звернення: 14.11.2024).

16. Прищак М.Д. Теоретико-методологічні основи педагогічної комунікації. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2010. № 6. URL : <http://surl.li/wbvyue> (дата звернення: 14.11.2024).
17. Пріма Р.М., Замельюк М.І., Триндюк В.А. Комунікативна мобільність майбутнього педагога-вихователя: теоретичний аспект. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2020, 191. С. 24–28. URL : <http://surl.li/cgtfzl> (дата звернення: 19.11.2024).
18. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти». 2021. URL : <https://document.vobu.ua/doc/7529> (дата звернення: 14.11.2024).
19. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В.Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. URL : <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/slovník.pdf>, С. 193.
20. Epstein J. School and Family Partnerships // in Encyclopedia of Educational Research, edited by M. Alkin. New York : McMillan, 1992 p. 8., URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343715.pdf> (дата звернення: 14.11.2024).

REFERENCES:

1. Bazovyi component doshkilnoi osvity (2021) [The basic component of preschool education]. Ministry of Education and Science of Ukraine [in Ukrainian].
2. Vertuhina, V. M., & Kyriienko, A. M. (2023). Formuvannya navychok profesiinoi komunikatsii maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity u protsesi pedahohichnoi praktyky. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 14, 80-90. [in Ukrainian].
3. Volkova, N. P. (2006). Profesijno-pedagogichna komunikatsiia [Professional-pedagogical communication]. Kyiv: VC «Akademii» [in Ukrainian].
4. Holota, N., & Karnaukhova, A.V. Orhanizatsiia pedahohichnoho partnerstva v ZDO yak umova zabezpechennia yakosti osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku, 66 [in Ukrainian].
5. Grytsyshina, T. I. (2016). Sotsializatsiia ditei starshoho doshkilnoho viku yak sotsialno-pedagogichna problema [Socialization of older preschool children as a socio-pedagogical problem]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 12(55), 12–15. [in Ukrainian].
6. Zavyazun, T. (2022). Komunikatyvna kompetentnist yak vazhlyvyi chynnyk pedahohichnoi diyalnosti vykhovatelya doshkilnoi osvity [Communicative competence as an important factor in the pedagogical activity of a preschool teacher]. In L. P. Pukhovska, O. V. Prosina, et al. (Eds.), *Variativni modeli y tekhnologii transformatsii profesijnogo rozvytku fakhivciv v umovakh vidkrytoi osvity* [Variative models and technologies of transformation of professional development of specialists in the conditions of open education]. Kyiv: DZVO «Un-t menedzhmentu osvity» [in Ukrainian].
7. Kyrychenko, V. I. (2013). Orhanizatsiia partnerskoi vzaiemodii navchalnoho zakladu i batkiv uchniv [Organising partnerships between educational institutions and parents of students]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi* 1, 319–326 [in Ukrainian].
8. Kyriienko, A.M., & Vertuhina, V.M. (2023). Formuvannya navychok profesiinoi komunikatsii maibutnikh vykhovateliv u hrupakh ditei rannoho viku zasobom pedahohichnoi praktyky [Formation of professional communication skills of future educators in groups of young children through pedagogical practice]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Hraal nauky»*. 32, 330–332 [in Ukrainian].
9. Kovalchuk, V.A. (2023). Pedahohika partnerstva u profesiinii diialnosti vchytelia [Pedagogy of partnership in teacher's professional activity] : navch. posib. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU, 100 [in Ukrainian].
10. Kovshar, O.V. (2015) Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii peredshkilnoi osvity [Theoretical and methodological principles of organising preschool education]: monohrafiia / Olena Viktorivna Kovshar ; Kryvorizkyi pedahohichnyi instytut DVNZ «Kryvorizkyi natsionalnyi universytet» MON Ukrainy. Kryvyi Rih : Vyd. R. A. Kozlov [in Ukrainian].
11. Kohut, I. V. Vyznachennia bazysnykh kompetentsii u strukturi profesiino-pedahohichnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho pedahoha [Determination of basic competences in the structure of professional and pedagogical communicative competence of future teachers] [in Ukrainian].
12. Lytvyn, A.V. (2018). Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy» [Methodological foundations of the concept of ‘pedagogical conditions’] : prakt. posibnyk. 2-e vyd., dop. i pererob. Lviv : LDUBZhD, 88 [in Ukrainian].
13. Mykhalska, S. (2019). Sotsialna instytutsiina sytuatsiia rozvytku dytyny starshoho doshkilnoho viku. *Science and Education*, 3 [in Ukrainian].
14. Moroz-Rekotova, L. V. (2022). Vykhovatel KhKhI storichchia: formuvannya profesiinokomunikatyvnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Educator of the XXI Century: Formation of Professional and Communicative Culture of Future Specialists in Preschool Education] : monohrafiia. Kharkiv : Vydavnytstvo Ivanchenka I. S., 256 [in Ukrainian].

15. Musatov, S.O. (2005). Pedahohichna komunikatsiia: psykhologichni vytoky ta osoblyvosti [Pedagogical Communication: Psychological Origins and Peculiarities]. Naukovo-metodychnyi zbirnyk / za red. M.M.,Zabrotskoho. Zhytomyr-Kyiv, ZhOIPPO [in Ukrainian].
16. Pryshchak, M.D. (2010). Teoretyko-metodolohichni osnovy pedahohichnoi komunikatsii [Theoretical and methodological foundations of pedagogical communication]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*, 6 [in Ukrainian].
17. Prima, R.M., & Zameliuk, M.I., & Tryndiuk, V.A. (2020). Komunikatyvna mobilnist maibutnoho pedahohavkhyvatelia: teoretychnyi aspekt [Communicative mobility of future teacher educators: theoretical aspect]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*, 24-28 [in Ukrainian].
18. Profesiyniy standart «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity» [Professional standard ‘Preschool teacher’]. (2021) [in Ukrainian].
19. Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky (2006) [Dictionary of professional pedagogy]. Odesa: Palmira, 2006 [in Ukrainian].
20. Epstein J. (1992). School and Family Partnerships // in Encyclopedia of Educational Research, edited by M. Alkin. New York : McMillan, 8.

РОЗДІЛ 2 ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 37.091.12.011.3-051:81'221

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.5>

Валентина ВІТЮК

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0003-4981-9925

Бібліографічний опис статті: Вітюк, В. (2024). Невербальна комунікація у майбутній професійній діяльності вчителя Нової української школи. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 5, 34–38, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.5>

НЕВЕРБАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено питання невербальної комунікації майбутніх учителів Нової української школи. Наголошено, що в процесі партнерської взаємодії важливу роль відіграють невербальні засоби комунікації: жести, міміка, погляд, манери, зовнішній вигляд, поза, вміння тримати дистанцію, рухи під час уроку та ін., які є складниками педагогічної майстерності вчителя Нової української школи. Закцентовано увагу, що в Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти», в поняття компетентності додано ще два компоненти – комунікацію (наскільки вчителі компетентно взаємодіють з усіма учасниками освітнього процесу) та відповідальність і автономію. Уточнено, що трудова функція А1. Мовно-комунікативна компетентність передбачає уміння та навички застосовувати прийоми й методи збагачення мовлення здобувачів освіти для висловлювання ними думок, почуттів і ставлень, сприяння мовленнєвій творчості здобувачів освіти (А1.У2.), використовувати комунікацію як інструмент формування у здобувачів освіти ціннісних ставлень (А2.5.К1.).

Зазначено, що одним із принципів педагогіки партнерства є діалог– взаємодія–взаємоповага, який передбачає змінити односторонню авторитарну комунікацію вчитель-учень на уміння будувати відносини між здобувачами освіти, вчителями, батьками, керівництвом та іншими учасниками освітнього процесу на взаємній повазі, умінні слухати та чути інших, виражати власні думки та емоції. Стверджено, що взаємодія учителя та здобувачів освіти полягає передусім в обміні навчальною, пізнавальною інформацією як вербальним шляхом, так і за допомогою різних засобів невербальної комунікації, які мають бути не штучними, механічно запозиченими у когось, а органічними для вчителя, виражати його індивідуальну та неповторну особистість.

Представлено класифікації невербальних засобів спілкування Ф. Бацевича, О. Селіванової. Визначено засоби невербальної комунікації для майбутніх учителів Нової української школи задля ефективної організації взаємовідносин партнерів освітнього процесу, забезпечення соціально-психологічного благополуччя здобувачів освіти і педагогів, вирішення навчальних цілей та досягнення очікуваних результатів навчання.

Ключові слова: вербальні та невербальні засоби комунікації, жести, міміка, манери, педагогічна риторика, комунікативна компетентність, педагогіка партнерства.

Valentyna VITIUK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0003-4981-9925

To cite this article: Vitiuk, V. (2024). Neverbalna komunikatsiia u maibutnii profesiinii diialnosti vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly [Nonverbal communication in the future professional activity of a teacher of a New Ukrainian school]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 5, 34–38, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.5>

NONVERBAL COMMUNICATION IN THE FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article highlights the issue of non-verbal communication of future teachers of the New Ukrainian School. It is emphasized that in the process of partner interaction, non-verbal means of communication play an important role: gestures, facial expressions, gaze, manners, appearance, posture, the ability to keep a distance, movements during the lesson, etc., which are components of the pedagogical mastery of the teacher of the New Ukrainian School. Attention is drawn to the fact that in the Professional Standard "Teacher of a general secondary education institution", two more components are added to the concept of competence – communication (to what extent teachers competently interact with all participants of the educational process) and responsibility and autonomy. It has been specified that the labor function A1. Linguistic and communicative competence involves the ability and skills to "apply techniques and methods of enriching the speech of students of education to express their thoughts, feelings and attitudes, to promote speech creativity of students of education (A1.U2.), to use communication as a tool for the formation of value attitudes in students of education (A2 .5.K1.).

It is noted that one of the principles of partnership pedagogy is dialogue – interaction – mutual respect, which involves changing one-way authoritarian teacher-student communication to the ability to build relationships between students, teachers, parents, management and other participants in the educational process based on mutual respect, the ability to listen and hear others, to express their own thoughts and emotions. It is asserted that the interaction of the teacher and students of education consists primarily in the exchange of educational and cognitive information both verbally and with the help of various means of non-verbal communication, which should not be artificial, mechanically borrowed from someone, but organic for the teacher, expressing his individual and unique personality.

The classification of non-verbal means of communication is presented by F. Bacevicha, O. Selivanova. The means of non-verbal communication for future teachers of the New Ukrainian School for the effective organization of relationships between partners in the educational process, ensuring the social and psychological well-being of students and teachers, solving educational goals and achieving the expected learning outcomes have been determined.

Key words: *verbal and non-verbal means of communication, gestures, facial expressions, manners, pedagogical rhetoric, communicative competence, partnership pedagogy.*

Постановка наукової проблеми у загальному вигляді. Майбутній учитель Нової української школи повинен вільно володіти державною мовою, мати сформовану комунікативну компетентність і досвід спілкування з урахуванням життєвих та професійних ситуацій. У Новій українській школі «учитель повинен на практиці забезпечити плідну співпрацю з учнями, батьками, громадськістю на засадах довіри, поваги, партнерства, бути готовим до конструктивного діалогу з усіма учасниками освітнього процесу. Майстерність вчителя значною мірою зумовлена його комунікативною компетентністю, здатністю до організації навчального діалогу» (Кірик, Данилова, 2019, с. 4). У процесі взаємодії вчителя зі здобувачами освіти важливу роль відіграють невербальні засоби комунікації (манери, жести, міміка, погляд, зовнішній вигляд, поза, вміння тримати дистанцію та ін.), адже компетентний учитель повинен не тільки досконало знати свій предмет, але й вміти володіти своїм голосом, контролювати міміку, жести, погляд, рухи під час уроку. Тому вміння використання засобів невербальної комунікації в освітньому процесі є важливим складником педагогічної майстерності вчителя Нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мовлення є основним, але не єдиним засобом спілкування. Вербальну комунікацію супроводжує, доповнює, а в деяких випадках заміняє невербальне спілкування. Сучасні вчені наголошують на взаємодії вербальної та невербальної комунікації, досліджують невербальне спілкування, вивчають різні дидактичні аспекти невербальних засобів комунікації (Ф. Бацевич, Н. Голуб, С. Гончаренко, Л. Горобець, Т. Должикова, А. Капська, Д. Карнегі, В. Нищета, А. Піз, Г. Сагач, О. Семенов, О. Ставицька та ін.).

Мета статті – висвітлити значення невербальної комунікації у партнерській взаємодії майбутніх учителів Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Одним із важливих складників Концепції Нової української школи є підготовка нового вмотивованого вчителя як агента змін, який буде впроваджувати шкільну реформу якісно та успішно. Сучасна школа очікує вчителя, який не лише добре знає свій предмет, володіє інноваційними технологіями навчання, готовий постійно вчитися та самовдосконалюватися, а й уміє створювати позитивне освітнє середовище для здійснення ефективного спілкування усіх партнерів освітнього процесу. Так, у Професійному

стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затвердженому наказом Міністерства освіти і науки України 29.08.2024 р., на відміну від попередніх стандартів, в яких компетентність включала знання, уміння й навички, то в новому стандарті додано ще два компоненти – комунікацію (наскільки вчителі компетентно взаємодіють з усіма учасниками освітнього процесу) та відповідальність і автономію. Зокрема, у новому Професійному стандарті трудова функція А1. Мовно-комунікативна компетентність передбачає уміння та навички «застосовувати прийоми й методи збагачення мовлення здобувачів освіти для висловлювання ними думок, почуттів і ставлень, сприяння мовленнєвій творчості здобувачів освіти (А1.У2.); використовувати різні комунікативні практики для пояснення навчального матеріалу й організувати комунікацію між здобувачами освіти з навчальною метою (А2.К3.); використовувати навички педагогічної риторики для реалізації різних видів навчальної діяльності (А2.4.К1.); використовувати комунікацію як інструмент формування у здобувачів освіти ціннісних ставлень (А2.5.К1.) (Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024, с. 7, 9, 11).

У Концепції Нової української школи визначено місію Нової української школи – «допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками. Нова школа працюватиме на засадах «педагогіки партнерства», що передбачає реалізацію таких основних принципів: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог–взаємодія–взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей)» (Концепція Нової української школи, 2018, с. 14).

Одним із принципів педагогіки партнерства є діалог–взаємодія–взаємоповага, який передбачає змінити односторонню авторитарну комунікацію вчитель-учень на уміння будувати відносини між здобувачами освіти, вчителями, батьками, керівництвом та іншими учасниками освітнього процесу на взаємній повазі, умінні слухати та чути інших, виражати власні думки

та емоції. Взаємодія учителя та здобувачів освіти полягає передусім в обміні навчальною, пізнавальною інформацією як вербальним шляхом, так і за допомогою різних засобів невербальної комунікації.

Невербальна комунікація, як вид несловесної комунікації за допомогою жестів, міміки, рухів тіла, ведеться протягом тисячоліть. У XIX–XX ст. функції міміки і жестів стали предметом вивчення психологів, педагогів, мовознавців, психолінгвістів та ін. Багато культур володіють соціальними моделями невербальної поведінки. Наприклад, американська культура відома всьому світу як система цінностей, яка схвалює і високо цінує посмішки на обличчях людей, в тому числі і в ситуаціях, коли людина зовсім не відчуває позитивних почуттів. Метою подібної поведінки усміхненого американця є показати іншій людині, нехай зовсім незнайомій, що йому приємна зустріч з нею; та й взагалі це добре, коли люди думають, що тобі зараз добре. Американські комунікативні посмішки за своєю орієнтацією є активними, так як багато з них містять у семантичній структурі компонент, що відображає якість морального зобов'язання: «я готовий зробити для вас щось хороше» (Піз, 2000, с. 19).

В японській культурі гідною вважається поведінка, за якої адресат не повинен бачити прояв поганих почуттів на твоєму обличчі, зокрема тому, що йому від цього теж може бути погано, і з цієї причини мовцеві наказується посміхатися навіть у тих ситуаціях, коли він має негативні почуття. Таким чином, якщо одна з основних функцій і завдань американської посмішки полягає в налагодженні і підтримці нормальної комунікації, то у соціальної японської посмішки, про яку йдеться, головна функція – охоронна, «що зберігає» почуття іншого (Піз, 2000, с. 20).

На нашу думку, посмішка, яка здавна активно використовується в американській та японській традиціях невербальної комунікації, сучасному учителю НУШ буде додавати привабливості, впевненості в собі, створювати враження довіри та успішності, адже уважний погляд, доброзичлива посмішка, привітні жести завжди діють позитивно. Корисним і важливим для вчителя є використання позитивних, відкритих жестів для успішного спілкування зі здобувачами освіти, які допоможуть створити комфортну атмосферу та доброзичливий мікроклімат у класі.

Невербальна комунікація педагога здебільшого індивідуальна і неповторна, як і сама особистість учителя, проте, як зазначав І. Зязюн, є певні критерії оцінювання педагогічної ефективності невербальної поведінки педагога. І. Зязюн сформулював їх так: «а) демонстрація учителем упевненості, внутрішньої сили – його міміка, пантоміміка, постава говорять учням про здатність керувати їхньою діяльністю, утримувати ініціативу у спілкуванні, вести за собою; учні сприймають тільки сильних учителів і визначають їхню мудру владу; б) трансляція учителем спрямованості на діалог з учнями – зацікавлений погляд, постійний зоровий контакт з ними, щира посмішка, пластика рухів свідчать про його відкритість, визнання особистісної рівності з учнями (при збереженні статусного домінування, психологічної дистанції); учні не бояться таких учителів, бо поважають їх і тому визнають їхній авторитет; в) естетизація вчителем середовища спілкування з учнями, привнесення до нього елементів краси й насолоди: учитель виразний у своїй поведінці, а її інструментовка – погляд, посмішка, рух, жест, розміщення у просторі – сприяє гармонізації стосунків, дає учням задоволення від спілкування з вихователем. Критеріями гідної самопрезентації є також природність і доцільність у використанні невербальних засобів комунікації. Ці засоби мають бути не штучними, механічно запозиченими у когось, а органічними для вчителя, виражати його індивідуальність (Зязюн, 1997, с. 58).

Ф. Бацевич визначає невербальні засоби спілкування як «елементи комунікативного коду, які мають немовну (але знакову) природу і разом із засобами мовного коду служать для створення, передавання і сприйняття повідомлень» (Бацевич, 2009, с. 64). Учений стверджує, що за допомогою невербальних засобів відбувається від 60 до 80 % комунікації (Бацевич, 2009, с. 64). А. Піз розподілив «інформацію, яку сприймає людина, так: 87% іде через очі, 9% – через вуха, 4% – через інші органи чуття. Коли, наприклад, людина під час розмови дивиться на запропоновані їй малюнки або схеми, вона сприймає не більше 9% сказаного, якщо ці слова не пов'язані безпосередньо з тим, що знаходиться перед її очима. Коли ж слова пов'язані з візуальним рядом, то людина сприймає вже 25–30 % сказаного. Щоб устано-

вити повний контроль над поглядом співрозмовника, варто показувати указкою те, про що розповідається. Якщо ж зникає необхідність спостерігати за візуальним рядом і треба перевести погляд слухача, достатньо зустрітися з ним поглядом» (Піз, 2000).

Для вчителя важливо «відчувати клас», бачити і розуміти, як інформація сприймається здобувачами освіти. Адже вербальна і невербальна комунікація взаємодіють, оскільки невербальні засоби доповнюють, стверджують або заперечують, замінюють або регулюють вербальну інформацію. Кожен учитель, як особистість індивідуальна, залежно від свого характеру, темпераменту, психо-емоційного стану, настрою, натхнення, харизми має власний стиль педагогічного спілкування, соціально-психологічної взаємодії з учнями, батьками, колегами.

Ф. Бацевич, визначаючи невербальні засоби як один із компонентів спілкування, представляє їх класифікацію з урахуванням найважливіших сенсорних систем людини, а також темпоральних характеристик спілкування, а саме:

- акустична система: екстралінгвістика: паузи, кашель, зітхання, сміх, плач; просодика: темп мовлення, тон, тембр, висота, гучність, манера мовлення, спосіб артикуляції (акання, шепелявлення тощо);

- оптична система: кінесика: значущі рухи (міміка, жести, постава, хода, контакт очима); проксемика: відстань між мовцями, дистанція, вплив території, просторове розміщення співбесідників; графеміка: почерк, своєрідність розміщення розділових знаків, символіка скорочення тощо; зовнішній вигляд: фізіогноміка (наука про обличчя), виміри тіла, стиль одягу, прикраси, зачіска, косметика, предмети особистого вжитку тощо;

- тактильно-кінестезична система: такесика: потискування рук, дотики, поплескування тощо;

- ольфакторна система: запахи;

- темпоральна система: хронеміка: час очікування початку спілкування,

- час, проведений разом у спілкуванні, час, протягом якого триває повідомлення мовця, час пауз у спілкуванні (Бацевич, 2009, с. 60–61).

О. Селіванова класифікує невербальні засоби таким чином: 1) фонаційні (тембр, темп, мелодика, тон, гучність, паузи тощо); 2) мануальні (жести); 3) мімічні (рух м'язів обличчя); 4) пан-

тонімічні (рух тіла, голови, хода); 5) образно-конфігураційні (колір шкіри, характер дихання, погляд, відстань спілкування, час спілкування, одяг, постава, поведінка тощо) (Селіванова, 2008, с. 622–625).

Майбутні вчителі Нової української школи використовують вербальні засоби для передачі фактичної інформації, яку доповнюють такими основними засобами невербальної комунікації: контакт очей (наявний/відсутній), інтонація (одноманітна/монотонна/мінлива/рухлива), дикція (чітка/нерозбірлива), тембр голосу (чистий/глухий/дзвінкий), тембр мовлення (милозвучний/немилозвучний), темп мовлення (повільний/помірний/швидкий), міміка (статична/рухлива/виразна/невиразна), жести (стримані/помірні/надлишкові), поза (скута/розслаблена/вільна).

У педагогічній діяльності невербальна комунікація виступає як спосіб організації взаємо-

відносин партнерів освітнього процесу, як засіб вирішення навчальних цілей та досягнення очікуваних результатів навчання, як інструмент соціально-психологічного благополуччя здобувачів освіти та педагогів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у процесі партнерської взаємодії «вчитель – здобувачі освіти – батьки – адміністрація ЗЗСО – колеги» ефективність спілкування забезпечується за допомогою вербальних і невербальних засобів комунікації. Сучасний учитель повинен володіти не лише високою мовленнєвою культурою, але й культурою емоційно-експресивної невербальної комунікації, оскільки вміння педагога користуватися прийомами невербальної комунікації «оптимізує систему впливу вчителя на учнів, створює умови для сприятливої, творчої атмосфери спільної діяльності» (Будник, Фомін, 2019, с. 51).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Вид. центр «Академія», 2009. 376 с.
2. Будник О.Б., Фомін К.В. (2019). Значення знакових немовних систем у комунікації. Комунікативна педагогіка. ІваноФранківськ, 2019. С. 51–64.
3. Концепція Нової української школи. 2018. 40 с. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.12.2024).
4. Нова українська школа: організація діяльності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник / Кірик М. Ю., Данилова Л. І. 2019. Львів: Світ, 136 с.
5. Педагогічна майстерність / За ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. С. 57–66.
6. Піз А. Мова рухів тіла. Як читати думки інших по їх жестах. 2000. 185 с.
7. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р., № 1225. [file:///C:/Users/%D0%A1%D0%B5%D1%80%D0%B3%D1%96%D0%B9/Downloads/66e806fcb90e2017837434%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/%D0%A1%D0%B5%D1%80%D0%B3%D1%96%D0%B9/Downloads/66e806fcb90e2017837434%20(1).pdf) (дата звернення: 10.12.2024).
8. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава, 2008. 712 с.
9. Цицерон М. Т. Три трактати про ораторське мистецтво. http://lib-net.com/content/10236_Mark_Tylliii_Ciceron_Tri_traktati_pro_oratorske_mistectvo_fragmenti.html#google_vignette (дата звернення: 10.12.2024).

REFERENCES:

1. Batsevych F. S. (2009) *Osnovy komunikativnoi lnhvistyky*. Kyiv : Vyd. tsentr «Akademiiia», 376 s.
2. Budnyk O.B., Fomin K.V. (2019). *Znachennia znakovykh nemovnykh system u komunikatsii*. Komunikativna pedahohika. IvanoFrankivsk, 2019. S. 51–64.
3. *Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly* (2018) 40 s. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (data zvernennia: 10.12.2024).
4. Kiryk M. Yu., Danylova L. I. (ed.) (2019) *Nova ukrainska shkola: orhanizatsiia diialnosti uchniv pochatkovykh klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Lviv: Svit, 136 s.
5. Ziazuiua I. A. (ed.). (1997) *Pedahohichna maisternist*. Kyiv: Vyshcha shkola, S. 57–66.
6. Piz A. (2000) *Mova rukhiv tila. Yak chytaty dumky inshykh po yikh zhestam*. 185 s.
7. *Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»*, zatverdzhenyi nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29.08.2024 r., № 1225. [file:///C:/Users/%D0%A1%D0%B5%D1%80%D0%B3%D1%96%D0%B9/Downloads/66e806fcb90e2017837434%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/%D0%A1%D0%B5%D1%80%D0%B3%D1%96%D0%B9/Downloads/66e806fcb90e2017837434%20(1).pdf) (data zvernennia: 10.12.2024).
8. Selivanova O. O. (2008) *Suchasna lnhvistyka: napriamy ta problemy*. Poltava, 712 s.
9. Tsytseron M. T. *Try traktaty pro oratorske mystetstvo*. http://lib-net.com/content/10236_Mark_Tylliii_Ciceron_Tri_traktati_pro_oratorske_mistectvo_fragmenti.html#google_vignette (data zvernennia: 10.12.2024).

УДК 378.147:373.3.011.3-051]:028

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.6>

Наталія ГУДИМА

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300

ORCID: 0000-0002-6192-3779

Бібліографічний опис статті: Гудима, Н. (2024). Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування читацьких компетентностей учнів засобами LEGO-технологій. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 39–47, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.6>

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ
ЗАСОБАМИ LEGO-ТЕХНОЛОГІЙ**

Концепція Нової української школи передбачає використання діяльнісного підходу у навчанні. Він характеризується такою організацією освітнього процесу, коли учні не отримують одразу готові знання, а здобувають їх у процесі власної навчальної діяльності. У цьому підході школярі є активними суб'єктами навчальної діяльності, а не пасивними спостерігачами. Учні мають можливість оволодіти різними методами пізнання, розвинути навички критичного мислення, навчитись розв'язувати проблемні ситуації, користуючись теоретичними знаннями.

Молодший шкільний вік характеризується підвищеною допитливістю до навколишнього середовища. Діти прагнуть задовольнити свої пізнавальні потреби. При цьому зберігається інтерес до ігрової діяльності. Гра продовжує бути важливим елементом їхнього розвитку, допомагаючи розвивати соціальні навички, уяву та творчість. Освітній процес у цей період повинен бути організований таким чином, щоб поєднувати елементи гри та навчання, сприяючи активному засвоєнню знань і розвитку особистісних якостей. Так, учні граючись, навчаються.

Сьогодні набувають популярності LEGO-технології – метод навчання під час якого учні отримують певні знання, будуючи та вивчаючи моделі із конструктора. Таким чином відбувається навчання через дію. Ці технології є зручними у використанні, універсальними, характеризуються високими технічними та естетичними особливостями.

У статті проаналізовано визначення поняття читацької компетентності; визначено структуру та зміст читацької компетентності молодших школярів; описано сутнісні характеристики LEGO-технологій як активного освітнього інструмента.

Ключові слова: уроки української мови та читання, молодші школярі, читання, читацька компетентність, методика, технології, методи та прийоми, гра, LEGO-технології, підготовка вчителя початкових класів.

Nataliia HUDYMA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohiienko National University, Ohiienko str., 61, Kamianets-Podilskiy, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0002-6192-3779

To cite this article: Hudyma, N. (2024). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do formuvannia chytatskykh kompetentnostei uchniv zasobamy LEGO-tekhnologii [Professional Training of Future Primary School Teachers to Develop Students' Reading Competences Using LEGO-Technologies]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 39–47, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.6>

**PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS
TO DEVELOP STUDENTS' READING COMPETENCES USING
LEGO-TECHNOLOGIES**

The concept of the New Ukrainian School envisages the use of an activity-based approach to learning. It is characterised by the organisation of the educational process in such a way that students do not receive ready-made knowledge immediately, but acquire it in the course of their own learning activities. In this approach students are active subjects

of learning activities, not passive observers. Students have the opportunity to master different methods of cognition, develop critical thinking skills and learn to solve problem situations using theoretical knowledge.

Primary school age is characterised by increased curiosity about the environment. Children seek to satisfy their cognitive needs. At the same time they retain an interest in play. Play continues to be an important element of their development, helping to develop social skills, imagination and creativity. The educational process during this period should be organised in such a way as to combine elements of play and learning, promoting active learning and the development of personal qualities, as the students learn by playing.

Today LEGO-technologies are becoming more and more popular. LEGO-technologies is a method of teaching in which students gain certain knowledge by building and studying models from the construction set. In such a way learning through action takes place. These technologies are easy to use, they are universal and characterised by high technical and aesthetic features.

The article analyses the definition of the concept of reading competence; defines the structure and content of primary school students' reading competence; describes the essential characteristics of LEGO-technologies as an active educational tool.

Keywords: Ukrainian and Reading, primary school students, reading, reading competence, methodology, technologies, methods and techniques, play, LEGO-technologies, primary school teacher training.

Актуальність проблеми. У сучасному світі спостерігається тенденція до зниження зацікавленості учнів читанням. Це, зокрема, пов'язано із активним розвитком технологій. Діти переконані, що всю необхідну інформацію можна отримати у мережі Інтернет. Проте у період військового стану протистояння відбувається не тільки на полі бою, але й в медіапросторі. У сучасних умовах інформаційна війна є одним із вирішальних чинників перемоги. Наразі інформаційне поле є перенасиченим і це сприяє активному поширенню фейків у суспільстві. Тому виникає необхідність розвитку читачької компетентності в учнів, яка передбачає вміння критично оцінювати прочитане, шукати необхідну інформацію та використовувати її за потреби (Старагіна І., Терещенко В., Панченков А., 2020).

Але перед кожним педагогом постає питання про те, як спонукати учнів до читання, як навчити їх аналізувати текст та застосовувати отримані знання у повсякденному житті. Адже саме у молодшому шкільному віці діти опановують базові знання та вміння, які будуть необхідні у подальшому навчанні. Враховуючи психологічні особливості цих дітей, варто застосовувати в освітньому процесі ігрові техніки. Конструктор LEGO є сучасним освітнім продуктом, що відповідає принципам діяльнісного підходу, який лежить в основі навчання учнів початкової ланки освіти.

LEGO-конструктор забезпечує наочність, яка є важливою для молодших школярів. Даний освітній інструмент допомагає урізноманітнити уроки, знизити напругу, створити сприятливу психологічну атмосферу. Саме це сприяє кращому залученню у навчальну діяльність та підвищенню засвоєння навчального матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Серед вітчизняних психологів і педагогів, які доводили, що діти навчаються граючи, можна назвати В. Давидова, А. Запорожця та ін. Окрім того, доведеним є той факт, що творчі можливості дітей починають проявлятися ще в дошкільному віці, а їх інтенсивний розвиток відбувається саме у початковій школі за умови оволодіння ними відповідними засобами діяльності в процесі спеціально організованого навчання.

Чудовим засобом розумового розвитку учнів, який спрямований на забезпечення інтеграції різних видів діяльності, є конструювання предметів із LEGO-деталей, про що у своїх дослідженнях вказують А. Давідчик, Л. Лурій, Л. Парамонова М. Поддяков та ін.

У 2018 році Міністерство освіти і науки України уклало договір із компанією LEGO Foundation. Він забезпечив можливість впровадити освітній конструктор LEGO в освітній процес початкової ланки освіти. Відповідно до наказу МОН «Щодо впровадження ігрових та діяльнісних методів навчання в освітній процес початкових класів», сучасна українська школа повинна бути спрямована на реалізацію ігрових та діяльнісних методів навчання. Партнерство з LEGO Foundation стало важливим кроком у напрямку модернізації української освіти та наближення її до європейських стандартів. Впровадження LEGO-конструкторів у початковій школі відкриває перед педагогами нові можливості для створення розвивального середовища.

У дослідженнях Н. Бібік, Ю. Демченко, А. Євсюкової, Т. Мукиї, І. Палазова, Т. Пекера, О. Петегирич, А. Костецької, Т. Форостюк, досліджувалися проблеми запровадження

та використання LEGO-технологій на уроках у початковій школі.

Наукові праці О.Роми присвячені методичним розробкам із використання LEGO в освітньому процесі. Проблему впливу LEGO-технологій на розвиток здобувачів освіти досліджували В. Близнюк, О. Борук, Р. Юськевич.

Мета статті – теоретично обґрунтувати й практично змодельовати ефективність застосування LEGO-технологій як активного інструмента для формування читацької компетентності учнів початкових класів на уроках української мови та читання.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У методичному посібнику «Гра по-новому, навчання по-іншому» автори зосереджують свою увагу на тому, що під час гри діти пізнають навколишній світ, вони вчаться з ним взаємодіяти. Включеність в цей процес дозволяє розвивати у молодших школярів відчуття відповідальності, цілеспрямованість, ініціативність, активність, креативність. Ігровий досвід сприяє розвитку особистості дитини, розвиває її комунікативні навички, критичне мислення, вміння використовувати інформацію за необхідності, аргументовано висловлювати власну думку. Під час такої діяльності створюється сприятлива психологічна атмосфера у колективі, покращується емоційний стан здобувачів початкової освіти (Рома О., 2018).

Ігрова діяльність сприяє формуванню та розвитку багатьох навичок і вмінь, що є необхідними для дитини у майбутньому. Тому виділяють п'ять основних сфер, які розвиваються, у процесі гри (Рома О., 2018):

– *Фізична сфера* передбачає наявність рухової активності, розвиток фізичних якостей (сили, спритності, швидкості, витривалості, гнучкості, координації), формуванню здорового способу життя.

– *Креативність* – учні вчаться висловлювати власні думки та творчі ідеї з подальшою їх реалізацією. Під час цього вони експериментують, перевіряють свої можливості та припущення.

– *Когнітивна сфера* передбачає розвиток психічних пізнавальних процесів таких, як мислення, пам'ять, увага, уява, сприйняття. Учні вчаться розв'язувати завдання, відбувається процес формування понять.

– *Соціальна сфера*. Під час гри молодші школярі розвивають вміння взаємодіяти один

з одним та працювати у команді, комунікативні навички. Важливо навчити дітей домовлятися, шукати ефективні способи вирішення конфліктних ситуацій, дослухатись до думки інших, пояснювати власні погляди.

– *Емоційна сфера*. Ігрова діяльність сприяє розвитку впевненості у собі, вчить контролювати власні емоції та розуміти емоційний стан інших. Учні вчаться справлятися із своїми емоціями після програшу. Розвивається вміння конструктивно оцінювати свої сили, а також – ставити і досягати цілей.

Lego Education – це окремий підрозділ компанії Лего, який спрямований на розробку навчальних наборів та методичних матеріалів спеціально для навчальних закладів. Вони виготовляють такі набори для вивчення і гуманітарних, і технічних дисциплін. У статті Lego Education автори стверджують про необхідність оновлення підходу до навчання, який би відповідав сучасним вимогам суспільства. Тому були запропоновані п'ять способів, як цілеспрямована гра, може покращити результати навчання (Офіційний сайт Lego) :

– *Мотивація безперервності навчання*. Педагог повинен інтегрувати в освітній процес гру. Остання сприяє підвищенню рівня зацікавленості учнів до навчання, розвитку критичного мислення, соціальних навичок. Коли навчання буде приносити учням задоволення, то зростатиме їх мотивація здобувати знання протягом усього життя.

– *Розбудова довіри та спільноти*. Під час спільної гри розвиваються навички спілкування молодших школярів, їх міжособистісні навички. Вони вчаться домовлятися, слухати один одного, висловлювати власну думку. Надання учням права голосу і вибору в ігровій діяльності покращує результати навчання.

– *Усунення систематичної нерівності*. Всі школярі мають можливість досягти успіху в навчанні через гру. Тому така організація освітнього процесу є доступною та допомагає долати бар'єри між учнями.

– *Розвиток динамічності навчання*. Уроки, які передбачають використання ігрової діяльності, є більш мотивуючими, змістовними, ефективнішими. Молодші школярі у процесі гри краще запам'ятовують інформацію, вчаться використовувати знання на практиці, опиратись на власний досвід.

– *Надихання на творчість і нові відкриття.* Цілеспрямовано організована спільна гра заохочує до дослідження, пошуку нових знань. Учні прагнуть задовольнити свої пізнавальні потреби, ставлячи запитання та відповідаючи на них.

Навчання з використанням Lego Education обов'язково передбачає наявність чотирьох освітніх складових. Останні необхідні для того, щоб забезпечити оптимальний результат навчання з конструктором леґо. Ці складові є своєрідними циклічними етапами, які повинні пройти школярі. Отже, у процесі навчання з леґо учні мають пройти такі 4 етапи (Офіційний сайт Lego Education):

– *Пошук взаємозв'язків.* Цей етап полягає у тому, що учні повинні знайти взаємозв'язок між вже відомим матеріалом та новим. Це дозволяє підвищити їх впевненість у своїх силах, мотивувати до навчання. Завдяки такому підходу можна зацікавлювати учнів розширювати свої знання у певній галузі з опорою на свій досвід. Важливо відзначати актуальність навчального матеріалу та його необхідність для подальшого розвитку.

– *Конструювання.* Засвоєння навчального матеріалу покращується, коли навчання відбувається через дію. Рівень розвитку мовлення прямо залежить від ступеня сформованості дрібної моторики. Це пов'язано із тим, що центри головного мозку, які відповідають за рухи пальців рук та мовлення розташовані дуже близько один до одного. Це підвищує ефективність навчання. Молодші школярі мають можливість експериментувати, шукати причинно-наслідкові зв'язки, пізнавати світ. Спершу вони обмірковують свої дії, а потім їх реалізують. Зазвичай учням пропонується покрокова інструкція, яка полегшує проходження даного етапу.

– *Рефлексія.* Під час цієї фази учні мають можливість обміркувати та проаналізувати свою роботу, яку вони зробили на попередньому етапі. Це допомагає поглибити розуміння матеріалу, навчитись об'єктивно оцінювати свою діяльність. Рефлексія може реалізовуватись у різних формах: індивідуальна робота, робота у парах, групова робота. Вчитель повинен організувати цей етап таким чином, щоб учні мали можливість вербалізувати свої враження, ставлення до своєї роботи та роботи інших. При цьому важливо не засуджувати і не критикувати один одного.

– *Розвиток.* У молодших школярів здебільшого переважає зовнішня мотивація, тобто вони потребують зовнішнього підкріплення для подальшого розвитку. Опираючись на знання про ці особливості психічного розвитку учнів початкової ланки освіти, вчителю необхідно підтримувати творчу атмосферу у класі та відмічати успіхи учнів. На цьому етапі пропонується давати завдання, які б передбачали використання знань і вмінь, здобутих на попередніх фазах. Вони повинні поступово ускладнюватись. Такий підхід допоможе поглибити отриманий досвід, розвинути ініціативність та дослідницькі навички.

Реалізація вищеписаних чотирьох етапів вчителем, дозволить контролювати навчальну діяльність учнів та видозмінювати її відповідно до цілей програми. Коструюючи LEGO разом із педагогом, діти активно розвивають свої індивідуальні здібності та пізнають світ через творчість і співпрацю. Під час роботи із конструктором леґо діти не просто граються, а й розвивають логічне мислення, просторову уяву та дрібну моторику.

Отже, на основі аналізу теоретичної літератури можна стверджувати, що LEGO-технології спрямовані на реалізацію таких завдань:

- розвиток творчого мислення учнів, креативності;
- розвиток дрібної моторики;
- розвиток мовлення – молодші школярі вчаться роз'яснювати власні дії, думки, ставлення. Учні вчаться давати зрозумілі інструкції, висловлювати свої міркування, зв'язно і чітко розповідати історії;
- формування системи уявлень дитини про навколишній світ, розширення кругозору, збагачення життєвого досвіду;
- розвиток сенсорного сприйняття. Молодші школярі вчаться орієнтуватись у зовнішніх властивостях предметів, а саме: їх формі, розмірі, кольорі, положенні у просторі тощо;
- розвиток комунікативних навичок. У процесі гри діти співпрацюють один з одним, вчаться слухати думку іншого та домовлятися, виражають власні ідеї щодо розв'язання проблемного завдання, вчаться розподіляти обов'язки та нести відповідальність за них;
- розвиток критичного мислення. Молодші школярі мають можливість попрактикуватись у розв'язанні проблемних ситуацій, навчитись планувати свої дії та прогнозувати їх наслідків.

Проаналізуємо застосування LEGO-технологій як активного інструмента для формування читацької компетентності учнів початкових класів на основі підручника «Українська мова та читання» (2 частина), авторами якого є Наталія Богданець-Білоskalенко та Юлія Шумейко (Богданець-Білоskalенко Н., 2021). Виокремимо систему вправ, спрямовану на розвиток читацької компетентності учнів, через інтерактивні та творчі завдання, що стимулюють активне мислення та залучення. Використання LEGO-технологій дозволяє учням перетворювати абстрактні поняття у реальні моделі, що допомагає краще засвоювати матеріал, сприяє розвитку дрібної моторики, просторового мислення та командної роботи.

Вправи розроблені з урахуванням вікових особливостей дітей, що забезпечує їхню ефективність та результативність в освітньому процесі. Цей підхід дозволяє зробити уроки цікавими та інтерактивними, що сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню матеріалу.

Під час розроблення вправ із використанням леґо-технологій для нас пріоритетним було сприяння формуванню читацької компетентності. Зокрема, завдання, які передбачають відповіді на запитання за сюжетом прочитаного, спрямовані на розвиток *когнітивного компоненту* вищеназваної компетентності. *Комунікативний складник* формується впродовж виконання групових вправ та розігрування сюжетів творів. Розвиток *рефлексивного та ціннісного компонентів* забезпечувався виконанням завдань, де учні оцінювали власне ставлення до прочитаного, до вчинків персонажів та обґрунтовували свої переконання. Наскрізним елементом у процесі виконання вправ є *вдосконалення діяльнісного складника*.

МІЙ ДІМ – ЦЕ МІЙ КРАЙ, НА ІМ'Я УКРАЇНА

Вірш «Мій дім – це мій край, на ім'я Україна» (ст. 20)

1. Учні пропонуються поєднати об'єкт та його рідну домівку за допомогою цеглинок LEGO. На екрані вказано відповідність цеглинок та домівок. Учитель зачитує назви об'єктів, а діти повинні підняти ту цеглинку, яка відповідає рідній домівці.

Помаранчева цеглинка – дупло (*білка*);
Зелена цеглинка – мурашник (*мураха*);
Синя цеглинка – хмара (*крапелька*);
Блакитна цеглинка – небо (*сонечко*);

2. Учитель пропонує учням за допомогою цеглинок LEGO побудувати те, що у них асоціюється із їх рідною домівкою. Кожен учень презентує свою роботу та розповідає чому саме це він вирішив створити.

Текст «Про наш прапор» (ст. 21)

1. Учитель пропонує учням відповідати на запитання за допомогою цеглинок. Відповівши, учні повинні прочитати ту частину тексту, яка підтверджує правильність відповіді. Запитання:

1) Де знаходиться найбільша кількість прапорів різних країн світу?

Зелена цеглинка – у Канаді;

Синя цеглинка – у Нью-Йорку;

Помаранчева цеглинка – в Україні.

2) Чи є серед них український прапор?

Зелена цеглинка – так;

Червона – ні;

Жовта – ні, але скоро з'явиться.

3) Чи розповідається у тексті як і коли з'явилися прапори?

Зелена цеглинка – так;

Червона цеглинка – ні.

4) Під якими прапорами запорожці захищали Україну?

Жовта цеглинка – синьо-жовтими прапорами;

Зелена цеглинка – прапорами із зображенням серпа місяця;

Червона цеглинка – малиновими прапорами.

5) Чи мають кольори на прапорі символічне значення?

Зелена цеглинка – так;

Червона цеглинка – ні.

6) Про який випадок розповідає автор?

Помаранчева цеглинка – про мисливця;

Жовта цеглинка – про бракон'єра;

Блакитна цеглинка – про козаків.

Як бачимо, LEGO-технології є ефективним інструментом для формування читацьких компетентностей. Вони сприяють розвитку критичного мислення, уяви та творчості, що є важливими аспектами успішного засвоєння текстової інформації в учнів початкових класів. Використання LEGO дозволяє робити процес навчання інтерактивним, захопливим і доступним.

Вірш «Наш прапор» (ст. 24)

1. Учитель пропонує продовжити рядочок з вірша за допомогою LEGO-цеглинок. Учні повинні створити вежу (зверху вниз), доповнюючи кожен рядок по порядку.

Ми пишемо історію ...
 Своєї незалежної ...
 Ми – громадяни, хай іще ...
 Держава наша – вільна ...

Зелена цеглинка – «країни»
 Жовта цеглинка – «Україна»
 Помаранчева цеглинка – «землі»
 Синя цеглинка – «малі»

2. Учні пропонується створити прапор України за допомогою LEGO цеглинок. За бажанням, учні зачитують рядки з вірша, які описують кольори українського прапора.

Оповідання

«Михасева зустріч із Канадою» (ст. 25)

1. Гра «Правда чи брехня». Вчитель зачитує твердження, які стосуються оповідання. Якщо твердження правильне, то учні піднімають вгору зелену цеглинку, якщо хибне – червону. Варіанти тверджень:

Головного героя твору звати Мирон (*червона цеглинка*).

Хлопчик виїхав до Канади із батьками (*зелена цеглинка*).

Головний герой думав, що діти на вулиці не вміють говорити (*зелена цеглинка*).

Михась добре знає англійську мову (*червона цеглинка*).

Хлопці на вулиці почали ображати Михася (*зелена цеглинка*).

Хлопець із книжками допоміг Михасеві (*зелена цеглинка*).

Михась засмутився, що зустрів хлопця, який також був українцем (*червона цеглинка*).

2. Учитель пропонує учням визначити, які емоції відчував Михась у запропонованих ситуаціях. Кожній емоції відповідає певна цеглинка. Педагог називає ситуацію, а учні піднімають цеглинку, яка на їх думку є правильною. Учні повинні зачитати частину тексту, які описують відповідну емоцію та ситуацію.

Ситуації:

1) Коли хлопці почали ображати Михася та штовхати його. (*страх*)

2) Коли Михась зрозумів, що хлопець українець та знає українську мову. (*радість*)

3) Коли хлопці почали говорити до Михася незрозумілою мовою. (*розгубленість*)

4) Коли хлопець раптово розпочав говорити українською мовою. (*здивування*)

Відповідність цеглинок та емоцій:

Жовта цеглинка – радість;

Блакитна цеглинка – розгубленість;

Помаранчева цеглинка – здивування;

Зелена цеглинка – страх.

3. Учитель пропонує учням скласти план до оповідання, правильно розміщуючи порядок подій. Учні повинні побудувати вежу із цеглинок LEGO (зверху вниз). Завдання є груповим та виконується форматі змагання. Перемогу отримає та команда, яка першою зможе збудувати правильну вежу. Назва пункту плану та відповідна цеглинка:

Синя цеглинка – «Хлопці ображають Михася» (4)

Блакитна цеглинка – «Новий приятель Михася – українець» (6)

Зелена цеглинка – «Незрозуміла мова дітей» (3)

Жовта цеглинка – «Переїзд до Канади» (1)

Помаранчева цеглинка – «Хлопець з книгою рятує Михася» (5)

Червона цеглинка – «Михась виходить за огорожу» (2)

Отже, патріотичне спрямування вправ сприяє вихованню в учнів любові до своєї країни, культури, мови та традицій. Застосування LEGO у читанні та обговоренні українських казок, легенд, історичних оповідань допомагає в інтеграції патріотичного виховання у процес навчання.

Вірш «Моя пісня» (ст. 28)

1. Гра «Правда чи брехня». Вчитель зачитує твердження, які стосуються оповідання. Якщо твердження правильне, то учні піднімають вгору зелену цеглинку, якщо хибне – червону. Учні повинні зачитати частину вірша, яка підтверджує правильність їх відповіді. Варіанти тверджень:

Автор у вірші звертається до мами (*червона цеглинка*)

Автор просить взяти із собою пісню (*зелена цеглинка*)

Автор порівнює пісню із журбою (*червона цеглинка*)

У вірші стверджується, що пісня може розрадити у горі (*зелена цеглинка*)

Автор вірша «Моя пісня» – Володимир Івасюк (*зелена цеглинка*)

2. Учні пропонується створити мікрофони із LEGO-конструктора та заспівати разом пісню «Ой, у лузі червона калина».

Оповідання «Слава не поляже» (ст. 28)**«Запорожжя»**

1. Вчитель пропонує учням відповідати на запитання за допомогою цеглинок. Відповівши, учні повинні прочитати ту частину тексту, яка підтверджує правильність відповіді. Запитання:

1) Яку назву мають південні українські землі над Дніпром?

Зелена цеглинка – острови Дніпра;

Червона цеглинка – плавні;

Жовта цеглинка – Запорожжя.

2) Скільки було найбільших Дніпрових порогів?

Помаранчева цеглинка – дев'ять;

Синя цеглинка – десять;

Зелена цеглинка – вісім.

3) Як називаються місця, які вода заливає весною під час повені, на них ростуть трава, очерет, лоза, верба й усякі кущі?

Блакитна цеглинка – русла;

Червона цеглинка – плавні;

Жовта цеглинка – острови.

4) Про що йдеться у цих рядках: «Навесні вони зеленіли й покривалися різнобарвними квітами. Під подувом вітру трави хвилювалися, як те широке море. Пізніше серед літньої спеки вони жовкли й висихали».

Синя цеглинка – про ліси;

Помаранчева цеглинка – про острови;

Блакитна цеглинка – про українські степи.

Спільна робота з LEGO під час читання та обговорення патріотичних текстів стимулює учнів до обміну думками, формує вміння співпрацювати в групі, будувати аргументи, висловлювати та захищати свою точку зору.

«Козаки»

2. Учитель пропонує учням скласти речення про козаків за допомогою LEGO. Так, кожній цеглинці відповідає певне слово (зображено на презентації). Цеглинки хаотично розміщені на слайді.

Слайд 1:

– жовта цеглинка – «вільні»; (4)

– синя цеглинка – «це»; (3)

– помаранчева цеглинка – «козаки»; (1)

– зелена цеглинка – «знак тире»; (2)

– червона цеглинка – «люди»; (5)

Слайд 2:

– блакитна цеглинка – «рідну»; (3)

– жовта цеглинка – «козаки»; (1)

– зелена цеглинка – «обороняли»; (2)

– помаранчева цеглинка – «землю»; (4)

Слайд 3:

– синя цеглинка – «були»; (2)

– червона цеглинка – «воїнами»; (4)

– зелена цеглинка – «відважними»; (3)

– блакитна цеглинка – «козаки»; (1)

«Запорозька Січ»

3. Гра «Правда чи брехня». Вчитель зачитує твердження, які стосуються оповідання. Якщо твердження правильне, то учні піднімають вгору зелену цеглинку, якщо хибне – червону. Відповівши, учні повинні прочитати ту частину тексту, яка підтверджує правильність відповіді. Варіанти тверджень:

На Запорозьку Січ ішли люди, які не боялися небезпек (*зелена цеглинка*)

Дмитро Вишневецький був новачком у козацькій справі (*червона цеглинка*)

Дмитро Вишневецький вважав: щоб перемогти орду, треба багато їсти та спати (*червона цеглинка*)

Мала Хортиця – це невеликий острівець на Дніпрі, високий, скелястий, міцний для оборони. (*зелена цеглинка*)

Козаки облаштовували фортецю для кращої оборони (*зелена цеглинка*)

Запорозька Січ була створена у 1600 році (*червона цеглинка*)

Запорозька Січ стала головною козацькою оселею (*зелена цеглинка*)

Констатуємо, що LEGO-технології дозволяють забезпечити індивідуальний підхід до навчання, адаптуючи вправи під рівень та потреби кожного учня. Це підвищує мотивацію та інтерес до читання, особливо коли учні можуть фізично «будувати» сюжети прочитаного, зокрема ті, що пов'язані з історичними чи культурними темами України.

Вірш «Так любимо Україну!» (ст. 32)

1. Вчитель пропонує учням поєднати слова із їх характеристикою у вірші, використовуючи цеглинки LEGO. Учитель зачитує іменник, а на дошці зображена відповідність цеглинок LEGO та прикметників:

Жовта цеглинка – крилаті; (*нісні*)

Червона цеглинка – широкий; (*шлях*)

Синя цеглинка – ласкаві; (*очі*)

Зелена цеглинка – прибережна; (*стежина*)

Помаранчева цеглинка – рідні; (*долони*)

Блакитна цеглинка – вірні; (*друзі*)

2. Учитель пропонує продовжити рядочок з вірша за допомогою LEGO-цеглинок. Учні

І тому, як рідну ...,
дорогу твою, ...,
як весну, пісні ..., —
так любімо ...

Вірш «Мова кожного народу...» (ст. 33)

1. У вірші автор використовує чимало слів для характеристики мови. Кожен учень повинен порахувати скільки прикметників у вірші описують мову і за допомогою LEGO-цеглинок викласти дану цифру на парті. Після цього учні озвучують всі прикметники.

Відповідь: 9 (неповторна, своя, природна, солов'їну, барвінкову, колосисту, українську, рідну, єдина)

2. Учитель обирає три різних кольори цеглинок. Кількість учнів у класі потрібно поділити на три – це кількість цеглинок кожного кольору. Всі LEGO-цеглинок вчитель кладе у мішечок і перемішує. Діти по черзі дістають LEGO. Таким чином клас ділиться на три групи. Кожній групі пропонується дібрати із додаткових джерел три прислів'я про мову (джерело учні обирають самостійно).

Після завершення пошукової роботи пропонується влаштувати в класі конкурс знавців українських прислів'їв, де учні будуть ділитись тим, що відшукали та пояснювати як вони розуміють кожне прислів'я.

Голосування за найкращі підібрані прислів'я можна провести також за допомогою цеглинок LEGO. Так, після презентації кожної групи, інші учні, яким сподобалось, мають підняти вгору LEGO-цеглинку кольору тієї команди, яка виступала. Виграє та команда, яка отримає більшу кількість голосів.

Майбутні вчителі набувають умінь ефективно інтегрувати сучасні технології в освітній процес. Це включає використання LEGO для створення навчальних матеріалів, розробки патріотично орієнтованих проєктів та інтеграції міжпредметних зв'язків.

Повість «Ангел Золоте Волосся» (ст. 34)

Розділ 2. Несподіваний гість

1. Учитель зачитує учням по два твердження (одне – правдиве, друге – хибне), які стосуються прочитаного розділу повісті. Кожному твердженню відповідає певний колір цеглинок. Учні повинні знайти правильне твердження та

повинні створити вежу (зверху вниз), доповнюючи кожен рядок по порядку.

Синя цеглинка – «крилаті»
Жовта цеглинка – «матір»
Помаранчева цеглинка – «Україну»
Зелена цеглинка – «єдину»

підняти вгору цеглинку відповідного кольору. Відповідність тверджень і кольорів зображено на слайді презентації:

1) Слайд 1

Блакитна цеглинка – «Головні персонажі твору – Галинка та Ангел Золоте Волосся»

Помаранчева цеглинка – «До дівчинки у гості завітав Степанчик»

2) Слайд 2

Жовта цеглинка – «Гість сидів на підвіконні»

Червона цеглинка – «Гість, який прийшов до Галинки був сердитим»

3) Слайд 3

Синя цеглинка – «Галинка спершу вагалась про що запитати Ангела»

Помаранчева цеглинка – «Галинка одразу поставила Ангелу багато запитань»

4) Слайд 4

Жовта цеглинка – «Ангел, який завітав до Галинки, був ангелом-охоронцем»

Зелена цеглинка – «Дівчинку здивувало, що Ангел приятелював із людиною»

5) Слайд 5

Червона цеглинка – «Галинці хотілось дива»

Синя цеглинка – «Дівчинка попросила в Ангела, щоб Степанчик одужав»

Розділ 3. Хлопчина з минулого

Учитель пропонує учням розмістити цитати із прочитаного розділу у тому порядку, в якому вони зустрічаються в тексті. Учні повинні побудувати вежу із цеглинок LEGO (зверху вниз). Цитата та відповідна цеглинка:

Синя цеглинка – «—Ти бачиш далеке минуле, — мовив Ангел Золоте Волосся, відповідаючи на її думки» (3)

Червона цеглинка – «Молодець, Галю! Я і не підозрювала, що ти захоплюєшся історією. Мабуть, ти багато читала, дивилася фільми про Русь-Україну, тому розповідаєш яскраво, я б навіть сказала, як очевидець!» (5)

Помаранчева цеглинка – «Вона відчула легке запаморочення – на якусь коротку мить, а проте все довкола неспізнанно змінилось.» (1)

Зелена цеглинка – «–Зараз подивимося, хто в нас відповідатиме. Так...Супрун Галина!» (4)

Блакитна цеглинка – «Від згадки про шкільний успіх Галя нишком усміхнулася, і на душі їй потепліло» (6)

Жовта цеглинка – «–Ти для них невидима, – зауважив ангел. – Тому, будь ласка, поведься обережно» (2)

Отже, формування читацьких компетентностей за допомогою LEGO сприяє розвитку здатності учнів аналізувати тексти, розуміти ідеї та цінності, а також усвідомлювати свою роль у суспільстві, зокрема в контексті патріотичних ідеалів. Адже поєднання LEGO-технологій із патріотично спрямованими вправами в навчанні є інноваційним підходом до формування читацьких компетентностей. Це сприяє не лише розвитку навичок читання, а й вихованню свідомих, креативних і патріотично налаштованих особистостей. Майбутні вчителі, які опанують ці технології, здатні

забезпечити якісне та цікаве навчання, яке відповідатиме викликам сучасної освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Наукова розвідка має значні перспективи дослідження завдяки актуальності інтеграції інноваційних методик у початкову освіту, адже LEGO-технології сприяють розвиткові мотивації учнів до читання, формуванню асоціативного мислення та інтеграції знань. Інтерактивні заняття з використанням LEGO дозволяють дітям створювати сюжети, пов'язані з прочитаним текстом, що сприяє кращому розумінню та аналізу творів.

Майбутні вчителі початкових класів потребують практичних і теоретичних знань про те, як використовувати LEGO-конструювання для розвитку читацьких компетентностей та розроблення методів оцінювання впливу LEGO-технологій на розвиток читацьких компетентностей учнів. Це включає моніторинг успішності, мотивації та когнітивного розвитку учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданець-Білоskalенко Н. Українська мова та читання: підруч. для 4 кл. закл. заг. серед. освіти (у 2-х частинах): Частина 2. Київ : Грамота, 2021. 160 с.
2. Гра по-новому, навчання по-іншому. Методичний посібник. Упорядник О.Рома. The LEGO Foundation, 2018. 44 с.
3. Конструктори Лего (LEGO) як освітнє середовище в початковій школі [Електронний ресурс]. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-lego--tehnologiy-v-osvitnomu-prostori-novo-ukra-nsko-shkoli-123419.html>
4. Офіційний сайт Lego. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.lego.com/en-us/>
5. Офіційний сайт Lego Education. [Електронний ресурс]. URL : <https://education.lego.com/en-us/academy-training/planning-your-lesson/>
6. Старагіна І. П., Терещенко В. М., Панченков А. О. Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання. Харків : Соняшник, 2020. 176 с.

REFERENCES:

1. Bohdanets-Biloskalenko N. (2021) *Ukrainska mova ta chytannia: pidruch. dlia 4 kl. zakl. zah. sered. osvity (u 2-kh chastynakh): Chastyna 2.* Kyiv : Hramota, 160 s.
2. *Hra po-novomu, navchannia po-inshomu. Metodychnyi posibnyk.* Uporiadnyk O.Roma. The LEGO Foundation, 2018. 44 s.
3. *Konstruktory Leho (LEGO) yak osvitnie seredovysheche v pochatkovii shkoli* [Elektronnyi resurs]. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-lego--tehnologiy-v-osvitnomu-prostori-novo-ukra-nsko-shkoli-123419.html>
4. *Ofitsiinyi sait Lego.* [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.lego.com/en-us/>
5. *Ofitsiinyi sait Lego Education.* [Elektronnyi resurs]. URL : <https://education.lego.com/en-us/academy-training/planning-your-lesson/>
6. *Starahina I. P., Tereshchenko V. M., Panchenkov A. O. (2020) Nova ukrainska shkola: rozvytok chytatskoi kompetentnosti v uchniv pochatkovoi shkoly v systemi intehrovanoho navchannia.* Kharkiv : Soniashnyk, 176 s.

УДК 37.015.31

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.7>

Ольга КОВАЛЬЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300

ORCID: 0000-0003-3100-2538

Бібліографічний опис статті: Ковальчук, О. (2024). Соціально-емоційне навчання як засіб розвитку особистості молодшого школяра. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 5, 48–54, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.7>

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Соціально-емоційне навчання є ключовим аспектом розвитку особистості молодшого школяра, що сприяє успішній адаптації до вимог сучасного суспільства. У статті досліджено особливості соціально-емоційного розвитку, його структурні компоненти та значення в контексті освітньої діяльності. Особливу увагу приділено визначенню таких особистісних рис, як емпатія, емоційна усвідомленість, самоконтроль, стресостійкість, міжособистісна взаємодія та здатність до конструктивного вирішення конфліктів.

Проаналізовано основні наукові підходи до розуміння феномену соціально-емоційного розвитку, включаючи концепції Е. Торндайка, Г. Айзенка, Д. Гоулмана та інших вчених. Розглянуто роль соціально-емоційного навчання у сучасній системі освіти, зокрема в рамках програми *SEE Learning*, яка була впроваджена в Україні.

Окреслено перспективи використання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Представлено приклади практичних вправ, які сприяють формуванню в дітей навичок емпатії, саморегуляції, ефективної комунікації та прийняття рішень. Охарактеризовано роль соціально-емоційного навчання у позашкільній освіті молодших школярів та наведено приклади впровадження.

Результати дослідження підтверджують, що інтеграція соціально-емоційного навчання в освітній процес сприяє гармонійному розвитку особистості, підвищує мотивацію до навчання та створює умови для формування емоційно зрілих і соціально адаптованих громадян. Запропоновано подальші напрями досліджень для вдосконалення методик розвитку соціально-емоційних компетенцій у дітей різного віку.

Ключові слова: соціально-емоційне навчання, соціально-емоційний розвиток, соціальна компетентність, діяльнісний підхід, індивідуальний розвиток особистості, виховання, молодший школяр, позашкільна освіта, освітній процес.

Olga KOVALCHUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Postgraduate Education, Kamyanets-Podilsk National University named after Ivan Ogienko, Ogienko str., 61, Kam'yanets-Podilskiyi, Khmelnytsky region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0003-3100-2538

To cite this article: Kovalchuk, O. (2024). Sotsialno-emotsiine navchannia yak zasib rozvytku osobystosti molodshoho shkoliara [Social and emotional learning as a means of personality development in primary school students]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 5, 48–54, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.7>

SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING AS A MEANS OF PERSONALITY DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The socio-emotional development of the individual is a key aspect of the formation of emotional intelligence, which contributes to the successful adaptation to the requirements of modern society. The article examines the features of socio-emotional development, its structural components and significance in the context of educational activities. Particular attention is paid to the definition of such key abilities as empathy, emotional awareness, self-control, stress resistance, interpersonal interaction and the ability to constructively resolve conflicts.

The main scientific approaches to the definition of the phenomenon of socio-emotional development are analysed, including the concepts of E. Thorndike, H. Eysenck, D. Goleman and other scientists. The role of socio-emotional learning (SEL) in the modern education system is examined, in particular within the framework of the SEE Learning programme implemented in Ukraine.

The article outlines the prospects of using the integrated course "I Explore the World" for the development of emotional intelligence of primary school students. The author gives the examples of practical exercises that contribute to the development of children's skills of empathy, self-regulation, effective communication and decision-making.

The results of the study confirm that the integration of socio-emotional learning into the educational process contributes to the harmonious development of the individual, increases motivation to learn and creates conditions for the formation of emotionally mature and socially adapted citizens. Further directions of research are proposed to improve methods of developing socio-emotional competences in children of different ages.

Key words: *socio-emotional learning, socio-emotional development, social competence, activity-based approach, individual development of personality, education, primary school student, after-school education, educational process.*

Актуальність проблеми. Актуальність теми соціально-емоційного розвитку особистості обумовлена зростанням вимог сучасного суспільства до емоційної компетентності та соціальних навичок. Уміння розуміти власні емоції, керувати ними та будувати ефективні стосунки є необхідними для успішної адаптації в міжособистісному та професійному середовищі. Особливо важливо приділяти увагу формуванню цих навичок у молодшому шкільному віці, коли закладається основа емоційного інтелекту та соціальної взаємодії. Інтеграція елементів соціально-емоційного навчання в освітній процес сприяє гармонійному розвитку особистості, підвищенню рівня емпатії, стресостійкості та саморегуляції. Окрім того, розвиток таких навичок сприяє формуванню позитивного самосприйняття, мотивації до навчання й здатності до ефективного розв'язання конфліктів. Тому дослідження цього напрямку є важливим для вдосконалення освітніх практик і підготовки дітей до викликів сучасного світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціально-емоційний розвиток дітей досліджують такі науковці, як І. Савчин, С. Якімова, J. Cohen, N. Onunaku, S. Clothier, J. Popp та інші. Шляхи впровадження програми соціально-емоційного та етичного навчання в освітній простір України пропонують О. Глоба, Л. Гриневич, Т. Дрожжина, О. Елькін, О. Масалітіна та інші.

Емоційний розвиток дітей розкривають у своїх працях Г. Валькова, Р. Новікова, Р. Павелків, І. Сухопара, соціальний розвиток – О. Поліщук, В. Сергієнко, О. Матвієнко, фізіологічний розвиток – С. Марченко. Дослідженням розвитку соціально-емоційних навичок займаються Г. Реқун, М. Свіденська, D. Jones, M. Greenberg, M. Crowley, а питанням впливу батьківства на соціально-емоційні навички дітей – G. Moroni, C. Nicoletti та E. Tominey. Вплив соціально-

емоційного навчання на академічну успішність розглядають D. Antognazza, J. Sorrenti, U. Zölit, D. Ribeaud та M. Eisner.

Мета дослідження – аналіз особливостей соціально-емоційного розвитку особистості та обґрунтування ефективних підходів і методів його формування в умовах сучасного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціально-емоційний розвиток особистості можна визначити як здатність усвідомлювати власні емоції, розпізнавати емоційні стани інших людей і використовувати ці знання для ефективного вирішення завдань, конфліктів та суперечностей, які виникають у професійному, міжособистісному та внутрішньо-особистісному середовищі (Дужик Н., 2020). Незважаючи на те, що феномен соціально-емоційного розвитку широко досліджується, деякі його аспекти все ще викликають дискусії серед науковців.

Одним із перших дослідників цього явища був Е. Торндайк, який на початку ХХ століття обґрунтував концепцію соціального коефіцієнта в структурі особистості. Його роботи стали основою для теорії соціально-емоційного розвитку. Учений створив тест для оцінки рівня соціального інтелекту, що складався з питань для визначення рівня соціально-емоційного розвитку людини. Цей тест став базою для моделі Е. Торндайка, яка виокремлює абстрактний, механічний і соціальний інтелект. На думку Е. Торндайка, соціально-емоційна розвиненість відображає здатність керувати взаємовідносинами з іншими людьми, впливати на них, застосовуючи знання про емоції (Подофей С., 2019).

Дослідження соціально-емоційного розвитку з часом розвивалися і охоплювали різні підходи. У західній психології (Е. Торндайк, М. Саллівен) структура соціально-емоційного інтелекту включає такі ключові здібності:

- Самоповага – здатність усвідомлювати власну цінність, розуміти свої сильні й слабкі сторони, приймати себе з усіма перевагами та недоліками.

- Емоційна усвідомленість – вміння розпізнавати власні емоції та їхні причини, а також оцінювати емоційні реакції в конкретних ситуаціях.

- Асертивність (самовираження) – здатність чітко й впевнено висловлювати свої думки та почуття, відстоювати свої переконання, проявляючи твердість.

- Незалежність – вміння покладатися на власні сили, зберігати емоційну автономію від настроїв і дій оточуючих.

- Емпатія – здатність розуміти та усвідомлювати емоційні стани інших людей.

- Прийняття соціальної відповідальності – усвідомлення себе як частини соціальної групи, готовність до конструктивної взаємодії та відповідальності за свої вчинки.

- Міжособистісні взаємини – здатність до конструктивної комунікації й встановлення стосунків, заснованих на довірі та емоційній близькості.

- Стресостійкість – вміння зберігати спокій, знаходити рішення у складних ситуаціях і підтримувати психічну рівновагу.

- Контроль імпульсів – здатність регулювати емоційні реакції, уникати поспішних рішень і дотримуватися обґрунтованого підходу.

- Оцінка реальності – вміння порівнювати свої уявлення з об'єктивними фактами для прийняття правильних рішень.

- Гнучкість – готовність адаптувати свою поведінку та мислення до нових обставин.

- Розв'язання проблем – здатність формулювати проблему, шукати та впроваджувати ефективні рішення.

- Самоактуалізація – прагнення реалізувати свій потенціал і досягати поставлених цілей.

- Оптимізм – здатність бачити позитив навіть у складних ситуаціях.

- Відчуття щастя та благополуччя – вміння відчувати задоволення своїм життям і досягненнями.

Таким чином, зарубіжна психологія пропонує модель соціально-емоційного розвитку, яка базується на таких ключових здібностях особистості:

- усвідомлення, розуміння та вираження власних емоцій і почуттів;

- здатність аналізувати зв'язок між обставинами та емоційними реакціями інших людей;

- управління та контроль над власними емоціями;

- адаптація до змін і розв'язання проблем, пов'язаних як із власними емоційними станами (афектами), так і з особливостями поведінки інших людей;

- створення позитивних емоцій і підтримання внутрішньої мотивації для активної діяльності (Прахова С., Макаренко Н., 2020).

Ця модель охоплює базові компетенції, що сприяють формуванню соціального інтелекту й успішній адаптації у соціальному середовищі. В її межах соціально-емоційний розвиток трактується як процес «крос-культурної взаємодії», де соціальні та емоційні навички інтегруються у комплекс умінь. Цей комплекс допомагає людині ефективно самовиражатися, налагоджувати міжособистісні стосунки, долати життєві виклики й задовольняти свої потреби.

Емоційні та соціальні компетенції, закладені в основі цієї моделі, є фундаментом для досягнення високого рівня соціального інтелекту, опанування якого потребує розвитку всіх компонентів.

Дослідження Г. Айзенка підтвердили наявність прямого зв'язку між соціально-емоційним розвитком і віковими характеристиками: дорослі демонстрували вищий рівень соціально-емоційної зрілості, ніж діти, підлітки чи молодь. Крім того, дослідження виявили гендерні особливості цього розвитку: жінки в середньому краще розпізнавали емоції як у себе, так і в інших, порівняно з чоловіками (Семенов А., 2014).

Соціально-емоційний розвиток у молодших школярів відіграє ключову роль у формуванні їхньої здатності усвідомлювати власні емоції, розуміти почуття інших людей та ефективно взаємодіяти з однолітками. На цьому етапі важливо розвивати вміння контролювати емоційні реакції, адаптуватися до змін і зберігати емоційну стабільність, що сприяє підвищенню стресостійкості дітей. Особливу увагу слід приділяти навчанню створювати позитивні емоції, підтримувати мотивацію до навчання та самотійно вирішувати прості соціальні й емоційні проблеми. Важливим аспектом є створення

освітнього середовища, яке сприятиме розвитку емпатії, комунікативних навичок і здатності до конструктивного розв'язання конфліктів. Розвиток соціального інтелекту в молодшому шкільному віці закладає основу для успішної адаптації дітей у соціумі, формування позитивного самосприйняття та розуміння взаємодії з оточуючими (Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа», 2021).

Соціально-емоційне та етичне навчання (SEE Learning) – це інноваційна освітня програма, створена міжнародною командою дослідників Університету Еморі (США) за підтримки лауреата Нобелівської премії миру Далай-лами XIV. Програма базується на концепції соціально-емоційного навчання, розробленій американським психологом Деніелом Гоулманом, і ґрунтується на його відомій книзі «Емоційний інтелект» (2018), яка здобула широке визнання у світі (Аналітичний огляд «Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа», 2021).

Процес створення програми тривав понад два десятиліття і був масштабно протестований у 500 навчальних закладах різних країн, таких як США, Індія, Бразилія, Велика Британія, Швеція та Швейцарія. Завдяки універсальності, програма не містить елементів, які можуть суперечити культурним або релігійним цінностям, і є доступною для учнів різних віровизнань, включаючи мусульман, буддистів та атеїстів (What is Social Emotional Learning (SEL)).

У 2019 році Міністерство освіти і науки України затвердило впровадження програми SEE Learning у рамках пілотного проекту в 26 школах (наказ №1431 від 18 листопада). Метою програми є не лише розвиток навичок soft skills, але й покращення шкільної атмосфери, зміцнення стосунків між учнями й учителями, а також формування позитивного ставлення до навчання та власного розвитку.

Однією з практичних рекомендацій програми є облаштування «Куточка умиротворення» в кожному класі. Це місце створене для того, щоб учні могли відновлювати емоційний спокій або залишатися наодинці, коли відчувають тривогу чи потребують перерви. У цьому куточку розміщуються роботи учнів, плакати SEE Learning, подушки, м'які іграшки, книги чи інші заспокійливі ресурси. Такий простір сприяє

розвитку в дітей навичок самозаспокоєння та доброзичливості до себе (Що таке програма соціально-емоційного та етичного навчання і як вона працює. НУШ: Нова українська школа).

Соціально-емоційний розвиток молодших школярів у межах цієї програми допомагає дітям опанувати навички розуміння себе та інших, ефективного спілкування і побудови гармонійних стосунків. Це закладає основу для їхньої соціальної адаптації та подальших успіхів у навчанні й житті.

Соціально-емоційне навчання стає важливим підходом у сучасній освіті та відіграє важливу роль у позашкільній освіті молодших школярів. Таке навчання спрямоване на розвиток навичок саморегуляції, емпатії, комунікації та співпраці. У позашкільній діяльності, таких як гуртки, секції чи клуби, діти вчаться працювати в команді та вирішувати конфлікти мирним шляхом. Завдяки таким заняттям учні розвивають емоційну стійкість і вміння виражати свої почуття. Соціально-емоційне навчання сприяє формуванню позитивного середовища, де кожна дитина відчуває підтримку та прийняття. Це також допомагає знижувати рівень стресу й тривожності у школярів. Загалом, соціально-емоційне навчання у позашкільній освіті є ефективним засобом формування гармонійної та самостійної особистості.

Прикладами впровадження соціально-емоційного навчання у позашкільній освіті молодших школярів можуть стати:

- 1) гуртки театрального мистецтва (діти вчаться виражати емоції через рольові ігри, аналізують поведінку персонажів і вчаться співпереживати);
- 2) командні спортивні секції (під час тренувань і змагань школярі розвивають навички співпраці, взаємопідтримки та справедливості);
- 3) майстер-класи з мистецтва (малювання чи ліплення допомагають дітям виражати свої почуття через творчість, знижувати тривожність і покращувати емоційне самопочуття);
- 4) клуби дебатів або лідерства (у таких клубах учні вчаться аргументувати свої думки, слухати інших і конструктивно вирішувати суперечки);
- 5) екологічні проекти (спільна участь у висадці дерев або прибиранні територій сприяє формуванню емпатії та відповідальності за спільне благо);

б) ігрові тренінги на розвиток емоційного інтелекту (під час занять діти вивчають, як розпізнавати й контролювати свої емоції та розуміти почуття інших).

Такі заходи сприяють всебічному розвитку дитини, допомагаючи формувати не лише інтелектуальні, а й соціально-емоційні компетенції.

Соціально-емоційне навчання набуває актуальності і під час уроків. Зокрема, програма інтегрованого курсу «Я досліджую світ», що є складовою початкової освіти в Україні, чудово підходить для інтеграції елементів соціально-емоційного навчання. Завдяки цим урокам учні не лише пізнають навколишній світ, але й розвивають емоційний інтелект, комунікативні здібності, навички саморегуляції та емпатії. Всі ці якості важливі не тільки для академічного успіху, але й для життя загалом.

На уроках «Я досліджую світ» соціально-емоційне навчання може стати основою для розвитку таких якостей як самосвідомість, самоконтроль, соціальні навички та відповідальність. Наприклад, під час вивчення тем, що стосуються природи або взаємодії людей, учні можуть практикувати вміння розпізнавати власні емоції та емоції інших. Важливо, щоб діти вчилися усвідомлювати, як їхні дії впливають на оточуючих і навколишнє середовище.

У процесі проведення інтерактивних уроків учитель може включати вправи для формування самосвідомості. Наприклад, під час обговорення тем про природу вчитель може запитати, які почуття виникають у дітей при думці про ліс, море чи інші природні місця. Це не лише розвиває емоційний словник учнів, але й допомагає їм усвідомлювати власні реакції на зовнішні події. Інші вправи можуть включати групові проекти або рольові ігри, де учні вчаться розпізнавати власні емоції та знаходити способи управління ними. Уміння контролювати власні емоції, зберігати спокій у напружених ситуаціях та конструктивно реагувати на критику – важливі *soft skills*, які учні можуть розвивати в таких заняттях.

У роботі з молодшими школярами педагог має враховувати їхній емоційний стан. Він повинен використовувати мовленнєві засоби для заспокоєння, мотивації або стимулювання пізнавальної активності залежно від ситуації. Важливим елементом професійного мовлення є застосування технік виразності, таких як пра-

вильна інтонація, ритміко-інтонаційні малюнки або паузи. Це дозволяє вчителю створити емоційний зв'язок із учнями, зробити навчальний процес більш цікавим і ефективним. Завдяки цьому діти легше сприймають матеріал, відчують підтримку педагога та зацікавленість у навчанні (Гудима Н., 2018).

Також у рамках уроків «Я досліджую світ» можна розвивати навички ефективного комунікації та командної роботи. Виконуючи спільні проекти, діти вчаться домовлятися, слухати одне одного, висловлювати власну думку та поважати чужу точку зору. Наприклад, учитель може запропонувати групове завдання, де учні мають обговорити ідеї та разом вирішити, як найкраще досягти спільної мети. Під час таких вправ важливо надавати дітям позитивний зворотний зв'язок, щоб вони бачили, як їхні зусилля сприяють командному успіху.

Ще однією важливою складовою соціально-емоційного навчання є навички прийняття рішень. У рамках курсу «Я досліджую світ» учні можуть отримувати завдання, що вимагають аналізу ситуацій та ухвалення рішень. Наприклад, вивчаючи правила поведінки на природі, діти можуть обговорити, як їхні дії впливають на навколишнє середовище. Такий підхід допомагає дітям розвивати критичне мислення і навчитися приймати обдумані рішення, які враховують можливі наслідки.

Нарешті, важливим аспектом є розвиток навичок самоорганізації. На уроках можна практикувати планування діяльності: учні можуть створювати власні плани дій для досягнення певної мети. Це вчить дітей відповідальності, а також допомагає виробити навички управління часом.

Таким чином, соціально-емоційне навчання на уроках «Я досліджую світ» є ефективним способом формування емоційного інтелекту, соціальних навичок і навичок саморегуляції, створюють базу для подальшого успішного навчання та особистісного зростання. Завдяки інтеграції соціально-емоційного навчання у програму початкової школи діти отримують необхідні для життя навички, що сприятимуть їхній адаптації до вимог сучасного суспільства.

Наведемо приклади вправ соціально-емоційного навчання, які можна використовувати на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ»:

«Скринька емоцій»

Мета: Розвивати емоційну усвідомленість і вміння ідентифікувати власні почуття.

Матеріали: Картки із зображеннями різних емоцій (радість, сум, злість, страх тощо).

Хід проведення:

- Вчитель показує учням зображення емоції або називає певну ситуацію.
- Учні обирають картку, яка відповідає їхньому емоційному стану, і пояснюють, чому вони так почуваються.
- Група обговорює, як можна впоратися з негативними емоціями або підтримати позитивний настрій.

«Дерево добрих справ»

Мета: Розвивати навички емпатії та підтримувати атмосферу взаємодопомоги.

Матеріали: Малюнок дерева з порожніми листочками (картками).

Хід проведення:

- Учні записують або малюють на картках свої добрі вчинки протягом тижня.
- Картки прикріплюють до «дерева», яке поступово наповнюється листочками.
- Наприкінці тижня клас обговорює, як добрі справи допомагають покращити стосунки.

«Мости дружби»

Мета: Розвивати комунікативні навички та вміння вирішувати конфлікти.

Матеріали: Стрічки або нитки.

Хід проведення:

- Учні сідають у коло і по черзі передають один одному стрічку, пояснюючи, як вони можуть допомогти або підтримати свого товариша.
- Створена «павутина» символізує дружні зв'язки в класі.
- Далі вчитель розповідає про важливість поваги й розуміння у стосунках.

«Куточок спокою»

Мета: Навчити дітей заспокоюватися і долати стрес.

Матеріали: Подушки, м'які іграшки, книги, малюнки, годинник-пісочниця.

Хід проведення:

- У куточку учні мають змогу побути наодинці, коли відчувають тривогу або напруження.
- Вчитель може запропонувати дихальні вправи, наприклад: повільно вдихнути через ніс і видихнути через рот.

- Після кількох хвилин у куточку учень повертається до занять із новою енергією.

«Що було б, якби...»

Мета: Формувати критичне мислення і вміння передбачати наслідки своїх дій.

Хід проведення:

- Учні обговорюють ситуації, які вчитель описує: «Що було б, якби всі завжди говорили тільки правду?» або «Що було б, якби ніхто не допомагав іншим?».
- Діти висловлюють свої думки, обґрунтовують їх і роблять висновки про важливість етичної поведінки.

«Хвиля доброти»

Мета: Розвивати навички самовираження та створювати позитивний настрій у класі.

Хід проведення:

- Учні стають у коло й по черзі кажуть один одному компліменти чи слова підтримки.
- Вчитель спрямовує увагу на те, як ці слова змінюють настрій учасників.

Такі вправи інтегрують соціально-емоційне навчання в освітній процес і сприяють гармонійному розвитку особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Соціально-емоційний розвиток особистості є ключовим аспектом гармонійного формування особистості, адже він забезпечує здатність усвідомлювати та керувати власними емоціями, розуміти почуття інших і будувати ефективні взаємини в соціальному середовищі. Вивчення цього феномена, яке розпочалося з праць Е. Торндайка і доповнювалося дослідженнями сучасних науковців, підтверджує важливість соціально-емоційних компетенцій для успішної адаптації, особистісного розвитку та життєвого успіху.

Сьогодні соціально-емоційне навчання інтегрується в освітні програми по всьому світу. Нова українська школа створює сприятливі умови для впровадження соціально-емоційного навчання на рівні початкової школи. Практичні вправи, спрямовані на розвиток емоційної усвідомленості, емпатії, комунікативних навичок і критичного мислення, допомагають формувати в учнів навички саморегуляції, міжособистісної взаємодії та прийняття рішень. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні взаємозв'язку між соціально-емоційним розвитком і академічними успіхами учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аналітичний огляд «Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» (Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform). Київ : «Видавнича група «Шкільний світ», 2021. 312 с.
2. Гудима Н. Комунікативна компетентність учителя початкової школи як один із чинників його успішної професійної діяльності. *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта*. Наук. зб. : Сер. філол. / [ред. кол.: Л. Марчук (гол.ред.), О. Рарицький (відп.ред.)]. К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2018. Вип. 15. С. 300–304.
3. Дужик Н. Соціально-емоційне навчання в системі сучасних педагогічних знань. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 2 (27). С. 186–192.
4. Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа». Київ : Видавнича група «Шкільний світ», 2021. 312 с.
5. Подофеї С.О. Емоційний інтелект та особливості його становлення. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2019. № 1(3). С. 260–265.
6. Прахова С.А., Макаренко Н.М. Формування емоційного інтелекту як необхідної компетенції на шляху соціалізації дитини. *Psychological journal*. 2020. № 6 (2). С. 25–31.
7. Соціально-емоційне та етичне навчання: навчальна програма для ранньої початкової школи. Харків : Дім реклами, 2021. 320 с.
8. Семенов. А. А. Виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор : монографія. Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. 217 с.
9. Що таке програма соціально-емоційного та етичного навчання і як вона працює. *НУШ: Нова українська школа* : веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/articles/shho-take-programa-sotsialno-emotsijnogo-taetychnogo-navchannya-i-yak-vona-pratsyuje/> (дата звернення: 02.12.2024).
10. What is Social Emotional Learning (SEL): Why It Matters. *National University* : web-site. URL : <https://www.nu.edu/blog/social-emotional-learning-sel-why-itmatters-for-educators/> (дата звернення: 19.11.2024).

REFERENCES:

1. Analitichnyi ohliad «Mozhlyvosti dlia realizatsii sotsialno-emotsiinoho navchannia v ramkakh reformy «Nova ukrainska shkola» (Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform) (2021). Kyiv : «Vydavnycha hrupa «Shkilnyi svit», 312 s.
2. Hudyma N. V. (2018) Komunikatyvna kompetentnist uchyтеля pochatkovoї shkoly yak odyń iz chynnykyv yoho uspishnoi profesiinoї diialnosti. *Ivan Ohiienko i suchasna nauka ta osvita*. № KhV. S. 300 – 304.
3. Duzhyk N. (2020) Sotsialno-emotsiine navchannia v systemi suchasnykh pedahohichnykh znan. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. № 2 (27). S. 186 – 192.
4. Mozhlyvosti dlia realizatsii sotsialno-emotsiinoho navchannia v ramkakh reformy «Nova ukrainska shkola» (2021). Kyiv : Vydavnycha hrupa «Shkilnyi svit», 312 s.
5. Podofei S.O. (2019). Emotsiinyi intelekt ta osoblyvosti yoho stanovlennia. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia Psykholohichni nauky*. № 1(3). S. 260-265.
6. Prakhova S.A., Makarenko N.M. (2020). Formuvannia emotsiinoho intelektu yak neobkhidnoi kompetentsii na shliakhu sotsializatsii dytyny. *Psychological journal*. № 6 (2). S. 25 - 31.
7. Sotsialno-emotsiine ta etychne navchannia: navchalna prohrama dlia rannoї pochatkovoї shkoly (2021). Kharkiv : Dim reklamy, 320 s.
8. Semenov. A. A. (2014). Vykhovannia liderskykh yakosteı u molodshykh shkoliariv zasobamy rukhlyvykh ihor : monohrafiia. Uman : VPTs «Vizavi». 217 s.
9. Shcho take prohrama sotsialno-emotsiinoho ta etychnoho navchannia i yak vona pratsiuie. *NUSH: Nova ukrainska shkola* : veb-sait. URL: <https://nus.org.ua/articles/shho-take-programa-sotsialno-emotsijnogo-taetychnogo-navchannya-i-yak-vona-pratsyuje/> (data zvernennia:02.12.2024).
10. What is Social Emotional Learning (SEL): Why It Matters. *National University* : web-site. URL : <https://www.nu.edu/blog/social-emotional-learning-sel-why-itmatters-for-educators/> (data zvernennia: 19.11.2024).

УДК 159.972

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.8>

Зореслава КРИЖАНОВСЬКА

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та клінічної психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-5986-5725

Наум РАДЧУК

бакалавр освітньої програми «Середня освіта. Англійська мова та література», Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-5986-5725

Бібліографічний опис статті: Крижановська, З., Радчук, Н. (2024) Прояви травматичних переживань дитинства в прив'язаності дорослих. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 55–60, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.8>

ПРОЯВИ ТРАВМАТИЧНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ДИТИНСТВА В ПРИВ'ЯЗАНОСТІ ДОРΟΣЛИХ

Мета. У запропонованій статті здійснено теоретичний огляд існуючих психологічних теорій щодо травми прив'язаності та представлено результати емпіричних зрізів прояву травматичних переживань дитинства в прив'язаності дорослих.

Методи. Теоретична частина роботи будувалася на основі комплексного огляду психологічних теорій на травму прив'язаності. Травма прив'язаності є відомою клінічною евристиком в психології. Однак, в психології з'явилися різні погляди на неї, що призвело до певної неоднорідності в її тлумаченні та розумінні. Тому в цій статті ми здійснили теоретичний огляд проблеми на основі традиційних досліджень прив'язаності та травми. На основі здійснених теоретичних пошуків та узагальнень було розроблено програму емпіричної перевірки визначених положень. Достовірність та надійність результатів забезпечувалася науково-методологічною обґрунтованістю дослідження, використанням адекватних поставленим завданням методів та репрезентативністю вибірки.

Результати. Теорія прив'язаності є потужною основою для розуміння регуляції стосунків. Особливо цінним є розуміння впливу травматичного досвіду дитинства, пов'язаного з прив'язаністю дорослих. У цій статті ми досліджуємо роль, яку відіграє орієнтація на прив'язаність у формуванні міжособистісних трансакцій в межах близьких стосунків. Спираючись на існуючі психологічні дослідження, ми пропонуємо нові результати щодо того, як люди з різною прив'язаністю можуть довіряти, переживати самотність та сприймати якість власних близьких стосунків. Нам вдалося з'ясувати, що стосунки позитивно впливають на обох партнерів не залежно від стилю їхньої прив'язаності, є для них джерелом розвитку та ресурсу. Водночас, стосунки є важливими для дорослих з багатьох причин, оскільки вони відіграють ключову роль у фізичному, емоційному, соціальному та психологічному добробуті.

Ключові слова: прив'язаність, емоційна сфера, травматичний досвід, близькі стосунки.

Zoreslava KRYZHANOVSKA

PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of General and Clinical Psychology, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-5986-5725

Naum RADCHUK

Bachelor of the Educational Program “Secondary Education. English Language and Literature”, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-5986-5725

To cite this article: Kryzhanovska, Z., Radchuk, N. (2024). Proiavy travmatychnykh prezhivan dytynstva v pryv'язanosti doroslykh [Manifestations of traumatic childhood experiences in adult attachment]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 55–60, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.8>

MANIFESTATIONS OF TRAUMATIC CHILDHOOD EXPERIENCES IN ADULT ATTACHMENT

Objective. The proposed article provides a theoretical review of existing psychological theories on attachment trauma and presents the results of empirical studies of the manifestation of traumatic childhood experiences in adult attachment.

Methods. The theoretical part of the work was based on a comprehensive review of psychological theories on attachment trauma. Attachment trauma is a well-known clinical heuristic in psychology. However, different views on it have emerged in psychology, which has led to some heterogeneity in its interpretation and understanding. Therefore, in this article, we have provided a theoretical overview of the problem based on traditional attachment and trauma research. Based on the theoretical research and generalizations, we developed a program for empirical testing of the identified provisions. The validity and reliability of the results were ensured by the scientific and methodological validity of the study, the use of methods adequate to the tasks and the representativeness of the sample.

Results. Attachment theory is a powerful framework for understanding relationship regulation. It is particularly valuable for understanding the impact of traumatic childhood experiences on adult attachment. In this article, we explore the role that attachment orientation plays in shaping interpersonal transactions within close relationships. Drawing on existing psychological research, we offer new insights into how people with different attachment orientations may trust, experience loneliness, and perceive the quality of their own close relationships. We have found that relationships have a positive impact on both partners, regardless of their attachment style, and are a source of development and resource for them. At the same time, relationships are important for adults for many reasons, as they play a key role in physical, emotional, social, and psychological well-being.

Key words: attachment, emotional sphere, traumatic experience, close relationships.

Актуальність проблеми. Дитячий досвід є фундаментальною основою для формування емоційної сфери, соціальних взаємин і психічного здоров'я дорослої людини. Одним із ключових аспектів цього процесу є прив'язаність – емоційний зв'язок, який виникає у ранньому віці між дитиною та її первинними опікунами. Стиль прив'язаності, сформований у дитинстві, часто зберігається в дорослому житті, впливаючи на якість міжособистісних транзакцій, здатність до емоційної близькості та саморегуляції.

Однак травматичний досвід у дитинстві, зокрема емоційне нехтування, фізичне або психологічне насильство, втрата близьких чи інші форми психологічних травм, здатні спотворити процес формування безпечної прив'язаності. Наслідком таких травм є розвиток небезпечних стилів прив'язаності, які в дорослому віці проявляються як тривожність у стосунках, уникнення близькості, або емоційна нестабільність.

Вивчення впливу травматичних переживань дитинства на прив'язаність у дорослих є актуальним з огляду на значний вплив цих факторів на психічне здоров'я, соціальну адаптацію та якість життя. Розуміння зв'язку між дитячими травмами та дорослими емоційними моделями дозволяє розробляти ефективні терапевтичні інтервенції, спрямовані на подолання наслідків негативного досвіду та покращення міжособистісних стосунків.

Ця стаття має на меті проаналізувати ключові прояви травматичних переживань дитин-

ства у стилях прив'язаності дорослих, окреслити їхній вплив на психоемоційну сферу та міжособистісну взаємодію, а також запропонувати можливі стратегії корекції та подолання наслідків дитячих травм.

Мета. У запропонованій статті здійснено теоретичний огляд існуючих психологічних теорій щодо травми прив'язаності та представлено результати емпіричних зрізів прояву травматичних переживань дитинства в прив'язаності дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження. Травма прив'язаності (ТП) є відомою евристикою в психології, особливо через її клінічну релевантність. У широкому сенсі її можна розуміти як динаміку прив'язаності, яка корелює з серйозними психічними розладами, які сьогодні активно описуються в психології.

Хоча перші згадки про травму прив'язаності в науковій літературі датуються кінцем 1980-х років (наприклад, МакМюррей та Боцетті, 1987), лише на початку 1990-х років почали з'являтися її комплексні дослідження (Адам та ін., 1995; Джеймс, 1994). З цього часу травма прив'язаності все частіше стає центром уваги клінічних, психопатологічних та нейробіологічних досліджень (наприклад, Аллен, 2008, 2018; Бухгайм та ін., 2008; Гаедкрта ін., 2021; Фаріно та інші) 021).

Унікальна природа концепції травми прив'язаності зумовила необхідність особливого підходу. Замість того, щоб обирати такі методи, як систематичний чи нарративний аналіз,

дослідники сьогодні пропонують підхід інтегрального аналізу (Торрако, 2005; Кронін і Джордж, 2023). Інтегративний огляд дає ширші можливості в аналізі травми прив'язаності, так як, з одного боку, визначає найважливіші дослідження в цій темі, а, з іншого, дає «можливості для науковців, зацікавлених темою, розробляти нові дослідницькі програми, які, можливо, не виникли б в межах однієї спільноти практиків» Кронін і Джордж, с. 168). Такий підхід дав можливість визначити травму прив'язаності як будь-яку динаміку прив'язаності, що асоціюється зі шкідливими психічними наслідками для психічного здоров'я. Дослідники здійснили відбір найважливіших напрямків досліджень, пов'язані з травмою прив'язаності та запропонували більш інтегративне її визначення Кронін і Джордж, 2023). Науковцями було згрупували шість дослідницьких напрямків за двома всеохоплюючими темами, які є концептуально основоположними для самого огляду, а саме: прив'язаність і травма.

Перші три, що належать до традиції дослідження прив'язаності, включають:

1. Неорганізована прив'язаність немовлят, описана в експерименті «Дивна ситуація» (SSP) (Мейн і Соломон, 1986, 1990; Гессен і Мейн, 1999, 2006; Гранквіст та ін., 2017).

2. Невершений/неорганізований стан дорослої людини, що з'являється у транскриптах інтерв'ю на визначення рівня прив'язаності дорослих (AAI) (Мейн і Гессен, 1990; Гессен і Мейн, 1999, 2006).

3. Дезорганізована прив'язаність дорослих в соціальній психології, яка вивчалася за допомогою самозвітів (Бартолом'ю та Горовіц, 1991; Бартолом'ю, 1994; Пацольде та ін., 2015; Поллард та ін., 2023)

З іншого боку, решта три напрямки досліджень пов'язані з дослідженнями травми:

4. Комплексний посттравматичний стресовий розлад (кПТСР), клінічний синдром, пов'язаний з тривалим і систематичним впливом травми (Герман, 1992; Ван дер Колк та ін., 2005а; Клойтер та інші, 2011; ВООЗ, 2018а).

5. Ранній несприятливий досвід, отриманий у дитинстві та досліджуваний переважно за допомогою ретроспективних опитувальників (наприклад, Фелітті та ін., 1998; Донг та ін., 2004; Паркер та ін., 1997).

6. Біологічні кореляти травми, які досліджують вплив травми на мозок і тіло (наприклад, Агорастос та ін., 2019; Керні, 2022; Шор, 1994, 2001, 2009; Тайхер та ін., 2016, 2022).

Хоча ці дослідницькі традиції часто не пов'язані між собою, кожна з них виникла у 1990-х роках, або на початку 21-го століття.

З'ясовуючи спільні риси та відмінності між цими дослідницькими програмами, дослідники дійшли висновку, що вони, здається, зближуються з основною концепцією травми прив'язаності. Такий підхід дає змогу визначити її по-новому: «різноманітні та довготривалі біологічні, психологічні та реляційні наслідки, які виникають внаслідок неповного кодування та інтеграції емоційно переповненого досвіду в межах стосунків прив'язаності». Виходячи з такого розуміння травми прив'язаності, її можна розглядати, як різноманітний набір адаптацій, а не як діагноз, який, тим не менше, може призвести до дезадаптації та підвищеного ризику розвитку психопатології. Крім того, дослідники дійшли висновку, що біологічна та еволюційна природа зв'язку прив'язаності відрізняє її концепцію від альтернативних концепцій (наприклад, реляційної травми, травми зради) з точки зору обґрунтованості та пояснювальної сили.

Методи та процедура дослідження. Організація емпіричного дослідження відбувалась в межах Волинського регіону. Матеріалами для дослідження стали:

- на першому етапі дослідження протоколи 179 осіб (96 чоловіків та 83 жінки) віком від 30 до 45 років, які погодились заповнити авторську анкету вивчення близьких стосунків в он-лайн формі;

- на другому етапі дослідження протоколи 42-х досліджуваних, серед яких 24 жінки та 18 чоловіків. Основна вибірка дослідження була відібрана на основі наступних критеріїв: 1) бажання взяти участь в дослідженні; 2) перебування на час дослідження в близьких стосунках (офіційний чи громадянський шлюб) тривалістю більше 7 років; 3) вік від 30 до 45 років. Інші соціальні та демографічні ознаки до уваги нами не бралися. Дослідження проходило в онлайн-формі.

Для ініціації збору даних було використано серію психологічних методів:

1. Авторська анкета-опитувальник вивчення близьких взаємин у парі (дадатковий метод).

2. «Тест на визначення якості прив'язаності» (Measure of Attachment Qualities – MAQ) для вивчення стилю прив'язаності;

3. «Шкала вивчення довіри в близьких стосунках №»;

4. «Шкала суб'єктивного відчуття самотності» UCLA;

5. «Шкала оцінки стосунків» (Hendrick, S. S.).

Основним методом вивчення прив'язаності дорослих став «Тест на визначення якості прив'язаності» (Measure of Attachment Qualities – MAQ). Представляємо отримані результати на рисунку 1.

Результати дослідження за методикою MAQ засвідчують, що для 12 досліджуваних характерний безпечний стиль прив'язаності. Для таких партнерів стосунки – це безпечне середовище для вираження своїх почуттів, оскільки існує атмосфера довіри. Вони можуть бути собою, не побоюючись бути не прийнятими в сімейному середовищі. Для них переживання довіри та безпеки є базовими у стосунках, тому любов для них – це рівність та зрілість, вони довіряють партнеру та собі. Надійна прив'язаність є ключовим фактором для формування здорових та гармонійних близьких стосунків у дорослому віці. Вона закладається в дитинстві через позитивний досвід взаємодії з опікунами, але її прояви й важливість стають особливо помітними у романтичних та сімейних стосунках. Для магістерської роботи важливо детально розглянути, як надійна прив'язаність впливає на розвиток стосунків у дорослому віці, її емоційні та поведінкові прояви, а також вплив на психологічне благополуччя партнерів.

Далі результати розподілилися наступним чином: унікаючий стиль виявився у 13 досліджуваних. Для людей з такими компонентами прив'язаності характерним є часте уникнення

емоційного контакту та близькості з іншими. Тому, що вони засвоїли, що не можуть поклатися на інших. Такі партнери мають проблеми з вираженням своїх почуттів через страх бути відторгненими. Тому вони будують своєрідну «невидиму стіну» і здається автономію, засновану на наборі вивчених стратегій. Ці стратегії були вивчені зі страху бути не прийнятими чи відторгненими.

Тривожно-амбівалентний продемонструвало 12 досліджуваних. Люди, які внабули цей стиль прив'язаності в дитинстві, з великою ймовірністю розвинули емоційну залежність і навчаться жити у відносинах зі страхом і незахищеністю. У них, як правило, негативне уявлення про себе, низька самооцінка та слабе почуття контролю над тим, що відбувається. Крім того, вони бояться бути покинутими і вимагають багато уваги; їм потрібні інші, щоб постійно показувати їм свою любов.

Дезорганізований виявився у 5 досліджуваних. Це найскладніший тип прив'язаності для стосунків. Такі партнери не те, що не вміють довіряти іншим, а навіть не здатні поважати іншу людину. Для них стосунки – це середовище суцільних небезпек та принижень. Тому будувати стосунки з таким партнером є надзвичайно важко.

Подальше дослідження було спрямоване на вивчення сприймання чоловіками та жінками якості своїх стосунків, їх здатності довіряти в них та переживати емоційну близькість (рис. 2).

Результати за «Шкалою оцінки стосунків» демонструють наступні показники: більшість досліджуваних задоволені своїми стосунками на високому рівні (44,0 бали); значна частина досліджуваних задоволена стосунками на середньому рівні (38,0 балів); низький рівень проявився на найнижчому рівні (18,0 балів).

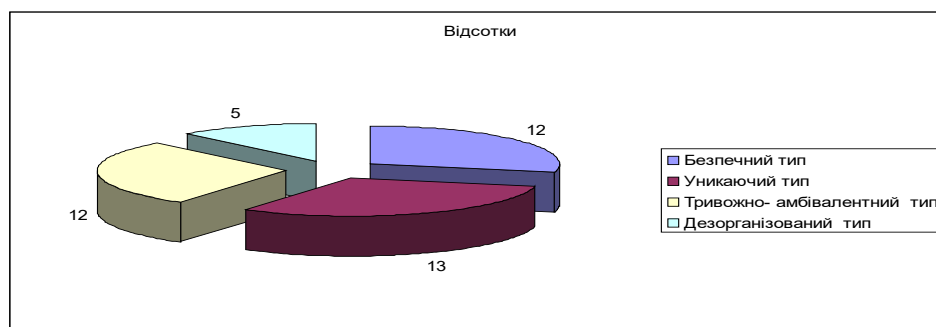


Рис. 1. Графічне зображення результатів опитуваних за методикою MAQ

Задоволеність близькими стосунками у дорослих значною мірою залежить від стилю прив'язаності, адже він впливає на їхнє емоційне реагування, комунікацію та очікування від партнера. Люди з дезорганізованою прив'язаністю часто виявляють схильність до емоційної нестабільності, тривожних станів та ірраціональних страхів, що призводить до підвищеної конфліктності та драматизму у стосунках. Відкрито висловлювати свої почуття й потреби для них зазвичай складно, що ускладнює конструктивне вирішення суперечок і стає перешкодою для ефективної комунікації. Крім того, вони можуть одночасно прагнути близькості та відчувати страх і недовіру, що спонукає їх уникати емоційної близькості й дистанціюватися від партнера.

Партнери з дезорганізованою прив'язаністю переживають емоційну близькість як складний і суперечливий процес. Для них є характерна одночасна потреба в близьких стосун-

ках і, водночас, страх перед ними, що може зумовлювати емоційний конфлікт. Відчуття близькості часто супроводжується у них недовірою, тривогою та страхом бути відкинутими, чи «пораненими», що робить їхні стосунки напруженими та нестабільними.

У моменти зближення такі партнери можуть демонструвати поведінку, яка поєднує, з одного боку, бажання зберегти емоційну дистанцію та, з іншого, потребу в увазі й підтримці. Вони можуть одночасно шукати підтвердження любові та прихильності партнера, але водночас уникати ситуацій, які вимагають відкритості або вразливості. Це створює парадокс: прагнення до близькості супроводжується діями, що її руйнують.

Емоційна близькість також часто асоціюється у них із почуттям небезпеки, так, як зазвичай, їх дитячий досвід міг супроводжуватися травматичними переживаннями.

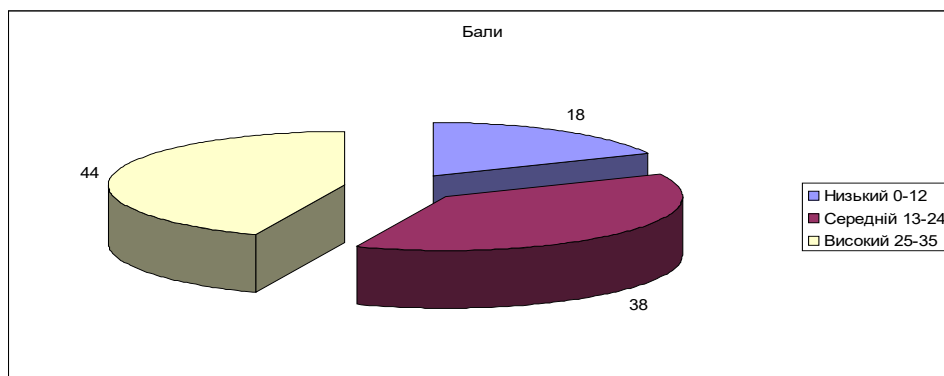


Рис. 2. Графічне зображення результатів опитаних за «Шкалою оцінки стосунків»

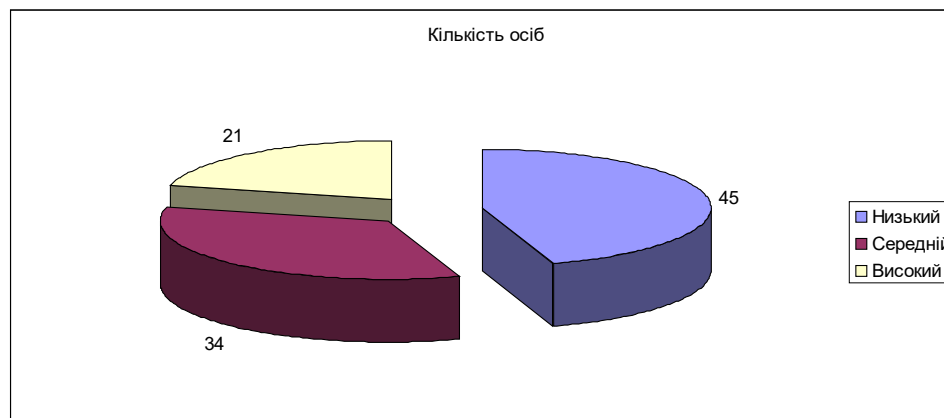


Рис. 3. Графічне зображення результатів опитаних за «Шкалою самотності»

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дезорганізована прив'язаність є результатом глибокого впливу травматичних переживань дитинства, які порушують формування базової довіри до себе та світу, емоційної стабільності та здатності до побудови здорових міжособистісних зв'язків. Діти, які пережили емоційне чи фізичне насилля в ранньому онтогенезі, нехтування їхніми потребами, чи інші форми травматичного досвіду, в дорослому віці формують суперечливі моделі поведінки, які здатні проявлятися через тривожність, страх близькості, недовіру до інших та труднощі в емоційній регуляції.

Такі люди часто відчувають внутрішній конфлікт: прагнення до близькості поєднується зі страхом бути пораниеними або залишеними.

Це в подальшому, впливає на їхні романтичні стосунки, дружбу та соціальну адаптацію, створюючи перешкоди для побудови довірливих і гармонійних взаємин. Емоційна нестабільність, імпульсивність і складнощі в комунікації стають характерними рисами їхніх стосунків, які часто супроводжуються високим рівнем конфліктності та драматизму.

Водночас, дослідження зв'язку між травматичними переживаннями дитинства та дезорганізованою прив'язаністю відкриває перспективи для ефективної психологічної допомоги. Розуміння джерел проблеми дозволяє розробляти цільові терапевтичні стратегії, спрямовані на подолання внутрішніх конфліктів, розвиток емоційної регуляції та формування здорових моделей прив'язаності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анпілова Д. В. Особливості переживання психологічної близькості у період ранньої дорослості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2014. 20 с.
2. Арканова О. Ю. Психологія взаємин : наук. моногр. . Київ : КММ, 2009. 120 с. Бібліогр.: с. 120.
3. Березовська Л. І. Психологія міжособистісних взаємин подружньої пари / Л. І. Березовська, Т. Ю. Ямчук. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. Вип. 3. С. 5–13. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2020_3_3 (дата звернення: 5.07.2024). Назва з екрана.
4. Галушко С. М. «Прив'язаність» як науковий психологічний термін та особистісна характеристика. *Проблеми сучасної психології*. 2019. № 2. С. 21–28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2019_2_5 (дата звернення: 5.07.2024). Назва з екрана.
5. Крижановська З. Ю. Експериментальне вивчення ролі стилю прив'язаності для близьких взаємин / З. Ю. Крижановська, Б. Філюк. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. Ужгород, 2022. Вип. 3. С. 20–25. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.3.5> (дата звернення: 6.07.2022). Назва з екрана.
6. Крижановська З. Роль типу прив'язаності в сприйманні близьких взаємин чоловіків та жінок / З. Крижановська, К. Бабак. *Психологічні перспективи*. Луцьк, 2022. Вип. 39. С. 230–240. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-39-kry> (дата звернення: 6.07.2022). – Назва з екрана.

REFERENCES:

1. Anpilova D. V. (2014) Osoblyvosti perezhivannia psykhologichnoi blyzskosti u period rannoi doroslости (PhD Thesis), Kharkiv: Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda.
2. Arkanova O. Y. (2009) Psychology of Relationships: a scientific monograph. Kyiv : KMM.
3. Berezovska L.I. (2020) Psychology of interpersonal relations of a married couple. Bulletin of the National Defense University of Ukraine. Issue 3. P. 5-13. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2020_3_3
4. Galushko S.M. (2019) "Attachment" as a scientific psychological term and personal characteristic. Problems of modern psychology, no. 2, pp. 21-28. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2019_2_5
5. Kryzhanovska Z. (2022) Experimental study of the role of attachment style for close relationships. Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology. Uzhhorod, Issue 3. P. 20-25. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.3.5>
6. Kryzhanovska Z. (2022) The role of the type of attachment in the perception of close relationships between men and women. Psychological Perspectives. Lutsk, Issue 39. P. 230-240. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-39-kry>

УДК 37.014.3:373.5:51](477)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.9>

Аліна СКОРОЛІТНЯ

аспірантка кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, вул. Рівненська, 14, м. Чернівці, Україна, 58000

ORCID: 0000-0003-4142-0944

Бібліографічний опис статті: Скоролітня, А. (2024). Модернізація змісту шкільної математичної освіти у вимірах НУШ. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 61–66, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.9>

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ У ВИМІРАХ НУШ

У статті розглядається процес модернізації змісту шкільної математичної освіти в контексті Нової української школи. Наведено основні принципи осучаснення освіти, висвітлено особливості концептуальних засад реформування середньої школи «Нова українська школа». Окреслено мету сучасної математичної освіти та місце математики у системі шкільної освіти.

А також визначено напрями, за якими учні опановують базові знання математичної освітньої галузі згідно з Державним стандартом базової середньої освіти, та які вміння, навички школярі засвоюють на основі отриманих знань. Деталізовано, як згідно Державного стандарту розшифровуються індекси обов'язкових результатів навчання учнів.

Розглянуто орієнтири для оцінювання результатів навчання учнів, наведено та охарактеризовано 4 групи споріднених результатів навчання у математичній освітній галузі згідно з Держстандартом. Кожна з цих груп спрямована на розвиток різних аспектів математичної компетентності учнів. Це допомагає не тільки систематизувати процес навчання, але й забезпечити індивідуальний підхід до кожного учня, орієнтуючи навчання на практичне застосування знань, розвиток логічного й критичного мислення, а також готовність до вирішення проблем у житті та професійній діяльності.

У статті зазначається, що модернізація змісту шкільної математичної освіти в контексті НУШ передбачає комплексний підхід, що у свою чергу охоплює не лише зміни у самому навчальному процесі, але й у підходах до навчання, оцінювання, а також професійного розвитку вчителів.

Ключові слова: Нова українська школа, Державний стандарт загальної середньої освіти, математична освіта, математична освітня галузь, компетентнісний підхід, компетентності, педагогічна освіта.

Alina SKOROLITNIA

Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University, Rivnenska str., 14, Chernivtsi, Ukraine, 58000

ORCID: 0000-0003-4142-0944

To cite this article: Skorolitnia, A. (2024). Modernizatsiya zmistu shkil'noyi matematychnoyi osvity u vymirakh NUSH [Modernization of the content of school mathematics education in the dimensions of NUS]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 61–66, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.9>

MODERNIZATION OF THE CONTENT OF SCHOOL MATHEMATICS EDUCATION IN THE DIMENSIONS OF NUSH

The article examines the process of modernization of the content of school mathematics education in the context of the New Ukrainian School. The main principles of modernization of education are presented, the peculiarities of the conceptual foundations of the reform of the secondary school «The New Ukrainian School» are explained. The purpose of modern mathematics education and the place of mathematics in the system of school education are outlined.

Also, the directions in which students acquire basic knowledge of the mathematical educational field in accordance with the State Standard of Basic Secondary Education, and what abilities and skills the students will acquire based on the knowledge obtained, are also determined. It is detailed how, according to the State Standard, the indexes of mandatory student learning outcomes are deciphered.

The benchmarks for evaluating student learning outcomes are considered, 4 groups of related learning outcomes in the mathematical educational field according to the State Standard are given and characterized. Each of these groups

is aimed at developing different aspects of students' mathematical competence. This helps not only to systematize the learning process, but also to ensure an individual approach to each student, focusing learning on the practical application of knowledge, the development of logical and critical thinking, as well as readiness to solve problems in life and professional activity.

The article notes that the modernization of the content of school mathematics education in the context of the NUS implies a comprehensive approach, which in turn includes not only changes in the educational process itself, but also in approaches to learning, assessment, and professional development of teachers.

Key words: New Ukrainian school, state standard of general secondary education, mathematical education, mathematical educational branch, competence approach, competences, pedagogical education.

Актуальність проблеми. Одним із пріоритетів розвитку нашої країни є розбудова системи середньої освіти. Багатогранність та різноплановість підходів, а також розуміння реформування системи освіти – це риса, яка є притаманною сучасному демократичному суспільству (Гриневич, 2023).

У Законі України «Про освіту» (2017) зазначається, що освіта є основою інтелектуального, фізичного, духовного та культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, запорукою розвитку суспільства, економічного добробуту, об'єднаного культурою і спільними цінностями, та держави.

Державним стандартом базової середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти від 30 вересня 2020 р. №898) встановлено мету і принципи освітнього процесу в закладах базової середньої освіти й окреслено вимоги до результатів навчання та орієнтири для їхнього оцінювання. Будь-яка галузь Держстандарту повинна реалізовувати потенціал для розвитку усіх ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів.

Мета математичної освітньої галузі: розвиток особистості учня через формування математичної компетентності разом з іншими ключовими компетентностями для успішної освітньої й подальшої професійної діяльності упродовж життя, що передбачає вдосконалення умінь розв'язувати математичні й практичні задачі, а також засвоєння системи знань; бачення та аналіз можливостей застосування математики в особистому й суспільному житті; розвиток насамперед логічного мислення й психічних властивостей особистості.

Сьогодні одним із основних завдань освітнього процесу є формування всебічно розвиненої особистості. І саме математична освіта сприяє розвитку уваги учнів, їхньої пам'яті й просторової уяви, формує вміння логічно мислити, аналізувати, узагальнювати і робити висновки.

З огляду на це, актуальним залишається модернізація змісту математичної освіти у вимірах Нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Опрацювання літератури, текстів Закону України «Про освіту», Державного стандарту базової середньої освіти (Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 р.) свідчить про актуальність модернізації змісту математичної освіти у вимірах Нової української школи, тобто важливість системних змін у підходах до навчання. А це у свою чергу вимагає переосмислення навчальних програм, використання нових педагогічних ідей, стратегій, активне упровадження різних технологій та більш гнучкого підходу до оцінювання результатів навчання учнів. Тільки таким чином можна забезпечити формування математичної компетентності учнів, що відповідає сучасним вимогам і потребам суспільства.

Метою дослідження є висвітлити головні особливості концептуальних засад реформування середньої школи «Нова українська школа», навести провідні аспекти модернізації змісту шкільної математичної освіти у вимірах реформи «Нової української школи». Проаналізувати орієнтири для оцінювання результатів навчання учнів та охарактеризувати 4 групи споріднених результатів навчання у математичній освітній галузі згідно з Держстандартом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміни у політичному та соціально-економічному житті нашої держави, зростаючі вимоги суспільства до якісної освіти в Україні, зокрема математичної освіти, стають причиною реформ у ній і поступових кроків її вдосконалення.

Наразі в пріоритеті – завдання формування у підростаючого покоління таких якостей, як: уміння правильно застосовувати знання у життєвих ситуаціях та здобувати у результаті нові навички, безперервний пошук якнайдоцільніших шляхів розв'язання проблем, прагнення до навчання упродовж свого життя, уміння використовувати комунікаційні та інформаційні

технології, спілкуватися у полікультурному середовищі, працювати у команді тощо (Шулик, Новіков, Волік, 2017).

У наш час математична освіта є важливою складовою загальноосвітньої підготовки. Чільне місце математики у системі шкільної освіти характеризується її роллю у формуванні соціальних, навчальних, загальнокультурних та життєвих компетентностей, цінностей громадянського суспільства, у формуванні критичного мислення, креативності й творчих здібностей, в особистісному розвитку учнів з орієнтацією на продовження навчання (Бурда, Тарасенкова, Васильєва, Вашуленко, 2018).

Найактуальнішою проблемою математичної освіти 12-річної школи є саме добір її змісту. Належну математичну підготовку учнів забезпечує традиційний зміст навчання, котрий формувався десятиліттями. Однак зміни у галузі освіти, техніки і виробництва спонукають до модернізації змісту математичної освіти та встановлюють нові вимоги до підготовки фахівців сьогодення. Тому відповідність змісту навчання особистісним потребам підростаючого покоління та суспільно-економічним запитам держави повинно бути основою нової філософії математичної освіти у закладах середньої освіти.

Із 2024/2025 навчального року розпочався новий етап реформи Нової української школи, який окреслює впровадження циклу базового навчання саме у 7-х класах закладів загальної середньої освіти. Цей етап потребує ретельної підготовки вчителів, яка у свою чергу вміщує опрацювання нормативних документів і добір актуальних педагогічних інструментів.

Державним стандартом базової середньої освіти (2020) визначено, що школярі повинні опанувати базові знання математичної освітньої галузі саме за такими напрямками:

- методологія математики (математична термінологія та символіка; методи доведення тверджень; аксіоми й теореми; формулювання, спростування і доведення гіпотез; метод математичного моделювання; індуктивні та дедуктивні міркування);

- числа та вирази (числові множини; натуральні, цілі, раціональні й ірраціональні числа, дії з ними, їх порівняння; десяткові дробі; відносні величини та відношення, пропорції, відсотки; вирази та їх перетворення);

- рівняння та нерівності (рівняння й системи рівнянь; нерівності й системи нерівностей);

- функції (функціональні залежності; елементарні функції і їх властивості; числові послідовності; арифметична й геометрична прогресії);

- геометрія та вимірювання геометричних величин (основні геометричні об'єкти (фігури й відношення); найпростіші геометричні фігури; трикутники, багатокутники; аксіоми планіметрії; основні геометричні форми: лінії, поверхні й тіла; коло й круг; многогранники та тіла обертання: призма, циліндр, піраміда, куля, конус; геометричні перетворення (перетворення подібності та рухи); рівність й подібність фігур; вимірювання відрізків й кутів; площа плоскої геометричної фігури; об'єм і площа поверхні тіла; вимірювання й обчислення площ та об'ємів фігур);

- координати та вектори (система координат, прямокутна декартова система координат; лінії у прямокутній декартовій системі координат на площині; скалярні й векторні величини; координати вектора; операції над векторами; відношення векторних величин);

- дані, статистика і ймовірність (дані та їх види, представлення й перетворення; статистичне дослідження і його основні етапи; числові характеристики вибірки; елементи комбінаторики; ймовірність випадкової події).

Передбачено, що на основі отриманих знань школярі засвоять такі вміння та навички, як:

- моделювання процесів та ситуацій, розробка певної стратегії, плану дій для розв'язання проблеми;

- володіння математичною мовою, розвиток математичного мислення для пізнання та перетворення дійсності;

- дослідження проблемних ситуацій й виокремлення окремих проблем, котрі можна розв'язувати застосовуючи математичні методи;

- критична оцінка процесів і результатів розв'язання проблем.

Згідно з Державним стандартом обов'язкові результати навчання учнів позначаються індексами. Збагнемо, як же він розшифровується на прикладі індекса 8 МАО 1.2.1-2:

- перша цифра указує на порядковий номер року навчання, на завершення котрого очікуються певні досягнення результату навчання (8 клас);

- скорочений буквений запис означає освітню галузь (МАО – математична освітня галузь).

Цифри після буквеного запису позначають номер, а саме:

групи споріднених результатів навчання (1);

- загальних результатів навчання учнів, через котрі реалізується компетентнісний потенціал галузі (2);

- конкретних результатів навчання учнів, які визначають їхній навчальний прогрес за певними освітніми циклами (1);

- орієнтир для оцінювання, на основі котрого визначається рівень досягнення учнями результатів свого навчання (2).

Відповідно досягнення обов'язкових результатів навчання учнів базового циклу в математичній освітній галузі передбачається по завершенню 8 класу.

Розглянемо орієнтири для оцінювання результатів навчання учнів у математичній освітній галузі згідно з Державним стандартом.

Математична освітня галузь вміщує 4 групи споріднених результатів навчання такі, як:

1. Дослідження ситуацій та виокремлення проблем, котрі можна розв'язати із застосуванням математичних методів.

У даній групі компетентнісний потенціал галузі реалізується через такі загальні результати навчання учнів:

1.1. Виокремлення ситуацій із буденного життя, котрі розв'язуються математичними методами.

Навчальний прогрес описується тим, що школярі уже вміють розрізнати та виокремлювати проблемні ситуації, які розв'язуються математичними методами.

1.2. Дослідження, аналіз даних та зв'язків між ними, оцінка їх вірогідності й доречності використання.

Держстандартом передбачено, що під час базового циклу навчання учні матимуть певні навички, щоб дослідити проблемну ситуацію за допомогою джерел інформації різних видів, вишукувати, витлумачувати та упорядковувати між собою дані, а також визначати взаємозв'язки.

1.3. Передбачення результатів розв'язання проблемної ситуації.

Точним результатом навчання є вміння школярів визначати результат розв'язання проблемної ситуації, прогнозувати межі і допускати

можливість існування додаткового варіанта розв'язання.

2. Моделювання процесів та ситуацій, розробка стратегій і планів дій для розв'язання проблемних ситуацій.

У даній групі компетентнісний потенціал галузі реалізується через такі загальні результати навчання учнів:

2.1. Сприйняття та перетворення інформації математичного змісту.

Державним стандартом окреслено, що школярі отримують навички вишукування, визначення достатності інформації та надійності джерел, впорядковування, фіксування і перетворення текстової, звукової, графічної інформації математичного змісту, а також висловлення власних суджень.

2.2. Розробка стратегії розв'язання проблемних ситуацій.

До конкретних результатів навчання школярів належать вміння планувати дії у співпраці з іншими особами, виявляти ініціативи та пропонувати ідеї, шукати різні підходи та визначати свій власний спосіб розв'язання проблемної ситуації.

2.3. Утворення математичної моделі проблемної ситуації.

Прогнозується, що в ході базового циклу навчання школярі матимуть навички визначати компоненти математичної моделі проблемної ситуації й взаємозв'язки між ними, здійснювати перехід від абстрактного до конкретного і навпаки, будувати математичну модель проблемної ситуації, а також знаходити додаткові дані для вдосконалення моделі і врахування можливих ризиків.

2.4. Представлення результатів і конструктивне обговорення розв'язання проблемної ситуації.

Конкретними результатами навчання школярів є формулювання, відображення і представлення результатів розв'язання проблемної ситуації у зручній для сприйняття формі, зокрема із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, наведенням аргументів та формулюванням контраргументів.

3. Критичне оцінювання процесу і результату розв'язання проблемних ситуацій.

У даній групі компетентнісний потенціал галузі реалізується через такі загальні результати навчання учнів:

3.1. Оцінювання даних проблемної ситуації, які необхідні та достатні для її розв'язання.

Навчальний прогрес визначається тим, що школярі уміють оцінювати необхідність та достатність даних для розв'язання проблемної ситуації, а також прогнозувати результат залежно від зміни наявних даних.

3.2. Критична оцінка шляхів розв'язання і різноманітних моделей проблемної ситуації, вибір раціонального способу її розв'язання.

Державним стандартом передбачено, що учні мають навчитися оцінювати межі й точності результату розв'язання та різні моделі проблемної ситуації, добирати відповідну математичну модель з кількох можливих, формулювати висновки на основі отриманих результатів.

4. Розвиток математичного мислення для осягнення та перетворення реальності, володіння математичною мовою.

У даній групі компетентнісний потенціал галузі реалізовується через такі загальні результати навчання учнів:

4.1. Мислити математично.

Прогнозується, що учні навчатимуться визначати зв'язки між математичними об'єктами та об'єктами реального світу; обґрунтовано пояснювати хід своїх міркувань, аналізувати та оцінювати їх із огляду на доказовість; пов'язувати й узагальнювати різноманітні елементи математичних знань та вмій; визначати недоліки у своїх власних математичних знаннях й уміннях, а також сприяти їхньому усуненню.

4.2. Застосування математичних понять, послідовності дій та фактів для розв'язання проблемних ситуацій.

Прогнозується, що учні навчатимуться доречно добирати математичні поняття, послідовність дій та фактів для розв'язання проблемних ситуацій, здійснювати операції з математичними

об'єктами використовуючи приладдя й інформаційно-комунікаційні технології для знаходження й представлення результату.

4.3. Володіння математичною термінологією та її ефективне використання. Точними результатами навчання визначено вміння школяра формулювати математичні поняття і факти, читати та розуміти тексти математичного змісту, доречно та правильно використовувати математичну термінологію та символіку, змістовно, точно та лаконічно висловлюватись з дотриманням структури і плану повідомлення.

Отже, чотири групи результатів навчання в математичній освітній галузі, згідно з Державним стандартом, дозволяють оцінити рівень математичної компетентності учнів на різних етапах їхнього розвитку, що забезпечує індивідуальний підхід до кожного учня.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи вищевикладене, зауважимо, що реформування освіти в Україні, безумовно, має вплив на розвиток і математичної освіти. Це, у першу чергу, пов'язано із орієнтуванням нововведень на зв'язок із практикою, можливостями застосування набутих компетентностей саме у реальних життєвих ситуаціях. Свідченням цього є вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів з математичної освітньої галузі згідно з Держстандартом.

Сьогодні сучасний учитель в умовах швидкоплинних освітніх реформ постійно має моніторити ситуацію, бути готовим до нових змін в освіті України.

Як перспективу подальших досліджень такого напрямку можна вбачати у необхідності урахування перебігу реформи «Нова українська школа» в умовах, що постійно змінюються, зокрема під час війни та у контексті післявоєнної розбудови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гриневич, Л. Концептуальні ідеї реформи «Нова українська школа» у світлі української педагогічної думки. *Український Педагогічний журнал*. 2023. № 4. С. 98-111.
2. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII / *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Андрюханова В.М. Сучасні підходи щодо вирішення проблеми підготовки вчителя до інноваційної діяльності. *Управління школою*. 2020. № 34. С. 5–10.
4. Бурда М. І., Тарасенкова Н. А, Васильєва Д. В., Вашуленко О. П. Концепція математичної освіти 12-річної школи. *Математика в рідній школі*. 2018. Випуск № 9. С. 2–8.
5. Шулик Т.В., Новіков О.О., Волік С.В. Особливості математичної освіти в контексті «Нової української школи». *Збірник наукових праць фізико-математичного факультету ДДПУ*. Слов'янськ: ДДПУ. 2017. № 7. С. 171–176.

6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/s/mon/sites/1/zagalna-serednya/nova-ukrainska-shkola.pdf>
7. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова від 30 вересня 2020 р. № 898 / Кабінет Міністрів України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
8. 7 клас НУШ: огляд і розбір Держстандарту математичної освітньої галузі. Освітній проєкт «На Урок» для вчителів. URL: <https://naurok.com.ua/post/7-klas-nush-oglyad-i-rozbir-derzhstandartu-matematichno-osvitno-galuzi>

REFERENCES:

1. Hrynevych, L. (2023). Kontseptualni ideyi reformy «Nova ukrayinska shkola» u svitli ukrayinskoyi pedahohichnoyi dumky [Conceptual ideas of the «New Ukrainian School» reform in the light of Ukrainian pedagogical thought]. *Ukrayinskyy Pedahohichnyy zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, 4, 98–111 [in Ukrainian].
2. Pro osvitu : Zakon Ukrayiny vid 5 veresnya 2017 roku № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. Verkhovna Rada Ukrayiny. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
3. Andryukhanova V.M. (2020). Suchasni pidkhody shchodo vyrishennya problemy pidhotovky vchytelya do innovatsiyanoi diyal'nosti [Modern approaches to solving the problem of teacher training for innovative activities]. *Upravlinnya shkoloyu – School management*, 34, 5–10 [in Ukrainian].
4. Burda M. I., Tarasenkova N. A., Vasylyeva D. V., Vashulenko O. P. (2018). Kontseptsiya matematychnoyi osvity 12-richnoyi shkoly [The concept of mathematics education of a 12-year school]. *Matematyka v ridniy shkoli – Mathematics in native school*, 9, 2–8 [in Ukrainian].
5. Shulyk T.V., Novikov O.O., Volik S.V. (2017). Osoblyvosti matematychnoyi osvity v konteksti «Novoyi ukrayins'koyi shkoly» [Peculiarities of mathematics education in the context of the «New Ukrainian School». *Zbirnyk naukovykh prats fizyko-matematychnoho fakultetu DDPU – Collection of scientific works of the Faculty of Physics and Mathematics of the State University of Applied Sciences*. Sloviansk: DDPU, 7, 171–176 [in Ukrainian].
6. Nova ukrayinska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoyi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny. Retrieved from <https://mon.gov.ua/s/mon/sites/1/zagalna-serednya/nova-ukrainska-shkola.pdf> [in Ukrainian].
7. Pro deyaki pytannya derzhavnykh standartiv povnoyi zahalnoyi serednoyi osvity : Postanova vid 30 veresnya 2020 roku № 898 [On some issues of state standards of comprehensive general secondary education: Resolution dated September 30, 2020. No. 898]. Kabinet Ministriv Ukrayiny. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti> [in Ukrainian].
8. 7 klas NUSH: ohlyad i rozbir Derzhstandartu matematychnoyi osvitnoyi haluzi. [7th grade of NUSH: review and analysis of the State Standard for the field of mathematics education]. Osvitniy proekt «Na Urok» dlya vchyteliv – Educational project «On Lesson» for teachers. Retrieved from <https://naurok.com.ua/post/7-klas-nush-oglyad-i-rozbir-derzhstandartu-matematichno-osvitno-galuzi> [in Ukrainian].

РОЗДІЛ 3 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

УДК 37.09:027.7

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.10>

Ярослава НІКОЛАЄНКО

науковий співробітник відділу науково-освітніх інформаційних ресурсів, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського Національної академії педагогічних наук України, вул. Максима Берлінського, 9, м. Київ, Україна, 04060

ORCID: 0000-0002-5959-8161

Бібліографічний опис статті: Ніколаєнко, Я. (2024). Стратегії цифровізації у сфері освіти: роль освітянських бібліотек. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 67–74, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.10>

СТРАТЕГІЇ ЦИФРОВІЗАЦІЇ У СФЕРІ ОСВІТИ: РОЛЬ ОСВІТЯНСЬКИХ БІБЛІОТЕК

Статтю присвячено висвітленню питання практичного досвіду бібліотек освітянського спрямування у створенні електронного інформаційного простору. Проаналізовано різноманітні форми та підходи, науково-методичні основи розвитку освітянських бібліотек як невіддільної складової освітнього середовища, а також досвід розробки та застосування інформаційних ресурсів.

Мета дослідження полягає в аналізі стратегій цифровізації у сфері освіти та визначенні ключової ролі освітянських бібліотек у цьому процесі. Стаття прагне висвітлити, як цифровізація трансформує доступ до знань, підвищує якість освітнього процесу та створює нові можливості для навчання й викладання. Зокрема, дослідження акцентує увагу на значенні освітянських бібліотек як інноваційних центрів інформаційної підтримки, платформ для розвитку цифрових компетенцій та інтеграції сучасних технологій у навчальні процеси.

У дослідженні використано системний аналіз сучасних підходів до формування електронного середовища бібліотек, методи порівняння досвіду різних освітянських бібліотек та практичні результати впровадження інформаційних технологій у навчальне середовище.

Наукова новизна полягає в тому, що в статті комплексно розглядається використання освітянськими бібліотеками інтегрованих інформаційних ресурсів у контексті їх взаємодії з освітнім середовищем. Аналізуються сучасні технології, такі як хмарні сервіси, автоматизовані каталоги та глобальні інформаційні мережі, які сприяють ідеальному доступу до знань.

Проведене дослідження дало змогу сформулювати висновки про те, що досвід освітянських бібліотек демонструє ефективність використання інноваційних підходів, які сприяють підвищенню якості обслуговування користувачів, підтримці навчального процесу та інтеграції в глобальну інформаційну екосистему. Більше впровадження цифрових технологій забезпечує розширення доступу до ресурсів, посилення їхньої ролі в освітньому просторі та сприяє зміцненню їхньої соціальної значимості.

Ключові слова: цифровізація, освітній процес, освітянські бібліотеки, інформаційне забезпечення, цифрова трансформація, електронне інформаційне середовище.

Yaroslava NIKOLAIEENKO

Researcher at the Department of Scientific and Educational Information Resources, V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Maksyma Berlynskoho str., 9, Kyiv, Ukraine, 04060

ORCID: 0000-0002-5959-8161

To cite this article: Nikolaienko, Ya. (2024). Stratehii tsyfrovizatsii u sferi osvity: rol osvitianskykh bibliotek [Strategies for digitalization in education: the role of educational libraries]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 67–74, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.10>

STRATEGIES FOR DIGITALIZATION IN EDUCATION: THE ROLE OF EDUCATIONAL LIBRARIES

The article highlights the practical experience of educational libraries in creating an electronic information space. It analyzes various forms and approaches, scientific and methodological foundations for the development of educational libraries as an integral part of the educational environment, as well as the experience of designing and using information resources.

The aim of the study is to analyze digitalization strategies in the field of education and identify the key role of educational libraries in this process. The article seeks to demonstrate how digitalization transforms access to knowledge, enhances the quality of the educational process, and creates new opportunities for teaching and learning. Specifically, the research emphasizes the significance of educational libraries as innovative centers for information support, platforms for developing digital competencies, and integrators of modern technologies in educational processes.

The study employs a systematic analysis of contemporary approaches to forming electronic library environments, methods for comparing the experiences of various educational libraries, and practical outcomes of implementing information technologies in educational settings.

The scientific novelty of the article lies in its comprehensive exploration of the use of integrated information resources by educational libraries in the context of their interaction with the educational environment. It analyzes modern technologies such as cloud services, automated catalogs, and global information networks, which contribute to ideal access to knowledge.

The conducted research allows the formulation of conclusions that the experience of educational libraries demonstrates the effectiveness of using innovative approaches that enhance user service quality, support the educational process, and integrate into the global information ecosystem. Increased implementation of digital technologies ensures broader access to resources, strengthens their role in the educational space, and contributes to enhancing their social significance.

Key words: digitalization, educational process, educational libraries, information support, digital transformation, electronic information environment.

Актуальність проблеми. Сучасний світ характеризується стрімким розвитком цифрових технологій, які впливають на всі аспекти суспільного життя, зокрема й на сферу освіти. У цьому контексті цифровізація освітніх процесів стає достатньою, що дозволяє адаптувати систему освіти до викликів глобалізації, економіки знань і сучасного ринку праці. Однак цей процес стискається з рядом викликів. В Україні, у повоєнний час, зберігаються значні відмінності між регіонами в доступі до сучасних технологій і швидкого Інтернету. Це ускладнює реалізацію концепції рівності в освіті. Як серед учнів, так і серед педагогів спостерігається брак навичок роботи з інформаційними технологіями, що уповільнює інтеграцію цифрових інструментів у навчальний процес. Багато освітніх закладів не мають достатнього фінансування для оновлення бібліотек, забезпечення електронними ресурсами та підключення до хмарних сервісів. Освітнянські бібліотеки здатні стати основою для цифрової трансформації в освіті, виконуючи такі функції: забезпечення рівного доступу до освітніх матеріалів через електронні бібліотеки, бази даних і мультимедійні ресурси; організація навчання учнів і викладачів з використанням сучасних технологій у навчальному процесі; надання платформ для онлайн-навчання, електронних книг

та інтерактивних ресурсів; створення цифрових архівів та баз знань для науковців і студентів. Цифровізація освітнянських бібліотек допомагає усунути нерівність у доступі до знань, підтримує інноваційність у навчанні, сприяє розвитку критичного мислення та адаптації до сучасного технологічного суспільства. Тому вдосконалення стратегій цифровізації в освіті, зокрема через модернізацію бібліотек, є важливим кроком до створення якісної, інклюзивної та конкурентоспроможної системи освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Робота над статтею здійснена на основі ретельного вивчення вітчизняних публікацій, зокрема вітчизняних авторів. Зокрема взаємозв'язок між швидкістю розвитку та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у бібліотечну діяльність та змінами в термінології досліджує І. В. Бондаренко (Bondarenko, 2021), успішні та актуальні бібліотечні проекти Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, які реалізуються з метою найповнішого задоволення інформаційних потреб користувачів-науковців, вчителів, популяризації української науки та її збереження, створення консолідованого науково-освітньокультурного простору розглядають в своїй праці О. З. Клименко, О. Л. Сокур (Klymenko, Sokur, 2021). Впровадженню циф-

рових бібліотек і платформ у сферу освіти, що сприяє розширенню доступу до знань розглядає О. В. Івашкевич (Ivashkevych, 2021). Впливу цифрових технологій, таких як хмарні сервіси, електронні бібліотеки та дистанційне навчання, особливо в умовах пандемії присвячено дослідження В. Комар та К. Оксютенко, (Komar, Oksyutenko, 2023). Розвитку термінології в контексті впровадження цифрових технологій у бібліотечну справу, змінам в бібліотечній термінології та їх зв'язок із цифровізацією, зокрема, як змінюється роль бібліотекарів і способи взаємодії з користувачами у віртуальному просторі, вплив мультимедійних засобів на навчальні процеси, що дозволяють створити інтерактивні освітні середовища, де мобільні бібліотеки виступають основним інструментом для учнів і студентів присвячено публікації О. Онищенко (Onyshchenko, 2015). Концептуальну модель бібліотеки в середовищі цифрової науки, досліджують Є. О. Кухарчук, В. О. Копанєва (Kukharchuk, Koryanava, 2020). Аналізує розвиток бібліотеки в цифровому середовищі І. В. Панченко (Panchenko, 2023).

Мета дослідження полягає в аналізі стратегій цифровізації у сфері освіти та визначенні ключової ролі освітянських бібліотек у цьому процесі. Стаття прагне висвітлити, як цифровізація трансформує доступ до знань, підвищує якість освітнього процесу та створює нові можливості для навчання й викладання. Зокрема, дослідження акцентує увагу на значенні освітянських бібліотек як інноваційних центрів інформаційної підтримки, платформ для розвитку цифрових компетенцій та інтеграції сучасних технологій у навчальні процеси.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з визначальних характеристик сучасного етапу суспільного розвитку стає широке і все більш інтенсивне поширення цифрових технологій пошуку, створення, обробки, обміну і передачі інформації. Цей процес, визначений терміном «цифровізація», призводить до радикальної трансформації економіки і суспільства.

З моменту свого створення бібліотека знаходилась серед соціальних інституцій, які беруть участь та організовують основні, найважливіші соціокультурні процеси, що забезпечують існування та розвиток інформаційного простору: збирають та систематизують документовані

суспільні знання, організовують їх зберігання та збереження, поширення та відтворення (Ivashkevych, 2021, с.50).

Як відомо, сучасні бібліотеки не тільки знаходяться під впливом процесу цифровізації, але і прагнуть стати в ньому активними учасниками.

Запорукою успіху діяльності кожної бібліотеки, зокрема й в освітянській галузі, є якісне задоволення різноманітних інформаційних потреб користувачів: вивчення наявного попиту на навчальну інформацію; виявлення потреб у видах інформаційних послуг; пошук оптимальних механізмів поширення освітньої інформації.

Сучасні підходи в бібліотечно-інформаційному обслуговуванні не можуть реалізовуватись без вивчення інформаційних потреб, ступеня їхнього задоволення, визначення актуальності та цінності запропонованих ресурсів і послуг, формування інформаційної культури користувачів. Інформаційна потреба задовольняється в результаті пошуку повідомлень в інформаційному середовищі за певним інформаційним запитом, який тією чи іншою мірою може відображати потребу в інформації (Bondarenko, 2021, с. 2, 4).

Вивчення інформаційних потреб користувачів сприяє ефективному використанню фонду бібліотеки, локальних і віддалених електронних ресурсів.

Освітянські бібліотеки постійно модернізують свою діяльність, освоюють новітні цифрові інструменти для забезпечення системного, оперативного, якісного обслуговування користувачів.

Інформаційні потреби користувачів освітянських бібліотек залежать від характеру їхньої діяльності, рівня освіти, кваліфікації, посади, віку. Аудиторією сучасних користувачів освітянських бібліотек є учні, педагогічні працівники, батьки, члени громади, студенти, викладачі, науковці. Ступінь адекватності (відповідності) інформаційного запиту інформаційній потребі визначають різні чинники, основним з яких є здатність споживачів інформації сформулювати інформаційну потребу з урахуванням специфіки проблеми та особистостей інформаційного середовища (Ivashkevych, 2021, с. 51).

Знання про інформаційні потреби користувачів є важливими для забезпечення комплектування, організації та зберігання бібліотечно-інформаційних фондів, інформаційного,

бібліотечно-бібліографічного обслуговування, сприяє повному задоволенню інформаційних потреб користувачів у документах завдяки оперативному та якісному використанню бібліотечного фонду.

Сучасна освітянська бібліотека – організатор доступу до достовірних джерел інформації, платформа для технологічної та медіаграмотності, підвищення медійної культури. Наголошено, що кожна освітянська бібліотека зберігає та популяризує культурно-історичну спадщину країни, регіону, місцевої громади як основу національно-патріотичного розвитку особистості.

Загалом, під цифровізацією бібліотек розуміють:

- процес широкого впровадження цифрових технологій, обробки, передачі, зберігання та візуалізації даних у різні сфери людської діяльності;

- процес широкого застосування інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах життєдіяльності суспільства з метою підвищення ефективності використання інформації та знань;

- процес впровадження цифрових технологій, обробки, передачі, зберігання та візуалізації даних у різних сферах бібліотечної діяльності з метою забезпечення умов для сталого розвитку бібліотеки як соціальної інституції, необхідного суспільству в період побудови цифрової економіки.

Основними напрямками цифровізації освітянських бібліотек можна вважати:

- цифровізація фондів та створення цифрових ресурсів (електронні каталоги та бази даних, електронні видання та цифрові колекції, віртуальні виставки та екскурсії, відеотрансляція подій);

- дистанційне обслуговування користувачів через Інтернет (сайти, блоги і акаунти в соціальних мережах): запис в бібліотеці, замовлення або резервування документів, надання особистих кабінетів для замовлення, отримання, зберігання і використання електронних документів, консультації. Ця послуга реалізує модель бібліотеки без кордонів;

- роботизовані бібліотечні процеси. Робот здатний принести книгу, прочитати назви книг за допомогою інструментів розпізнавання зображень і друку, відповісти на питання, зробити віртуальну подорож по бібліотеці, вибрати книгу

і прочитати її, надати інформацію, доставку замовлених бібліотечних матеріалів користувачеві. Існують також чат-боти – комп'ютерні програми для спілкування з користувачами;

- застосування технологій мобільного зв'язку, доповненої реальності та радіочастотної ідентифікації. Бібліотеки пропонують понад 10 «мобільних» послуг: інформацію про нові книги, замовлені документи, прострочені замовлення, новини бібліотеки; доступ до баз даних бібліотеки (електронний каталог, інші бази даних, електронна бібліотека); замовлення або продовження бронювання (Bondarenko, 2021, с. 5);

- доставка електронних копій документів;
- сервісна допомога читачам в режимі «питання-відповідь»;

- віртуальні відео- та аудіотури бібліотекою;
- надання додаткової текстової та аудіовізуальної інформації через QR-коди;

- створення особистого кабінету або облікового запису;

- технологія доповненої реальності використовується для полегшення навігації всередині освітянських бібліотек, надання користувачам додаткової аудіо-візуальної та текстової інформації на книжкових виставках, під час бібліографічних оглядів та інших освітніх заходів;

- технологія радіочастотної ідентифікації спрощує процес обліку та пошуку бібліотечних документів, забезпечує контроль за переміщенням документів всередині бібліотеки, запобігає несанкціонованому видаленню.

У сучасних освітянських бібліотеках здійснюється цифровізація окремих напрямків бібліотечної справи. Невдовзі нові цифрові технології призведуть або до зміни бібліотечної техніки, або до появи нового типу бібліотек. Цифровізація – це не самоціль, а інструмент для досягнення цілей розвитку освітянських бібліотек та має бути спрямована на звільнення рутинних операцій для взаємодії з користувачами та реалізації творчих практик (Ivashkevych, 2021, с. 52).

Цифрові технології активно трансформують освітянські бібліотеки. На сьогоднішній день принципи організації бібліотечного простору, методи бібліотечно-інформаційної діяльності, ресурсне забезпечення бібліотечних фондів тісно пов'язані з багатьма можливостями цифровізації.

Основні напрями цифровізації освітянських бібліотек визначаються соціальними функціями сучасної бібліотеки, її сутнісними характеристиками як закладу культури, що проявляються у збереженні та передачі документованих знань, забезпеченні сталого суспільного розвитку.

Виконуючи меморіальну функцію, сучасна освітянська бібліотека збирає та зберігає не тільки друковані, але й електронні документи та бази даних.

Для того, щоб відобразити культурну різноманітність своїх країн, ряд національних бібліотек намагаються зберегти навіть інтернет-ресурси, створені національними (державними) організаціями, і включають веб-архівування як пріоритетну область своєї діяльності (Ivashkevych, 2021, с. 52).

З метою збереження накопичених унікальних знань, зафіксованих на традиційних носіях, сучасна освітянська бібліотека здійснює цифрове копіювання, тим самим запобігаючи перериванню процесу зберігання того чи іншого документа, тому гарантує його стабільність і сталість. Створюючи новий документ або його копію, бібліотека включає його в свою колекцію і організовує зберігання, забезпечуючи циклічність процесу.

Сучасна освітянська бібліотека впроваджує інформаційно-комунікаційні технології в інші види діяльності зі збереження бібліотечних фондів:

- будує і оснащує роботів повністю автоматизованим сховищем;
- впроваджує моніторинг дотримання нормативних умов зберігання бібліотечних фондів;
- займається встановленням спеціального обладнання для забезпечення безпеки фондів та людей у приміщенні бібліотеки.

Сучасна освітянська бібліотека є генератором електронних інформаційних ресурсів (Komar, Oksyutenko, 2023, с. 194)

Можна виділити кілька векторів розвитку:

- формування та подальше наповнення електронних каталогів, що відображають склад документарної бібліотеки;
- створення власних електронних бібліотек та колекцій;
- формування бібліографічних (аналітичних), фактичних та інших видів баз даних;
- участь у створенні електронних ресурсів міжрегіонального та національного масштабу

(національні електронні бібліотеки, зведені електронні каталоги та інші бази даних);

- участь у проектах зі створення електронних ресурсів міжнародного рівня.

Сучасна освітянська бібліотека використовує ІКТ для забезпечення не тільки збереження зібраних документів та інформаційних ресурсів, а й доступу до них.

У широкому сенсі освітянська бібліотека організовує взаємодію індивіда з соціальною пам'яттю всього людства, передаючи йому для використання всі накопичені знання цивілізації як суспільної культурної спадщини.

Найпоширенішим видом електронного сервісу є надання доступу до електронних документів як локальних, так і мережевих. Сучасна освітянська бібліотека забезпечує доступ не тільки тим, хто насправді відвідав її, але і тим, хто знаходиться за межами будівлі бібліотеки.

Активізація освітянських бібліотек у прагненні збільшити доступ користувачів до електронних матеріалів мотивується усвідомленням збереження публічного характеру інформації як суспільного продукту. В умовах посилення комерціалізації інформаційних послуг бібліотеки в багатьох країнах залишаються єдиними установами, здатними зв'язати населення з найбільшими національними та міжнародними базами даних (Komar, Oksyutenko, 2023, с. 196, 199).

Сучасна освітянська бібліотека має на меті забезпечити своїх користувачів електронними ресурсами віддаленого доступу, що також неможливо без впровадження ІКТ. Зовнішні ресурси використовуються у вигляді прав доступу на фіксований період або постійне використання, і у вигляді вільного доступу.

Інформаційне забезпечення просвітницького руху в закладі не обмежується виключно діяльністю самої бібліотеки, колектив взаємодіє з різними освітніми установами всіх рівнів, а також громадськими організаціями.

Серед наявних проблем варто відзначити нестачу кваліфікованих кадрів у сфері інформаційних технологій, недостатню мотивацію для залучення таких фахівців, зокрема, заробітну плату. Існують також випадки, коли бібліотечні працівники виявляються неготовими до сучасних викликів.

Бібліотекарі повинні постійно аналізувати потреби та вдосконалювати бібліотечні послуги, щоб вони відповідали цим вимогам.

Спільними зусиллями з громадою можна реалізувати проєкти, спрямовані як на оновлення креативного простору (освітнянської бібліотеки) для організації культурного дозвілля молоді шляхом популяризації народних ремесл і промислів, так і на формування медіаграмотності.

У сучасному світі веб-сайт бібліотеки є незамінним інструментом для віддаленого (віртуального) управління послугами та використовується як віртуальне представлення в інтернет-середовищі, служить сучасним каналом доступу до різноманітних інформаційних ресурсів, створених бібліотекою, стає додатковою платформою для залучення та обслуговування користувачів.

Впровадження цифрових технологій здійснюється для вирішення різних практичних завдань, що виникають при організації бібліотечних послуг, серед яких:

- інформування користувачів про бібліотеку, її ресурси та послуги;
- забезпечення доступності інформаційних ресурсів бібліотеки;
- дистанційне надання послуг (Panchenko, 2023, с. 12).

В цілому, цифровізація бібліотеки – це процес впровадження цифрових технологій генерації даних, обробки, передачі, зберігання та візуалізації в різні сфери бібліотечної діяльності, забезпечення умов для сталого розвитку бібліотеки як соціальної інституції, суспільства, необхідного в цифровій економіці. Процес цифровізації охоплює всі основні сфери діяльності сучасних освітянських бібліотек. З впровадженням цифрових технологій у бібліотечну практику відбуваються якісні зміни форм і методів різних напрямків бібліотечної роботи, способів комунікації бібліотеки з користувачами, між різними бібліотеками, між бібліотеками та іншими організаціями (партнерами, постачальниками, органами влади тощо) (Kukharchuk, Koryaneva, 2020, с. 177).

Цифровізація – це не тільки невід’ємний атрибут розвитку сучасної освітянської бібліотеки, але і один з позитивних факторів, що забезпечують реалізацію її соціальної місії: бути сильним захисником культурного різноманіття, гарантувати вільний доступ всіх верств суспільства до якісних знань, інформації та культури.

На завершення хочеться наголосити, що сьогодні ми є свідками формування принципово

іншого виду бібліотечно-інформаційних послуг. З поширенням цифрових технологій відбулися якісні зміни у формах і методах роботи бібліотек, а також у способах спілкування бібліотекарів і користувачів.

Попит на інформаційні ресурси зростає, як і на системи для управління ними. Інтелектуальні пошукові програми дозволяють швидко знайти потрібну інформацію і доставити її користувачеві (Klymenko, Sokur, 2021, с. 279).

Таким чином, емоційний досвід сприяє успішній реалізації бібліографічного пошуку: залежно від сукупності наявних психологічних установок здійснюється вибірковий відбір відповідної інформації. Використовуючи цифрові технології, потрібно бути професійним і в той же час усвідомлювати межі, за якими використання цифрових систем не тільки стає нераціональним, але і може негативно позначитися на якості бібліотечно-інформаційного сервісу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Цифровізація є стратегічним інструментом, що сприяє глибоким перетворенням у сфері освіти, особливо в контексті освітянських бібліотек. Вона дозволяє бібліотекам стати активними учасниками навчального процесу, забезпечуючи доступ до електронних ресурсів, онлайн-курсу, баз даних і відкритих академічних платформ, що відповідають сучасним вимогам. Трансформація бібліотек у цифровому напрямку має потенціал не тільки змінити характер роботи бібліотек, але й покращити якість освітнього процесу, підвищити рівень цифрової грамотності студентів і викладачів, а також забезпечити рівний доступ до знань. Ключові висновки та їх зв’язок із сферою освіти: Розробка стандартів для створення та управління електронними ресурсами У сфері освіти це означає забезпечення стабільності та доступності освітніх матеріалів у цифровому форматі. Розробка чітких стандартів для управління електронними ресурсами дозволить створити єдину базу освітніх матеріалів, що є доступною для всіх учасників навчального процесу – студентів, викладачів та дослідників. Стандартизація також сприятиме формуванню ефективних механізмів обміну знаннями в межах національної та міжнародної академічної спільноти. Вдосконалення навичок бібліотечних працівників у використанні сучасних технологій В освітянських бібліотеках важливо мати висококваліфікованих спеціалістів, які не лише керу-

ють цифровими ресурсами, але й підтримують педагогічний процес через інтеграцію новітніх інформаційних технологій у навчання. Розвиток навичок бібліотечних працівників у сфері цифрових технологій сприятиме більш ефективному використанню бібліотечних ресурсів для навчальних цілей. Це також впливатиме на розвиток самоосвіти серед учнів і студентів, оскільки бібліотеки стають важливими пунктами доступу до цифрових платформ, наукових журналів, онлайн-курсів та інших навчальних матеріалів. Активізація міжнародної співпраці для обміну досвідом у цифровізації У глобалізованому світі важливим аспектом розвитку цифрових освітніх бібліотек є міжнародна співпраця. Обмін досвідом щодо впровадження цифрових рішень у навчанні дозволить інтегрувати передові технології та методики в навчальні процеси. Завдяки цьому, освітні бібліотеки зможуть забезпечити користувачам доступ до широких міжнародних ресурсів і програм, що в свою чергу покращить якість освіти та підвищить рівень конкурентоспроможності випускників на міжнародному ринку праці. Дослідження змін в інформаційних потребах користувачів у цифровому середовищі Цифровізація змінює не тільки доступ до інформації, а й саму природу інформаційних потреб користувачів. У контексті освіти це важливо для розуміння, як учні, студенти та викладачі використовують цифрові ресурси, якими інструментами вони послуговуються для самонавчання і дослідження. Аналіз змін в інформаційних потребах дозволить оптимізувати бібліотечні послуги, створюючи персоналізовані сервіси, що максимально відповідають потребам конкретних груп користувачів у процесі навчання та саморозвитку. Перспективи подальших досліджень у сфері освіти: Вплив цифрові-

зації на соціальні функції бібліотек в освіті Подальші дослідження повинні зосередитись на вивченні впливу цифровізації на соціальну функцію бібліотек як осередків інформаційного обміну, підтримки навчального процесу та розвитку співпраці між учасниками освітнього середовища. Бібліотеки мають потенціал стати не лише місцем для збереження знань, але й просторами для інтерактивного навчання, де студенти можуть обмінюватись досвідом, вести наукові дискусії та колаборації. Розробка нових моделей організації бібліотечного простору в умовах цифровізації У контексті освіти важливим напрямком є дослідження нових підходів до організації бібліотечних просторів, що враховують інтеграцію цифрових технологій та змінюються ролі бібліотек. Бібліотеки повинні бути адаптовані до вимог часу: трансформуватись у мультимедійні простори, що надають можливості для онлайн-навчання, колективної роботи, досліджень та інтерактивних освітніх заходів. Підвищення рівня інформаційної культури користувачів в освітньому процесі Інформаційна культура стає важливим фактором успішної цифровізації освіти. Подальші дослідження повинні зосереджуватись на аналізі і розробці програм підвищення інформаційної грамотності серед студентів, викладачів та бібліотечних працівників. Врахування цифрових викликів у навчальному процесі дозволить сформувати у студентів необхідні навички для ефективного використання інформаційних ресурсів у навчанні та наукових дослідженнях. Загалом, ці напрямки досліджень мають велике значення для розвитку сучасної освіти. Вони сприятимуть формуванню ефективних і гнучких бібліотечних сервісів, що відповідатимуть вимогам цифрового суспільства та підтримуватимуть інноваційні методи навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрійченко Н. Цифрова трансформація бібліотеки. *Бібліотечний форум: історія, теорія і практика*. 2024. No. 1(35). С. 12–14.
2. Бондаренко В. І. Мобільна бібліотека: вплив інноваційних технологій на терміносистему. *Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2021. No. 63-2. С. 3–7.
3. Клименко О. З., Сокур О. Л. Бібліотечні проекти національного наукового бібліотечно-інформаційного комплексу. *Наукові праці Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського*. Київ, 2021. Вип. 61. С. 272–287.
4. Івашкевич, О. В. Цифрова трансформація бібліотек України: сьогодення та перспективи. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2021. № 2. С. 50–56.
5. Комар В., Оксютенко К. Цифровізація освітньо-наукових процесів в українському суспільному дискурсі (1991–2023). *Східноєвропейський Історичний Вісник*. 2023. No. 29. Р. 184–200.
6. Кухарчук Є. О., Копанєва В. О. Поглиблення взаємодії бібліотеки з цифровою наукою: організаційно-методичні засади. *Наукові праці Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського*. Київ, 2020. Вип. 60. С. 177–187.

7. Онищенко О. Проблеми адаптації бібліотек до умов цифрової культури. *Бібліотечний вісник*. 2015. No. 6 (230). С. 3-7.
8. Панченко, І. В. Цифрові технології в роботі з джерелами інформації / Одеса: Університет Ушинського, 2023. – 27 с.
9. Скібіна О., Ткаченко Г. Трансформація моделей бібліотек Нової української школи на засадах бенчмаркінгу. *Бібліотечний форум: історія, теорія і практика*. 2024. No. 1(35). С. 26–30.
10. Про схвалення Стратегії розвитку бібліотечної справи в Україні до 2025 року «Якісні зміни бібліотек для забезпечення сталого розвитку України» : *Розпорядження Кабінету міністрів від 23.03.2016р. No 219-р*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/219-2016-%D1%80#Text> (дата звернення 21.10.24)
11. Шарикова З. Міжнародна наукова конференція «Бібліотека. Наука. Комунікація. Актуальні тенденції у цифрову епоху». *Бібліотечний вісник*. 2019. No. 6 (254). С. 51–52.

REFERENCES:

1. Andriichenko, N. (2024). Digital transformation of the library. *Library Forum: History, Theory, and Practice*, 1(35), 12–14.
2. Bondarenko, V. I. (2021). Mobile library: The impact of innovative technologies on the terminology system. *Norwegian Journal of Development of the International Science*, 63(2), 3–7.
3. Klymenko, O. Z., & Sokur, O. L. (2021). Library projects of the national scientific library-information complex. *Scientific Works of the Vernadsky National Library of Ukraine*, 61, 272–287.
4. Ivashkevych, O. V. (2021). Digital transformation of Ukrainian libraries: Present and future. *Library Science. Documentation Science. Informology*, 2, 50–56.
5. Komar, V., & Oksyutenko, K. (2023). Digitalization of educational and scientific processes in the Ukrainian social discourse (1991–2023). *East European Historical Bulletin*, 29, 184–200.
6. Kukharchuk, Ye. O., & Kopyaneva, V. O. (2020). Enhancing library interaction with digital science: Organizational and methodological foundations. *Scientific Works of the Vernadsky National Library of Ukraine*, 60, 177–187.
7. Onyshchenko, O. (2015). Challenges of adapting libraries to digital culture. *Library Bulletin*, 6(230), 3–7.
8. Panchenko, I. V. (2023). *Digital technologies in working with information sources*. Odessa: Ushynsky University.
9. Skibina, O., & Tkachenko, H. (2024). Transformation of library models for the New Ukrainian School based on benchmarking. *Library Forum: History, Theory, and Practice*, 1(35), 26–30.
10. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2016). On approval of the Strategy for the development of library affairs in Ukraine until 2025 "Quality changes in libraries for sustainable development of Ukraine" [Order No. 219-r, March 23, 2016]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/219-2016-p#Text> (Accessed October 21, 2024).
11. Sharykova, Z. (2019). International scientific conference "Library. Science. Communication. Current trends in the digital age". *Library Bulletin*, 6(254), 51–52.

УДК 378.016: 793

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.11>

Світлана ПАНАСЮК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-3122-618X

Бібліографічний опис статті: Панасюк, С. (2024). Формування художньо-естетичних потреб особистості: теоретичні аспекти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 75–79, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.11>

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИХ ПОТРЕБ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

У статті акцентовано увагу на деяких теоретичних аспектах проблеми формування художньо-естетичних потреб особистості засобами хореографічного мистецтва. Актуалізовано, що в сучасних умовах розвитку суспільства, глибоких соціальних, духовних й економічних зрушень і викликів, модернізації системи освіти особливого значення набувають питання художньо-естетичного виховання особистості, формування її художньо-естетичних потреб, що впливає на гуманізацію її свідомості, підвищення оптимістичного світосприйняття, активізацію культуротворчої функції. Відзначено, що самореалізація сучасної особистості, її «входження» у світ духовних цінностей суспільства здійснюється через формування ціннісних орієнтирів, які, своєю чергою, визначають художньо-естетичні потреби людини, які, збагачуючи духовний світ особистості, стають відправним пусковим механізмом емоційних станів та інтересів у процесі мистецької діяльності, на ґрунті яких відбувається формування естетичних переконань, смаків, що впливають на потреби та сприяють їх якісному росту. До художньо-естетичних потреб віднесено здатність оцінювати прекрасне та прагнути до нього; формувати духовні орієнтири; зберігати та примножувати надбання культурної спадщини людства; розуміти мистецтво загалом, і хореографічне зокрема, його прояви та закономірності розвитку. Схарактеризовано функційні можливості хореографічного мистецтва у формуванні художньо-естетичних потреб особистості. Узагальнено, що хореографічне мистецтво як сукупність засобів впливу та виховання має унікальні можливості творення потреб людини, у тому числі, потреб художньо-естетичного характеру. Завдяки специфічній образній мові, яка включає рухи, пози, міміку і жести хореографічне мистецтво стає красномовною ілюстрацією світоглядного, морального та художньо-естетичного досвіду, а комплекс неповторних виразових хореографічних засобів, серед яких малюнок танцю, костюм, реквізит, темп і ритм значною мірою сприяють формуванню художньо-естетичних потреб особистості.

Ключові слова: засіб, особистість, хореографія, хореографічне мистецтво, художньо-естетичне виховання, художньо-естетичний досвід, формування.

Svitlana PANASYUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Musical Art, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-3122-618X

To cite this article: Panasyuk, S. (2024). Formuvannia khudozhno-estetychnykh potreb osobystosti: teoretychni aspekty [Formation of artistic and aesthetic needs of the personality by means of choreographic art: theoretical aspects]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 75–79, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.11>

FORMATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC NEEDS OF THE PERSONALITY BY MEANS OF CHOREOGRAPHIC ART: THEORETICAL ASPECTS

The article focuses on some theoretical aspects of the problem of forming artistic and aesthetic needs of the individual by means of choreographic art. It is emphasized that in modern conditions of development of society, deep social, spiritual and economic shifts and challenges, modernization of the education system, the issues of artistic and aesthetic education of the individual, the formation of its artistic and aesthetic needs, which affects the humanization of its

consciousness, the increase of optimistic worldview, the activation of the cultural-creative function, acquire special importance. It is noted that the self-realization of a modern individual, his «entry» into the world of spiritual values of society is carried out through the formation of value orientations, which, in turn, determine the artistic and aesthetic needs of a person, which, enriching the spiritual world of the individual, become the starting trigger mechanism of emotional states and interests in the process of artistic activity, on the basis of which the formation of aesthetic beliefs, tastes occurs, which influence needs and contribute to their qualitative growth. Artistic and aesthetic needs include the ability to appreciate the beautiful and strive for it; to form spiritual orientations; to preserve and multiply the cultural heritage of humanity; to understand art in general, and choreography in particular, its manifestations and patterns of development. The functional capabilities of choreographic art in the formation of artistic and aesthetic needs of the individual are characterized. It is generalized that choreographic art as a set of means of influence and education has unique capabilities for creating human needs, including needs of an artistic and aesthetic nature. Thanks to the specific figurative language, which includes movements, poses, facial expressions and gestures, choreographic art becomes an eloquent illustration of worldview, moral and artistic and aesthetic experience, and a complex of unique expressive choreographic means, including dance pattern, costume, props, tempo and rhythm, significantly contribute to the formation of artistic and aesthetic needs of the individual.

Key words: means, personality, choreography, choreographic art, artistic and aesthetic education, artistic and aesthetic experience, formation.

Постановка наукової проблеми та її значення. У сучасних умовах розвитку суспільства, глибоких соціальних, духовних й економічних зрушень і викликів, модернізації системи освіти особливого значення набувають питання художньо-естетичного виховання особистості, формування її художньо-естетичних потреб, що впливає на гуманізацію її свідомості, підвищення оптимістичного світосприйняття, активізацію культуротворчої функції. При цьому хореографічне мистецтво як результат еволюції культури людства, соціальних особливостей кожної історичної епохи... завжди виконувало важливе соціальне завдання, що полягає у вихованні підростаючого покоління у гармонії краси душі і тіла (Косаковська, 2018).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової (психолого-педагогічної, філософської, мистецтвознавчої) літератури засвідчує посилену увагу дослідників до проблеми художньо-естетичного виховання особистості, теоретичні підвалини якої закладені вченими в галузі естетики (І. Зязюн, М. Каган, Л. Левчук та ін.), психології (О. Завгородня, О. Кульчицька, В. Моляко та ін.), педагогіки мистецтва (Г. Карась, О. Комаровська, С. Коновець Л. Масол, М. Левченко, Н. Миропольська, О. Рудницька, П. Фриз, Г. Шевченко та ін.).

Науково вартісними, на наш погляд, є напрацювання відомих учених у площині виявлення сутності естетичних потреб (М. Каган, А. Маслоу, К. Платонов, Л. Коган, С. Рашидова та ін.); вивчення художньо-естетичних і мистецьких цінностей (А. Козир, Л. Кондрацька, О. Олексюк, О. Щолокова, Н. Барвіна, О. Рубан, Т. Пагута та ін.).

Посутній інтерес становлять розвідки мистецтвознавців А. Гуменюка, К. Василенка, О. Ліманської, В. Шкоріненка, фахівців із методики хореографічної роботи А. Тараканової, Г. Березової, Л. Бондаренко, Т. Ткаченка та педагогів В. Герасімова, М. Гамезо та ін.

Психологічне осмислення природи танцю, педагогічні механізми виховання засобами хореографії опрацьовано у роботах Г. Березової, В. Богути, О. Бурлі, А. Ваганової, Г. Ніколаї, О. Комаровської, С. Куценка, Т. Медвідь, Т. Морозовської, О. Пархоменка, І. Поклад, Л. Роговик, О. Семак, А. Тараканової, І. Тригуб, П. Фриза, В. Чуби, Д. Шарикова та ін.

Мета статті: проаналізувати деякі аспекти проблеми формування художньо-естетичних потреб особистості засобами хореографічного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім відзначимо, що самореалізація сучасної особистості, її «входження» у світ духовних цінностей суспільства здійснюється через формування ціннісних орієнтирів, які, своєю чергою, визначають художньо-естетичні потреби людини. Ці потреби, збагачуючи духовний світ особистості, стають відправним пусковим механізмом емоційних станів та інтересів у процесі мистецької діяльності, на ґрунті яких відбувається формування естетичних переконань, смаків, що впливають на потреби та сприяють їх якісному росту.

Ґрунтовним теоретико-методичним підґрунтям для осмислення проблеми художньо-естетичних потреб як важливої сходинки в ієрархії потреб, є розгляд дослідниками (філософами, педагогами, психологами, методистами) потреб

загалом як творчої діяльності, підкреслюючи при цьому її стимулюючу роль у розвитку інтересів, придбанні нових знань, розширенні кругозору, формуванні морально-естетичних норм і художньо-естетичних потреб.

За слушними визначенням Н. Барвіної, «художньо-естетична потреба характеризує духовно-культурне, емоційне й інтелектуальне життя людини, виходячи з імперативів краси, і проявляється в системі соціальних та індивідуальних цінностей» (Барвіна, 2016, с. 39).

Нам імponує думка вченої, що для дослідження педагогічного аспекту проблеми виховання художньо-естетичних потреб аналізуються змістові основи категорій «естетичне виховання», «художньо-естетичне виховання». Зокрема, наголошується, що за М. Каганом, «естетичне виховання покликане ... формувати у молодих людей найбільшу широту естетичних потреб, універсальність естетичного ставлення до світу» (Барвіна, 2016, с. 45).

З таких позицій до художньо-естетичних потреб є підстави відносити *здатність*:

- оцінювати прекрасне та прагнути до нього;
- формувати духовні орієнтири;
- зберігати та примножувати надбання культурної спадщини людства;
- розуміти мистецтво загалом, і хореографічне зокрема, його прояви та закономірності розвитку.

Ми солідарні з позицією вчених (Г. Єрмаш, А. Максименко), що мистецтво є кульмінацією художньо-естетичної діяльності, оскільки воно не репродукує, а відкриває й створює нові естетичні й художні цінності за законами краси. Мистецтво «використовує» особливі «резерви» можливостей людини – талант, натхнення, уяву, мислення, смак, індивідуальну творчість, у наслідок чого виникає результат – унікальний художній твір (Максименко, 2019, с. 73).

Мистецтво хореографії функціонує як потужний засіб, що через безпосереднє спілкування зі світом прекрасного за допомогою хореографічних цінностей активізує людські емоції, викликає до життя творчу уяву, стимулює фантазію, пробуджує естетичні почуття, збагачує образне мислення, формує естетично розвинену особистість (Куценко, 2010).

Звертаємо увагу на те, що саме хореографічне мистецтво спроможне втамувати прагнення особистості до естетичного зрос-

тання, зблизити її внутрішній і зовнішній світ, активізувати творчу уяву. Для нас суттєвим є те, що хореографія не лише формує естетичний смак, але й сприяє сформованості психологічної зрілості, впевненої поведінки, гармонійної особистості, розвитку творчості, координації рухів, образного мислення, морально-естетичних якостей, потреб та художньо-естетичного досвіду.

Щодо художньо-естетичного досвіду, то конструктивно у площині порушеної проблеми нам видається думка вчених про те, що він є не тільки художньо-естетичним інформаційним фондом як відображення не лише змісту та сутності художніх явищ, але й має емоційно-ціннісне значення для особистості. При цьому ми виходимо з того, що засвоєння художньо-естетичного досвіду матеріалізується у діяльності людини, перетворюючись на внутрішню настанову, що визначає власні вимоги до себе й оточення. Тому формування художньо-естетичного досвіду не вичерпується засвоєнням знань, умінь, навичок, а включає також естетичне ставлення особистості до мистецтва (Полатайко, 2017).

Мистецтво, наголошує І. Сипченко, пропонує особистості не звичайний, а «художньо організований, відібраний, осмислений, соціокультурний досвід», що уможливило вироблення її індивідуальних ціннісних орієнтацій (Сипченко, 1998, с. 67), і апріорі, художньо-естетичних потреб.

Хореографічне мистецтво як синтез усіх сумісних видів і жанрів творчої діяльності суспільства довершує просторове уявлення про ідеали в їх пластичному вираженні. Танець базується на нерозривному зв'язку з ритмічним малюнком, і у поєднанні з чуттєвим переживанням закладеної в ньому ідеї надає суспільству естетичну значимість такої форми мистецтва, яка стоїть над змінами естетичних норм різноманітних історичних періодів і розбіжностей у суспільстві. Тобто, хореографічна діяльність є унікальним засобом формування естетичних цінностей особистості (Максименко, 2019, с. 73–74).

Педагогічна цінність танцю, за слушним зауваженням Олени Отич, полягає в тому, що на його матеріалі можна успішно здійснювати цілісний підхід до розвитку підростаючого покоління; впливаючи на почуття, формувати

інші сфери особистості: морально-естетичну; емоційно-вольову, інтелектуальну тощо. Таким чином, розвивальна функція хореографічного мистецтва полягає у його спроможності: забезпечувати гармонію фізичного й духовного розвитку особистості; сприяти вдосконаленню всіх її сутнісних сил, якостей і здібностей, зростанню її внутрішніх потенціалів; удосконалити розумові процеси та творчу діяльність; розвивати пізнавальну та творчу активність людини, її емоційну чутливість, естетичні потреби й смаки; стимулювати прагнення до самовдосконалення як основи будь-якого розвитку (Отич, 2010).

Аргументованою наукою є теза, що формування художньо-естетичних потреб особистості спричиняється багатьма факторами, властивими емоційному світу людини, оскільки це – особливий клас цінностей, своєрідність яких визначається «специфічним характером естетичного ставлення людини до дійсності – безпосереднім, чуттєво-духовним, безкорисним сприйняттям, орієнтованим на пізнання й оцінку змістовної форми, структури, міри організованості та впорядкованості об'єктів» (Барвіна, 2016, с. 44).

Зауважимо, базисом мистецтва хореографії є художньо-естетична обробка рухів, їх добір та класифікація. Створення танцювальних образів відбувається завдяки ритмічній зміні систематизованих і художньо зумовлених положень людського тіла. При цьому провідними виражальними засобами слугують гармонійні поєднання рухів корпусу, рук, ніг, голови, які фіксуються у танцювальних рас (па, від франц. – крок), а також міміці, жестах або позах. Отже, саме танець найбільш повно виявляє синтез тілесного і духовного компонентів,

які означають перспективи всебічного і гармонійного розвитку особистості.

Украї актуальними нам видаються переконання відомого хореографа, танцівника і педагога Р. Лабана щодо руху, який має безпосередній вплив на внутрішній стан людини, і те, як людина рухається, відображається на її внутрішньому стані. Ми суголосні з думкою хореографа-дослідника, що «людина рухається для того, щоб задовольнити будь-яку потребу» (Laban, 1988).

Висновки. Поза сумнівом, значущим чинником формування художньо-естетичних потреб, художньо-естетичного становлення, залучення особистості до висот загальнолюдських ідеалів і культурно-історичних досягнень є мистецтво художнього слова, музики, танцю, яке «проникає в серце людське так глибоко, що може зображувати переживання душі» (за Ф. Стендалем).

Крізь призму викладеного можна стверджувати, що хореографічне мистецтво як сукупність засобів впливу та виховання має унікальні потенції творення потреб людини, у тому числі, потреб художньо-естетичного характеру. Завдяки специфічній образній мові, яка включає рухи, пози, міміку і жести хореографічне мистецтво стає красномовною ілюстрацією світоглядного, морального та художньо-естетичного досвіду, а комплекс неповторних виразових хореографічних засобів, серед яких малюнок танцю, костюм, реквізит, темп і ритм значною мірою сприяють формуванню художньо-естетичних потреб особистості.

Перспективи подальших наукових розвідок напряму полягають у розробленні методологічних орієнтирів формування художньо-естетичних потреб здобувачів вищої освіти засобами хореографічного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барвіна Н. О. Художньо-естетична потреба як духовна домінанта сучасної вищої освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. №5 (74). 2016. С. 38–52.
2. Косаковська Л. П. Хореографія. *Енциклопедія історії України*: Т. Україна – українці. Кн. 1. / редкол.: В.А. Смолій (голова), Г.В. Боряк, Я.В. Верменич та ін.; ред. рада: В.М. Литвин (голова) та ін: НАН України. Ін-т іст. України. Київ : Наукова думка. 2018. С. 400-407.
3. Куценко С. В. Жанрова різноманітність народно-сценічного танцю як засіб розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Вип. 2. 2010. 154–159.
4. Максименко А. Хореографічне мистецтво як засіб формування естетичних цінностей майбутніх педагогів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Вип. 1. 2019. 70–76. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/167968>

5. Полатайко О.М. Художньо-естетичний досвід у хореографічній діяльності підлітків. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/19697/Polataiko.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
6. Отич О. Розвиток творчої індивідуальності особистості засобами хореографічного мистецтва. URL: [file:///C:/Users/%D0%AE%D0%B7%D0%B5%D1%80/Downloads/OD_2010_2_9%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/%D0%AE%D0%B7%D0%B5%D1%80/Downloads/OD_2010_2_9%20(1).pdf)
7. Сипченко І. В. Значення досвіду художньо-педагогічного спілкування у професійному становленні майбутнього вчителя. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету*. 1998. № 2. С. 65–67.
8. Laban Rudolf. The mastery of movement / Rudolf Laban ; with a new pref. by Roland Laban – 4th ed. rev. and enlarged / Lisa Ullmann. Plymouth : Northcote House. 1988. 69 p.

REFERENCES:

1. Barvina, N. O. (2016). Khudozhno-estetychna potreba yak dukhovna dominanta suchasnoi vyshchoi osvity [Artistic and aesthetic need as a spiritual dominant of modern higher education]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*. № 5 (74). S. 38–52 [in Ukrainian].
2. Kosakovska, L. P. (2018). Khoreohrafiia. Entsyklopediia istorii Ukrainy [Choreography. Encyclopedia of Ukrainian History] : T. Ukraina – ukrainski. Kn. 1. / redkol.: V.A. Smolii (holova), H.V Boriak, Ya.V.Vermenych ta in.; red. rada: V.M. Lytvyn (holova) ta in: NAN Ukrainy. In-t ist. Ukrainy. Kyiv : Nauk. Dumka. S. 400–407 [in Ukrainian].
3. Kutsenko, S. V. (2010). Zhanrova riznomanitnist narodno-stsenichnoho tantsiu yak zasib rozvytku tvorchoho potentsialu maibutnoho vchytelia khoreohrafiu [Genre diversity of folk stage dance as a means of developing the creative potential of a future choreography teacher]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia: zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Vyp. 2. 154–159 [in Ukrainian].
4. Maksymenko, A. (2019). Khoreohrafichne mystetstvo yak zasib formuvannia estetychnykh tsinnostei maibutnykh pedahohiv [Choreographic art as a means of forming aesthetic values of future teachers]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia: zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny*. Vyp. 1. 70–76. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/167968> [in Ukrainian].
5. Polataiko, O.M. (2017). Khudozhno-estetychnyi dosvid u khoreohrafichnii diialnosti pidlitkiv [Artistic and aesthetic experience in the choreographic activity of teenagers]. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/19697/Polataiko.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukrainian].
6. Otych, O. (2020). Rozvytok tvorchoi indyvidualnosti osobystosti zasobamy khoreohrafichnoho mystetstva [Development of creative individuality through the means of choreographic art]. URL: [file:///C:/Users/%D0%AE%D0%B7%D0%B5%D1%80/Downloads/OD_2010_2_9%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/%D0%AE%D0%B7%D0%B5%D1%80/Downloads/OD_2010_2_9%20(1).pdf) [in Ukrainian].
7. Sypchenko, I.V. (1998). Znachennia dosvidu khudozhno-pedahohichnoho spilkuvannia u profesiinomu stanovlenni maibutnoho vchytelia [The value of the experience of artistic and pedagogical communication in the professional formation of the future teacher]. *Visnyk Zhytomirskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. № 2. S. 65–67 [in Ukrainian].
8. Laban Rudolf (1988). The mastery of movement / Rudolf Laban ; with a new pref. by Roland Laban – 4th ed. rev. and enlarged / Lisa Ullmann. Plymouth : Northcote House. 69 p.

УДК 376: 159.922.7

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.12>

Неоніла ПРОВАЛЬНА

методист ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти, старший викладач кафедри педагогіки та психології, Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, вул. Винниченка, 31, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43006

ORCID: 0000-0003-0983-3415

Бібліографічний опис статті: Провальна, Н. (2024). Інклюзивна компетентність педагогічного працівника початкової школи: забезпечення інклюзивного освітнього середовища. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 80–85, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.12>

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Розглянуто інклюзивну компетентність педагогічних працівників початкової школи з точки зору професійного стандарту вчителя як комплексу трьох категорій особистісно-професійних характеристик: здатності створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатності до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами та здатності забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного з урахуванням його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

Описано сутність і значення сучасного інклюзивного освітнього середовища, розкрито його зміст та структурні компоненти: використання інструментів інклюзивного навчання (інклюзивна політика, практика й культура); застосування принципів і стратегій універсального дизайну та розумного пристосування для забезпечення доступності.

Сформульовано необхідні умови формування інклюзивного освітнього середовища: ресурсне забезпечення потреб інклюзивної освіти (нормативно-правове, програмно-методичне, інформаційне, матеріально-технічне, кадрове); подолання соціальних бар'єрів у свідомості педагогів і суспільства та впровадження командної взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Наголошено на важливості використання соціально-психологічного ресурсу – плекання доброзичливих підтримуючих взаємовідносин в системах «вчитель – учень з ООП», «учень з ООП – учні класу» та між усім членами команди психолого-педагогічного супроводу, включаючи батьків.

Встановлено, що розвиток інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в системі післядипломної освіти є важливою умовою забезпечення інклюзивного освітнього середовища.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивна компетентність, особа з особливими освітніми потребами, педагогічний працівник, початкова школа, інклюзивне освітнє середовище.

Neonila PROVALNA

Methodologist of the Resource Center for Inclusive Education Support, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology, Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Vynnychenka str., 31, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43006

ORCID: 0000-0003-0983-3415

To cite this article: Provalna, N. (2024). Inklusywna kompetentnist pedahohichnoho pratsivnyka pochatkovoї shkoly: zabezpechennia inkluzyvnoho osvitnoho seredovyshcha [Inclusive competence of primary school teachers: ensuring an inclusive educational environment]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 80–85, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.12>

INCLUSIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS: ENSURING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article examines the inclusive competence of primary school teachers based on the professional teacher standard, defined as a complex of three categories of personal and professional characteristics: the ability to create conditions for the functioning of an inclusive educational environment; the ability to provide pedagogical support for individuals with

special educational needs; and the ability to ensure favorable conditions in the educational environment that consider each individual's needs, abilities, and interests.

Emphasis is placed on the abilities required for the development of an inclusive educational environment, including the use of inclusive learning tools (inclusive policies, practices, and culture) and the application of universal design principles and reasonable accommodations to ensure accessibility.

Necessary conditions for forming an inclusive educational environment are identified: resource provision for inclusive education needs (legal, programmatic-methodological, informational, material-technical, and staffing); overcoming social barriers in the consciousness of educators and society; and fostering team collaboration among all participants in the educational process.

The importance of leveraging social-psychological resources is highlighted—nurturing supportive relationships within the systems of «teacher-student with special needs,» «student with special needs-other students,» and among members of the psycho-pedagogical support team, including parents, to ensure an inclusive environment.

Key words: *inclusive education, inclusive competence, person with special educational needs, pedagogical worker, primary school, inclusive educational environment.*

Актуальності проблеми. Нещодавно затверджена Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання до 2029 року посилює актуальність забезпечення якісної освітньої інклюзії в контексті реалізації принципів Нової української школи. Зазначені документи висувають важливі вимоги до педагогічних працівників, які мають бути здатними ефективно створювати й розвивати інклюзивне освітнє середовище, надаючи високоякісний психолого-педагогічний супровід дітям з особливими освітніми потребами (ООП). Відтак, актуальною постає проблема розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників (вчителя й асистента вчителя) початкової школи як базового етапу становлення «адаптивного функціонування» дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

У контексті післядипломної освіти вирішення цієї проблеми тісно пов'язане з обґрунтуванням та впровадженням психолого-педагогічних умов, які сприяють формуванню інклюзивної компетентності педагогічних працівників, зокрема щодо знань та вмінь створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти формування й розвитку особистісно-професійних здатностей педагогічних працівників до впровадження інклюзивного навчання відображено у численних публікаціях вітчизняних науковців, таких як Н. Бібік, А. Богуш, К. Бовкуш, Ю. Бойчук, В. Бондар, О. Бородіна, М. Буйняк, В. Гладуш, І. Демченко, М. Захарчук, О. Казачінер, О. Колупаєва, А. Крикун, О. Кучерук, Н. Лазаренко, О. Микитюк, Р. Пріма, В. Синьов, С. Сисоєва, Т. Соловей, М. Чайковський, С. Чупахіна, З. Шевців, М. Шевченко та інші.

Поняття «інклюзивне освітнє середовище» широко розглядаються вченими В. Гладуш, І. Калініченко, І. Малишевська, О. Мартинчук, Т. Скрипник, Г. Тимошко, Н. Ярмола та ін., які неоднотайні в підході до визначення його складових та умов формування. До прикладу, дослідниця І. Калініченко вважає, що «освітнє середовище тільки тоді буде інклюзивним, коли матиме ряд ознак: спланований і організований фізичний простір, у якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять; наявність сприятливого соціального та емоційного клімату; створені умови для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату» (Kalinichenko, 2012).

Т. Скрипник систематизувала міжнародну практику впровадження «класного менеджменту» в закладах освіти та провела дослідження з використанням цієї стратегії для підготовки освітнього середовища закладів загальної середньої освіти до інклюзивного процесу (Skrypnyk, p.125). Відтак, всі дослідники одностайні у важливості дослідження феномену «інклюзивне освітнє середовище» для забезпечення якісного інклюзивного навчання.

Мета дослідження: проаналізувати формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників (вчителя, асистента учителя) початкової школи в контексті здатності забезпечувати інклюзивне освітнє середовище.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні інклюзивне навчання входить практично у більшість закладів освіти. У Волинській області у 2023/2024 навчальному році у 426 закладах загальної середньої освіти організовано інклюзивне навчання для 1657 учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Психолого-педагогічну підтримку в освітньому

процесі їм забезпечують 1074 асистенти вчителя та 124 корекційних педагоги, які є штатними працівниками школи.

Зауважимо, що з початку 2022 року в силу вступив новий Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, який впровадив п'ятирівневу систему підтримки – тимчасову чи постійну підтримку учнів в освітньому процесі відповідно до їх особливих освітніх потреб. Представляємо кількість учнів з особливими освітніми потребами за рівнями підтримки у Волинській області (рис. 1).

Як бачимо, найбільшою є чисельність дітей, які мають третій рівень підтримки, тобто помірний ступінь порушення тої чи іншої систем розвитку. Отже, сьогодні кожна школа має бути готовою стати інклюзивною, адже кількість дітей з ООП, які навчаються в закладах освіти з інклюзивним навчанням зростає з року в рік. Ускладнює ситуацію внутрішня міграція дітей з ООП, спровокована повномасштабним вторгненням ворога, що привело до зняття обмежень кількості дітей з ООП в інклюзивному класі. Відтак, аби інклюзія була справжньою, насамперед потрібно працювати над формуванням інклюзивної компетентності педагогів, їх позитивного особистісного ставлення до ідей інклюзії, до дітей з особливими освітніми потребами та можливостей їх розвитку.

Інклюзивна компетентність педагогічного працівника початкової школи розглядається як багатогранний і динамічний феномен, який інтегрує різноманітні аспекти професійної діяльності. Поняття «інклюзивна компетентність» розуміємо як інтегративну особистісно-професійну компетентність сучасного педагога, що забезпечує якісний освітній процес для всіх учнів в умовах інклюзивного навчання, як єдність психологічної, теоретичної та практичної готовності до здійснення інклюзивного навчання.

Професійний стандарт вчителя нормативно визначає структуру інклюзивної компетентності через три основні категорії здатностей, а саме: здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами (ООП); здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного з урахуванням його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

Знання й вміння щодо створення умов, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища, можуть передбачати орієнтування у базових інструментах забезпечення інклюзивного навчання: інклюзивна культура (розбудова спільноти, формування інклюзивних цінностей), інклюзивна політика (розвиток



Рис. 1. Кількість учнів з особливими освітніми потребами за рівнями підтримки у Волинській області

школи для всіх, організація підтримки багатоманітності) та інклюзивна практика (ресурси середовища, класний менеджмент), а також щодо принципів і стратегій універсального дизайну та розумного пристосування. Беручи до уваги результати наукових розвідок та практичний досвід, визначаємо такі необхідні умови формування інклюзивного середовища: ресурсне забезпечення потреб інклюзивної освіти: нормативно-правове, програмно-методичне, інформаційне, матеріально-технічне, кадрове; подолання соціальних бар'єрів у свідомості педагогів та суспільства в цілому; створення універсального дизайну та розумних пристосувань, що має на меті забезпечення особистісно-орієнтованого навчання усіх учнів (адаптація, модифікація для дітей з ООП); впровадження педагогіки партнерства: командна взаємодія; педагоги, учні, батьки-суб'єкти освітнього процесу; створення безбар'єрного фізичного простору.

Невід'ємною частиною інклюзивного простору та особливим підходом до навчання, який мінімізує бар'єри у навчанні та спілкуванні усіх здобувачів освіти є дотримання принципів універсального дизайну через подання навчального матеріалу у різних формах, тим самим забезпечуючи дітям отримання інформації та знань різними способами; можливість учням навчатися і демонструвати результати свого навчання декількома способами, з альтернативами для демонстрації того, що вони засвоїли; систематичне залучення дітей до цікавої, практичної роботи в парах, групах для підвищення їх мотивації до навчання, що також сприяє їх соціалізації.

Для інклюзивного освітнього середовища важливо спланувати та організувати фізичний простір, у якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять; індивідуальний навчальний план, гнучкі навчальні програми та методи викладання; наявність сприятливого соціального та емоційного клімату; створення умов для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивних результатів.

Ключовим компонентом ефективного освітнього середовища є його продуманість та упорядкованість. Забезпечення структурованого освітнього середовища в інклюзивному класі (простору класу, часу та діяльності) дає багато переваг для вчителя та учнів. Це відчуття безпеки, підтримки, чіткості та зрозумілості пове-

дінки у відповідності до певних зон та правил, передбачуваність діяльності, що так важливо для дітей з особливими освітніми потребами. Важливими компонентами простору класу є не тільки фізична доступність, а й візуалізація, персоналізація, змінність, насиченість унікальними для конкретного класного колективу особистісними смислами (Skrypnyk, 2021).

При перетворенні простору класної кімнати, облаштуванні робочих місць, місця відпочинку (релаксації), використанні предметів пристосувального характеру в першу чергу потрібне врахування особливих освітніх потреб учнів, які мають труднощі розуміння, пересування та орієнтування в навколишньому просторі. Надзвичайно важливо залучати до організації середовища класу дітей з інтелектуальними труднощами, вони можуть допомагати розвішувати таблички з назвами зон чи навчальних центрів, наклеювати етикетки, сортувати і розкладати в папки та контейнери наочність, навчальні матеріали, допомагати роздавати зошити, розміщувати на полиці поробки, робити календарі днів народжень тощо.

Вкрай важливим для організації інклюзивного середовища в закладі освіти є облаштування ресурсної кімнати та медіатеки. Це спеціально облаштована кімната (частина кімнати), що має відповідний розподіл функціональних зон, яка призначена для розвитку учнів з особливими освітніми потребами, гармонізації їх психоемоційного стану та психологічного розвантаження, проведення індивідуальних та/або групових психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг (занять). Вимоги щодо обладнання ресурсної кімнати зазначені у додатку до Листа МОН України від 27.09.2022 № 4/2703-22. У Волинській області у 2023/2024 навчальному році у 423 ЗЗСО з інклюзивним навчанням функціонує 161 ресурсна кімната і 20 медіатек. Як бачимо, недостатність ресурсних кімнат у закладах освіти складає чималу проблему в області щодо матеріального забезпечення інклюзивного навчання.

Важлива роль у розбудові інклюзивного середовища відводиться фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів, які крім здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини покликані виконувати просвітницьку й методичну роботу з педагогами закладів освіти, пропагуючи цінності інклюзії.

Важливо наголосити на соціально-психологічному ресурсі забезпечення інклюзивного освітнього середовища – доброзичливих взаємостосунках між усіма учасниками інклюзивного навчання в системах «вчитель – учень з ООП», «учень з ООП – учні класу», та між усім членами команди психолого-педагогічного супроводу. Тому з першого дня в інклюзивному класі необхідно культивувати повагу до однолітків з ООП, аби діти розуміли, що вони принципово не відрізняються від однокласників та подружити всіх між собою.

Не менш значущим компонентом інклюзивного середовища є забезпечення такого психологічного мікроклімату в класі, в якому діти з ООП відчуватимуть не просто підтримку, а цінність та важливість власної ролі у процесі шкільного життя. Варто звертатись з пропозицією щодо глибшого пізнання особистості дитини з ООП до практичного психолога школи, адже командна співпраця є основою формування інклюзивного освітнього середовища.

Для формування інклюзивної компетентності в умовах післядипломної освіти нами розроблено ряд освітніх програм, які спрямовані на розвиток інклюзивної компетентності педагогічних працівників (вчителів, асистентів учителів) початкової школи, що саме по собі є важливою умовою забезпечення інклюзивного освітнього середовища.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

1. Здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища є однією із трьох категорій

інклюзивної компетентності за професійним стандартом вчителя.

2. Ця здатність передбачає наявність таких знань, умінь та навичок педагогічного працівника початкової школи як: використання інструментів забезпечення інклюзивного навчання (інклюзивна політика, практика й культура); застосування принципів і стратегій універсального дизайну та розумного пристосування для забезпечення доступності освітнього середовища.

3. Необхідними умовами формування інклюзивного середовища є ресурсне забезпечення потреб інклюзивної освіти (нормативно-правове, програмно-методичне, інформаційне, матеріально-технічне, кадрове); подолання соціальних бар'єрів у свідомості педагогів та суспільства та впровадження командної взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу.

4. Важливим соціально-психологічним ресурсом забезпечення інклюзивного освітнього середовища є плекання доброзичливих підтримуючих взаємостосунків в системах «вчитель – учень з ООП», «учень з ООП – учні класу» та між усім членами команди психолого-педагогічного супроводу, включаючи батьків.

5. Розвиток інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в умовах післядипломної освіти є важливою умовою забезпечення інклюзивного освітнього середовища.

У подальших дослідженнях плануємо дослідити особливості інклюзивної компетентності в аспектах *забезпечення інклюзивного освітнього середовища у вчителя й асистента вчителя початкової школи.*

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойчук Ю. Д. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Ю.Д. Бойчук, О.С. Бородіна, О.М. Микитюк. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2015. 117 с.
2. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Кривий Ріг, 2001. 238 с.
3. Бевзюк М. С. Особливості підготовки вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* 2017. Вип. 9 (2). С. 5–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9%282%29_3
4. Демченко І. І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до засвоєння педагогічних засад інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки.* 2013. Вип. 64. С. 358–364. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2013_64_77
5. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами.* 2012. № 9. С. 120–126. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvp_2012_9_15.
6. Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядження КМУ від 14 квітня 2021 р. № 366-р. Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text>

7. Національна Стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року : Розпорядження КМУ від 07 червня 2024 р. № № 527-р. Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text>
8. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
9. Скрипник Т. В. Підготовка освітнього середовища до інклюзивного процесу у закладах загальної середньої освіти. *Освітологічний дискурс*. НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ. 2020. № 1 (28).
10. Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). URL: https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Aligning%20Competence%20Frameworks%20for%20Teacher%20Professional%20Learning%20for%20Inclusion_0.pdf

REFERENCES:

1. Boychuk, Yu. D. (2015) *Inklyuzyvna kompetentnist maybutnyogo vchytelya osnov zdorovya* Monografiya. [Inclusive competence of the future teacher of the basics of health]. Kharkiv: KhNPU im. H. S. Skovorody. 2015. 117 s. (in Ukrainian)
2. Braznych, O. G. (2001) *Pedahohichni umovy dyferentsiynoho navchannya uchniv zahalnoosvitn'oyi shkoly*. [Pedagogical conditions of differentiated education of secondary school students]. Kryvyi Rih, 238 s. (in Ukrainian)
3. Bevziuk, M. S. (2017) *Osoblyvosti pidhotovky vchytelia pochatkovoi shkoly do roboty z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inklyuzyvnomu seredovyshchi*. [Peculiarities of primary school teacher training to work with children with special educational needs in an inclusive environment]. *Aktual'ni pytannya korektsiynoyi osvity. Pedahohichni nauky*. Herson. Vyp. 9 (2). S. 5–14. (in Ukrainian)
4. Demchenko I. I. (2013) *Pidhotovka maybutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do zasvoyennya pedahohichnykh zasad inklyuzyvnoi osvity*. [Preparation of the future primary school teacher to master the pedagogical principles of inclusive education]. *Zbirnyk naukovykh prats [Kherson's'koho derzhavnoho universytetu]*. *Pedahohichni nauky*. Vyp. 64. S. 358–364. (in Ukrainian)
5. Kalinichenko I. O. (2012) *Osoblyvosti formuvannya inklyuzyvnoho osvitn'oho seredovyshcha dlya zabezpechennya vsebichnoho rozvytku dytyny*. [Peculiarities of Forming an Inclusive Educational Environment to Ensure Comprehensive Development of a Child]. I. O. Kalinichenko // *Aktual'ni problemy navchannya ta vykhovannya lyudey z osoblyvymy potrebamy*. № 9. S. 120–126. (in Ukrainian)
6. *Natsional'na stratehiya iz stvorennya bezbar'yernoho prostoru v Ukrayini na period do 2030 roku*. (2021) [National Strategy for Creating a Barrier-Free Space in Ukraine for the Period up to 2030]. *Rozporyadzhennya KМУ vid 14 kvitnya 2021 r. № 366-r*. Kyiv. (in Ukrainian)
7. *Natsional'na Stratehiya rozvytku inklyuzyvnoho navchannya na period do 2029 roku*. [National Strategy for the Development of Inclusive Education for the Period up to 2029]. *Rozporyadzhennya KМУ vid 07 chervnya 2024 r. № 527-r*. Kyiv. (in Ukrainian)
8. *Profesiynny standart za profesiyamy «Vchytel' pochatkovykh klasiv zakladu zahal'noyi seredn'oyi osvity», «Vchytel' z pochatkovoyi osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)» (2020)* [Professional Standard for the Professions Primary «School Teacher of a General Secondary Education Institution», «Primary Education Teacher (with a Junior Specialist Diploma)»]. Kyiv.
9. Skrypnyk, T. V. (2021) *Pidhotovka osvitn'oho seredovyshcha do inklyuzyvnoho protsesu u zakladakh zahal'noyi seredn'oyi osvity*. [Preparation of the Educational Environment for the Inclusive Process in General Secondary Education Institutions]. *Osvitlohichnyy dyskurs. Natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni M.P. Drahomanova*. Kyiv. 2020. № 1 (28). (in Ukrainian)
10. Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). URL: https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Aligning%20Competence%20Frameworks%20for%20Teacher%20Professional%20Learning%20for%20Inclusion_0.pdf

УДК 378.4:159.922+004.9

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.13>

Ірина ТОМАШЕВСЬКА

кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри дисциплін загальної підготовки, КЗВО «Волинський медичний інститут», вул. Лесі Українки, 2, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43016

ORCID: 0000-0002-6853-387X

Бібліографічний опис статті: Томашевська, І. (2024). Методичні аспекти психології вищої школи в умовах інформаційних технологій. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 86–91, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.13>

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті представлена аргументація щодо актуальності дослідження розвитку методології психології вищої школи як провідного інструменту підвищення якості вищої освіти в умовах інформаційних технологій. Для досягнення мети наукового пошуку – підвищення якості вищої освіти, досліджено та уточнено основний понятійно-категоріальний апарат психології навчання у вищій школі, визначена структура психології вищої освіти, описано вплив кліпового мислення на психологію вищої школи, запропоновано психологічні засоби та прийоми щодо зниження впливу кліпового мислення на якість освіти, досліджено специфіку психології мотивації суб'єктів системи вищої освіти, досліджено психологію засвоєння знань і психологічні аспекти самоактуалізації суб'єктів, обґрунтовано психологію навчання в освітньому процесі закладу вищої медичної освіти в умовах інформаційних технологій.

За результатами проведеного експрес-дослідження експериментально підтверджено тезу про те, що лектор, науково-педагогічний працівник уже не сприймається винятково як джерело базових знань для студентів, а урізноманітнення інтересів здобувачів освіти, можна тлумачити як підтвердження зростання значущості психологічного чинника в сучасній вищій освіті.

У статті показано, що інформаційні технології спричинили ускладнення структури психологічної системи вищої освіти, яка, згідно з проведеним опитуванням, складається із семи елементів: засвоєння базових знань; оволодіння методами накопичення знань; оволодіння творчими прийомами, зокрема і з прийомами творчої самоактуалізації; оволодіння навичками та прийомами складання документації та презентацій; оволодіння навичками публічних фахових доповідей та виступу; засвоєння й удосконалення навичок і прийомів аргументації позиції у діловому спілкуванні; удосконалення навичок особистого спілкування у професійному середовищі з метою розширення соціальних та професійних контактів.

Ключові слова: психологія вищої школи, навчання, освітній процес, вища школа, вища освіта, якість освітнього процесу, інформаційні технології, здобувачі освіти, структура освітнього процесу.

Ірина ТОМАСHEVSKA

Candidate of Pedagogic Sciences, Professor, Professor at the Department of Disciplines of General Training, Volyn Medical Institute, Lesi Ukrainky str., 2, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43016

ORCID: 0000-0002-6853-387X

To cite this article: Tomashevskaya, I. (2024). Metodichni aspekty psykholohii vyshchoi shkoly v umovakh informatsiinykh tekhnolohii [Methodological aspects of the development of higher education psychology in the context of information technology]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 86–91, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.13>

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION PSYCHOLOGY IN THE CONTEXT OF INFORMATION TECHNOLOGY

The article presents the argumentation of the relevance of the study of the development of the methodology of higher education psychology as a leading tool for improving the quality of higher education in the context of information technology. To achieve the goal of scientific research – improving the quality of higher education – the basic conceptual and categorical

apparatus of higher education psychology is investigated and clarified, the structure of higher education psychology is defined, the influence of clip thinking on higher education psychology is described, psychological means and techniques to reduce the impact of clip thinking on the quality of education are proposed, the specifics of the psychology of motivation of subjects of the higher education system are studied, the psychology of knowledge acquisition and psychological aspects of self-actualization of subjects are investigated, the psychology of higher education is substantiated.

According to the results of the express study, the thesis that the lecturer, scientific and pedagogical worker is no longer perceived exclusively as a source of basic knowledge for students, and the diversification of interests of students can be interpreted as a confirmation of the growing importance of the psychological factor in modern higher education, the article shows that information technology has led to a complication of the structure of the psychological system of higher education, which, according to the survey, consists of seven elements: assimilation.

The article reveals modern methodological techniques and technologies of teaching psychology in higher education, identifies a number of innovative technologies.

The content of modern psychological education in Ukraine should focus on the introduction of information technology, e-learning with access to digital resources, and training of specialists for the future.

Key words: *psychology of higher education, learning, educational process, higher education, innovative teaching technologies, students, higher education, quality of the educational process, information technology, students, structure of the educational process.*

Постановка проблеми. Визначальною спрямованістю стратегічного курсу реформування та осучаснення вищої освіти в Україні є необхідність формування дієвого, інноваційного простору у закладах вищої світи, шляхом активного впровадження прогресивних інновацій, впровадження сучасних провідних технологій та моделей організації навчання. Освітній процес сучасного, європейського зразка ЗВО, повинен бути зорієнтований, як вважає О. Барно, на врахування спроможностей новітніх інформаційних технологій навчання та забезпечувати формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, яка здатна до неперервного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін та викликів сучасності (Барно, 2003, с. 7).

Актуальність теми. Актуальність означеної проблеми визначається тим, що значна кількість вітчизняних та зарубіжних вчених висловлюють думку про необхідність підвищення якості вищої освіти. Зростання рівня якості вищої освіти можливе за ефективного використання психологічних інструментів і прийомів в освітньому процесі ЗВО, що ґрунтується на поширенні інформаційних технологій.

Вітчизняні дослідники О. Лазуренко та Н. Сміла вважають, що в нашій країні психологія вищої школи сформувалася і займає значуще місце у вітчизняному науковому дискурсі. При цьому відзначається наявність суперечностей між теоретичною та практичною психологією вищої освіти, що обумовлює її актуальність (Лазуренко, Сміла, с. 97).

Одним із напрямів подолання цієї суперечності може забезпечити інтеграція теорії та практики психології вищої освіти, власне, як

і інтеграція методики, педагогіки та психології вищої освіти. І як стверджує у своїх дослідженнях Л. Подоляк і В. Юрченко, що кожен науково-педагогічний працівник вищої школи має бути при цьому й одночасно ще й професійним психологом в аспекті вирішення поставлених завдань навчання, виховання та формування здобувачів освіти, як майбутніх фахівців (Подоляк, Юрченко, 2006, с. 117).

Значний науковий доробок вітчизняних та зарубіжних вчених Г.Атанова, В. Банщикова, Т. Бахтеєва, І. Беха, В. Буреги, О. Будник, Г. Васяновича, О. Волосовець, В. Гуськова, В. Казакова, І. Крижанівської, В. Кудіна, В. Лісового, С. Максименко, В. Москаленко, Л. Пуховської, Є. Спіцина, засвідчив про актуальність означеної проблеми в науковому просторі.

Мета статті – викласти та обґрунтувати основні методичні аспекти розвитку психології вищої школи в умовах інформаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З урахуванням вищезазначеного, ми переконані, що в умовах сучасного освітнього процесу у ЗВО, проблема вивчення методичних засад психології освіти належить до числа найбільш актуальних у педагогічній та науково-пошуковій діяльності. В контексті реалізації принципів Болонської декларації та трансформаційних перетворень у вищій освіті, ґрунтового дослідження та науково-практичного обґрунтування вимагають проблеми узагальнення провідного досвіду інноваційної освітньої діяльності; особливостей змістового наповнення інтерактивних форм викладання психології, врахування характерних властивостей їх при використанні у закладах освіти.

З позицій теорії та практики проблему психологічної підготовки майбутнього спеціаліста до виконання завдань за майбутнім фахом, розглядали як вітчизняні так зарубіжні науковці: М. Дяченко, С. Жук, Л. Кандибович, О. Кудрін, М. Левченко, С. Максименко, В. Моляр, О. Мороз; особливості майбутньої професійної діяльності фахівця у галузі медицини були об'єктом наукового пошуку І. Вітенко, К. Платонова, М. Жукова, Т. Кондратенко, В. Лавренко, В. Ораховського, Л. Супрун. Особливість емоційного вигорання медичних працівників вивчали Д. В. Любімова, Л. М. Карамушка, С. Москалець, Т. Недуруєва, та ін.

У зарубіжному науковому дискурсі означена проблема була представлена науковими працями європейських вчених Р. Балтусаїте (R. Baltusaitė), Т. Бурдон (T. Bourdon), І. Катане (I. Katane), П. Мідоус (P. Meades), Л. Мілвард (L. Milward), Д. Хьюстон (D. Houston) та американських вчених таких як: Л. Арнольд (L. Arnold), Т. Біксон (T. Dixon), Д. Бок (D. Bock), С. Лоу (S. Lowe), М. Найер (M. Nayer), М. Шафер (M. Schafer).

Виклад основного матеріалу дослідження.

Відтак вважаємо, що якість вищої освіти вкрай важлива проблема, оскільки саме освіта взагалі та вища освіта зокрема, мають значний вплив на розвиток усього суспільства та економіки. А отже, розвиток практичної та теоретичної психології вищої освіти, їх інтеграції в процесі функціонування і змін, що відбуваються у вищій школі, є вкрай актуальними.

Початок ХХІ століття характеризується активним впровадженням у повсякденне життя й освіту інформаційних технологій, які мають значний вплив на розвиток мислення. Інформаційне суспільство зумовило зміни у процесі мислення, відтак, у науковому просторі з'являються такі поняття, як «кліпова свідомість», «кліпове мислення»

На сучасному етапі розвитку суспільства сформувалася домінуюча тенденція щодо фрагментарного характеру подання інформації та її отримання з пріоритетом її кількості, а не якості. Вітчизняні вчені – філософи, педагоги, психологи, соціологи таке мислення тлумачать як «кліпове – фрагментарне та алогічне»

У наукових дослідженнях вчені С. Бараник, В. Єхалов, І. Романюта, П. Лященко, вважають, що кліпове мислення полягає в тому, що

студент, сприймає світ як послідовність картинок, що змінюють одна одну. Відтак, спостерігається зниження впливу логіки на пізнавальну діяльність здобувачів освіти. Поширення кліпового мислення впливає на всі елементи навчального процесу та ефективність та якість освіти у закладах вищої освіти та розвиток ЗВО (Бараник, Єхалов, Романюта, Лященко, 2018, с. 9).

Розвиток кліпового мислення студентів впливає на процес комунікацій та сприйняття знань у процесі навчання. Тому поширення кліпового мислення у здобувачів освіти (включно до ризику виникнення залежності особистості від гаджетів), зумовлює необхідність аналізу використання, раніше отриманих у психології навчання результатів щодо прийнятності та адекватності в умовах нових інформаційних технологій у навчанні та життєдіяльності.

У даному контексті вітчизняні дослідники О.Лазуренко і Т.Тамакова, висловлюють думку, що психологічні дослідження можуть бути ресурсом формування ефективної системи навчання та підвищення якості вищої медичної освіти (Лазуренко, Тамакова, 2014, с. 57).

Вчені зазначають, що навчання студентів методів дослідження в психології може спричинити позитивний вплив на якість вищої освіти.

У наукових пошуках О. Малхазов, обґрунтовує думку про те, що важливими елементами сучасної психології навчання можуть бути визнані психологія та педагогіка творчості і навчання науково-дослідницької діяльності (Малхазов, 2010).

У зарубіжних дослідження С. Датта (S. Datta) стверджується, що необхідне нове трактування сутності та і розвитку сучасної психології навчання (Datta, 2023). Відтак, є логічним розглянути ключові дефініції психології навчання й уточнити їх значення в межах цієї статті. Як відомо, термін «психологія» може мати як наукове, так і життєве значення, а саме, цей термін може використовуватися для означення відповідної наукової дисципліни та, водночас, цей термін може бути використаний для характеристики поведінки або психічних особливостей окремих осіб і груп людей (Енциклопедія освіти, 2008).

У даному науковому пошуку психологію освіти, пропонуємо трактувати як науку про закономірності розвитку та функціонування психіки суб'єктів і об'єктів процесу навчання

та виховання, як специфічну форму життєдіяльності в освітньому процесі, яка впливає на поведінку учасників даного процесу, а відтак впливає на поведінку суб'єктів та об'єктів та впливає на якість освіти. Дослідження психології навчання в контексті нашого дослідження, будемо здійснювати на основі діяльнісного підходу, який виступає як психолого-педагогічна концепція з орієнтацією на практичне застосування знань (оволодіння компетентностями) в аспекті психології навчання.

Під психологічними фактами (процесу навчання) ми розуміємо широке коло проявів психіки, зокрема, їх об'єктивні форми, відображені у вигляді актів поведінки, фізіологічних процесах учасників освітнього процесу, продуктах пізнавальної діяльності здобувачів освіти, соціально-культурних явищах в умовах освітнього процесу. Психологічні факти досліджуються в психології для визначення властивостей, функцій, закономірностей психіки та її детермінуючого впливу на поведінку суб'єктів освітнього процесу у ЗВО.

Психічним станом суб'єкта (та/або об'єкта) освітнього процесу розглядатимемо психічну характеристику особистості за певний відрізок часу її діяльності в умовах системи вищої освіти. Ці стани продукуються самопочуттям учасників процесу навчання, настроєм, зовнішньою ситуацією, які обумовлюються індивідуальними особливостями і проявляються в поведінці учасників освітнього процесу.

Зокрема, самопочуття суб'єктів процесу навчання може визначатися рівнем їх навчального (аудиторного) та методичного навантаження. Натомість ці стани та діяльність суб'єктів процесу навчання впливають на наслідки та результати, а відтак, обумовлюють якість освіти.

Психологію освіти окреслюють і як науковий напрям у психології, який досліджує психологічні закономірності засвоєння знань, умінь і навичок, психологічні механізми навчання та навчальної діяльності, вікові зміни, зумовлені процесом навчання, формування компетентностей.

Домінуючою утилітарною (практичною) метою психології навчання науковці Л. Подоляк, В. Юрченко, визначають пошук та аналіз ефективності використання психологічного чинника в менеджменті процесу навчання з метою підвищення якості вищої освіти (Подоляк, Юрченко, 2006). Натомість, з позиції структу-

рованості, психологія навчання (як специфічна діяльність) можна визначити як психологію постановки цілей, психологію мотивації, психологію навчальних дій, психологію навчальних комунікацій тощо.

При цьому для психології навчання важливо, що пізнання виступає як універсальна діяльність, яка виступає фундаментальною базовою основою оволодіння будь-якою іншою діяльністю.

У нашому дослідженні будемо керуватися тим, що психічний стан учасників освітнього процесу формують п'ять основних процесів, а саме, відчуття, сприйняття, пам'ять, уява, мислення. Це основні процеси, завдяки яким людина пізнає навколишній простір. Ці процеси можуть розглядатися і як основні психологічні інструменти взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Уміння правильно використовувати психологічні інструменти в освітньому процесі ЗВО, на думку І. Погорілої, є підтвердження професіоналізму викладача (науково-педагогічного працівника) і як важлива умова забезпечення високого рівня якості вищої освіти (Погоріла, 2007, 103). Тому важливо враховувати, що знання, які передаються в процесі навчання, мають явний і неявний характер, а передача знань у процесі комунікацій може мати вербальний і невербальний характер. Методологія дослідження психології освіти має базуватися або, навпаки, породжує у своїй практичній реалізації певну філософію дослідження психології навчання.

Філософію дослідження психології навчання можна визначити як узагальнений підхід щодо сутності та місця психології навчання в процесі підвищення якості освіти в умовах інформаційних технологій.

У своїй практичній функції філософія дослідження психології навчання дає змогу визначити такі принципи дослідження психології навчання:

1) *гуманність*, як повага до особистості та прав суб'єктів та об'єктів освітнього процесу, враховуючи, визнання прав учасників досліджень на відкритість, а в окремих випадках конфіденційність отриманої в дослідженнях інформації; *визначення* підвищення якості освіти та особистісного розвитку як основного пріоритету та основної мети досліджень психології навчання;

2) *екологічність* таких досліджень, що включає визнання неприйнятними будь-які форми експансії, створення безпечної атмосфери спілкування в процесі спостережень і проведення психологічних експериментів у навчанні;

3) *демократичність*, як принцип дослідження психології навчання, означає орієнтацію на рівноправну співпрацю усіх учасників освітнього процесу, дослідників і замовників дослідження, зрозумілість і прийнятність для суб'єктів навчання методів, які використовуються в процесі дослідження психології навчання;

4) *результативність*, виступаючи як принцип дослідження психології навчання, орієнтує на виявлення можливих недоліків, помилок, отримання в процесі вивчення психології навчання значущих наукових і практичних результатів дослідження, спроможних підвищити рівень освіти в умовах розширення впливу інформаційних технологій;

5) *принцип економічної ефективності* передбачає, що витрати на психологічні дослідження в навчанні повинні генерувати позитивний економічний результат в економіці шляхом підвищення якості навчання, а відтак, якості вищої медичної освіти (Кокун, 2012, с. 97).

У якості об'єктів досліджень психології навчання у вищій школі, можна розглядати наступні завдання:

- дослідження й оптимальне використання зв'язку між навчанням, рівнем психічного розвитку та психічним станом, розробка заходів щодо оптимізації психологічного впливу на педагогічний процес;
- встановлення загально-соціальних чинників, які безпосередньо впливають на рівень психічного розвитку здобувачів освіти;
- структурний аналіз психології процесу навчання;
- дослідження та обґрунтування особливостей сутності індивідуальних проявів психічного розвитку науково-педагогічних працівників та студентів, зумовлених характером та специфікою освітнього процесу у вищій школі.

Навчальна діяльність відображає прогноз тих змін, які можуть відбутися у психічному розвитку студента, який долучений до навчального процесу. Вона обумовлює і систему оцінювання цих змін. Організація навчальної діяльності передбачає її співвідношення з осо-

бистісними можливостями студента та потенціалом його розвитку. Кожен рівень особистісного розвитку забезпечується специфічними формами та змістом навчальної діяльності.

У процесі дослідження психології навчання, на нашу думку, варто враховувати, що навчальна діяльність має структурно-системний характер. Систему визначають як цілісність компонентів та механізми їх взаємозв'язків. Щодо психологічної структури освіти, то в науковому дискурсі її тлумачать як будову і властивість тих стійких факторів, які діють в умовах виконання завдання організації освітнього процесу (Енциклопедія освіти, 2008, с. 379).

За рівнем творчості в освітньому процесі психологію навчання можна структурувати на психологію засвоєння накопичених знань, умінь (компетентностей) і психологію синтезу нових знань із використанням психології та прийомів самоактуалізації.

Психологічною умовою або результатом самоактуалізації в процесі засвоєння знань та/або синтезі нових знань може бути стан максимально граничних переживань (за А. Маслоу), який, зокрема, передбачає отримання задоволення студентом від процесу й усвідомлення засвоєння нових знань (результату навчання).

Натомість психологічний стан задоволення студента перебігом процесу навчання належить до внутрішньої мотивації. Відтак, враховуючи специфіку розгляду технологій навчальної діяльності з точки зору психології навчання, потрібно проаналізувати теорії та філософські концепції, що розкривають особистісно-психологічний аспект навчання. При цьому необхідно враховувати, що психіка людини відображає властивість головного мозку, яка полягає у здатності до відображення навколишнього світу.

Досліджуючи психологію освіти, важливо враховувати, що низка проблем психології освіти, поведінки та проявів суб'єктів освіти в царині освітнього права та його впливу на економіку освіти, може бути вирішена лише на перетині досліджень економіки, психології, права та управління в освіті.

Проведені дослідження свідчать, що відбуваються ґрунтовні зміни в психології у контексті зміни змістових положень навчання, обумовлених активним впровадженням інформаційних технологій.

Висновки. Таким чином, психологія не може бути вибірковою освітньою компонентою для майбутнього фахівця медицини, оскільки вона є засадничою складовою підготовки, успішне оволодіння знаннями якої та їх використання у професійній діяльності, формує особистість конкурентоспроможного фахівця.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бараник С.І., Схалов В.В., Романюта І.А., Лященко П.В. Інтеграція «кліпового мислення» в сучасну вищу медичну освіту. *Південноукраїнський медичний журнал*. 2018. № 19. С. 8–12.
2. Барно О. Демократизація та гуманізація вищої освіти – запорука формування високопрофесійного спеціаліста XXI століття. *Імідж сучасного педагога*. 2003. № 5-6. С. 6–12.
3. Енциклопедія освіти. Академ. пед. наук України. Київ. Юрінком Інтер. 2008. 1040 с.
4. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця. Монографія. Київ. 2012. 200 с.
5. Лазуренко О. О., Сміла Н. В. Психологічна готовність майбутнього лікаря до професійної діяльності: навчально-методичний посібник. Київ. 2018. 111 с.
6. Лазуренко О. О., Тамакова Т. А. Психологія професійної діяльності в контексті методологічних проблем фахової підготовки лікарів-психологів у ВМНЗ України. Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції «*Медична психологія: здобутки, розвиток та перспективи*». Київ. 2014. С. 55–58.
7. Малхазов О. Р. Психологія праці. Навч. посіб. Київ. Центр учбової літератури. 2010. 208 с.
8. Погоріла І. О. Психолого-педагогічні умови формування особистості фахівця у вищих навчальних закладах. *Вісник НТУ «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр.* Київ, ІВЦ «Політехніка». 2007. № 3 (21). С. 102–105.
9. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. *Психологія вищої школи*. Навчальний посібник для магістрів і аспірантів. Київ. ТОВ «Філ-студія». 2006. 320 с.
10. Datta, S. Psychological Implications of Virtual Learning Environments: Perspectives in the Post-Covid Period. *Psychology & Psychological Research International Journal (PPRIJ)*, 2023. 8(1). <https://doi.org/10.23880/pprij-16000323>

REFERENCES:

1. Baranyk S.I., Yekhalov V.V., Romaniuta I.A., Liashchenko P.V.(2018) Intehratsiia «klipovoho myslennia» v suchasnu vyshchu medychnu osvitu. *Pivdenoukrainskyi medychnyi zhurnal*. № 19. S. 8–12. [in Ukrainian].
2. Barno O.(2003) Demokratyzatsiia ta humanizatsiia vyshchoi osvity – zaporuka formuvannia vysokoprofesiinoho spetsialista XXI stolittia. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. 2003. № 5–6. S. 6–12. [in Ukrainian].
3. Entsyklopediia osvity (2008) Akadem. ped. nauk Ukrainy. Kyiv. Yurinkom Inter. 1040 s. [in Ukrainian].
4. Kokun O. M.(2012) Psykholohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia. Monohrafiia. Kyiv. 200 s. [in Ukrainian].
5. Lazurenko O. O., Smila N. V. (2018) Psykholohichna hotovnist maibutnoho likaria do profesiinoi diialnosti: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv. 111 s. [in Ukrainian].
6. Lazurenko O. O., Tamakova T. A. (2014) Psykholohiia profesiinoi diialnosti v konteksti metodolohichnykh problem fakhovoi pidhotovky likariv-psykholohiv u VMNZ Ukrainy. Materialy III mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Medychna psykholohiia: zdobutky, rozvytok ta perspektyvy». Kyiv. S. 55–58 [in Ukrainian].
7. Malkhazov O. R. Psykholohiia pratsi (2010) Navch. posib. Kyiv. Tsentr uchbovoi literatury. 208 s. [in Ukrainian].
8. Pohorila I. O.(2007) Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia osobystosti fakhivtsia u vyshchykh navchalnykh zakladakh. *Visnyk NTU «Kyivskiy politekhnichnyi instytut». Filosofia. Psykholohiia. Pedahohika: zb. nauk. pr. Kyiv, IVTs «Politekhnik»*. № 3(21). S. 102–105 [in Ukrainian].
9. Podoliak L. H., Yurchenko V. I. (2006) Psykholohiia vyshchoi shkoly. Navchalnyi posibnyk dlia mahistriv i aspirantiv. Kyiv. TOV «Fil-studiiia». 320s. [in Ukrainian].
10. Datta,S. (2023). Psychological Implications of Virtual Learning Environments: Perspectives in the Post-Covid Period. *Psychology & Psychological Research International Journal (PPRIJ)*, 8(1). <https://doi.org/10.23880/pprij-16000323>

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Надія АЛЕНДАРЬ, Олександр СЕМЕНОВ, Наталія СЕМЕНОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	3
Наталія ГАВРИШ, Олександр СЕМЕНОВ, Наталія СЕМЕНОВА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ.....	9
Олена ПРОСКУРНЯК РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ: КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ.....	19
Катерина СУЯТИНОВА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ТА КОМУНІКАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	26

РОЗДІЛ 2

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Валентина ВІТЮК НЕВЕРБАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	34
Наталія ГУДИМА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАСОБАМИ LEGO-ТЕХНОЛОГІЙ	39
Ольга КОВАЛЬЧУК СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	48
Зореслава КРИЖАНОВСЬКА, Наум РАДЧУК ПРОЯВИ ТРАВМАТИЧНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ДИТИНСТВА В ПРИВ'ЯЗАНОСТІ ДОРОСЛИХ.....	55
Аліна СКРОЛІТНЯ МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ У ВИМІРАХ НУШ.....	61

РОЗДІЛ 3

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Ярослава НІКОЛАСНКО СТРАТЕГІЇ ЦИФРОВІЗАЦІЇ У СФЕРІ ОСВІТИ: РОЛЬ ОСВІТЯНСЬКИХ БІБЛІОТЕК.....	67
Світлана ПАНАСЮК ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИХ ПОТРЕБ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ.....	75
Неоніла ПРОВАЛЬНА ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	80
Ірина ТОМАШЕВСЬКА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	86

CONTENTS

SECTION 1

PRE-SCHOOL EDUCATION

Nadiia ALENDAR, Oleksandr SEMENOV, Nataliia SEMENOVA FORMATION OF A CREATIVELY ORIENTED PERSONALITY OF AN OLDER PRESCHOOLER IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF AN EXTRACURRICULAR EDUCATION INSTITUTION.....	3
Natalia HAVRISH, Oleksandr SEMENOV, Nataliia SEMENOVA TECHNOLOGY FOR FORMING PEDAGOGICAL THINKING IN FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS BASED ON THE USE OF EDUCATIONAL TEXTS.....	9
Olena PROSKURNIAK DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: THE COMMUNICATIVE ASPECT.....	19
Kateryna SUIATYNOVA PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE PEDAGOGICAL PARTNERSHIP AND COMMUNICATION IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF PRESCHOOL TEACHER.....	26

SECTION 2

PRIMARY EDUCATION

Valentyna VITIUK NONVERBAL COMMUNICATION IN THE FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL	34
Nataliia HUDYMA PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO DEVELOP STUDENTS' READING COMPETENCES USING LEGO-TECHNOLOGIES.....	39
Olga KOVALCHUK SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING AS A MEANS OF PERSONALITY DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....	48
Zoreslava KRYZHANOVSKA, Naum RADCHUK MANIFESTATIONS OF TRAUMATIC CHILDHOOD EXPERIENCES IN ADULT ATTACHMENT.....	55
Alina SKOROLITNIA MODERNIZATION OF THE CONTENT OF SCHOOL MATHEMATICS EDUCATION IN THE DIMENSIONS OF NUSH.....	61

SECTION 3

SPECIAL EDUCATION

Yaroslava NIKOLAIENKO STRATEGIES FOR DIGITALIZATION IN EDUCATION: THE ROLE OF EDUCATIONAL LIBRARIES.....	67
Svitlana PANASYUK FORMATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC NEEDS OF THE PERSONALITY BY MEANS OF CHOREOGRAPHIC ART: THEORETICAL ASPECTS.....	75
Neonila PROVALNA INCLUSIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS: ENSURING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	80
Iryna TOMASHEVSKA METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION PSYCHOLOGY IN THE CONTEXT OF INFORMATION TECHNOLOGY.....	86

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 5

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Світлана Юріївна Калабухова

Підписано до друку: 23.12.2024.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 10,92. Замов. № 0225/124. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1

Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.