ДОШКІЛЬНА І ПОЧАТКОВА ОСВІТА В УМОВАХ РЕФОРМ ТА ВИКЛИКІВ

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогіний університет
імені А.С.Макаренка

ДОШКІЛЬНА І ПОЧАТКОВА ОСВІТА В УМОВАХ РЕФОРМ ТА ВИКЛИКІВ

Монографія

Суми – 2024

УДК 373.2/.3.014.3(477)
Т33

Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (протокол № 10 від 29 квітня 2024 р.)

Рецензенти:

Т.О. Пушкарьова – докторка педагогічних наук, професорка, начальниця відділу проєктної діяльності ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України, член-кореспондент НАПН України**.**

С.О. Бадер – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Л.Я. Бірюк – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного універси-тету імені Олександра Довженка.

Наукові редактори:

О.В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

С.М. Кондратюк – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної і початкової освіти, директор Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Т33 Дошкільна і початкова освіта в умовах реформ та викликів: [монографія] / за заг. ред. О. В. Лобової, С. М. Кондратюк. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка 2024. – 472 с.

ISBN 978-966-698-344-5
DOI 10.24139/2312-5993/978-966-698-344-5/2024

У монографії представлено результати широкого кола актуальних наукових пошуків вітчизняних фахівців у галузі дошкільної та початкової освіти. У підрозділах видання розкрито педагогічні стратегії, теоретичні та методичні основи виховання, навчання та розвитку дітей дошкільного й молодшого шкільного віку; визначено різноманітні психолого-педагогічні аспекти дошкільної та початкової освіти; схарактеризовано актуальні проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти у сучасному педагогічному просторі.

Видання адресовано широкому колу науковців і педагогів-практиків, що працюють у галузі дошкільної та початкової освіти, викладачам і студентам відповідних спеціальностей у закладах вищої педагогічної освіти.

УДК 373.2/.3.014.3(477)

© Колектив авторів, 2024
© СумДПУ імені А.С. Макаренка 2024

ISBN 978-966-698-344-5

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 5

РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 7

Бутенко В.Г.

ПРОЄКТУВАННЯ ІГРОВОГО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....7

Гаврило О.І.

ЕКОЛОГІЧНІ АКЦІЇ – ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....37

Загородня Л. П., Івлєва Н.В.

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТРВЗ.....66

Котелянець Ю.С.

ВСЕБІЧНИЙРОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА ЗАСОБАМИ ГРИ 97

Харькова Є.Д.

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР..... 127

Шаповалова О.В.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 156

РОЗДІЛ 2. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ 192

Довга Т. Я.

ОНОВЛЕННЯ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ПІД ВПЛИВОМ ЗМІН В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ 192

Колишкіна А.П.

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї У НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ 223

Котелянець Н.В.

РЕАЛІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... 255

Нікітіна О.О.
РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПОЛОЖЕНЬ НУШ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ (ІНТЕГРОВАНИЙ ТА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХОДИ)..... 287

РОЗДІЛ 3. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 316

Білєр О.С.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАСАДАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ БІНАРНИХ ПРОЕКТІВ..... 316

Васько О.О.
ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ В МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ..... 347

Кондратюк С.М.
ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... 379

Павлущенко Н.М.
ДО АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 409

Ткаченко О. М.
ЗМІСТ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В ГАЛУЗІ ОСВІТИ..... 439

ПЕРЕДМОВА

Забезпечення високого рівня якості освіти на основі відповідності актуальним потребам особистості, суспільства, держави – найважливіше завдання освітньої політики, яка окреслює реалізацію компетентнісного підходу до освітнього процесу загалом. Передбачається врахування пріоритету особистості через реформування в тому числі дошкільної та початкової освіти. У прерогативі – досягнення високого результату соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку за умови якісної підготовки майбутніх фахівців цих галузей.

Швидкі темпи соціальних, економічних та політичних змін, стрімке розвинення інформаційних та комунікаційних технологій, виникнення та розвиток штучного інтелекту зумовлюють необхідність нового бачення розвитку та реформування освітнього-наукового простору. Тому на часі постають питання вирішення проблем оновлення педагогічних технологій в дошкільній та початковій освітніх галузях, теоретичних та практичних пошуків сучасних вчених, що торкаються широкого спектру інноваційних впроваджень в освітній простір. Саме результати автентичних теоретичних та експериментальних досліджень, а також варіанти вирішення цих та інших питань пропонує авторський колектив монографії.

Перший розділ присвячено висвітленню психолого-педагогічного супроводу підготовки здобувачів дошкільної освіти. Презентовано проблематику проєктування ігрового здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти; позначено особливості інноваційної форми екологічного виховання дітей дошкільного віку як екологічні акції; розкрито специфіку формування природничо-екологічної компетентності в старших дошкільників засобами ТРВЗ; присвячено увагу розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку у процесі сюжетно-рольових ігор; окреслено шляхи всебічного розвитоку дошкільника засобами гри; а також висвітлено теоретичні засади та педагогічні умови формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в процесі мовленнєвої діяльності.

У другому розділі розкрито актуальні питання підготовки здобувачів початкової освіти, а саме: окреслено проблему оновлення виховного середовища під впливом змін в освітньому просторі; розкрито особливості формування мовленнєвих навичок молодших

школярів засобами інноваційних технологій; схарактеризовано виховний потенціал школи та сім'ї у національно-патріотичному вихованні здобувачів початкової освіти; висвітлено особливості реалізації діяльнісного підходу в початковій школі та концептуальних положень НУШ засобами інноваційних технологій на уроках англійської мови в початкових класах, зокрема те, що стосується інтегрованого та особистісно орієнтованого підходів.

Питання підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти до професійної діяльності окреслено у третьому розділі. Порушено питання застосування кейс-методу в методико–математичній підготовці майбутніх учителів початкових класів; висвітлюється проблема професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованої освіти молодших школярів; окреслюються актуальні проблеми сучасної початкової школи; а також презентовано зміст етнопедагогічної компетентності професіонала в галузі освіти.

Представлена колективна монографія «Дошкільна і початкова освіта в умовах реформ та викликів» є логічним продовженням попередніх досліджень щодо пошуку науковців в галузях дошкільної та початкової освіти. Розкриті в монографії психолого-педагогічні стратегії визначають напрями реалізації освітньої політики у сучасних реаліях та уможливлюють вирішення актуальних завдань усіма учасниками освітнього процесу з огляду на виклики сьогодення. Колективна праця буде цікавою й корисною широкому колу науковців і педагогів-практиків, що працюють у галузі дошкільної та початкової освіти, викладачам і здобувачам освіти відповідних спеціальностей у закладах вищої педагогічної освіти.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Бутенко В.Г.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка
ORCID 0000-0002-3578-8147

ПРОЄКТУВАННЯ ІГРОВОГО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Здоров'я є найважливішою складовою загальної системи культури та освіти, яка набуває провідного значення серед глобальних проблем сьогодення. Ще Платон вважав здоров'я фундаментальною характеристикою благополучної, прекрасної і досконалої особистості. А німецький філософ А. Шопенгаузер стверджував, що 91 % нашого щастя базується на здоров'ї. Якщо є здоров'я, все стає джерелом насолоди, а без нього ніякі зовнішні блага не можуть приносити задоволення, навіть суб'єктивні блага; якість розуму, душі, темпераменту при хворобливому стані ослаблюються і завмирають [26, с. 9]. Погоджуючись із зазначеним, можемо стверджувати, що стан здоров'я є одним із найважливіших показників, що визначають потенціал країни. Саме тому пріоритетне соціальне завдання, яке наразі постало перед системою освіти, полягає у формуванні, збереженні та зміцненні здоров'я підростаючого покоління, починаючи з дошкільного дитинства.

На вирішення означеної проблеми й спрямована діяльність сучасної системи дошкільної освіти, що підтверджується положеннями закону України «Про дошкільну освіту» (2001 р.) [22], «Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку» (2020 р.) [24], «Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нової редакції» (2021 р.) [5] та ін. У поданих нормативних документах означену проблему схарактеризовано домінуючою, визначальною, тою, що потребує пошуку оптимальних умов її вирішення.

Цінною в цьому аспекті вбачаємо думку Ш. Амонашвілі, який зазначає, що повноцінною умовою забезпечення всієї життєдіяльності дитини та її здоров'я є «саме життя», а освітній процес, як оточення дитини, що має набути образу «олюднення середовища навколо кожної дитини» [1]. З огляду на це, вважаємо, що в системі дошкільної освіти важливо створити середовище для розвитку у свідомості дітей значимості здоров'я для забезпечення власної життєдіяльності, потреби підтримувати здоров'я через активну самостійну ігрову діяльність.

Із метою створення теоретичного фундаменту дослідження актуалізується осмислення понять, що стосуються означеної проблеми, зокрема: «здоров'я», «здоров'язбереження», «здоровий спосіб життя», «середовище», «здоров'язбережувальне середовище», «ігрове здоров'язбережувальне середовище закладу дошкільної освіти».

Окреслена нами логіка дослідження насамперед передбачає визначення сутності феномену «здоров'я». Розгляд наукових підходів до визначення поняття «здоров'я» засвідчив, що його характеризували багато вчених, зокрема: М. Амосов, Г. Апанасенко, Т. Бойченко, І. Брехман, В. Горащук, С. Горчак, Д. Ізуткін, Б. Ільїн, В. Казначеєв, П. Калью, Ю. Лісицин, В. Петленко та ін. Теоретичному та практичному висвітленню аспектів збереження здоров'я дітей дошкільного віку присвячено низку праць українських дослідників, як-от: Т. Андрющенко, С. Бабюк, Т. Бабюк, Г. Бєлєнька, О. Богініч, А. Богуш, Е. Вільчковського, Л. Гураш, Н. Денисенко, Н. Захарової, О. Ковшар, С. Кондратюк, Н. Левінець, О. Лози, Л. Лохвицької, В. Мартинюк, М. Машовець, В. Нестеренко, А. Ошкіної, Л. Сварковської та ін. Вчені визначають здоров'я центральним категоріальним багатоаспектним феноменом концепції освіти, в якому основною метою педагогічного процесу є розвиток неповторної індивідуальності, збереження та зміцнення здоров'я особистості за допомогою посилення її самоконтролю [38, с. 152].

Зважаючи на те, що проблема здоров'я є предметом розвідок багатьох наукових сфер (медицини, філософії, соціології, біології, валеології, педагогіки, психології та ін.), загальноприйнятого трактування здоров'я, як цілісної системи, на сьогодні не існує. Це пояснюється глибиною і складністю проблеми та демонстрацією гносеологічної різниці в підходах [19, с. 37]. Сучасна наука нараховує понад 300 дефініцій «здоров'я». Презентуємо найбільш вагомі та популярні тлумачення сутності цього терміну:

- «фундаментальна характеристика благополучної, прекрасної і досконалої людини» (Платон);
- «стан, при якому ми не страждаємо від болю й не обмежені у власній життєдіяльності» (К. Гален);
- «стан організму, всі частини якого нормально розвинуті й правильно функціонують» (Словник Брокгауза і Ейфона);
- «природний стан організму, що характеризується його повною врівноваженістю з біосферою і відсутністю будь-яких виражених хворобливих змін» (Велика медична енциклопедія здоров'я);
- «стан повного фізичного, соціального й психічного благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад» (Всесвітня організація охорони здоров'я);
- «стан фізичної міцності і благополуччя, при якому організм правильно виконує власні функції» (Encyclopedia Britanica);
- «стан індивіда, організм якого функціонує добре» (Grand Larousse Encyclopedigue);
- «процес збереження і розвитку біологічних, фізіологічних, психологічних функцій, оптимальної працездатності та соціальної активності людини при максимальній тривалості життя» (В. Казначеєв);
- «цілісний багатовимірний динамічний стан, який розвивається в процесі реалізації генетичного потенціалу в умовах конкретного соціального та економічного середовища й дає змогу людині різною мірою здійснювати свої біологічні та соціальні функції» (А. Щедріна);
- «безперервна послідовність природних станів життєдіяльності, що характеризується здатністю організму до самозбереження й досконалої саморегуляції, вдосконалення соматичного й психічного статусу при оптимальній взаємодії органів і систем» (В. Колбанов).

Результати проведеного аналізу наведених дефініцій дозволяють стверджувати, що поняття «здоров'я» – це багатовимірний і водночас цілісний феномен взаємоузгодженої життєдіяльності людини і констатується більшістю визначень як *стан організму* (К. Гален, Енциклопедичний словник Брокгауза і Ейфона, Велика медична енциклопедія здоров'я, Всесвітня організація охорони здоров'я, Encyclopedia Britanica, Grand Larousse Encyclopedigue, А. Щедріна, В. Колбанов), деякими дефініціями як *процес*

(В. Казначеєв) і *характеристика* людини (Платон). Зважаючи на сутність визначень, на нашу думку, поняття «здоров'я» варто тлумачити як природний, цілісний, багатовимірний, динамічний *стан*, який здатний забезпечувати тривалість життя, оптимальну працездатність, гармонійну взаємодію органів, систем організму і *характеризує* людину як фізично, соціально й психічно благополучну, прекрасну та досконалу; та як *процес* формування, збереження, зміцнення, відновлення складових життєдіяльності людини.

Багатьма дослідниками [6; 26; 30; 38 та ін.] доведено, що важливим показником здоров'я є інтегрована якість повноцінного життя особистості, яка охоплює такі компоненти: фізичний, психічний, духовний та соціальний, графічно зображені на рис. 1.

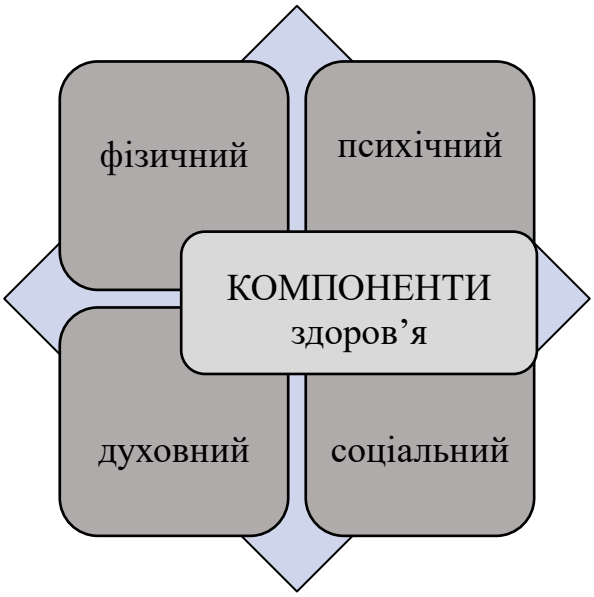


Рис. 1. Компоненти здоров'я особистості

Інтерпретація результатів розгляду категорії «фізичне здоров'я» засвідчує, що вчені (М. Амосов, І. Брехман, В. Горащук, С. Горчак, В. Казначеєв, П. Калью, Ю. Лісицин, В. Петленко та ін.) розглядають його станом організму з відсутністю дефектів розвитку та хвороби, стійкістю до дії хвороботворних чинників, здатністю зберігати стан здоров'я та працездатність при несприятливих змінах зовнішнього середовища. У дослідженнях науковців, здобутки яких присвячені проблемі збереження здоров'я дітей [7; 13; 16 та ін.], заявлено, що в дошкільному дитинстві здоров'я, в контексті фізіологічного стану організму, зберігається завдяки розпорядку дня дитини, рухової активності, фізичного виховання та засобів загартовування.

Аналіз джерел свідчить, що «психічне здоров'я» тлумачиться науковцями в таких трансляціях: здатність особистості проти-

стояти психологічному перевантаженню або недовантаженню [37]; процес у житті людини, в якому рефлексивний, емоційний, інтелектуальний, комунікативний і поведінковий аспекти знаходяться в рівновазі [40]. У роботі Г. Бєлєнької, О. Богініч, М. Машовець [6] зазначається, що психічне здоров'я виражає здатність дитини підтримувати рівновагу між нею та середовищем, оптимально регулювати поведінку та діяльність, протистояти життєвим труднощам без негативних наслідків здоров'ю. Психічно здорова дитина завжди життєрадісна, активна, комунікативна, має оптимальний рівень розумового розвитку.

Складовими психічного здоров'я є інтелектуальне та емоційне здоров'я:

- інтелектуальне здоров'я – нормальне функціонування інтелекту, що виявляється в розв'язанні різноманітних завдань вербально-логічної та логіко-алгоритмічної взаємодії із середовищем;
- емоційне здоров'я – вміння людини управляти особливою формою суб'єктивного відображення інтегрованої взаємодії з зовнішнім світом, що виявляється в емоційних реакціях, емоційній поведінці та емоційному стані.

Опора на дослідницькі дані [6; 32; 34та ін.] дає можливість стверджувати, що для духовного здоров'я особистості характерні духовні потреби в оволодінні цінностями суспільства та втіленні їх у життя, культуру поведінки, спілкування, комунікацію. У розумінні вчених [6] «духовне здоров'я» – це діяльнісна якість особистості, що визначається культурними та моральними цінностями: повагою до людини, її гідності та унікальності. Воно знаходиться в тісному взаємозв'язку з фізичним та психічним здоров'ям, проявляється у поведінці та спілкуванні. На нашу думку, в дошкільному дитинстві закладаються основи не тільки фізичного та психічного здоров'я дитини, а й духовного. Це обумовлено тим, що гра, як провідний вид діяльності дітей, охоплює основні ознаки та символи культури, цінність духовного досвіду людства у самозбереженні та виживанні.

Завдяки розвідці [2] розуміємо, що поняття «соціальне здоров'я» визначається як характер взаємовідносин людей та культура їх спілкування, що обумовлені станом соціального середовища, рівнем культури, освіти, моральності тощо. Стан соціального здоров'я виявляє адаптивні можливості особистості, що змінюються залежно від умов життя. На нашу думку, соціальне здоров'я

дітей дошкільного віку проявляється в ситуаціях спілкування у грі, самостійних видах діяльності, виражених характером відносин у дитячому колективі – доброта, терпимість, любов і повага один до одного, потреба підтримувати норми поведінки.

Отож, забезпечення в освітньому процесі умов збереження здоров'я як цілісного феномену особистості дозволить нормалізувати функціонування дитячого організму та підтримати його зовнішній та внутрішній стан, рівновагу.

Логіка дослідження вимагає розгляду питання сутності терміну *«здоров'язбереження»,* а також синонімічних категорій «збереження здоров'я», «охорона здоров'я», «зміцнення здоров'я». Аналіз теоретичних доробків дає нам підстави визначити, що ці дефініції достатньо часто використовуються в наукових працях. Разом з тим, термін «здоров'язбереження» на сьогодні не має однозначного визначення [3; 7; 26; 31; 38; 41 та ін.]. Це зумовлено декількома причинами, дві з яких вважаємо більш значущими. По-перше, донедавна поняття «здоров'язбереження» було певним чином монополізовано медичною галуззю. По-друге, здоров'язбереження особистості як пріоритетне педагогічне завдання та безпосередній результат освітньої діяльності обговорюються в педагогіці досить поверхово. Проведений науковий пошук дозволив виділити найбільш поширені підходи, які до визначають сутність терміну здоров'язбереження:

- результатом впливу педагогічних чинників освітнього процесу на збереження здоров'я його суб'єктів (М. Варданян);
- діяльністю, що спрямована на формування, збереження і зміцнення здоров'я особистості, яка визначається передумовою розвитку інших напрямів способу життя (В. Горащук);
- процесом формування, збереження та зміцнення здоров'я, спрямований на трансформацію інтелектуальної й емоційної сфер особистості, підвищення ціннісного ставлення до власного здоров'я й здоров'я оточуючих через усвідомлення особистої відповідальності (О. Глєбова);
- розв'язанням освітніх завдань з урахуванням стану здоров'я учасників освітнього процесу та з метою його збереження й, по можливості, зміцнення (Г. Сєріков);
- процесом збереження та формування здоров'я, що охоплює соціальні, медичні та освітні аспекти й розглядається як цінність, система, процес і результат (Н. Тамарська).

Аналізуючи наведені визначення, можна стверджувати, що за існуючими підходами до сутності поняття «здоров'язбереження» простежується тенденція поділу смислової концептуалізації цього феномену на процес формування, збереження та зміцнення здоров'я (О. Глєбова, С. Сєріков, Н. Тамарська) та на результат впливу педагогічних заходів, спрямованих на поліпшення здоров'я (М. Варданян, Г. Сєріков). Тому, на нашу думку, термін «здоров'язбереження» доцільно інтерпретувати як процес впливу педагогічних, соціальних, медичних заходів на формування, збереження та зміцнення здоров'я і простежувати як цінність, систему, процес, результат.

Незважаючи на розширене розуміння сутності понять «здоров'я» та «здоров'язбереження», сучасні фахівці дотримуються практично єдиної точки зору щодо чинників, що його зумовлюють. Так, результати досліджень науковців (М. Амосов, Г. Апанасенко, Т. Бойченко, І. Брехман, Б. Бутенко, В. Горащук, С. Горчак, Д. Ізуткін, Б. Ільїн, В. Казначеєв, П. Калью, Ю. Лісицин, В. Петленко та ін.) переконують, що здоров'я формується під впливом низки чинників, класифікованих так: система охорони здоров'я становить близько 10 %, спадковість – 20 %, навколишнє середовище (екологія) – 20 %, умови і спосіб життя – 50 %. Аналіз поданих даних обґрунтовано доводить, що провідна роль у збереженні і зміцненні здоров'я особистості належить її способу життя.

Феномен *«здоровий спосіб життя»* особистості активно вивчався як видатними педагогами минулих століть (А. Дістверг, Я. Коменський, Дж. Локк, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та ін.), так і є предметом досліджень сучасних вчених (Т. Андрющенко, Т. Бабюк, Г. Бєленька, Н. Денисенко, Л. Лохвицька, В. Оржеховська та ін.). Значний інтерес для нашого дослідження становлять наукові надбання, присвячені формуванню здорового способу життя дітей дошкільного віку, оскільки, за ствердженням Т. Андрющенко, «здорову особистість необхідно виховувати від самого народження, особливо поглиблюючи педагогічний вплив у період дошкільного дитинства. Оскільки, по-перше, важливі сенситивні періоди розвитку людини припадають саме на дошкільний період; по-друге, в них немає суб'єктивних причин для захворювань» [3]. Узагальнюючи дослідницький матеріал, можна стверджувати, що вагомі визначення означеного поняття, в аспекті спеціально організованої педагогічної роботи, подано науковцями (Т. Бабюк [4], Г. Бєлєнька,

О. Богініч, М. Машовець [6] та ін.), як: «складне новоутворення особистості, в якому в органічній єдності взаємодіють інтелектуальні, емоційні, мотиваційні і вольові процеси, що відіграють важливу роль у формуванні здоров'я» і свідчить про «гармонійне формування цього феномену» [4]; «життєва реалізація комплексу оздоровчих заходів, що сприяють гармонійному розвитку особистості, зміцненню здоров'я, забезпечують комфортну життєдіяльність та взаємовідносини з соціумом» [6, с. 71].

Проведений контент-аналіз наукових джерел [6; 7; 11; 29; 33; 35; 41 та ін.] дав змогу окреслити фактори, що впливають на здоровий спосіб життя дітей дошкільного віку та скомпонувати їх в табл. 1.

Таблиця 1

Фактори, що впливають на здоровий спосіб життя дітей дошкільного віку

Фактори		**Сутність**
Психолого-педагогічні	мотивація до здорового способу життя	свідоме долання дітьми дошкільного віку труднощів на шляху досягнення мети;
	регуляція поведінки в різних життєвих ситуаціях	здатність дітей дошкільного віку ставити перед собою мету вести здоровий спосіб життя і дотримуватись її досягнення;
	формування пізнавальної активності	оволодіння необхідним обсягом знань про здоров'я і правилами ведення здорового способу життя; прагнення розуміти значення власних дій з погляду користі чи шкоди для здоров'я та використання їх у повсякденному житті;
Соціальні	соціальні інститути	залежно від того, яка соціальна атмосфера панує в закладі, які цінності набувають в ньому підтримки і які знешкоджуються, – усе це впливає на духовне і психічне здоров'я;
	сім'я	є еталоном поведінки, поглядів дитини, що характерні для її оточення;
	засоби масової інформації	створення своєрідного інформаційного світу, в якому діти виробляє власний світогляд щодо способу життя.

Як бачимо, на здоровий спосіб життя дітей дошкільного віку мають найбільший вплив соціально-психолого-педагогічні чинники, які залежать від прийняття ними вимог здорового способу життя, наслідування зразків його ведення, демонстрації дотримання вимог здорового способу життя в різних ситуаціях спілкування та життєдіяльності.

Аналіз дисертаційного доробку В. Нестеренко [33, с. 52–53] дав змогу виявити компоненти здорового способу життя, які стосуються всіх складових здоров'я дітей дошкільного віку – фізичної, психічної, соціальної та духовної. Найголовніші з них:

- раціональне харчування (зокрема, споживання якісної питної води, необхідної кількості вітамінів, мікроелементів, білків, жирів, вуглеводів, спеціальних продуктів харчування та харчових добавок);
- побут (якість проживання, умови для пасивного та активного відпочинку, рівень психічної та фізичної безпеки житлового простору);
- умови діяльності (безпечність не тільки у фізичному, а й у психічному аспекті, наявність стимулів і умов для розвитку);
- рухова активність (фізична підготовка, використання різноманітних оздоровчих систем для підвищення та підтримки фізичного розвитку).

Опора на нормативні документи [5; 17; 43 та ін.] дозволили визначити показники сформованості уявлень дітей на кінець дошкільного віку про здоров'я, його підтримку, зміцнення та збереження. Відповідно, вони повинні оволодіти знаннями про:

- зовнішні та внутрішні органи людини;
- правила збереження здоров'я: розпорядок дня, харчування, сон, прогулянка, культурно-гігієнічні вміння та навички, навички самообслуговування, заняття фізкультурою та профілактика хвороб;
- поведінку, що зберігає та зміцнює здоров'я;
- безпечну поведінку в побуті, на вулиці, на природі, у соціумі;
- корисні та шкідливі звички;
- культуру поведінки хворіючої людини;
- здорову взаємодію з однолітками та дорослими.

Також діти дошкільного віку мають опанувати навичками:

- елементарної особистої гігієни (наприклад, вимити руки, вмитись, почистити зуби, обполоснути їх після їжі, обтиратися (з допомогою дорослого), вимити вуха, зачесати волосся тощо);
- визначати стан власного здоров'я та здоров'я оточуючих;
- називати та показати, що саме болить, яка частина тіла, який орган;

- правильного харчування, розрізнюючи корисні та шкідливі для здоров'я продукти харчування та розумно вживаючи їх;
- культури прийому їжі (сидіти спокійно, акуратно пережовувати їжу, не поспішаючи, не говорити з повним ротом, використовувати правильно виделку та ніж, користуватись серветкою тощо);
- виконання дихальної гімнастики та гімнастики для очей;
- виконання фізичних вправ, що зміцнюють м'язи, поставу, опорно-руховий апарат, вміння робити зарядку та гімнастику після денного сну;
- виконання правил безпечної поведінки в рухливих іграх, спортивному куточку групи;
- користування небезпечними побутовими предметами: ножицями, голками та ін. (під наглядом дорослого);
- користування побутовими електроприладами (телевізор, комп'ютер, пилосмок, праска та ін.) під наглядом або за допомогою дорослого;
- звертання за допомогою до дорослого у використанні пожежонебезпечних предметів;
- одягання відповідно до погоди, не переохолоджуючись і не утеплюючись надмірно;
- правильно одягатися на прогулянку;
- розрізняти їстівні та отруйні гриби, ягоди, правильно поводиться в лісі, виявляти обережність при спілкуванні з незнайомими тваринами;
- дотримуватись правил дорожнього руху; правильно поводитися в транспорті відповідно до правил перевезення;
- триматися на воді, плавати, правильно поводиться на воді, правильно поводитися на сонці;
- культурно поводитися у громадських місцях відповідно до обставин (у закладі дошкільної освіти, гостях, театрі, магазині, перукарні та ін.), вступати в контакт з однолітками, дорослими у різних ситуаціях взаємодії;
- бути ввічливим у взаємодії з однолітками та дорослими (вітатися, прощатися, звертатися, вибачатися тощо);
- організувати спільну діяльність з дітьми в закладі дошкільної освіти та на вулиці, дотримуючись правил безпечної поведінки;

- читати настрій та емоційний стан партнерів по спільній діяльність;
- правильно, культурно виражати власні емоції та почуття;
- діяти, здійснюючи вибір стратегії поведінки з позиції збереження здоров'я та людського життя.

Вивчення фахової літератури [6; 27; 30; 41 та ін.] дає змогу констатувати зміст вмінь дітей дошкільного віку надавати елементарну медичну та психологічну допомогу собі та оточуючим, що охоплюють:

- спостерігати за власною поведінкою та поведінкою інших людей;
- співчувати, підтримати, пожаліти, заспокоїти;
- приймати допомогу та співчуття;
- пояснити дитині чи дорослому, що потрібно зробити в разі травми (алгоритм дій);
- готовий надати елементарну допомогу самому собі та іншому (промити ранку, обробити її, звернутися до дорослого за допомогою);
- вирішувати конфлікти між дітьми, намагається не провокувати їх сама;
- допомагає дітям розібратися в причинах образи, намагається розібратися сама у причинах власних образ;
- вміє пожаліти засмучену дитину, намагається відволікти її від переживань, розвеселити, захопити грою;
- привертає увагу дорослого до складної ситуації, що вимагає від нього допомоги.

Проведене нами дослідження свідчить, що сучасна дошкільна педагогіка орієнтує вихователів на пошук та використання таких засобів, які допоможуть не просто надати інформацію дітям, а навчити усвідомлено застосовувати її в повсякденному житті. У зв'язку з цим, перед педагогічною спільнотою постало стратегічне завдання пошуку засобів формування, збереження й зміцнення здоров'я дітей та шляхів ефективного впровадження їх в процес життєдіяльності кожної особистості. З метою розв'язання цієї проблеми ми дослідили також засоби, які б забезпечували оптимальні можливості реалізації зазначених завдань і, насамперед, зупинились на потенційних можливостях ігрової діяльності. Цей вибір зумовлено декількома аспектами, а саме, ігрову діяльність визначають, як: провідний вид діяльності дітей дошкільного віку;

активна форма пізнання світу; спосіб залучення дітей до соціальних взаємин; ефективне розвивальне середовище; первинна спроба втілити в життя те, чому навчилася дитина.

Із метою визначення можливостей ігрової діяльності щодо збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку вважаємо за необхідне класифікувати різні види ігор та розкрити їх функції. Аналіз наукових джерел показав, що на сьогоднішній день існують різні типи ігор та напрями їх систематизації. Нам імпонує класифікація, представлена Н. Кудикіною: творчі ігри *(сюжетно-рольові, ігри-драматизації, інсценівки та театралізовані ігри, конструктивно-будівельні ігри, ігри-фантазування)* та ігри за правилами *(дидактичні, інтелектуальні, пізнавальні, комп'ютерні, рухливі ігри та ігри з елементами спорту)* [25].

Освітнє значення творчих ігор полягає в тому, що це ігри самодіяльності, в яких діти дошкільного віку самостійно вигадують здоров'язбережувальний зміст і творчо його реалізують. Для здоров'язбережувального виховання дітей дошкільного віку рекомендується використовувати різні види творчих ігор, насамперед це сюжетно-рольові ігри як найпопулярніша форма ігрової діяльності дітей, вона інтенсивно формує психічні процеси та особистісні властивості дитини. Відображення навколишньої дійсності

дитиною відбувається в процесі її активної життєдіяльності через прийняття певної ролі. Виконуючи цю роль, вона прагне наслідувати дорослих, старших дітей і однолітків у збереженні та зміцненні здоров'я, творчо застосовує набуті уявлення, що свідчить про усвідомлення власних знань.

Другу групу ігор, рекомендованих для використання в процесі здоров'язбережувального виховання, становлять ігри за правилами. Вони стимулюють інтерес до вирішення інтелектуальних завдань, сприяють розвитку довільної уваги та є важливими чинниками успішного навчання в майбутньому. Їх характерними особливостями є реалізація створених дорослим певних змістових та процесуальних основ здоров'язбережувальної гри. Важливий вплив на збереження та зміцнення здоров'я мають рухливі ігри та ігри з елементами спорту, які, виконуючи основні завдання фізичного виховання, сприяють розширенню дитячого світогляду щодо можливостей організму людини, значення органів тіла в його життєдіяльності, виховують прагнення вести здоровий спосіб життя.

Зазначене дає можливість вважати, що гра, імплементуючись у всіх видах дитячої життєдіяльності, змінює структуру інтелекту, психіки, свідомості, стимулює прояв творчості, впливає на поведінку та соціалізацію дитини. У грі дитина не тільки соціально стверджується, а й виявляє вольову поведінку, прагне до самовдосконалення. Оскільки збереження власного здоров'я пов'язано не лише з дотриманням правил гігієни, здорового способу життя, але й з проявом волі у збереженні здоров'я, то, на наш погляд, введення правил у гру дозволяє дисциплінувати поведінку дитини. Виконуючи роль, дитина виявляє «героїзм» (Л. Виготський), який привчає її до фізичних, психічних зусиль, що відображають ті чи інші цінності культури та сутності особистості. В цьому випадку педагоги виступають як соціальні детермінанти, які створюють ігрове спілкування, що забезпечує формування та збереження здоров'я дитини [10; 25; 39; 42 та ін.]. Гра задає форму та зміст, визначає місце та функції у життєдіяльності дитини. Виходячи з цього, ми можемо визначати переваги гри перед іншими засобами виховання, навчання та розвитку у збереженні та зміцненні здоров'я дітей дошкільного віку. Світ дитинства та стан здоров'я дитини трансформують та ускладнюють освітній простір закладу дошкільної освіти, а також місце та функції дорослого. Діяльність педагога сьогодні має бути пов'язана з проєктуванням педагогічних умов, що зберігають субкультуру дитинства та здоров'я дитини. Аналіз дослідження [18] дозволив виявити поняття «проєктування» видом діяльності, зумовлений прогнозуванням та передбаченням якісно нового рівня розвитку дітей та збереження їх здоров'я в оптимальних умовах освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. У нашому дослідженні проєктується розробка ігрового здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти, де усвідомлені та прийняті дитиною правила створюють умови свободи вибору, відкритості до експериментування, імпровізації.

Для більш детального розуміння дефініції «ігрове здоров'я-збережувальне середовище закладу дошкільної освіти» доцільним є визначення сутності терміну *«середовище».* Науковий пошук [8; 28 та ін.] цього феномену дав змогу трактувати його двома аспектами: як оточуюче середовище (середовище побуту та діяльності особистості) та як соціальне середовище (суспільні, матеріальні й духовні умови існування і діяльності особистості). Середовище сприяє

формуванню і розвитку особистості, при цьому воно змінюється під впливом її діяльності, але в процесі цих змін змінюється і сама особистість. Посилаючись на положення про те, що соціальне середовище і особистість знаходяться у постійному взаємозв'язку, ми вважаємо, що система ціннісних орієнтацій, сформована таким середовищем, відображає особливий інтерес і заслуговує пильної уваги у здоров'язбереженні дітей дошкільного віку.

Проєктування здоров'язбережувального середовища у наукових дослідженнях є предметом вивчення таких вчених як О. Богініч, Е. Вільчковський, Л. Волкова, Н. Денисенко, О. Дубогай, Н. Левінець, В. Логінова, Л. Лохвицька, Л. Сварковська, Г. Хухлаєва та ін. Дослідники зазначають, що, з одного боку, *здоров'язбережувальне середовище в закладі дошкільної освіти* має давати можливість формувати в дітей дошкільного віку спеціальні знання, уміння та звички щодо збереження та зміцнення їхнього здоров'я, створити базис для подальшого індивідуального здорового способу життя, а з іншого боку, передбачити в освітніх технологіях можливість самостійно робити спроби вдосконалювати себе та власне тіло, психіку, емоції, працювати над розвитком власних комунікативних навичок, виховувати людяність по відношенню до оточення та самого себе.

Розгляд наукових підходів [8; 28 та ін.] до визначення поняття *«ігрове здоров'язбережувальне середовище в закладі дошкільної освіти»* засвідчив тлумачення його соціально-ігровою групою дітей, об'єднаних ігровими діями, що стимулюють підвищену рухову активність та створюють травмонебезпечні ситуації, в яких від дитини потрібна координація рухів, самостійність у прийнятті рішень та оптимальному виборі способів збереження власного здоров'я.

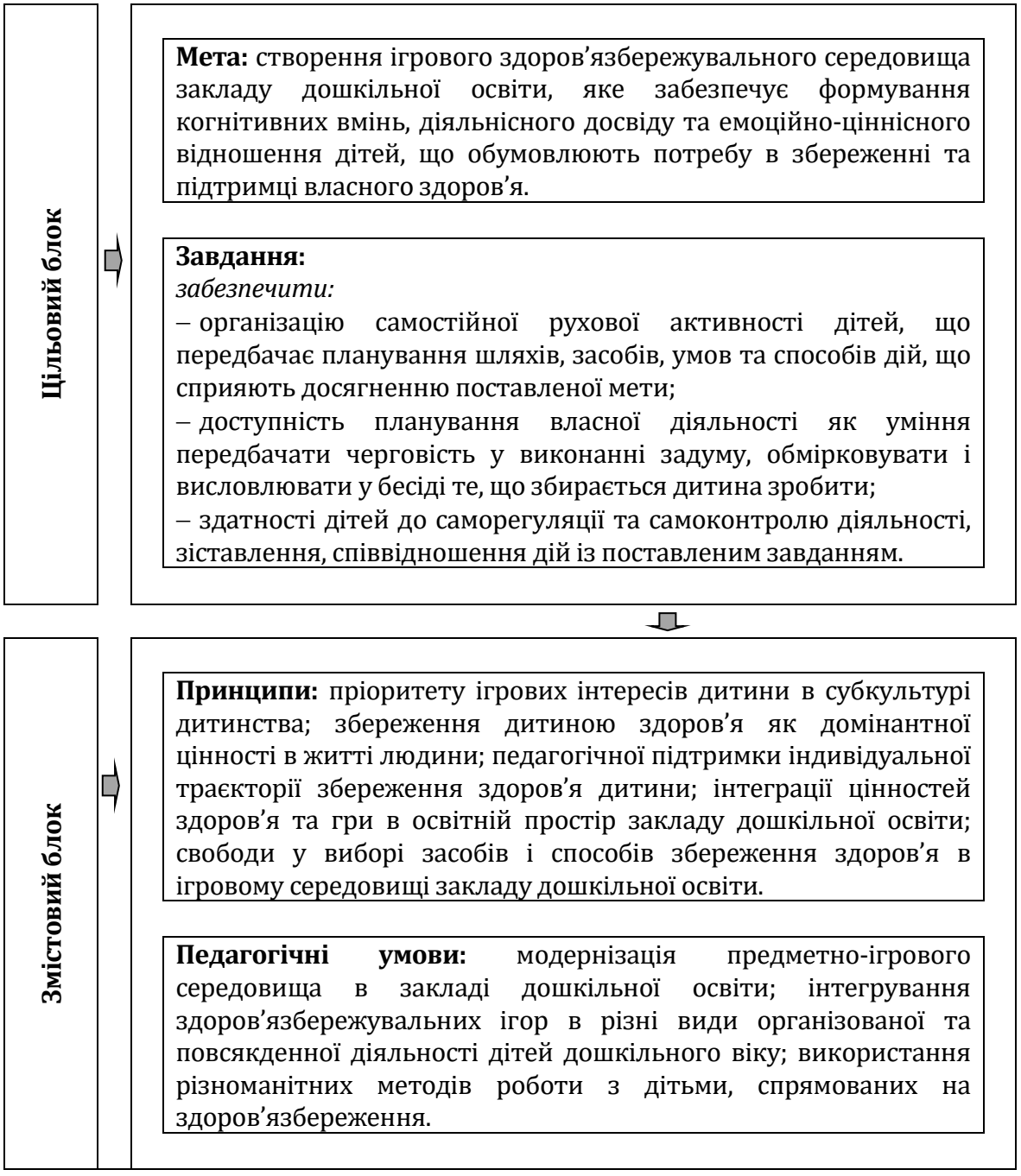
Подані теоретичні положення спрямували нас на розробку та теоретичне обґрунтування моделі, що забезпечить ефективне розв'язання проблеми проєктування ігрового здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти. Поняття «модель» (аналог, замісник досліджуваного об'єкта) тлумачиться системою, дослідження якої є засобом отримання інформації про іншу аналогічну систему [36]. Слід зазначити, що будь-яка система подається рядом аспектів:

- морфологічним, що визначає зміст компонентів, з яких складається система;
- структурним, що розкриває внутрішню організацію системи,

а також способи взаємодії компонентів;

- функціональним, який показує функції системи та її компонентів.

Беручи до уваги вищезазначене, перейдемо до розробки моделі проєктування ігрового здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти (див. рис. 2). Можемо зазначити, що означена модель репрезентує систему взаємопов'язаних блоків, які, в контексті нашого дослідження, є найбільш вагомими: цільовий, змістовий, діагностично-підсумковий.



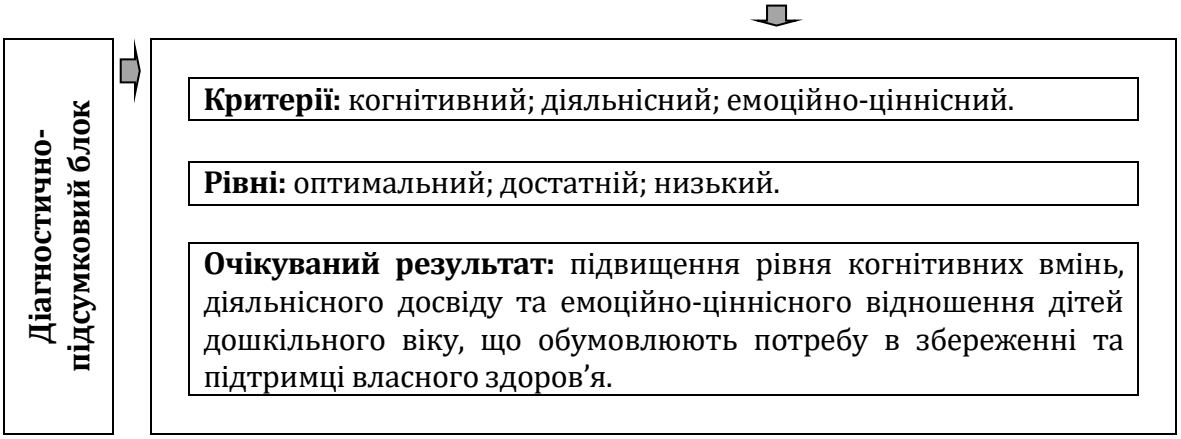


Рис. 2. Модель проєктування ігрового здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти

Змістове наповнення визначених блоків передбачає, що в *цільовому блоці* сформульовано мету та виокремлено завдання проєктування ігрового здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти; *змістовий блок* пов'язаний зі зміною предметно-просторового середовища, насиченням його атрибутами, посібниками, обладнанням, що стимулюють і спонукають дитину до участі в руховій грі та соціальних взаємодіях та окреслює педагогічні умови, що дозволяють підтримувати інтерес до здоров'я, розвивати знання, вміння й навички дітей у цьому питанні, стимулювати прояви емоційно-ціннісного ставлення до гри як засобу збереження власного здоров'я та діяльнісного досвіду як показника стану здоров'я дитини; відображає систему інтегрування гри в різні види організованої та повсякденної діяльності дітей; *діагностично-підсумковий блок* передбачає визначення критеріїв, їх показників та рівнів, за якими здійснюватиметься перевірка ефективності проєктування ігрового здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти та окреслення очікуваного результату впровадження запропонованої моделі в освітній процес закладу дошкільної освіти.

Логіка дослідження вимагає визначення елементів першого компоненту моделі проєктування ігрового здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти – *цільового блоку*. У довідниковому джерелі [12] феномен мета тлумачиться складною категорією, що містить систему уявлень про способи вирішення проблеми: вона складається із взаємозалежних компонентів й охоплює уявлення про результат. Тому метою нашої моделі визначаємо створення ігрового здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти, яке забезпечує формування

когнітивних вмінь, діяльнісного досвіду та емоційно-ціннісного відношення дітей, що обумовлюють потребу в збереженні та підтримці власного здоров'я.

Розкриття мети ґрунтується на вирішенні таких завдань: забезпечення організації самостійної рухової активності дітей, що передбачає планування шляхів, засобів, умов та способів дій, які мають сприяти досягненню поставленої мети; доступність планування власної діяльності як уміння передбачати черговість у виконанні задуму, обмірковувати і висловлювати у бесіді те, що збирається дитина зробити; формування здатності дітей до саморегуляції та самоконтролю діяльності, зіставлення, співвідношення дій із поставленим завданням.

Наступним етапом визначено розробку другого компоненту моделі проєктування ігрового здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти – *змістового блоку*, який забезпечує формування потреби та здібності дітей дошкільного віку у збереженні здоров'я в ігровому середовищі закладу дошкільної освіти і ґрунтується на основі їх вікових особливостей [20]. З огляду на тлумачення феномену «зміст» системою наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечить всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей тих, хто навчається, формування їх світогляду, моралі та поведінки, підготовки до спільного життя та праці [21], зміст її буде складатися з принципів та педагогічних умов.

Відтак, слідуючи окресленою нами логікою насамперед приступимо до окреслення принципів проєктування ігрового здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти. В цьому аспекті вважаємо за необхідне розкрито сутність феномену «принцип». Акценти нашого дослідження фіксують погляд на трактуванні означеного феномену [21] як «визначену систему вихідних, основних дидактичних вимог, положень до процесу навчання, виконання яких сприяє забезпечення ефективності практичної діяльності».

Здійснений науковий пошук [3; 6; 7; 8; 13; 16; 28; 29 та ін.] дав змогу окреслити такі ключові принципи:

- пріоритету ігрових інтересів дитини в субкультурі дитинства, де гра виступає не тільки провідним видом діяльності, але й цінністю, що визначає розвиток дитини і збереження її здоров'я;
- збереження дитиною здоров'я як домінантної цінності в

житті людини та показника її психічного, фізичного, соціального та духовного здоров'я;

- педагогічної підтримки індивідуальної траєкторії, що забезпечує специфічні умови збереження здоров'я дитини;
- інтеграції цінностей здоров'я та гри в освітній простір закладу дошкільної освіти, створений для дитини;
- свободи у виборі засобів і способів збереження здоров'я в ігровому середовищі закладу дошкільної освіти як умова розвитку стійкого досвіду здорового способу життя.

Ще одним компонентом змістового блоку нашої моделі визначено педагогічні умови. У педагогіці [21] «умови» трактують як «чинники, обставини, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи». Здійснюючи етимологічний розбір наукової категорії «педагогічні умови», ми знаходимо її тлумачення у науковців [9; 14] як:

- «певні обставини, що впливають (прискорюють чи гальмують) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості» [9];
- «особливості здійснення освітнього процесу, які сприяють виникненню результатів виховання, навчання та розвитку особистості» [14].

Виходячи з наведеного, педагогічні умови, в межах нашого дослідження, схарактеризуємо як необхідні обставини, що створюватимуть сприятливі можливості для підвищення рівня когнітивних вмінь, діяльнісного досвіду та емоційно-ціннісного відношення дітей, що обумовлюють потребу в збереженні та підтримці власного здоров'я. Спираючись на здійснений науковий пошук можемо припустити, що означене буде ефективнішим за впровадження таких педагогічних умов: модернізація предметно-ігрового середовища в закладі дошкільної освіти; інтегрування здоров'язбережувальних ігор в різні види організованої та повсякденної діяльності дітей дошкільного віку; використання різноманітних методів роботи з дітьми, спрямованих на здоров'язбереження. Розглянемо їх детальніше.

Вибір першої педагогічної умови – *модернізація предметно-ігрового середовища в закладі дошкільної освіти* – обумовлений тим, що гра окреслюється своєрідною активною моделлю життєдіяльності дітей, де стикаються емоційні стани, соціальні відносини, рухова активність, особисті потреби, тому вона, спочатку, створює

негативне та нездорове середовище спілкування, яке необхідно педагогічними засобами нівелювати та створити умови для прояву дитиною у цих ситуаціях витривалості, здатності виживати, активно діяти, зберігати власне фізичне, соціальне та психічне здоров'я.

При модернізації предметно-ігрового середовища доцільно враховувати принципи наочності, динамічності, практико-орієнтованості, забезпечення безпеки життєдіяльності дітей, здоров'язбереження, особистісної взаємодії педагога з дитиною, активної життєдіяльності. Атрибути цього середовища варто систематизувати таким чином: серія плакатів, картин, що відображають спосіб життя здорової людини; макети ситуацій, де людина різними засобами підтримує і зберігає власне здоров'я та конструктивні міні-осередки, які відображають негативні життєві ситуації, які дитина самостійно може змінити на позитивні. Було б добре, якби предметно-ігрове середовище забезпечувалось засобами музикотерапії, ароматерапії, арттерапії, фітбол-гімнастики тощо, які використовувались би дітьми самостійно для стабілізації емоційних стосунків та підвищення витривалості до навантажень.

Забезпечуючи реалізацію першої педагогічної умови доцільно окреслити провідні цінності та правила, які будуть інтегруватись в кожну гру. Відтак, провідними цінностями було визначено такі:

- цінність дитини як здорової, індивідуально-неповторної особистості, активної, здатної до самовираження;
- цінність здоров'я, що полягає у здібності дитини до активного, здорового способу життя, у виробленні вагомих життєвих якостей (життєлюбності, бадьорості, витривалості та ін.);
- цінність гри, що надає дитині активно самовиражатися, бути цілеспрямованою у досягненні результатів, здатною будувати відносини у колективі однолітків, активно зміцнювати волю, набувати досвіду здорового способу життя;
- цінність руху як засобу самооздоровлення, комунікації, встановлення емоційно-позитивних відносин у дитячому колективі, попередження травматизму та збереження здоров'я.

Визначені правила діяльності в ігровому здоров'язбережувальному середовищі дозволять дітям зберігати власне здоров'я у процесі рухової активності, регулювати її та попереджувати ситуації травматизму:

- побачив, що хтось у грі впав, зупини гру і допоможи;
- бігаєш швидко, дивися під ноги, щоб не впасти;
- повертаєшся в грі, дивися, щоб не натрапив на іншого;
- якщо втомився, задихаєшся, спітнів – вийди з гри і продовж після того, як будеш почувати себе краще;
- якщо хочеш брати активну участь у грі, подумай, чи зможеш ти дограти до кінця і залишитися швидким, спритним, здоровим;
- підготуватись до рухливих ігор можна за допомогою розминки, невеликих пробіжок, дихальних вправ;
- захоплюючись грою, рухом, пам'ятай, що з тобою грають інші діти та теж бігають;
- грай так, щоб не заподіяти іншому неприємність, біль і не порушити здоров'я.

Використання означених правил, що попереджають можливість травматизму в дитячій грі, дозволить дітям ухилитися, швидко бігати, змінювати напрям без нагадувань вихователя. Така ситуація пояснюється підвищеним інтересом дітей до ігрової діяльності, оскільки будь-яке відволікання від неї викликає почуття невдоволення.

Друга педагогічна умова – *інтегрування здоров'язбережувальних ігор в різні види організованої та повсякденної діяльності дітей дошкільного віку* – передбачає здійснення відбору здоров'язбережувальних ігор та систематизації їх для інтеграції до різних складових освітнього процесу. Принципами відбору рухливих ігор нами визначено такі:

- ціннісно-смислова спрямованість змісту гри, що визначає розвиток значущих якостей особистості, що зумовлюють підтримку власного здоров'я (витривалість, працездатність, спритність, активність та ін.);
- моральна спрямованість ігор, що розкриває норми, правила та цінності, що регулюють взаємини дітей, які забезпечують взаємну підтримку здорового клімату гри та соціально-психологічної атмосфери;
- підвищеної рухової активності, що створює несподіванку, напруженість гри, що зумовлюють фізичне, емоційне, психологічне навантаження на дитину і спонукає його до пошуку оптимальних рішень збереження власного здоров'я та здоров'я інших;

- здоров'язбереження, що знайшло відображення у змісті та правилах рухливої гри, фізичних діях та навантаженнях дітей, характері соціальних відносин, що дозволяють дітям зберігати соціально-психологічну рівновагу та здоров'я в ігрових та реальних ситуаціях.

Інтегрування здоров'язбережувальних ігор в різні види організованої та повсякденної діяльності дітей дошкільного віку передбачається не лише для їх розумового розвантаження, але й створення комфортного психолого-емоційного стану з підвищеною мотивацією до освітньої діяльності, впевненості у власних можливостях.

Зважаючи на структурні елементи календарного планування освітньої діяльності в закладі дошкільної освіти, активності, в яких відбуватиметься інтегрування здоров'язбережувальних ігор, розподілено на першу та другу половини дня. Відтак, у першу половину орієнтовно можна пропонувати такі активності:

- ранкові привітання – вони створюють помірне рухоме середовище, де діти обмінювалися активними привітаннями, що склалися в культурно-історичному процесі розвитку різних народів (рукостискання, на кінних турнірах, спортивних змаганнях, балах, прийоми, особисті бесіди);
- комплекс «ранкового оздоровлення та бадьорості», який складений щодо груп здоров'я дітей та їх відношення до гімнастичних вправ, загартовування, рухливих ігор та кожен вид вправи (фізичного засобу, способу загартовування та ін.) супроводжуватиметься вигаданими дітьми елементами здоров'язбережувальних ігор;
- спеціально організовані види здоров'язбережувальної діяльності, подані заняттями з фізичної культури, де кожна складова заняття представляє парну систему: вправа-гра, основний рух-гра, гра-гра, де здоров'язбережувальна гра доповнюватиме фізичне навантаження, або зніматиме напругу, або посилюватиме ефект, або створюватиме ситуацію вибору;
- спеціально організовані види пізнавальної діяльності, де здоров'язбережувальна гра пронизує всі складові: забезпечує мотивацію щодо реалізації пізнавального навчального завдання, підтверджує результат, де діти тактильно-руховим та ігровим досвідом здійснюватимуть процес пізнання навколишнього світу;

- спеціально організовані художньо-естетичні види діяльності, де здоров'язбережувальна гра дозволяє обіграти об'єкти малювання, співів, танців, читання (колір, композиція, звук, рух, слово), виявляючи власну творчість, трансформуючи задані умови та створюючи новий образ, що визначає емоційно-психологічну атмосферу взаємодій;
- розважальний компонент, що представляє ігрові та рухово-активні події, інтегровані у вільну життєдіяльність дітей («Відкриття фонтану», «У зоопарку у звірів», «Море хвилюється»).

У другу половину дня орієнтовно можна пропонувати такі активності:

- «денне пробудження» через відтворення елементів та образів рухливої гри головою, руками, ногами, тулубом («черепаха ховається», «мавпа кривляється» та ін.);
- «шлях до здоров'я», що створює індивідуальну траєкторію вибору засобів загартовування та обігравання їх елементами рухливої гри («слоненя обливається», «левеня загартовується», «цуценя біжить підтюпцем по камінчикам» тощо);
- «гра з грою зустрічаються», де діти самостійно домовляються і об'єднуються в групи для проведення спільної гри, при цьому придумують яким чином реалізовуватиметься рухлива гра в сюжетно-рольовій, дидактичній, комп'ютерній, театралізованій чи режисерській грі тощо;
- «до завтра», що створює умови для дітей придумати руховий ритуал прощання до завтрашнього дня з дорослими та однолітками, що дозволяє продемонструвати власну спритність, витривалість, емоційно-позитивний настрій тощо.

Презентоване свідчить, що здоров'язбережувальні ігри інтегруються в кожну складову освітнього процесу, створюючи тим самим цілісну середовищну систему, що активізує позицію дітей дошкільного віку у самовираженні через рух, підтримує їх фізичні можливості та здоров'я. Після кожної гри з ними доцільно проводити рефлексивні бесіди: «Що ти дізнався про власний стан здоров'я під час гри?», «Як можна було попередити травму?», «Що потрібно передбачити наступного разу, щоб не вибувати з гри?».

Третя педагогічна умова передбачає *використання різноманітних методів роботи з дітьми, спрямованих на здоров'язбереження*. Серед методів, які забезпечують збереження здоров'я дітей

дошкільного віку, можна використовувати такі:

- бесіди про народні традиції збереження здоров'я в іграх;
- складання композицій з рухів, що показують здорового дитину;
- вирішення проблемних ситуацій: «Допоможи Ляльці справитись з бідою», «Що ти порадиш Ведмедику у цій ситуації?» тощо;
- проблемні запитання щодо вибору рухової діяльності («Чому ти хочеш виконати вправи з м'ячем?»);
- планування («Як ти гратимеш у цю гру?»);
- здійснення наміченого («Чому не вийшло вибити всіх качок?»);
- методи, що спонукають до самоконтролю («Чому не вдалося спіймати рибку?»);
- методи, що спонукають до самооцінки («Як вважаєш, чи ти був спритним у цій грі?»).

Спираючись на розвідки психологів та педагогів про те, що дитина від народження є маленьким дослідником, ми вбачаємо найбільшу ефективність в «інтерактивних методах». Вони ґрунтуються на залученні всіх органів чуття до пізнання і сприймання (теорія С. Русової):

- метод багатоканальної діяльності (відомо, що діти краще засвоюють ті знання, які торкаються їхніх почуттів, тому головне – викликати інтерес до проблеми, позитивну емоційно-ціннісну мотивацію на виконання здоров'язбережувального завдання);
- метод активного моделювання (практична модель виховання здорового способу життя за допомогою гри, казки, театралізованої діяльності);
- метод мікрофона (групове обговорення, що дає можливість кожному висловити власну думку щодо здоров'язбережувальної проблеми);
- метод інтелектуальних хвилинок (результативність його в тому, щоб зібрати якомога більше ідей щодо здоров'язбережувальної проблеми від усіх дітей упродовж обмеженого часу);
- метод чарівних перевтілень (допомагає дітям уявити себе в іншому образі).

У ході інтегрування гри в різні види організованої та повсякденної діяльності дітей дошкільного віку та формування

досвіду збереження власного здоров'я, доцільно використовувати специфічні методи інтегративного характеру:

- метод проєктування траєкторії руху дитини у грі в сконструйованому просторі, де позначена можлива проблемна ситуація (травматизму), у поєднанні з методом рефлексії наявного досвіду поведінки у цій ситуації;
- парні проби програвання одного елемента гри (особливо небезпечного для здоров'я), де діти вступають у взаємодії у ситуаціях зіткнень і вони повинні знайти спосіб запобігти ситуації, яка може негативно вплинути на здоров'я, здійснити зупинку та надати посильну допомогу іншому, вийти з гри самому або вступити в діалог, запропонувавши допомогу, виявивши емоційне ставлення;
- сценарії небезпечних ситуацій у рухливій грі: «швидкий біг і швидка зміна рухів», «скупчення дітей та висока рухова активність», «зустріч дітей з різними рівнями рухової активності», «висока рухова активність та негативні емоції» тощо. Ці сценарії мають різні способи представленння: інформаційні, наочно-образні, імітаційні. Для розвитку поведінки в цих ситуаціях, дітей доцільно включати в зазначені вище способи, що дозволятиме, одночасно, впливати на свідомість, емоції та поведінку, таким чином, формувати вміння, розвивати емоційно-ціннісні відносини та діяльнісний досвід одночасно.

У руслі нашої роботи найбільш ефективними будуть специфічні методи інтегративного характеру. Знання та вміння дітей у сфері розуміння стану власного здоров'я та основних способів його збереження в активному руховому середовищі розвиватимуться не в спеціально організованій навчально-пізнавальній діяльності, а безпосередньо в грі. Наприклад, діти старшого дошкільного віку вже добре орієнтуються у просторі, але при цьому, коли вони включаються в активну рухову діяльність, у них знижується контроль за власними рухами та оцінкою стану ситуації, в яку вони потрапляють. Наприклад, у грі «Мавпочки» програється ситуація зміни характеру руху – біг у різному напрямку, потім треба швидко залізти на драбину. Саме тут виникає стовпотворіння дітей, вони відштовхують один одного, намагаючись залізти першими. У цій ситуації вони в стані емоційного порушення не контролюють власні дії як такі, що

можуть спричинити травматизм і не помічають стан інших дітей. Такі ситуації повторюються у майже кожній рухливій грі.

Для того, щоб попередити дитячий травматизм у таких іграх варто використовувати правила, виражені в знаках та розміщені в ігровому середовищі, а також метод проєктування траєкторії руху дитини у грі у сконструйованому просторі, де позначена проблемна ситуація, у поєднанні з методом рефлексії наявного досвіду поведінки у цій ситуації.

Парні проби програти один елемент гри дозволяють дітям дошкільного віку вступати у взаємодії у ситуаціях зіткнень, випереджень, зупинок з метою надання допомоги іншому, виходу з гри самому чи бесіди, як пропозиції допомоги чи прояву емоційного відношення. У процесі використання цих методів діти повільно набувають досвіду призупинення гри в екстремальній ситуації з метою надання допомоги іншому. Ця проблема вирішується у тому випадку, якщо педагог систематично контролює та нагадує дітям про необхідність надавати допомогу собі та іншому з метою збереження здоров'я, навіть якщо їм дуже хочеться продовжити гру.

Завершивши розгляд складових змістового блоку перейдемо до розбору наповнення *діагностично-підсумкового блоку* – критеріїв, показників та рівнів. Аналіз довідникової літератури [15], дозволив тлумачити феномен «критерій» як підставу для оцінювання або класифікації чогось, а «показник» – окремими якісними та кількісними характеристиками критерію. Посилаючись на компоненти моделі проєктування ігрового здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти, встановлено такі критерії оцінювання її ефективності: когнітивний, діяльнісний, емоційно-ціннісний. Також нами окреслено показники відповідно до кожного критерію.

Когнітивний критерій, подається такими показниками: розвиток вмінь орієнтуватись у просторі, самостійно визначати мету власної рухової діяльності, розуміти стан власного організму та необхідність зберігати його у здоровому стані; формування уявлень про основні елементарні способи зберігати здоров'я в активному руховому середовищі. Дослідження цього критерію може здійснюватись за допомогою гри «Знайди зайве у діях здорової дитини», яка передбачає пред'явлення дітям картинок, у яких зображені дії здорової дитини, що підтримує фізичну форму, виконує гімнастику, загартовується, тренується тощо, але до

картинок додано окремі деталі, не характерні для підтримки здоров'я, що надають ситуації гумористичний характер. Точність уявлень визначалася за кількістю правильних відповідей.

Діяльнісний критерій, розкрито такими показниками: самостійна організація ігрової діяльності, дотримуючись правил гри, спілкування та взаємного здоров'язбереження; передбачення ходу виконання рухів у грі, які не надають шкоди здоров'ю; здійснення добору раціональних способів руху у грі; самостійне регулювання власної рухової активності, попередження виникнення травм; набування способів і досвіду самостійно зберігати власне здоров'я. Означений критерії доцільно вивчати методом спостереження за дітьми в процесі режимних моментів, рухової ігрової діяльності. Об'єктами аналізу може бути: самостійне миття рук дітей до їди, після певних видів діяльності та в міру необхідності; наявність досвіду одягатися щодо погодних умов, самостійно регулювати цей процес; способи відбору атрибутів для організації самостійної рухомої діяльності; самостійне використання засобів загартовування в процесі прогулянок.

Емоційно-ціннісний критерій, представляється такими показниками: усвідомлення здоров'я як цінності, яку необхідно зберігати; дбайливе ставлення до власного здоров'я та оточуючих; вміння контролювати власні дії, які негативно впливають на іншого у процесі ігрової діяльності. Вивчення цього критерію можна за допомогою методу опитування: «Що таке здоров'я?», «Чому людина має бути здоровою?» тощо.

Вслід за визначенням критеріїв та їх показників доцільно дослідити рівні показників ефективності моделі проєктування ігрового здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти. Науковець І. Клак [23] формулює термін «рівень» шкалою вимірювання, ступенем якості або здатності суб'єкта, що визначається набором об'єктивних чинників – критеріїв та показників, які дають змогу комплексно оцінити певне педагогічне явище. У межах нашого дослідження, відповідно до визначених критеріїв та показників, ми виділили три рівні показників ефективності розробленої моделі: оптимальний, достатній, низький. Розкриємо якісні характеристики кожного рівня у табл. 2.

Ще одним компонентом діагностично-підсумкового блоку є окреслення очікуваного результату впровадження запропонованої моделі в освітній процес закладу дошкільної освіти. Зважаючи на всі

теоретично обґрунтовані компоненти розробленої моделі, очікуваним результатом вбачаємо у підвищенні рівня когнітивних вмінь, діяльнісного досвіду та емоційно-ціннісного відношення дітей дошкільного віку, що обумовлюють потребу в збереженні та підтримці власного здоров'я.

Таблиця 2

Рівні показників ефективності моделі проєктування ігрового здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти

Критерії	Рівні		
	Оптимальний	**Достатній**	**Низький**
Когнітивний	*дитина:* – орієнтується в просторі, незалежно від кількості рухів; – розуміє деякі стани власного організму; – називає режимні моменти як основні способи здоров'язбереження.	*дитина:* – орієнтуються в просторі конкретної гри; – не прислухаються до власного організму, але згадує про відчуття у процесі бесіди; – згадує окремі способи здоров'язбереження.	*дитина:* – не орієнтується зміщені в силу емоційності; – не може визначити стан власного організму; – знає окремі способи здоров'язбереження.
Діяльнісний	*дитина:* – самостійно організовує гру, знає та виконує її правила; – робить спробу зберігати власне здоров'я у процесі рухової активності; – точно виконує всі інструкції у процесі ходьби та бігу; – проявляє високу активність у рухливих іграх; – самостійно використовує атрибути гри для її розвитку.	*дитина:* – із задоволенням включається в гру, знає її правила; – у ситуації негативного розвитку гри виходить із неї; – частково виконує інструкції у процесі ходьби та бігу; – активність у грі забезпечується інтересом до неї; – атрибути гри використовує за необхідності.	*дитина:* – або не долучається до гри, або бере участь у ній, але знаходиться постійно поряд із вихователем; – боїться проблемних ситуацій у грі; – інструкції виконує з деякими ускладненнями; – активність у грі забезпечує вказівками вихователя; – атрибути гри не виступають стимулами активності.

Емоційно-ціннісний	*дитина:* – розуміє необхідність дбайливого ставлення до здоров'я та виконує гігієнічні вимоги; – контролює власні дії, коли вони негативно впливають в процесі гри.	*дитина:* – розуміє необхідність дбайливого відношення до здоров'я, але не виконує гігієнічні вимоги.	*дитина:* – недбало виконує гігієнічні вимоги та не усвідомлює їх значення у збереженні здоров'я.

Створена модель дозволяє виявити особливості проєктування ігрового здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти та спрогнозувати майбутню поведінку об'єктних компонентів моделі при зміні будь-яких параметрів.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що розроблена та теоретично обґрунтована модель проєктування ігрового здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти дозволить:

- якісно змінити основні показники знань, умінь і навичок дітей дошкільного віку про стан організму і його способи збереження та підтримки;
- збагатити діяльнісний досвід, пов'язаний із раціональним відбором здоров'язбережувальних способів в активному руховому середовищі;
- підвищити рухову активність дітей, незалежно від рівня їхньої активності та стану здоров'я;
- забезпечити емоційно-ціннісне відношення, в якому мотивовано усвідомлюється цінність здоров'я та потреба попереджати негативне ставлення до власного здоров'я.

Ця розвідка не претендує на остаточне розкриття всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребує здійснення експериментальної перевірки ефективності розробленої нами моделі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвілі Ш.О. Школа життя. Хмельницький: Подільський культурно просвітницький центр ім. М.К. Реріха, 2002. 170 с.
2. Андрющенко Т. Зберегти соціальне здоров'я дошкільнят! *Дошкільне виховання.* 2015. № *3.* С. 16–19.
3. Андрющенко Т.К. Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку: дис… канд. пед. наук: 13.00.08 «Дошкільна педагогіка». Київ, 2007. 258 с.
4. Бабюк Т.Й. Наступність у вихованні здорового способу життя старших дошкільників та молодших школярів: монографія. Кам'янець-Подільський: Зволейко Д.Г., 2014. 219 с.

5. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція». 2021. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini
6. Бєлєнька Г.В., Богініч О.Л., Машовець М.А. Здоров'я дитини – від родини: монографія. Київ: СПД Богданова А.М., 2006. 220 с.
7. Богініч О.Л., Левінець Н.В., Лохвицька Л.В., Сварковська Л.А. Фізичне виховання, основи здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Київ: Вид-во «Генеза», 2013. 128 с.
8. Богініч О.Л. Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку. *Вісник Прикарпатського університету імені І. Франка.* 2008. Випуск XVII–XVIII. Серія «Педагогіка». С. 191–199.
9. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Кривий Ріг, 2001. 238 с.
10. Бурова А. Гра – ефективний засіб виховання самостійності дітей дошкільного віку. *Вихователь-методист дошкільного закладу.* 2010. № 5. С. 17–27.
11. Ващенко О. Історичний аспект розвитку проблеми виховання здорового способу життя. *Початкова школа.* 2003. № 5. С. 44–46.
12. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) [укл. і гол. ред. В.Т. Бусел]. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
13. Вільчковський Е.С., Денисенко Н.Ф. Організація рухового режиму дітей 5-10 років у закладах освіти: методичний посібник. Запоріжжя, 2006. 228 с.
14. Голубова Г.В. Педагогічні умови розвитку обдарованості студентів. URL: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105345.doc.htm
15. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
16. Денисенко Н.Ф. Освітній процес має бути здоров'язбережувальним. *Дошкільне виховання.* 2007. № 7. С. 8–10.
17. Денисенко Н.Ф., Музирова В.О., Шевцова Л.Г., Мельник Л.Д. Малятко-здоров'ятко: комплексна програма формування культури здоров'я дітей дошкільного віку. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2004. 68 с.
18. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: монографія. Луганськ, 2005. 299 с.
19. Дьяченко А.Г., Гаврило О.І. , Дьяченко П.А. Концепція «здоров'я» у сучасній медицині. *Вісник СумДУ. Серія «Медицина».* 2011. № 9. С. 37–43.
20. Забродський М.М. Вікова психологія: навчальний посібник. Київ: МАУП, 2002. 104 с.
21. Зайченко І.В. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Освіта України: КНТ, 2008. 528 с.
22. Закон України «Про дошкільну освіту» № 2628-III від 11.07.2001. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14.
23. Клак І.Є. Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Сучасні технології викладання англійської мови та інтерпретації текстів світової літератури.* 2017. URL: https://naub.oa.edu.ua/2017/%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D1%97-
24. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. Національна академія педагогічних *наук України.* Київ: ФОП Ференець В.Б., 2020. 44 с. URL: https://drive.google.com/file/d/12ta1d3vfwTtFhITpMTCJ-NO3SISU47Gd/view

25. Кудикіна Н.В. Теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка». Київ, 2004. 404 с.
26. Куценко В. Здоров'я – феномен глобального значення: виміри та ляхи зміцнення. *Науковий світ.* 2010. № 4 (квітень). С. 9–10.
27. Ладивір С. Не зашкодь і не прогай можливостей. *Дошкільне виховання.* 2009. № 3. С. 3–5.
28. Лохвицька Л.В. Розвивальне середовище для дітей раннього віку. *Дошкільне виховання*. 2003. № 11. С. 12–14.
29. Лохвицька Л.В., Андрющенко Т.К. Виховання здорової дитини в сучасній сім'ї. Сім'я – берегиня здоров'я дитини: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2011. 228 с.
30. Лохвицька Л.В., Андрющенко Т.К. Дошкільникам про основи здоров'я: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2008. 192 с.
31. Луценко І. М. Формування здоров'язберігаючої компетенції школярів. *Біологія.* 2010. № 13 (277). С. 12.
32. Машовець М. Пріоритети сім'ї в духовному вихованні дошкільника. *Християнські цінності: історія, погляд у третє тисячоліття: збірник наукових праць Національного університету «Острозька академія»*. 2002. Том 6. С. 338–343.
33. Нестеренко В.В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Одеса. 2003. 229 с.
34. Оржеховська В.М. Духовність і здоров'я. 2004. Київ: ПП Медіана. 168 с.
35. Оржеховська В.М. Формування здорового способу життя: стратегія розвитку. *Науковий світ.* 2008. № 10. С. 28–30.
36. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Харків: Основа. 2008. 128 с.
37. Портницька Н.Ф., Савиченко О.М., Тичина І.М. До проблеми збереження психічного здоров'я дітей та підлітків. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* 2019. Том VI. Випуск 16. С. 222–229.
38. Путров С.Ю. Здоров'я у контексті предметного самовизначення філософії. *Гуманітарний вісник ЗДІА.* 2013. № 55. С. 152–162.
39. Філімонова Т.В. Дитяча гра в суспільному дошкільному вихованні України: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка». Київ. 2003. 190 с.
40. Філімончук А.В. Психологічні чинники порушення психічного здоров'я дитини. *Психолог.* 2009. № 6. С. 26–31.
41. Швайка Л.А. (упор.). Організація оздоровчої роботи в ДНЗ: посібник. Херсон: Вид. група «Основа», 2011. 319 с. (Серія «Дошкільний навчальний заклад. Керівнику»).
42. Шуть М.М. Гра як фундаментальна технологія виховання людини. *Вихователь-методист дошкільного закладу. 2010*. № 5 (травень). С. 11–16.
43. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О.П. Аксьонова, А.М. Аніщук, Л.В. Артемова [та ін.]; наук. кер. О.Л. Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488 с

Гаврило О.І.
кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
ORCIDID 0000-0001-8260-1448

ЕКОЛОГІЧНІ АКЦІЇ – ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вступ. Однією з ключових проблем у контексті реформування сучасної освітньої системи в Україні є розвиток екологічного мислення у суб'єктів освіти. Створення позитивного ставлення до природи та формування уявлень про раціональне використання ресурсів, що забезпечує збереження сприятливого для людини навколишнього середовища, є основною метою екологічного виховання. У часи стрімкого технологічного прогресу та глобалізації важливість взаємодії людини з природою стає особливо актуальною. Недостатній рівень освіти в сфері екології серед населення та недостатня екологічна культура призводять до кризових ситуацій, які можуть викликати зниження загального рівня здоров'я і якості життя суспільства. Саме тому проблема екологічного виховання стає надзвичайно актуальною. З метою формування у дітей гуманного ставлення до природи педагоги використовують як традиційні, так й інноваційні методи, засоби та форми. Однією з таких форм екологічного виховання, що дозволяє комплексно впливати на формування екологічного світогляду у дітей дошкільного віку, є екологічні акції – організовані заходи чи ініціативи, спрямовані на підвищення екологічної обізнаності та впровадження сталих практик на різних рівнях суспільства.

Концептуальні положення, що спрямовані на вирішення досліджуваної проблеми, можемо визначити відповідно до вимог нормативно-правових документів: законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку» (2020 р.), Концепції «Нова українська школа (2016 р.), «Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нової редакції» (2021 р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми екологічного виховання. На сьогоднішній день існує велика різно-

манітність підходів до тлумачення терміну «екологічне виховання», оскільки воно має багатоаспектну природу. В сучасних словниках зустрічаються різні визначення цього поняття. Наприклад, екологічне виховання трактується як процес формування у людини свідомого сприйняття природного середовища та розумного використання його ресурсів, як це вказано в екологічному енциклопедичному словнику [9].

У словнику «Людина і світ» екологічне виховання визначається як система впливу на суспільство з метою формування екологічної культури, гуманності та науково обґрунтованого ставлення до природи на основі загальнолюдських цінностей. Згідно з цим тлумачним словником, екологічне виховання означає формування у особистості почуття власної відповідальності за діяльність, яка пов'язана з перетворенням навколишнього середовища. Основним завданням екологічного виховання є розвиток екологічної культури та вміння раціонально використовувати природні ресурси [3].

Згідно з еколого-економічним тлумачним словником-довідником, екологічне виховання визначається як процес формування у суспільстві потреби у бережливому ставленні до природи та ефективному використанні ресурсів природи у власних інтересах та інтересах майбутніх поколінь [1].

Науковці в своїх дослідженнях також розглядають різні підходи до визначення поняття «екологічне виховання». Зокрема, за словами Н. Кравець, екологічне виховання – це багатогранний процес, під час якого людина засвоює екологічні знання, які мають практичне застосування. Вона підкреслює, що результатом екологічного виховання є досягнення достатнього рівня екологічної грамотності [5].

Одним з результатів екологічного виховання є екологічна вихованість – це особлива властивість особистості, що проявляється у міцних переконаннях людини щодо необхідності охорони природи та умінні раціонально використовувати екологічні знання у повсякденному житті [10]. Формування екологічної вихованості починається у дошкільному віці. В цей період дитина опановує початкові екологічні знання та уявлення про природне середовище. Важливою рисою є те, що у дошкільному віці поступово формуються всі компоненти екологічної вихованості, включаючи не лише знання, а й уміння та ставлення до природи. Н.

Кравець стверджує, що розвиток екологічної свідомості у цьому віці вибудовує фундамент для подальшого виховання та формування сталого екологічного мислення [5].

Мета даного розділу – довести ефективність екологічних акцій як інноваційної форми екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Важливість екологічного виховання дітей дошкільного віку відображена в Базовому компоненті дошкільної освіти. Одним із окремих освітніх ліній є «Дитина в природному довкіллі», мета якої – формування емоційно-ціннісного ставлення дитини до природи. Згідно з Базовим компонентом, показники сформованості цього ставлення визначаються як:

- інтерес до природи рідного краю: діти дошкільного віку проявляють цікавість до оточуючого середовища, демонструючи бажання вивчати і досліджувати його;
- цікавість до об'єктів нашої планети та Космосу: діти проявляють зацікавленість не лише в природі рідного краю, а й у всьому різноманітті об'єктів і явищ, що існують на Землі та в Космосі;
- готовність до діяльності для пізнання природи і формування навичок природодоцільної поведінки: діти дошкільного віку виявляють бажання та готовність до активної діяльності, спрямованої на вивчення природи, а також формують навички екологічної поведінки, спрямованої на збереження навколишнього середовища.

Ці показники відображають важливість та спрямованість екологічного виховання на формування позитивного ставлення дітей до природи і стимулюють активну участь їх у дослідницькій та практичній діяльності. Однак сутність та важливість екологічного виховання у дошкільному віці – це не лише формування екологічної культури особистості, але й навчання дітей умінню берегти природні ресурси та користуватися ними безпечно.

А. Довгань підкреслює, що основою змісту екологічного виховання є формування у дитини дошкільного віку усвідомленого ставлення до різних природних об'єктів і явищ [4]. Автор визначає дошкільний вік як найбільш сензитивний та продуктивний для засвоєння основ екологічних знань. Для досягнення ефективних результатів екологічного виховання педагог повинен дотримуватись певних принципів.

Регіональний, або краєзнавчий принцип. Даний принцип передбачає формування екологічної компетентності у дітей в процесі вивчення природи рідного краю, того, що безпосередньо оточує дитину. Педагог обов'язково повинен створити умови для організації комунікативного процесу, в якому кожна дитина має можливість проявити свої індивідуальні особливості.

Принципи науковості й доступності можуть здатися протилежними один одному, але насправді вони поєднуються в дошкільній освіті за умови високого рівня професійної підготовки вихователів, які володіють не лише методичними аспектами екологічного виховання дітей, але й комплексом природничих знань. Педагог поступово ускладнює матеріал, який пропонує дітям, поглиблюючи їх початкові екологічні уявлення. Проте важливо, щоб матеріал залишався доступним для дітей і відповідав їхньому рівню розвитку та розумінню. Це може означати використання ігрових методів, конкретних прикладів з їхнього оточення, візуальних матеріалів та спільних досліджень, щоб забезпечити зрозумілість інформації та зацікавленість дітей в освітньому процесі.

Принцип концентричності доповнює два попередні. У дошкільному віці педагог обов'язково повертається до тем, які вже вивчались, оновлюючи та доповнюючи знання дітей. Кожна попередня тема вивчається все глибше з кожним роком, що сприяє систематичному повторенню та розумінню вивченого матеріалу. Цей принцип дозволяє уточнювати та розширювати знання дітей про навколишній світ, надаючи їм можливість засвоювати інформацію більш глибоко та зрозуміло.

Принцип цілісності відповідає і вимогам до методики ознайомлення дітей з довкіллям, і загальним правилам взаємодії людини з природою. Педагог наголошує на тісному зв'язку людини з природою, підкреслюючи, що виховання базується на усвідомленні дітьми того, що вони є невід'ємною частиною природи. Вони несуть відповідальність за добробут та збереження природного середовища. Такий підхід допомагає формувати у дітей повагу до природи, розвивати бажання діяти в гармонії з нею та берегти її ресурси.

С. Лапшина запропонувала більш оригінальний, особистісний підхід до класифікації принципів екологічного виховання, виокремлюючи принципи гармонії, любові та оптимізму [7]. Принцип гармонії передбачає єднання духу, душі та тіла дитини. При цьому ключовим є взірець, яким може бути батько, вчитель, вихователь.

Під час відкриття світу природи дорослі зміцнюють у дітей такі якості, як доброта, любов, милосердя, чуйність, турбота, мужність та ініціативність. Принцип любові передбачає навчання дитини бачити красу у всьому, що її оточує та любити природу за її унікальність. Дитина активно пізнає себе через природу, що сприяє розвитку її емоційної та духовної сфер. Принцип оптимізму в екологічному вихованні виявляється через надання пріоритету позитивним ідеям, фактам та діям у процесі розв'язання екологічних проблем. Дитина повинна усвідомлювати свою роль у збереженні природного середовища та бути активною учасницею у цьому процесі, що сприяє формуванню оптимістичного ставлення до майбутнього.

Вищезазначені принципи можливо реалізувати у процесі екологічного виховання під час вирішення наступних завдань.

1) Розвиток естетичного відчуття світу природи, що полягає у формуванні здатності дітей сприймати й цінувати красу природи, розуміти її різноманіття та гармонію.
2) Засвоєння елементів екологічної культури, яке включає формування певного рівня знань, умінь та навичок, що сприяють бережливому ставленню до природи та навколишнього середовища.
3) Розвиток уявлень про взаємозв'язки у природі, що включає формування у дітей розуміння взаємної залежності усіх елементів у природі. Це сприяє усвідомленню того, як усі складові природи пов'язані між собою та як вони взаємодіють.
4) Формування постійної потреби у зміцненні й збереженні власного здоров'я, що включає формування у дитини уявлення про збалансований спосіб життя. Це сприяє розвитку уявлення про важливість здорового способу життя та забезпеченні оптимальних умов для фізичного і психічного здоров'я.
5) Засвоєння перлин народної мудрості про дбайливе ставлення до природного оточення, що передбачає передачу цінних знань та досвіду попередніх поколінь бережливого ставлення до природи. Це сприяє формуванню у дітей поваги до природи та розвитку моральних цінностей щодо її охорони і збереження.
6) Розвиток бажання піклуватися про тварин та рослини, що передбачає стимулювання у дитини бажання захищати біорізноманіття. Це сприяє формуванню відповідального ставлення до навколишнього середовища та розвитку почуття зв'язку з природою.

7) Формування навичок культурної поведінки у довкіллі, що включає виховання поваги до правил та законів, які регулюють характер взаємодії людини з природою. Це сприяє створенню гармонійного співіснування людини і природи, а також розвитку вміння жити в гармонії з природними ресурсами [6].

У дошкільному віці дитина накопичує певний запас екологічних знань, які можна розподілити на чотири групи. Це знання: про неживу природу, про рослини, про тварин, про працю людей у природі.

Знання про неживу природу в дошкільному віці включають уявлення про зміну дня і ночі, а також різні погодні явища. Діти цього віку вчаться характеризувати погоду та використовувати метеорологічну термінологію, таку як «сонячно», «хмарно», «дощ», «сніг» тощо. Крім того, вони розвивають уміння співвідносити погоду із порою року. У процесі засвоєння знань про неживу природу діти поступово формують уявлення про живу природу та відрізняють її від неживої. Наприклад, вони можуть вивчати рослини та тварин, їхні особливості, потреби і взаємозв'язки із середовищем. Таким чином, знання про неживу природу є важливою основою для подальшого розвитку екологічного мислення та розуміння природних процесів.

Знання про тварин і рослини включають уявлення про їхні особливості, місце у природному середовищі, життєві потреби та характеристики. Знання про рослини у дошкільному віці охоплює уявлення про різні види рослин та їх поширення в рідній місцевості. Діти засвоюють базові знання про догляд за рослинами і беруть участь в дослідженнях, таких як потреби рослин в світлі, воді, ґрунті, підживленні та особливості їх вирощування.

У процесі засвоєння знань про тварин діти в дошкільному віці вчаться розрізняти ссавців, птахів, плазунів, риб та комах. Вихованці поступово дізнаються про види тварин та їхні характеристики. Діти також вивчають правила догляду за тваринами, що допомагає їм розвивати відповідальність та сприяє формуванню у них поваги до тваринного світу.

Знання про працю дорослих у природі в дошкільному віці охоплює уявлення про охорону природи та ефективне використання людиною природних ресурсів. Діти ознайомлюються з основними принципами збереження природи та раціонального використання ресурсів. Під час вивчення цього матеріалу дошкільники дізнаються про правила догляду за тваринами та

рослинами. Вони засвоюють важливість бережливого ставлення до живої природи, розвивають в собі відповідальність та сприйняття необхідності збереження природних ресурсів для майбутніх поколінь.

До екологічних навичок, які формуються поряд із знаннями, відносимо: вміння спостерігати за природою, розрізняти та класифікувати рослини та тварин, розуміти взаємозв'язки у природі, навички догляду за рослинами, тваринами, вміння створювати комфортне для їхнього життя середовище, уміння економно використовувати ресурси. Також розвиваються екологічні цінності та переконання: усвідомлення важливості бережливого ставлення до природи, розвиток етичних і моральних принципів по відношенню до природи та навколишнього середовища.

Нами було проведено опитування вихователів для визначення проблем, розв'язання яких необхідно включити в освітній процес ЗДО, на базі Дошкільного навчального закладу № 32 («Ластівка») м. Суми. Перше питання покликане було виявити, як педагоги розуміють поняття екологічного виховання загалом. Відповіді були такі:

«Екологічне виховання – це процес формування у дитини усвідомленого ставлення до природи, навколишнього середовища»;

«Сутність екологічного виховання полягає в ознайомленні дитини з природою та її законами, формування дбайливого ставлення до неї»;

«Екологічне виховання – це формування свідомого ставлення до природи та уміння раціонально використовувати її ресурси»;

«Екологічне виховання являє собою процес засвоєння дитиною правил поведінки у природі»;

«Екологічне виховання – це формування у дітей дбайливого ставлення до природи, збереження її ресурсів, розвиток екологічної культури».

Можемо зазначити, що опитаний педагогічний колектив у цілому має достатньо сформований концепт процесу екологічного виховання і його мети.

Компоненти екологічного виховання були предметом другого запитання. Респондентами були визначені такі компоненти, які відображають різні аспекти, що входять у формування екологічної свідомості та вихованості у дітей. Розглянемо кожен з цих компонентів.

Знання про природу та екосистеми: цей компонент включає у себе розуміння дітьми різноманітних аспектів природи, таких як різновиди рослин і тварин, екосистеми, клімат, географічні особливості тощо.

Знання про тварин: цей компонент передбачає ознайомлення дітей з різноманітними видами тварин, їхніми особливостями, поведінкою, місцем у біосфері та важливістю для екосистеми.

Знання про правила поведінки у природі: цей компонент охоплює усвідомлення дітьми правил взаємодії з природою, етичних норм та заборон щодо використання та правил відвідування природних екосистем.

Навички охорони навколишнього середовища: цей компонент включає у себе практичні навички, такі як сортування сміття, економія води та енергії, догляд за рослинами та тваринами, прибирання місць відпочинку тощо.

Всі ці компоненти спільно допомагають формувати повноцінну екологічну свідомість та вихованість у дітей, що є важливою складовою їхньої загальної освіти й розвитку. Інтеграція цих компонентів у освітній процес сприяє зростанню екологічно свідомого покоління, готового до раціонального використання ресурсів та охорони довкілля. Ознайомлення педагогів з компонентами екологічного виховання вкрай важливо для успішної реалізації екологічної освіти серед дітей дошкільного віку. Знання цих компонентів дозволяє педагогам:

- визначати напрямки розвитку екологічного виховання: розуміння компонентів дозволяє педагогам аналізувати поточний стан екологічної вихованості у дітей та визначати основні аспекти, на яких слід зосередити увагу в процесі розвитку;
- формулювати теми занять і заходів: знання компонентів екологічного виховання допомагає педагогам обирати теми для занять та заходів, які спрямовані на розвиток кожного з аспектів екологічної свідомості у дітей;
- обирати відповідні методи: розуміння компонентів дозволяє педагогам вибирати відповідні методи навчання та виховання, які найкращим чином сприяють розвитку кожного з аспектів екологічної вихованості.

Загальна обізнаність педагогів про компоненти екологічного виховання створює позитивні умови для впровадження цієї

важливої сфери освіти в освітній процес та формує здатність вихователів ефективно працювати над формуванням екологічної свідомості дітей.

Третє питання до педагогів стосувалося методів, які використовуються вихователями в освітньому процесі. Відповіді на нього вказують на значне переважання традиційних методів і форм ознайомлення дітей з природою. Це розповіді, бесіди, пояснення, спостереження, ілюстративні методи, також проводяться елементарні досліди й інтерактивні ігри. Різноманітність методів, які використовують педагоги в освітньому процесі, свідчить про їхню гнучкість та бажання забезпечити максимально ефективну екологічну освіту дітей. Однак звертаємо увагу на те що, надання переваги практичним та наочним методам має низку позитивних наслідків, оскільки такий підхід дозволяє дітям:

- навчатися на власному досвіді: практичні методи навчання дозволяють дітям самостійно досліджувати природу, виконувати різноманітні експерименти та спостерігати за природними явищами, це дає їм можливість краще засвоювати знання та розвивати критичне мислення;
- зрозуміти природні явища: наочні методи дозволяють дітям бачити і відчувати природні явища безпосередньо, що сприяє кращому їх розумінню та запам'ятовуванню;
- засвоїти правила поведінки у природі: практичні та наочні методи також допомагають дітям засвоювати правила поведінки у природі, оскільки вони можуть бачити ці правила в дії та відразу їх застосовувати.

Такий підхід до навчання сприяє активній участі дітей у процесі навчання, підвищує їхній інтерес до предмета вивчення та розвиває практичні навички. Бажано, щоб педагоги продовжували використовувати ці методи та розвивали нові, адаптовані до потреб і можливостей своїх вихованців.

Аналіз результатів відповідей педагогів на четверте запитання: «Як ви перевіряєте ефективність екологічного виховання?» вказує на те, що педагогічне спостереження є провідним методом діагностики рівнів сформованості екологічної вихованості серед дітей дошкільного віку. Крім того, близько 40% респондентів також використовують бесіду як додатковий метод оцінки. Використання спостережень у виховному процесі має декілька переваг. Воно дозволяє вихователям оцінити рівень усвідомлення та поведінки

дітей у реальних ситуаціях, спостерігаючи їхні дії та реакції на навколишнє середовище. Це дає бачення більш об'єктивної картини рівня екологічної вихованості кожної конкретної дитини. Бесіди після спостережень також важливі, оскільки вони дозволяють педагогам взаємодіяти з дітьми, ставити запитання, проявляти інтерес до їхніх думок та уявлень про природу. Це може допомогти виявити не тільки рівень знань, а й усвідомлення та відношення дітей до екологічних проблем. Загалом, використання спостережень та бесід у поєднанні дає можливість отримати комплексну оцінку рівня екологічної вихованості дітей та визначити необхідні напрямки подальшої роботи з ними.

Однак сучасні реалії освіти, у тому числі дошкільної, змушують шукати також нові форми здійснення виховного впливу на дітей. В ЗДО існує необхідність в організації більш дієвих заходів, які дозволять дітям проявити свою творчу активність, залучити їх до практичних дій з охорони природи і виробити навички активної, «дієвої любові» до рідного краю. Тому увагу педагогів привернули екологічні акції, які є важливим інструментом для підвищення екологічної свідомості та активної участі громади у збереженні навколишнього середовища. Ці акції можуть бути організовані на різних рівнях: від шкільних чи дошкільних заходів до масштабних акцій на рівні міста, регіону або країни.

До основних цілей екологічних акцій входять:

- інформування і навчання громади: поширення інформації про екологічні проблеми, причини їх виникнення та можливі шляхи їх вирішення;
- мобілізація громадськості: залучення громадськості до активної участі у заходах з охорони довкілля, в тому числі через власні екологічно орієнтовані ініціативи;
- формування практичних навичок: надання практичних порад та інструментів для здійснення сталих екологічних практик у повсякденному житті;
- створення соціального тиску: спонукання урядових органів та підприємств до прийняття екологічно відповідальних рішень шляхом виявлення громадського обурення та підтримки.

Екологічні акції можуть включати різноманітні заходи, такі як прибирання територій, еко-кампанії, лекторії, виставки, марші, петиції та інші форми громадської діяльності. Вони створюють мож-

ливість для активної участі громадян у збереженні навколишнього середовища та усвідомлення власної важливої ролі в цьому процесі.

Для того, щоб успішно організувати впровадження цієї діяльності в практику закладів дошкільної освіти, необхідно звернутися до досвіду інших країн. Екологічне виховання у більшості країн, включаючи Україну, є міжпредметним, оскільки воно охоплює різні аспекти життя та навчання дитини. Вивчення досвіду інших країн з екологічного виховання є важливим етапом у розробці ефективних освітніх стратегій для формування екологічної культури населення. Цей підхід дозволяє використовувати кращі практики та методи з усього світу для покращення якості екологічної освіти. Загалом можемо виділити такі напрямки екологічного виховання, які дозволяють досягнути мети: еколого-естетичний, еколого-валеологічний, еколого-соціальний, еколого-економічний.

Основні принципи екологічного виховання дітей дошкільного віку в країнах Європи й світу можна втілити в різних підходах і діяльностях.

1) Активна взаємодія з природою. Велика увага приділяється організації активної взаємодії дітей з природою завдяки заняттям на свіжому повітрі, лісовим школам, вуличним садочкам тощо.
2) Використання інтерактивних методів навчання. Застосування різноманітних інтерактивних методів, таких як ігри, проєкти, драматизація, демонстрація відеоматеріалів, дослідження та експерименти.
3) Залучення до практичних заходів. Організація екологічних акцій, робота з екологічними організаціями, участь у природоохоронних заходах та проєктах, які спрямовані на підтримку сталого розвитку та охорону довкілля.
4) Розвиток емоційно-ціннісного ставлення до природи. Звернення до емоційного сприйняття природи, формування позитивного ставлення до неї, підтримка інтересу до вивчення природних явищ і розвиток бажання берегти природу.
5) Практичні заняття та навчальні екскурсії. Організація практичних занять, екскурсій та відвідування природних музеїв, ботанічних садів, зоопарків та інших місць, де діти можуть спостерігати за живою й неживою природою.

Ці форми й методи освітньої роботи спрямовані на формування у дітей почуття поваги до природи, розвиток у них екологічної культури та вміння берегти довкілля.

Так, у Великій Британії існує значна кількість об'єднань, громадських організацій та ініціатив, спрямованих на підвищення екологічної свідомості та культури населення. Ці організації можуть включати екологічні групи, добровільні об'єднання, екологічні фонди та інші організації, які займаються збереженням природи, екологічною освітою, а також залученням громадян до участі у заходах з охорони навколишнього середовища. Ці ініціативні групи можуть організовувати різноманітні заходи, такі як семінари, робочі групи, кампанії, інші форми діяльності з метою підвищення екологічної свідомості та залучення громадян до активної участі у збереженні природи не тільки поблизу дому, але й в усьому світі [2].

«Лісові школи» та «вуличні садочки» є популярними формами екологічної дошкільної освіти в різних країнах, включаючи Швецію, Норвегію або Японію. Ці підходи дозволяють дітям більше часу проводити на свіжому повітрі та в природному середовищі, де вони можуть активно досліджувати природні явища, вивчати рослини та тварин, а також отримувати різноманітні навички через практичний досвід. «Лісові школи» сприяють формуванню екологічної свідомості та схильності до збереження природи, а також фізичному й емоційному розвитку дітей. Так, Фінляндія відома своїм активним підходом до збереження природи та екологічного виховання населення. Центри природи, екологічні стежки та екологічні вежі – це лише деякі приклади ініціатив, які спрямовані на збереження природного середовища та популяризацію знань про нього серед дітей і дорослих. Вони дають можливість відвідувачам максимально близько познайомитися з дикою природою, спостерігати за її різноманіттям і красою, а також вивчати її історію і еволюцію. Ці заходи сприяють формуванню в людей почуття поваги до природи та розуміння важливості її збереження для майбутніх поколінь [12].

Екологічне виховання в Німеччині активно розвивається, і це відображається у використанні різноманітних методів та підходів для залучення дітей до вивчення й збереження навколишнього середовища. Використання емоційності в процесі навчання сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та формуванню позитивного ставлення до природи. Дидактичні ігри, проєкти, драматизація та інші методи дозволяють дітям вчитися активно, цікаво та ефективно. Залучення дітей до екологічних акцій сприяє формуванню їхньої відповідальності за навколишнє середовище та вчить їх приймати активну участь у збереженні природи. Одним із головних

завдань екологічної освіти Німеччини є подолання розриву між теорією і практикою. Тому в цій країні активно розвиваються нові методи та форми екологічного виховання, спрямовані на практичне застосування знань та навичок у повсякденному житті. Це допомагає дітям зрозуміти, як вони можуть особисто впливати на стан природного довкілля і виявляти активність у її збереженні [8].

Як бачимо, екологічні акції є важливим інструментом у процесі екологічного виховання дітей у багатьох країнах. Вони допомагають не лише передати дітям знання про природу та екологічні проблеми, але й активізувати їх участь у збереженні довкілля та формуванні їхньої екологічної свідомості. Впровадження екологічних акцій як форми зростання екологічної вихованості може дійсно позитивно впливати на формування екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

З огляду на те, що результати опитування педагогічного колективу закладу дошкільної освіти свідчать про необхідність удосконалення методики екологічного виховання, впровадження екологічних акцій може стати одним із шляхів її вдосконалення. Враховуючи, що такі акції спрямовані на практичну взаємодію з природою та вирішення конкретних екологічних проблем, вони можуть зробити процес вивчення закономірностей і взаємозв'язків у природі цікавішим та змістовнішим для дітей. Крім того, екологічні акції можуть стати стимулом до активної участі дітей у збереженні природи та формування дбайливого ставлення до навколишнього середовища. Це може сприяти не лише формуванню екологічної компетентності, але й вихованню екологічно відповідальної громадянської позиції. Тобто, екологічні акції дозволяють дітям активно залучатися до вивчення та розв'язання реальних екологічних проблем.

По-перше, ці акції привертають увагу дітей до важливих екологічних явищ та проблем, що сприяє формуванню їхнього екологічного світогляду та усвідомленню важливості збереження природи.

По-друге, участь у екологічних акціях надає дітям можливість застосовувати свої знання, уміння та навички на практиці, що є надзвичайно важливим для їхнього розвитку.

По-третє, екологічні акції дійсно можуть бути універсальною формою екологічного виховання, оскільки вони поєднують у собі різноманітні методи, такі як словесні пояснення, наочні

демонстрації та практичні вправи. Це дозволяє кожній дитині знайти свій шлях у засвоєнні екологічних знань та навичок.

Основні цілі екологічних акцій у контексті екологічного виховання дітей включають:

1) залучення дітей до проблем екології; через участь у конкретних екологічних заходах діти стають більш обізнаними з проблемами довкілля та відчувають свою важливу роль у їх вирішенні;
2) формування соціальних та громадянських компетентностей: діти навчаються співпрацювати з іншими, приймати колективні рішення та брати активну участь у громадських ініціативах;
3) розвиток екологічної грамотності: діти набувають знань про природу, її ресурси та уміння взаємодіяти з навколишнім середовищем з урахуванням екологічних аспектів;
4) формування уміння раціонально використовувати природні ресурси – діти навчаються цінувати природні ресурси та відповідально ставитися до їх використання;
5) сприяння усвідомленню ролі навколишнього середовища для життя та здоров'я людини; під час участі у екологічних акціях діти розуміють важливість довкілля для свого власного здоров'я та благополуччя.

Як бачимо, екологічні акції створюють унікальні можливості для практичного застосування екологічних знань та формування відповідального ставлення до природи у молодого покоління.

Використання в ході проведення екологічної акції усього арсеналу методів, якими володіє педагог, забезпечує ефективність не лише передачі знань, але й формування ставлення дітей до природи.

Словесні методи екологічного виховання у дошкільному віці допомагають закріпити отримані емпіричні знання, отримати пояснення того, що не розкривається під час спостереження, навчитися розуміти поведінку тварин і процеси в житті рослин, навчитися інтерпретувати свої емоції та керувати ними. Ця група методів передбачає використання слова як засобу впливу на свідомість дітей. Основні з них – це розповідь, читання літератури та бесіда.

Розповідь. Цей метод передбачає усну передачу інформації про особливості навколишнього середовища, екологічних зв'язків та

культурні надбання людства. Використання розповіді дозволяє дорослому цілеспрямовано та доступно впливати на уявлення дітей про природу, розвивати їх інтерес до неї та почуття поваги.

Читання. Цей метод передбачає вивчення та аналіз текстів, які містять інформацію про різні явища й елементи природного світу. Через читання діти засвоюють нові знання, розширюють свій словниковий запас, розвивають уяву та аналітичне мислення.

Бесіда. Цей метод передбачає обговорення екологічних проблем та аналіз шляхів їх вирішення разом з дітьми. Під час бесіди педагог і діти обмінюються думками, діляться спостереженнями та спільно шукають рішення проблем, пов'язаних із охороною навколишнього середовища.

Наочні методи екологічного виховання включають використання візуальних матеріалів з метою покращення засвоєння та розуміння інформації. Ось найпоширеніші з них.

Спостереження – необхідний і найважливіший метод вивчення довкілля дітьми. Без спостереження неможливо обійтися у формуванні уявлень дітей дошкільного віку по екологічні зв'язки у природному довкіллі.

Аналіз картин – художніх або дидактичних. Діти аналізують основну думку твору, виділяють головні елементи та розкривають сутність їх значення. Цей метод сприяє розвитку уяви та критичного мислення дітей, допомагає їм краще розуміти взаємозв'язки у природі та екологічні проблеми.

Демонстрація моделей. Цей метод передбачає практичне вивчення принципів функціонування різних екосистем та впливу людини на них. Демонстрація моделей допомагає дітям краще зрозуміти складні екологічні процеси і їх взаємозв'язки.

Перегляд відеоматеріалів. Цей метод передбачає аналіз тематичних відео для виявлення екологічних проблем та розробки шляхів їх вирішення. Перегляд фільмів допомагає дітям візуалізувати складні концепції й зрозуміти їх на прикладі реальних ситуацій.

Практичні методи екологічного виховання включають педагогічні прийоми, які активно залучають дітей до конкретних заходів з метою вивчення й закріплення екологічних знань на практиці. Деякі з цих методів подані нижче.

Ігровий метод. Цей метод дозволяє дітям дошкільного віку оптимально засвоїти інформацію та відпрацювати її на практиці через сюжетно-рольову гру. Під час ігрових занять діти вільно

виражають свої думки, вчаться спілкуватися, а також розвивають креативність та уяву.

Досліди. Цей метод передбачає проведення практичних експериментів з метою вивчення екологічних явищ і процесів. Діти в ході дослідів вчаться спостерігати, аналізувати та робити висновки, розвивають навички самостійного дослідження та критичного мислення. Дослідницькі методи не лише сприяють ефективному засвоєнню екологічних знань, але й стимулюють активну участь дітей у власному навчанні та розвитку.

Практична діяльність у природі є надзвичайно важливою для ефективного здійснення екологічної освіти дітей. Вона дозволяє малим екологам наочно відчути природу, розглянути її в реальному житті та розвинути глибоке розуміння важливості збереження навколишнього середовища.

Участь у екологічних кампаніях, таких як висадка дерев, прибирання пляжів або проєкти з відновлення середовища існування, дозволяє дітям особисто взаємодіяти з природою та відчути себе частиною природного середовища. Цей досвід надає можливість розвивати в дітях почуття відповідальності та бережливого ставлення до ресурсів. Практичні заняття в природі також сприяють формуванню у дітей навичок співпраці, командної роботи та розвитку креативності. Вони надають можливість дітям розвивати свої творчі здібності та використовувати їх для збереження природи.

Отже, практична діяльність під час акцій є необхідною складовою екологічного виховання, оскільки вона допомагає сформувати у дітей практичні навички й цінності, необхідні для майбутнього збереження та охорони навколишнього середовища.

Необхідно відзначити, що екологічні акції зазвичай включають інші різноманітні освітні елементи, такі як майстер-класи, презентації та інтерактивні ігри. Ці елементи сприяють більш ефективному засвоєнню інформації та стимулюють інтерес дітей до екологічних тем.

Інтерактивні ігри, зокрема, виявляються надзвичайно дієвими в проведенні екологічних акцій з дітьми. Вони дозволяють маленькому діячу активно взаємодіяти з інформацією та вчитися шляхом гри. Такі ігри можуть бути різноманітними: від сюжетно-рольових до головоломок та командних змагань. Вони сприяють розвитку комунікативних навичок, співпраці та вирішенню

проблем у групі, що є важливими аспектами екологічного виховання. Через ігри діти засвоюють не лише знання, а й навички, цінності та установки, які є ключовими для створення стійкого екологічного стилю життя.

Ось деякі з важливих аспектів, які діти засвоюють через ігровий процес:

- правила поведінки в природі: діти вчаться етикету та правилам безпеки в природному середовищі, що допомагає їм відчувати себе комфортно та безпечно;
- екологічні звички: ігри допомагають у формуванні екологічно свідомого способу життя, такого як сортування сміття, використання вторинних ресурсів тощо;
- відчуття відповідальності: діти розвивають почуття відповідальності за довкілля та природне середовище;
- навички спілкування з природою: вони вчаться взаємодіяти з природою, розуміти її потреби та цінності;
- способи вирішення екологічних проблем: ігри сприяють розвитку креативності та нестандартного мислення, що допомагає дітям знаходити нові шляхи вирішення екологічних проблем.

Як можемо бачити, ігри відіграють значну роль у формуванні екологічно свідомих та відповідальних юних громадян, які здатні піклуватися про довкілля та природне середовище. Отже, використання інтерактивних ігор у складі екологічних акцій є ефективним методом залучення дітей до вивчення екологічних тем і одночасне формування у них почуття відповідальності за навколишнє середовище. Використання ігор та інтерактивних вправ дозволяє дітям не лише засвоювати екологічні знання, але й активно застосовувати їх у практичному житті.

Ось деякі приклади інтерактивних ігор, які можна використовувати під час проведення екологічної акції.

Гра «Екологічний квест». Розробіть квест, в якому діти будуть шукати та виконувати завдання, пов’язані з екологією. Наприклад, знайти та відсортувати сміття, виявити рослини або тварин в природі, відновити ділянку лісу тощо.

Малювання «Екологічного краєвиду». Запропонуйте дітям намалювати своє уявлення про ідеальний екологічний ландшафт, в якому всі рослини, тварини та люди живуть у гармонії.

Сюжетно-рольова гра «Рятівники природи». Розділіть дітей на групи та запропонуйте їм виготовити план рятування певного екологічного об'єкту (наприклад, річки або лісу) від забруднення або знищення.

Експеримент «Вплив забруднень на воду». Проведіть експеримент, показуючи, як різні забруднення (наприклад, нафта або кислотні опади) впливають на якість води, та обговоріть, як це впливає на живі організми та довкілля.

Ці ігри та вправи не лише сприятимуть засвоєнню знань з екології, але й допоможуть дітям розвивати різноманітні навички та уявлення про відповідальність за довкілля, використовуючи творчий або нестандартний підхід до розв'язання екологічних завдань і проблем.

Такий комплексний підхід до проведення екологічних акцій є дійсно ефективним і має численні переваги:

- стимулювання інтересу до вивчення екології: поєднання різних методів дозволяє створити цікаве та різноманітне середовище для дітей, що стимулює їхній інтерес до вивчення екологічних явищ та проблем.
- відпрацювання знань на практиці: практичні вправи та дії дозволяють дітям отримати конкретні чуттєві враження і перевірити отримані знання, уміння та навички, що робить навчання більш ефективним, а знання міцними.
- розвиток різних навичок: поєднання словесних, наочних та практичних методів дозволяє розвивати різні навички у дітей, включаючи спостережливість, креативність, вміння співпрацювати та проблемне мислення.
- універсальність: різноманітність методів дозволяє задіяти різних учасників, оскільки кожен з них може знайти для себе оптимальний спосіб сприйняття та засвоєння інформації.

Отже, поєднання різних методів у проведенні екологічних акцій не лише робить процес навчання цікавішим та ефективнішим, але й сприяє загальному розвитку дітей та формуванню їхньої екологічної свідомості і загальної відповідальності. За дотримання таких умов екологічні акції стануть важливою складовою екологічного виховання дітей, оскільки вони сприяють розвитку позитивного емоційного ставлення до природи та формуванню бажання берегти й піклуватися про неї. Ця форма роботи створює можливість для дітей бути активними учасниками

вирішення екологічних проблем і долучатися до дійсних заходів з охорони навколишнього середовища.

Щодо типів екологічних акцій, їх класифікацію можна розглядати з різних точок зору. Основні групи можуть включати:

- акції, спрямовані на збереження природи (висадка дерев, прибирання сміття у парках та лісах);
- освітні заходи та кампанії (екологічні лекції, виставки, майстер-класи);
- акції з метою зменшення впливу на довкілля (екологічні кампанії про зменшення використання пластику, енергоефективність тощо);
- проєкти з відновлення довкілля (створення садів, відновлення водойм тощо).

Кожен тип акції може мати свої особливості і потребувати власного підходу до організації та проведення.

Мета просвітницьких екологічних акцій полягає у формуванні у дітей екологічних знань, розвитку екологічної грамотності та свідомого ставлення до навколишнього середовища. Використання різних методів, таких як словесні, практичні та наочні, дозволяє зробити процес навчання цікавим, доступним і ефективним для дітей дошкільного віку. Комбінація різних методів допомагає залучити різні типи сприйняття та сприяє кращому засвоєнню та розумінню матеріалу.

Екологічні виставки є важливим інструментом для популяризації екологічних знань серед широкого загалу, не тільки дітей, але й їхніх батьків та інших жителів громади, сприяють формуванню екологічної свідомості. Показуючи дитячі саморобні проєкти, малюнки, фото- та відеоматеріали на екологічну тематику, засобами таких виставок створюють можливість для дітей не лише продемонструвати знання і творчість, але й навчатися від інших, отримувати нові ідеї та натхнення. Крім того, виставки є ефективним засобом підвищення громадської свідомості щодо екологічних проблем і стимулюють позитивні зміни у поведінці людей щодо природи та довкілля.

Участь дітей у міжнародних «челенджах» та світових проєктах є сучасним позитивним продовженням процесу глобалізації, коли дитина може почувати себе частиною усієї людської спільноти, розуміти важливість і актуальність екологічних проблем, а також отримати надзвичайну мотивацію до дії. Відеозаписи, малюнки,

саморобки та інші творчі форми виконання завдань у рамках таких проєктів допомагають дітям виразити свої думки, ідеї та почуття стосовно екологічних проблем і спільно з іншими учасниками знаходити рішення або пропонувати дієві заходи для їх вирішення. Такі ініціативи також сприяють формуванню у дітей активної громадянської позиції та відчуття власної важливості в процесі збереження природи та довкілля.

Залучення дітей дошкільного віку до участі у практичних акціях, які є безпосередніми заходами з охорони природи та збереження природних ресурсів, дозволяє дітям відчути свою важливу роль в світових тенденціях природоохоронної діяльності, розвиває в них позитивне ставлення до навколишнього середовища. Участь у прибиранні територій, висадці рослин, вивчення місцевих екосистем допомагає дітям розуміти важливість збереження природи та розвиває їхню відповідальність за довкілля. Крім того, такі заходи сприяють формуванню навичок співпраці, роботи в команді та підтримки спільних цілей, що є важливими аспектами соціального розвитку дітей [11].

Потрібно також визначити саму структуру проведення акцій. Систематизація етапів проведення екологічної акції дозволяє оптимально організувати цей процес. Так, попередня підготовка перед екологічними акціями дуже важлива для максимально ефективного залучення дітей. Ця підготовка дозволяє учасникам отримати достатньо інформації про тему акції, розуміти її важливість та усвідомлювати необхідність власної участі.

Вступні бесіди, екскурсії та перегляд відеофільмів є ефективними методами підготовки дітей до участі в екологічних акціях. Під час цих заходів діти отримують знання про тему акції, вивчають її особливості та актуальні проблеми, що потребують вирішення. Це сприяє формуванню у дітей розуміння причин і наслідків екологічних проблем та підвищує їх мотивацію до участі в активних заходах з їх розв’язання.

Крім того, підготовка перед екологічними акціями допомагає підвищити рівень пізнавального інтересу дітей. Вони стають більш зацікавленими в зазначеній темі, активніше сприймають інформацію та більш готові до дій. Такий підхід до підготовки допомагає максимально залучити дітей до екологічних акцій та зробити їх участь більш ефективною [11].

Основний етап, коли діти безпосередньо беруть участь у заході, розвиває їхню відповідальність та здатність до співпраці. Заключний етап, рефлексія, допомагає дітям зрозуміти власний внесок у проведення акції та підвести підсумки.

Планування організації і проведення екологічних акцій передбачає вирішення зазвичай п'яти питань: визначення мети, завдань, об'єкта, залучення групи учасників, реалізацію самої акції відповідно до плану. Визначення мети є ключовим етапом у проведенні екологічної акції. Педагог разом з учасниками заходу визначає головну ціль, яку вони прагнуть досягти в ході проведення акції. Ця мета може мати дуже різну спрямованість, наприклад, привернення уваги до певної екологічної проблеми, популяризація знань про діяльність, яка може сприяти збереженню природи, мотивація дітей до активної участі у заходах щодо охорони довкілля тощо. Визначення чіткої мети допомагає зосередити увагу учасників на досягненні конкретного результату та визначити напрямки подальших дій під час проведення акції.

Постановка завдань передбачає два важливих аспекти. По-перше, це визначення конкретних кроків, які необхідно виконати для успішного проведення екологічної акції. Це може включати планування ресурсів, залучення учасників, визначення потрібного обладнання та матеріалів і так далі. По-друге, це постановка завдань самої акції. Це визначення конкретних цілей, які потрібно досягти під час проведення заходу. Ці завдання можуть бути спрямовані на збір сміття, висадку дерев, проведення освітніх заходів тощо.

Визначення об'єкта проведення акції – це необхідна дія, коли вибирається та готується місце для проведення акції. Об'єкт повинен відповідати тематиці акції та мати умови для її успішної реалізації. Наприклад, для акції з прибирання території краще обрати місце, де потрібне санітарне прибирання, а для акції з висадки дерев – місце, де дійсно потрібні дерева з доступом до води для поливу.

Вибір групи учасників може бути непростим етапом організації екологічної акції. Різні групи учасників можуть мати різні потреби та можливості, тому важливо враховувати ці особливості під час планування та організації заходу. Участь дітей однієї групи може сприяти формуванню дружної команди та підвищенню взаєморозуміння між ними. Залучення дітей з декількох вікових груп може

сприяти обміну досвідом та навчанню однієї вікової групи від іншої. Участь батьків разом з дітьми може зміцнити взаємозв'язок між ними та сприяти спільному вирішенню екологічних проблем.

Розглянемо детальніше хід підготовки і проведення екологічних акцій з дітьми дошкільного віку.

Підготовчий етап, який включає планування заходу, залучення учасників, визначення ресурсів та матеріалів, є критичним для успішного проведення акції. Ось деякі ключові кроки підготовки.

Розробка плану. Педагог розробляє докладний план дій, визначаючи послідовність кроків та розподіляючи відповідальність між учасниками.

Збір інформації. Потрібно дізнатися більше про проблему, яку ви хочете вирішити, а також про особливості місцевості, де буде проводитися акція.

Накопичення матеріалів. Підготуйте необхідні матеріали для акції, такі як інформаційні листівки, флаєри, інструменти для роботи, інші матеріали.

Складання списку обладнання. Вихователь складає список необхідного обладнання та ресурсів, які знадобляться під час проведення акції, і забезпечує їх наявність.

Планування комунікації. Важливо забезпечити ефективну комунікацію з учасниками, батьками та іншими зацікавленими сторонами.

Ці кроки допоможуть забезпечити гладке та успішне проведення екологічної акції.

Основний етап – організаційно-практичний, під час якого відбувається проведення самої акції (збирання сміття, висаджування дерев, організація освітніх заходів тощо). На організаційно-практичному етапі педагог реалізує розроблений план екологічної акції. Ось деякі ключові аспекти цього етапу, які варто не пропустити, щоб цілі акції були успішно досягнуті, а результати принесли задоволення виконавцям.

Виконання завдань. Вихователь представляє дітям завдання, які потрібно виконати під час акції. Це може бути прибирання території, висадка дерев, створення малюнків тощо.

Залучення до ігор. Ігрові елементи можуть бути використані для залучення дітей до активного участі в акції. Ігри можуть включати змагання, вікторини або сюжетно-рольові ігри, спрямовані на вивчення екологічних проблем та розвиток навичок у дітей.

Ознайомлення з інформацією. Педагог допомагає дітям ознайомитися з інформацією про природні ресурси, екологічні проблеми та способи їх вирішення.

Керівництво діяльністю. Вихователь відповідає за організацію та керівництво діяльністю під час акції, забезпечуючи безпеку й ефективність процесу. На цьому етапі важливо пересвідчитися у включенні усіх учасників в діяльність, щоб вони мали змогу вкласти свою працю в хід проведення акції.

Заключний, або аналітичний етап, під час якого проводиться рефлексія, аналіз результатів та формулювання висновків. Аналітичний етап є завершальним у проведенні екологічної акції. Під час нього відбувається оцінка результатів та підведення підсумків. Пропонуємо деякі можливі форми проведення заключного етапу.

Нагородження. Подяка учасникам акції за їхній внесок та досягнення. Це може бути нагородження сертифікатами, медалями або іншими символічними винагородами.

Створення візуальних матеріалів. Виготовлення фотоальбому або відеофільму, які відображають події та досягнення під час акції.

Виготовлення книжок-саморобок. Створення спеціальних книжок або журналів, де зберігаються спогади та матеріали, пов’язані з акцією.

Проведення виставок. Організація виставки, де демонструються результати акції, малюнки, фотографії, створені дітьми, а також інші матеріали, що відображають їхню діяльність та досягнення.

Кожна з цих форм може допомогти підбити підсумки та пригадати проводження і результати акції, а також відзначити учасників за їхній внесок у захист навколишнього середовища.

Пропонуємо приблизні теми комплексу екологічних акцій, який має великий потенціал для підвищення рівня екологічної вихованості у дітей дошкільного віку. Кожна з включених тем має свої унікальні переваги та сприяє розвитку різних аспектів екологічної свідомості. Давайте розглянемо деякі можливі завдання та активності для кожної з тем.

Тема «Посади дерево – збережи світ»: організація масового висаджування дерев на території закладу дошкільної освіти або в парку; проведення інтерактивних занять та бесід з дітьми про важливість дерев для довкілля та способи їх охорони.

Тема «Збережемо довкілля»: організація прибирання території в парках, лісах або на пляжах; проведення майстер-класів з виготовлення дружніх до природи іграшок або предметів побуту з відходів.

Тема «Брати наші менші»: організація екскурсій до притулків тварин або зоопарків з подальшим обговоренням правильного ставлення до тварин; проведення групових сюжетно-рольових ігор, де діти будуть виконувати ролі тварин та розуміти їхні потреби.

Кожна з цих тем сприятиме розвитку екологічної свідомості, усвідомлення важливості охорони природи та розвитку позитивного ставлення у дітей дошкільного віку до об'єктів, які були задіяні в акціях.

Для аналізу впливу проведення акцій на екологічну вихованість дітей дошкільного віку спочатку важливо визначити методологію та критерії оцінки їхніх знань про природу. Використання цих критеріїв та показників дозволяє об'єктивно оцінити рівень екологічної вихованості дітей дошкільного віку та виявити основні напрямки їх подальшого розвитку в цій сфері. На основі виділених критеріїв і показників передбачається проаналізувати отримані результати після проведення комплексу екологічних акцій, порівняти зі стартовим рівнем знань та визначити, чи відбулися зміни в знаннях або навичках дітей дошкільного віку. Якщо спостерігатимуться позитивні зміни, це може свідчити про ефективність проведених акцій в екологічному вихованні. Розглянемо кожен з критеріїв та їх показники.

Гностичний критерій включає знання про природу та екосистеми. Цей критерій відображає розуміння дітьми різноманітних аспектів природи, таких як типи екосистем, взаємозв'язки між їх живими й неживими компонентами, біорізноманіття та інші. Можливі показники оцінки знань дітей дошкільного віку про природу та екосистеми:

- розпізнавання різних типів екосистем (лісова, водна, пустельна тощо);
- розуміння взаємозв'язків між живими та неживими компонентами екосистеми;
- знання про біорізноманіття та його значення для існування екосистем;
- розуміння екологічних процесів, таких як фотосинтез, поділ екосистем на підсистеми тощо.

Знання про діяльність людини у природі показують, наскільки добре діти розуміють вплив людини на природу, екологічні проблеми та шляхи їх вирішення. Показники оцінки знань про діяльність людини у природі можуть включати:

- розуміння поняття екологічного сліду та його впливу на екосистеми;
- знання про екологічні проблеми, що виникають внаслідок діяльності людини (забруднення повітря, води, знищення лісів тощо);
- знання про методи та стратегії збереження природи та раціонального використання природних ресурсів.

Операційний критерій – це уявлення про правила поведінки у природі. Цей критерій дозволяє оцінити, чи усвідомлюють діти правила екологодоцільної поведінки в природі, такі як збереження природних ресурсів, уникнення забруднення довкілля тощо. Показник навичок охорони природи визначає, чи вміють діти застосовувати свої знання та уявлення про правильну поведінку у природі на практиці, дбаючи про довкілля та своє здоров'я.

Виділені критерії та показники сформованості екологічної вихованості для дітей дошкільного віку відображають комплексний підхід до оцінки рівня їхньої екологічної свідомості й поведінки у природі. Проведення повторної діагностики за допомогою розробленої діагностичної методики дозволить об'єктивно оцінити зміни в знаннях, уявленнях та уміннях дітей після участі в екологічних акціях.

Після збирання даних перед впровадженням екологічних акцій та після проведеної роботи проаналізували результати та визначили, наскільки успішно були реалізовані поставлені цілі та завдання. Також ці дані можуть стати основою для подальшого удосконалення програми екологічного виховання і планування майбутніх акцій.

За показниками гностичного критерію високий рівень сформованості екологічної вихованості в кінці експерименту виявлено у 36,6% опитаних дітей, якщо на початку цей показник становив 23,3 %; середній рівень відмічено у 46,6 % дітей, а перед початком проведення акцій показник середнього рівня становив 40%; низький рівень екологічної вихованості визначено у 16,6% дітей, якщо на початку дослідження показник був значно більшим – 36,6%.

Це дуже обнадійливі результати, які свідчать про успішність та ефективність впровадження екологічних акцій в освітній процес закладу дошкільної освіти. Збільшення показників високого та середнього рівнів сформованості екологічної вихованості, а також зменшення низького рівня показують позитивну динаміку в формуванні екологічної свідомості та компетентності дітей.

За показниками операційного критерію високий рівень сформованості екологічної вихованості після проведених екологічних акцій виявлено у 33,3% вихованців, якщо перед впровадженням комплексу цей показник становив 20%; середній рівень діагностовано у 50% дітей, а на початку проведення експерименту показник був 43,3%; низький рівень екологічної вихованості визначено у 16,6% досліджуваних, а на початку дослідження показник був значно більшим – 36,6%.

За отриманими даними можна зробити висновки щодо ефективності екологічних акцій у формуванні екологічної вихованості дітей старшого дошкільного віку. Відмічено зростання кількості дітей з високим рівнем екологічної вихованості: за результатами діагностики стало відомо, що загальний показник високого рівня зріс з 21,6% до 34,9%. Це свідчить про значний позитивний зсув у розвитку розуміння екологічних проблем серед юних учасників екологічних акцій. Також відзначається суттєве зменшення кількості дітей з низьким рівнем екологічної вихованості з 36,6% на початку експерименту до 16,6% в кінці. Це вказує на ефективність проведених заходів у вирішенні проблем екологічного невігластва серед дітей. Однак також хоча показник середнього рівня екологічної вихованості зменшився незначно – з 48,3% до 41,6%, він залишається стабільним. Треба врахувати, що в цю категорію перейшли діти, які мали спочатку низький рівень екологічної вихованості, а частина тих, хто був на середньому рівні, покращили свої знання і свідоме ставлення до природи. Це може свідчити про те, що екологічні акції дають можливість удосконалити знання та навички тим, хто вже має середній рівень екологічної вихованості.

Висновки. Дослідження показало, що екологічні акції для дітей старшого дошкільного віку дійсно є важливою формою освітньої діяльності, спрямованою на формування їхньої екологічної свідомості та культури. На цьому етапі розвитку діти можуть більше розуміти складніші поняття та процеси, пов’язані з природою та її

охороною. Таким чином, екологічні акції є важливим інструментом для ефективного екологічного виховання дітей, який сприяє їхньому психоемоційному розвитку та формуванню стійкої екологічної свідомості. Відповідно, екологічні акції можна вважати не лише інноваційною, але й дієвою формою екологічного виховання дітей, що сприяє їхньому всебічному розвитку та усвідомленню важливості екологічної проблематики.

Екологічні акції з участю дітей старшого дошкільного віку можуть включати різноманітні види діяльності, такі як екскурсії до парків чи лісів, вивчення рослин і тварин, проведення досліджень екосистем тощо. Ці акції допомагають дітям збагачувати свої знання про природу, розвивати вміння сприймати її явища та встановлювати зв'язки між ними. Отже, екологічні акції допомагають учасникам розвивати критичне мислення та уміння аналізувати екологічні проблеми, виховують в них почуття відповідальності за довкілля та потребу діяти на його користь.

Під час екологічних акцій діти знаходяться у прямому контакті з природою, що дозволяє їм сприймати її як цінне та животворне середовище. Вони вчаться цінувати природні ресурси та розуміють свою роль у збереженні біорізноманіття. Як видно, акції сприяють не лише отриманню природничих знань, але й формуванню позитивного ставлення до навколишнього середовища та відповідальності за його збереження.

Екологічні акції стимулюють активну участь дітей у різних спільних з дорослими діяльностях, таких як прибирання території, висадка дерев, відновлення природних екосистем, що сприяє формуванню цінних життєвих навичок та виховує екологічну свідомість. Крім того, екологічні акції сприяють розвитку уявлень дітей про взаємозв'язок людини з природою. Вони надають можливість відчути себе частиною природи, а не просто її спостерігачами або користувачами. Це сприяє формуванню у дітей поваги до природи, розумінню важливості її охорони та розвитку екологічної свідомості. Таким чином, екологічні акції допомагають не лише навчити дітей зберігати природу, а й сприяють формуванню громадянського ставлення та відповідальності за довкілля в їхньому майбутньому житті.

Важливою складовою екологічних акцій є взаємодія дітей з батьками та іншими членами сім'ї. Це дозволяє залучати родини до спільних екологічних заходів та підвищує ефективність виховного

впливу. Це говорить про те, що екологічні акції можуть сприяти формуванню партнерських відносин між закладом дошкільної освіти, громадою та іншими організаціями, що активно займаються охороною навколишнього середовища.

Отже, впровадження екологічних акцій як елементу методики розвитку екологічної вихованості може стати дієвим засобом підвищення рівня інтересу в дітей до вивчення особливостей природи та її законів, а також сприяти загальному розвитку екологічно свідомих та відповідальних особистостей.

Загалом дане дослідження підтверджує важливість та ефективність впровадження інноваційних форм екологічного виховання дітей дошкільного віку, а також підтримує подальший розвиток та вдосконалення програм екологічної освіти в закладах дошкільної освіти. Результати перевірки ефективності екологічних акцій показують загальну тенденцію до позитивного впливу на формування екологічної вихованості дітей, що підкреслює важливість та ефективність таких заходів у освітньому процесі. Ці результати свідчать про те, що екологічні акції дійсно допомагають дітям краще розуміти та цінувати природу, а також викликають інтерес до збереження навколишнього середовища. Позитивні зміни у свідомості дітей можуть мати дуже важливе значення для подальшого розвитку програм екологічного виховання та планування майбутніх акцій. Наприклад, виявлені результати можуть слугувати обґрунтуванням для розробки нової системи екологічних акцій або для підвищення інтенсивності їх використання та включення до плану роботи закладу дошкільної освіти на майбутні роки.

Робота з дітьми в середовищі закладу дошкільної освіти має великий потенціал для впливу на їхню екологічну свідомість та ставлення до природи. Подальші наукові розвідки в цьому напрямку можуть передбачати співпрацю з іншими закладами дошкільної освіти, можливість розширення програм екологічних акцій різноманітнішою тематикою. Поширення такої ініціативи допоможе більшій кількості дітей отримати цінні знання та навички щодо охорони навколишнього середовища. Вивчення й аналіз результатів проведення акцій дозволяє постійно вдосконалювати освітні програми та забезпечувати максимальний позитивний вплив на екологічну вихованість дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоус Н. М. Еколого-економічний тлумачний словник-довідник. Київ, 2003. 256 с.
2. Гуренкова О. Тенденції розвитку екологічної освіти в зарубіжних країнах. *World science*. November 2016. № 11 (15). Vol. 3. P. 9-12.
3. Діденко В. Ф. Людина і світ : словник. Віра-Р. Київ, 1998. 256 с.
4. Довгань А. І. Екологічне виховання дітей дошкільного віку. *Розвиток особистісного потенціалу учнівської молоді як чинник її соціального зростання.* Біла Церква : КНЗ КОР «КОІПОПК», 2021. С.19-21.
5. Кравець Н. Екологічне виховання дітей дошкільного віку: дефінітивно-понятійна сутність проблеми. *Освітній простір України*. 2016. Вип. 7. С. 131-138.
6. Курняк Л. Екологічна культура: поняття та формування. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький, 2015. № 10. С. 48-51.
7. Лапшина С. В. Теоретичні основи екологічного виховання дітей дошкільного віку. *Наукові записки кафедри педагогіки. /* Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія». Харків : Основа, 2010. С. 109-116.
8. Ломакович В. Я. Методичні моделі екологічної освіти учнів Німеччини в закладах освіти середнього ступеня навчання. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. Вип. 1. 2010. С. 188-194.
9. Мусієнко М. М. Екологія : тлумачний словник. Київ : Либідь, 2004. 376 с.
10. Різник Л. М. Екологічне виховання молодших школярів на народних природознавчих традиціях. Київ, 1995. 227 с.
11. Суляєва О. В. Екологічне виховання. *Проблеми функціонування та підвищення біопродуктивності водних екосистем* : Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 25-27 березня 2020 року, м. Дніпро, Україна. 2020. С. 136-139.
12. Чайковська А. Сучасні тенденції екологічного виховання дітей дошкільного віку: зарубіжний досвід. *Соціальна робота та освіта*. Вип. 5 (1). 2018. С. 139-150.

Загородня Л. П.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка
ORCID ID: 0000-0002-2217-1041
Івлєва Н.В.
вихователь ДНЗ «Золота рибка»
Горішньоплавнівської міської ради
Кременчуцького району
Полтавської області

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТРВЗ

У дошкільній освіті постає необхідність вирішення актуального завдання – виховання основ екологічної культури, формування природничо-екологічної компетентності дітей в умовах глобальної екологічної кризи, яка загострилася під час російсько-української війни. Даний аспект віддзеркалено в Базовому компоненті дошкільної освіти в освітньому напрямі «Дитина в природному довкіллі», де схарактеризовано зміст природничо-екологічної компетентності дошкільника і роль батьків у процесі її формування [1].

У роботах українських учених Г. Бєлєнької, О. Вашак, Н. Гавриш, М. Галайчук, Н. Глухової, Н. Горопахи, Л. Загородньої, Т. Ковальчук, Т. Конюхової, Н. Лисенко, В. Маршицької, З. Плохій, О. Половіної, Н. Яришевої та ін., висвітлено питання формування екологічного світогляду та основ практичної взаємодії з природою в дошкільному дитинстві. В низці публікацій сучасних українських науковців (Н. Басюк, Т. Бичева, С. Білоконний, Н. Вахняк, В. Вертугіна, О. Гаврило, М. Галайчук, О. Грицеляк, Л. Гмерніцька, Н. Кравець, Г. Панченко, О. Пометун та ін.) побіжно репрезентовано різні аспекти ознайомлення з природою й екологічного виховання дітей дошкільного віку з позицій особистісно-орієнтованого, діяльнісного, гносеологічного, онтологічного, компетентнісного підходів, застосування інноваційних технологій, засобів проєктної діяльності, веб-квестів тощо.

Як зазначають Н. Басюк, Г. Панченко, завдання сучасної дошкільної освіти полягає не тільки в тому, щоб сформувати певний обсяг знань з екології у дошкільників, а й у тому, щоб сприяти набуттю ними навичок аналізу, осмисленню взаємодії суспільства й

природи, усвідомленню значущості практичної допомоги навколишньому середовищу. У даному контексті пріоритетним стає компетентнісний підхід, який забезпечує єдність результатів і цілей навчання [2]. З цих позицій, варто розглянути визначення поняття «компетентність» та «природничо-екологічна компетентність» дошкільників.

В Енциклопедії освіти поняття «компетентність» визначено як «коло питань, в яких людина добре розуміється. Її набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо» [12, с. 408].

Згідно з тлумаченням К. Волохатої «Компетентність – це сукупність якостей особистості (ціннісно-смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом її діяльності в певній соціально і особистісно значущій сфері [6, с. 210].

М. Леонтян під компетентністю розуміє «здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань» [22, с. 73].

Л. Овсієнко поняття «компетентність» характеризує як «сукупність рис (характеристик) особистості, що дозволяють їй якісно виконувати визначену діяльність, що направлена на вирішення проблем (задач) в якійсь галузі» [27, с. 23].

П. Сікорський характеризує «компетентність» як сукупність компетенцій [34, с. 9].

У Законі України «Про освіту» компетентність потрактовано як «результати навчання визначені відповідним Державним стандартом» [15].

У Базовому компоненті дошкільної освіти природничо-екологічну компетентність дитини дошкільного віку визначено як її «здатність до доцільної поведінки в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та формується у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності» [1, с. 12].

Сутність поняття природничо-екологічної компетентності розглядається дослідниками з різних точок зору.

Так, Н. Лисенко визначає природничо-екологічну компетентність старших дошкільників як сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для продуктивної діяльності зі збереження середовища існування [24, с. 25].

А. Іскрижинська, О. Сорочинська, наголошують, що природничо-екологічна компетентність є результатом дошкільної освіти, який містить взаємопов'язані компоненти розвитку особистості дитини: фізичний, психічний, соціальний, духовний [16, с. 128].

Т. Науменко дає таке визначення поняття «природничо-екологічна компетентність особистості»: «система наукових і практичних знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, поведінки та діяльності, що забезпечують відповідальне ставлення до навколишнього природного середовища та здоров'я» [26, с. 25].

Н. Горопаха вважає, що природничо-екологічна компетентність – це інтеграція знань про природне навколишнє середовище, а також умінь екологічно грамотно діяти в конкретних життєвих ситуаціях [9, с. 41].

Схожий погляд на сутність означеної компетентності мають О. Половіна та Л. Гаращенко, які розглядають її як інтеграцію знань і вмінь у галузі екології та морального ставлення до природи, екологічно значущих особистісних якостей, таких як гуманність, емпатійність, ощадливість, відповідальність за результати своєї екологічної діяльності [32, с. 47].

М. Галайчук та Н. Горопаха природничо-екологічну компетентність розуміють як здатність, готовність і досвід дитини щодо збереження середовища існування, доцільну поведінку щодо розв'язання екологічних проблем [8, с. 31].

Дещо більше аспектів у визначенні природничо-екологічної компетентності виокремлюють В. Карабцова, Л. Нечитайло, які розглядають її сутність як здатність індивіда, що ґрунтується на знаннях, цінностях, нахилах і набутому досвіді, що зумовлюють уміння людини розв'язувати екологічну проблему [18, с. 107].

На цінностях, як вагомому складнику компетентності, наголошують і Т. Ковальчук, Н. Горопаха. Вони вважають, що велике значення у формуванні природничо-екологічної компетентності дошкільників набуває виховання особистості, яка володіє не тільки екологічними знаннями, уміннями та навичками, а й поважає цінність іншої людини, яка здатна до прояву таких почуттів як доброта, любов, співчуття та чуйність [19, с. 88].

Поза увагою вчених не залишилися підходи, як методологічні засади формування компетентності. Так, Н. Басюк та Г. Панченко розглядають підходи, які є найбільш ефективними для розуміння

сутності природничо-екологічної компетентності дошкільників: гносеологічний та онтологічний. Перший, як зазначають дослідниці, ґрунтується на «фундаментальності пізнавального ставлення до світу». У гносеологічному підході автори виокремлюють такі складові компетентності: знання, вміння, навички, використання теоретичних знань і практичних умінь. В онтологічному підході, вони наголошують на тому, що сутність компетентності в значущості світу для людини, за який вона відчуває відповідальність. Онтологічний підхід до визначення компетентності полягає в тому, що вона може розглядатися як форма буття, яка реалізується у взаємодії людини зі світом [2, с. 20].

Рушійними силами процесу формування природничо-екологічної компетентності в дітей старшого дошкільного віку, на думку Н. Гавриш та О. Пометун, є розв'язання екологічних суперечностей, наприклад, між прагненням людини жити в екологічно сприятливіших, безпечніших умовах і відсутністю умов і можливостей для цього. Такого роду суперечності розв'язуються в екологічній діяльності, об'єкт, предмет і зміст якої представлені у вигляді компонентів змісту освіти, визначають природничо-екологічну компетентність [7, с. 10].

У змісті природничо-екологічної компетентності дошкільників науковці і практики виокремлюються різні компоненти. Так, Л. Добровольська розглядає структуру природничо-екологічної компетентності у вигляді п'яти компонентів: *ціннісно-смислового, мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, емоційно-вольового*, виходячи з принципу психологічної єдності свідомості та діяльності, спираючись на дослідження структури компетентностей [11, с. 25].

З. Плохій розглядає такі компоненти природничо-екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку:

- *ціннісний,* який передбачає наявність певних особистісних цінностей;
- *діяльнісний,* відповідно до якого дитина використовує сформовані знання на практиці, тобто по суті, це поведінкові вміння в конкретній ситуації;
- *когнітивний,* який передбачає оволодіння дитиною системою екологічних умінь і навичок, необхідних для розв'язання проблемних ситуацій [31, с. 58].

Природничо-екологічна компетентність дитини формується в процесі екологічної освіти, природничо-екологічного виховання. Н. Горопаха переконана, що природничо-екологічне виховання дітей дошкільного віку є не стільки результатом предметного навчання, скільки інтегрованим загальнокультурним показником, результатом багатосторонньої виховної роботи закладу освіти. Автор пов'язує природничо-екологічне виховання зі здатністю дитини самостійно переносити й комплексно застосовувати отримані уміння та знання у повсякденному житті [9, с. 395]. На думку дослідниці, під час занять з екологічного виховання дітей дошкільного віку важливими завданнями є: формування усвідомленості взаємодії людини та природи, оцінних суджень та соціально важливих мотивів поведінки щодо природи, «критичного мислення», яке включає уміння розуміти та передбачати наслідки своєї поведінки на природі, «екологічну рефлексію [9, с. 395].

Н. Лисенко визначає такі основні завдання щодо формування в дітей любові й бережного ставлення до природи:

1) передача дітям знань про представників світу природи, у тому числі занесених до Червоної книги, їхню будову, потреби, роз'яснення їхніх відмітних ознак, значення у природі та житті людини;
2) формування трудових навичок щодо догляду за рослинами;
3) навичок правильної поведінки на природі: емоційно відгукуватися, співпереживати всьому живому, переживати радість, здивування, захоплення спілкування з представниками живої природи, не завдавати їм шкоди;
4) розвиток мовлення, пам'яті, уваги, розширення та активізація словника з теми;
5) розвиток спостережливості, стійкого пізнавального інтересу до світу природи, його краси та різноманіття [23, с. 10].

Л. Живіріхіна виокремлює такі завдання екологічного виховання, які має реалізовувати вихователь:

1) виховування гуманного ставлення до природи;
2) формування системи екологічних знань та уявлень про природу;
3) розвиток уміння бачити і відчувати красу, привабливість кожного елемента довкілля, милуватися і захоплюватися ними;
4) включення в посильну еколого-зорієнтовану діяльність [13, с. 71].

Автор називає і показники культури взаємодії дітей старшого дошкільного віку з природою, а саме: екологічні уявлення, уміння встановлювати причинні зв'язки в природі, інтерес до об'єктів та явищ природного світу, емоційні реакції на порушення їх використання, бажання дотримуватися норм та правил поведінки в довкіллі [13, с. 77].

Г. Гук зазначає, що зміст екологічного виховання засвоюється дітьми дошкільного віку краще під час використання різних форм діяльності, які стимулюють пізнавальну активність. Так, робота з різними джерелами інформації дозволяє накопичити дитині фактичний матеріал, розкрити сутність проблеми; гра формує досвід прийняття доцільних рішень, творчі здібності, дозволяє зробити реальний внесок у вивчення та збереження місцевих екосистем, пропаганду цінних ідей [10, с. 29].

Згідно з Л. Іщенко, формування природничо-екологічної компетентності пов'язане із трудовим вихованням дітей. Еколого-трудова діяльність в ЗДО передбачає такі види діяльності: озеленення групи та догляд за рослинами, озеленення території ЗДО, догляд за газонами, посів насіння квітів, догляд за рослинами на ділянці ЗДО (полив, прополювання, збирання комах, які дошкуляють культурним рослинам) тощо [17, с. 154].

На переконання О. Половіної, Л. Гаращенко, формування природничо-екологічної компетентності пов'язане з естетичним вихованням, яке містить завдання формування сприйняття естетичних властивостей та краси природи в поєднанні з творами мистецтва (образотворчої, музичної, літературної, декоративно-ужиткової, усної народної творчості), а також у створенні художніх образів, пов'язаних із природними об'єктами та ставленням людей до природи. Форми художньої творчості дітей у ЗДО можуть бути такими: створення малюнків, плакатів, складання віршів про природу рідного краю та окремих її об'єктів, вивчення творів-казок; підготовка вистав на екологічну тематику; виготовлення виробів з природного матеріалу тощо. У цьому контексті, з метою реалізації краєзнавчого компоненту, на думку дослідниць, доречно залучати твори мистецтва авторів рідного краю, вироби місцевих митців тощо [32, с. 47].

Г. Бєлєнька переконана, що важливою умовою екологічного виховання та реалізації діяльнісного підходу в освіті є залучення дітей дошкільного віку до різноманітних видів екологічної

діяльності в процесі краєзнавчої роботи. Врахування різних видів діяльності та їхній взаємозв'язок, допомагають педагогу формувати природничо-екологічну компетентність більш ефективно [3, с. 32].

Для вирішення завдань екологічного виховання в ЗДО К. Крутій, О. Попович, О. Граб пропонують реалізацію різноманітних проєктів, наприклад: «Моя улюблена квітка»; «Мої перші відкриття»; «Бережіть природу!», «Знайомимося з Червоною книгою». У процесі реалізації проєктів автори пропонують використовувати різні форми організації дітей, методи та прийоми:

- заняття;
- бесіди («Дерева, кущі, квіти – які вони?», «Кому потрібні рослини», «Як ми відпочиваємо на природі», «Як прокидаються рослини», «Як прокидаються тварини» тощо);
- читання художньої літератури (оповідання, вірші, загадки, прислів'я про природу);
- дидактичні ігри;
- спостереження під час прогулянок;
- досліди та експерименти;
- спільні трудові дії: вирощування розсади для городу та квітника: чорнобривці, можливий міні-город на вікні; на прогулянковій ділянці: природоохоронна акція з дітьми «Очистимо ділянку від сміття»;
- альбоми, спільно виготовлені з вихователями та батьками: «Загадки про тварин і рослини», «Первоцвіти», «Червона книга тварин і рослин», «Еко-знаки: робитиму добре і не погано!»
- виставки творчих робіт «Первоцвіти», «Хай буде гарною Земля!», «Ми-друзі природи!», екологічних плакатів «Бережіть природу!», «Збережемо ялинку – красуню наших лісів» [21, с. 485].

Одним із сучасних, ефективних і результативних способів розвитку пізнавальної активності, творчого мислення дітей старшого дошкільного віку в освітньому процесі закладу дошкільної освіти є використання прийомів теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ). Вона є вагомим та цікавим засобом формування природничо-екологічної компетентності в дошкільників. Означена теорія сприяє створенню умов для комфортного освітнього процесу в ЗДО, де вирішення завдання для дитини дошкільного віку не викликає страху та перешкоди для отримання результату. Крім

того, ТРВЗ-технологія ураховує гуманістичний характер освіти, що ґрунтується на розв'язанні актуальних проблем взаємодії людини і природи. Створена вона в 1946 р. Г. Альтшуллером, ученим-дослідником, письменником-фантастом. Головна ідея його теорії полягає в тому, що технічні рішення виникають і розвиваються не стихійно, а за певними законами; ці закони можна пізнавати та використовувати для свідомого розв'язання проблемних ситуацій.

Роботи Г. Альтшуллера «Алгоритм винаходу» та «Творчість як точна наука» утворили підґрунтя для розвитку педагогіки творчості. Згодом з'явилися спеціальні дослідження (В. Бухвалов, Б. Злотін, Т. Сидорчук, М. Шустерман та ін.), в яких було розроблено систему роботи з упровадження ТРВЗ в освітній процес освітніх закладів різного типу. А. Страунінг та О. Нікашин адаптували основні положення ТРВЗ для роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку.

Деякі аспекти використання технології розв'язання винахідницьких завдань досліджено у розвідках сучасних науковців Н. Андреєвець, Н. Гагаріної, В. Гладун, С. Заволоки, Л. Загородньої, О. Олексюк, Л. Олійник, О. Ревенець, М. Ярославцевої та ін.

Ми ознайомлюємо майбутніх фахівців дошкільної освіти із застосуванням методів ТРВЗ в екологічній освіті дошкільників, з метою розвитку творчих здібностей, зокрема з методами моделювання маленькими чоловічками та фокальних об'єктів [14, с. 160].

Основні завдання системи освіти мають спільну мету з ТРВЗ-технологією: розвиток особистості, готової до життя у високотехнологічному світі; формування у дитини вмінь і готовності вчитися протягом усього життя, самостійно здобувати знання, розвивати уміння. Відповідно, означена технологія дає змогу максимально розкрити можливості пізнавальної активності старших здобувачів дошкільної освіти.

На думку М. Савченко та Л. Онофрійчук, ТРВЗ-педагогіка є системою розвивальної освіти зі спрямованістю на розвиток творчих якостей особистості дитини. На сучасному етапі ТРВЗ-педагогіка поступово залучається до використання в закладах початкової освіти [33, с. 255].

Як зазначає Л. Ткаченко, в основі ТРВЗ-педагогіки лежить проблемно-пошуковий метод, що зближує її з розвивальною освітою, де діти не тільки опановують знання, уміння і навички, але

передусім, отримують можливість самостійно їх здобувати. У дітей формується творче ставлення до діяльності, розвиваються мислення, уява, увага, пам'ять, воля. Працюючи з дітьми за технологією ТРВЗ, найголовніше – викликати в них інтерес до занять [35, с. 489].

Згідно з М. Ярославцевою, технологія ТРВЗ є основою для розвитку творчого потенціалу дитини та формування її пізнавальної активності, що: сприяє активізації основних напрямів розвитку дитини (вольовий, емоційний, інтелектуальний); дає змогу зробити мислення розкутим; розвиває уяву, спостережливість, увагу; сприяє формуванню вміння аналізувати, міркувати, робити умовиводи, тобто розвивати ті мисленнєві операції, які утворюють основу пізнавальної активності [38, с. 503].

О. Олексюк та С. Заволока вважають, що в процесі вирішення винахідницьких завдань основним засобом роботи з дітьми є педагогічний пошук: педагогу не слід давати готові знання, він має вчити дітей знаходити відповіді самостійно; якщо діти ставлять запитання, не треба відразу формулювати готову відповідь, навпаки, треба запитати їх, що вони самі про це думають; необхідно запросити дітей до міркування та за допомогою навідних запитань підвести їх до того, щоб вони самі знайшли відповідь; якщо ж діти не ставлять запитань, тоді педагог має допомогти їм виявити суперечності. Вирішуючи винахідницькі завдання, діти перебувають у ситуації, коли потрібно знайти відповідь, тобто самостійно пройти шлях пізнання та перетворення предмета або явища [28, с. 381].

Адаптована для дітей дошкільного віку ТРВЗ-технологія, на думку Л. Олійник, дає змогу виховувати й навчати творчу особистість, яка володіє способами розв'язування винахідницьких завдань і грамотним мовленням, що на сучасному етапі розвитку суспільства є актуальним [29, с. 48]. Дослідниця зазначає, що метою використання технології ТРВЗ в закладі дошкільної освіти є розвиток, з одного боку, таких якостей мислення, як гнучкість, системність, діалектичність, а з іншого – пошукової активності, прагнення до новизни, пізнавального розвитку та творчої уяви [29, с. 49].

Інша дослідниця, Л. Ткаченко, наголошує на тому, що методологічною основою використання ТРВЗ у роботі зі здобувачами дошкільної освіти є особистісно орієнтований підхід до процесу становлення особистості, в межах якого дитина є не пасивним

об’єктом впливу, а рівноправним суб’єктом пізнавальної діяльності [35, с. 489]. Автор виділяє низку завдань, які допомагає вирішити використання ТРВЗ в освітньому процесі ЗДО, а саме:

- формування в здобувачів дошкільної освіти уміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, розв’язувати задачі творчого характеру;
- розвиток у дітей здатності включатися в різнопредметне освоєння навколишнього світу;
- розвиток уміння логічно мислити та зв’язно висловлювати свої думки;
- розвиток бажання займатися самостійною експериментальною діяльністю;
- виховання творчої особистості [36, с. 140].

Основним із засобів педагогічного впливу в ТРВЗ-педагогіці є система завдань, що забезпечує формування в дітей необхідних знань і вмінь. М. Савченко, Л. Онофрійчук виокремлюють низку дидактичних принципів, які слід ураховувати, вирішуючи винахідницькі завдання, а саме:

1. Принцип свободи вибору. У будь-якій освітній чи розвивальній дії надавати дитині право вибору.
2. Принцип відкритості. Надавати дитині можливість працювати з відкритими завданнями (такими, що не мають єдино правильного рішення). В умовах творчого завдання закладаються різні варіанти розв’язання.
3. Принцип діяльності. Будь-яке творче завдання включає практичну діяльність.
4. Принцип зворотного зв’язку. Педагог може регулярно контролювати процес освоєння дітьми розумових операцій, адже в нових творчих завданнях є елементи попередніх.
5. Принцип ідеальності. Творчі завдання не потребують спеціального обладнання і можуть бути частиною будь-якого заняття, що дає змогу максимально використати можливості, знання та інтереси дітей [33, с. 255].

Л. Олійник зазначає, що ТРВЗ-технологія в умовах ЗДО використовується практично в усіх видах діяльності дошкільників (освітній, ігровій), під час режимних моментів за допомогою сукупності специфічних методів. Методи вирішення винахідницьких завдань – інструменти, які дозволяють традиційне навчання перетворити у проблемне й розвивальне, підготувати

дитину до вирішення нестандартних завдань у різних видах діяльності; формувати у неї інтерес до власних відкриттів через пошукову та дослідницьку діяльність. До методів ТРВЗ, дослідниця відносить:

- методи ТРВЗ, що сприяють опануванню способами зняття психологічної інерції: метод фокальних об'єктів, метод «золотої рибки», метод Робінзона, типові прийоми фантазування. Головною умовою наведених методів ТРВЗ виступає створення фантастичних ситуацій на основі виокремлення дітьми ресурсу досліджуваного об'єкта природи (зміна всього об'єкта, його частин, властивостей, місця знаходження), а також його реальної та фантастичної складової (на прикладі ігор: «Допоможи герою», «Безлюдний острів», «Подорож казками»);
- методи ТРВЗ, спрямовані на розв'язання суперечностей та творчих завдань: метод мозкового штурму, морфологічний аналіз, метод системного аналізу, метод моделювання маленькими чоловічками, завдяки яким діти знайомляться з моделлю світу, будовою речовини чи причиною виникнення явища, вчаться аналізувати природу. Прикладом цих методів може слугувати ігрова ситуація «Чим був – чим став», у процесі якої діти вчаться встановлювати взаємозв'язки між предметами та матеріалами в часі (наприклад: було раніше тканиною (а ще раніше рослиною!), а стало... одягом, скатертиною тощо) [29, с. 49].

Розглянемо детальніше методи вирішення винахідницьких завдань.

М. Савченко та Л. Онофрійчук висвітлено застосування методу мозкового штурму, спрямованого на постановку винахідницької задачі та знаходження способів її розв'язання в ігрових вправах і ситуаціях. Так, дітям пропонується назвати найбільшу кількість варіантів вирішення завдання (в тому числі й фантастичні). Після обговорення із загальної кількості варіантів обирають найбільш вдалі, які можна використати на практиці (на прикладі ігор: «Добре – погано», «На що схоже?», «Чарівний світлофор», «Навпаки»; ігрові ситуації: «Як не промокнути під дощем?», «Як вигнати Козу-дерезу із зайчикової хати?» тощо) [33, с. 257].

Метод фокальних об'єктів сприяє розвитку уяви, фантазії, а також навчанню управління мисленням. Наприклад, ігрові вправи («Фантастична тварина», «Фоторобот»).

Метод фокальних об’єктів формує і реалістичні знання про об’єкти природи, і розвиває творче мислення в дошкільнят. Наприклад, дітям пропонується слово у фокусі «хмаринка» і додаткові слова: «підводний човен» та «обігрівач». Характеристики додаткових слів необхідно застосувати до слова у фокусі і скласти колективну розповідь (казку) про життя дивної хмаринки. У цій розповіді вигадка має поєднуватися з реальними знаннями про утворення хмар та їх роль у природі й житті людей. Для того, щоб дітям легше було скласти історію, в якій реальність тісно переплітається із вигадкою, вихователь може продумати запитання-підказки для них [14, с.160].

Метод системного аналізу спрямований на формування системного мислення на основі оцінювання минулого і сьогодення об’єктів, предметів природи (на прикладі ігор: «Усе в світі переплуталося», «Раніше – пізніше», «Один, два, три, до мене біжи»). Означені ігри сприяють розвитку в здобувачів дошкільної освіти вміння систематизувати предмети, явища, орієнтуватися в часі, просторі, діях, а також розвитку пізнавальних процесів [33, с. 255].

Метод морфологічного аналізу. У дошкільній освіті даний метод використовується з метою розвитку уяви та фантазії, руйнування стереотипів мислення. Метод реалізується шляхом комбінування різних характеристик об’єкта з метою створення його нового образу [36, с. 141].

Мислення за аналогією – розвиває в дітей здібності до класифікації, порівняння за ознаками предмета чи явищами. Проте на початковому етапі необхідно навчити дошкільників виокремлювати властивості та ознаки предметів [38, с. 503].

Типові прийоми фантазування (ТПФ) – сприяють розвитку фантазії за допомогою шістьох чарівників. Мета чарівників – змінити властивості об’єкта за допомогою: збільшення-зменшення, ділення-об’єднання, перетворення ознак часу і навпаки [35, с. 490].

Використання зазначених вище методів ТРВЗ у практиці дошкільної освіти збагачує дитину способами розв’язування винахідницьких задач, розвиває мовлення, сприяє розвитку уяви, творчості, прояву ініціативи, підвищує рівень розвитку пізнавальних здібностей, покращує процес формування природничо-екологічної компетентності.

Ефективність застосування ТРВЗ у процесі екологічної освіти дошкільників залежить від низки педагогічних умов. У філософ-

ському розумінні умови «визначають зовнішні обставини, які детермінують виникнення певного явища, результат цілеспрямованої діяльності» [37, с. 566]. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначається, що умова – це «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [5, с. 632]. В Енциклопедії освіти поняття «умова» визначається, з одного боку, як обставина, від якої залежить процес, з іншого, як обстановка, в якій реалізується процес [12, с. 705].

Під педагогічними умовами прийнято вважати зовнішні обставини, які забезпечують функціонування та розвиток процесу, що вимагає певного упорядкування – організації. Організація розуміється як процес досягнення визначеності в зовнішніх і внутрішніх відносинах систем, необхідної для забезпечення стійкості систем у змінному середовищі проживання [25, с. 54].

Під педагогічними умовами ми розуміємо особливості організації освітнього процесу в ЗДО, певні обставини, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості здобувачів дошкільної освіти.

На основі проаналізованих досліджень з проблеми екологічної освіти й практики застосування ТРВЗ в роботі з дошкільниками нами було виокремлено такі педагогічні умови формування природничо-екологічної компетентності в дітей старшого дошкільного віку її засобами:

1. Реалізація етапів та доцільне застосування методів ТРВЗ у процесі формування природничо-екологічної компетентності в старших дошкільників.
2. Організація безпосередньої взаємодії дітей старшого дошкільного віку із живими об’єктами природи та стимулювання їхніх емоційних проявів засобами ТРВЗ у процесі формування природничо-екологічної компетентності.

Розглянемо виокремлені педагогічні умови детальніше.

Перша педагогічна умова – реалізація етапів та методів ТРВЗ у процесі формування природничо-екологічної компетентності в старших дошкільників.

Проведення із старшими дошкільниками занять із застосуванням методів ТРВЗ відбувалося у формі пошуку істини та визначення змісту досліджуваного об’єкта, тобто підведення дитини до проблеми та спільного пошуку її вирішення. Будь-який

метод ТРВЗ у взаємодії з дітьми дошкільного віку має реалізовуватися поступово, що передбачає певну алгоритмічність, наявність взаємопов'язаних етапів, які впливають один на одного. У своєму дослідженні ми брали до уваги етапи роботи виокремлені й схарактеризовані М. Савченко та Л. Онофрійчук, а саме:

I етап – пошук і формулювання суперечностей;

II етап – навчання дітей фантазуванню, винахідництву;

III етап – розв'язання задач і вигадування різних задач за допомогою спеціальних методів ТРВЗ;

IV етап – навчання знаходити рішення поставленої задачі, ситуації.

Метою I етапу є процес освоєння дитиною умінь, які передбачають знаходження та виокремлення суперечностей з-поміж об'єктів, подій чи явищ, які її оточують. Наприклад, що спільного між квіткою і деревом? Що спільного між плакатом і дверима?

Метою II етапу є розвиток фантазії, уяви, нестандартного погляду на навколишню дійсність. Наприклад, дітям пропонують придумати новий стілець, зручний та красивий. Як вижити на безлюдному острові, де є тільки коробки з жуйками?

На III етапі увага педагога спрямовується на розв'язання задач і вигадування різних ситуацій за допомогою спеціальних методів ТРВЗ. Наприклад, «мишенята Круть та Верть не хочуть працювати та допомагати Півнику. Що робити?».

На IV етапі дитина застосовує отримані знання і, використовуючи нестандартні, оригінальні розв'язання проблем, вчиться знаходити вихід із ситуації [33, с. 257].

Розглянемо детальніше діяльність вихователя і дітей старшого дошкільного віку в процесі формування в них природничо-екологічної компетентності з використанням доцільних методів ТРВЗ, відповідно до виокремлених етапів.

На I етапі робота вихователя спрямована на формування в дітей уміння знаходити і формулювати суперечливі властивості предметів, явищ, що розглядаються, за допомогою методу «добре-погано». Для цього обираємо об'єкт і пропонуємо знайти позитивні та негативні якості цього об'єкта. На початковому етапі обираємо нейтральний об'єкт, без яскравих позитивних чи негативних рис. Педагог озвучує негативні характеристики об'єкта, а діти – позитивні. З часом, вихователь об'єднує дітей у дві команди, кожна з яких відповідає за свою частину завдання (одна команда називає

негативні характеристики, інша – позитивні). Таке завдання має змагальний характер. Коли діти засвоїли функції поділу, завдання ускладнюються суперечливими властивостями об'єктів. Сьогодні пішов сніг (дощ, сонце). Це добре чи погано?

Під час використання вправи «Навпаки» добре засвоюється прийом «протилежні значення». Спочатку необхідно навчити дитину добирати слова, протилежні за значенням (функцією). Наприклад, дітям пропонується пригадати відмінні ознаки редиски та буряка (колір, форма, розмір, листя, період дозрівання, споживання).

Метод системного аналізу ТРВЗ дозволяє ознайомити дошкільників із довкіллям через дослідження історії створення предмета, походження явища, розбір предмета на частини (деталі, складові), сформулювати варіанти майбутнього предмета. У даному контексті пропонуємо гру «Системний оператор», яку можна використовувати під час знайомства з предметами найближчого оточення, під час опису явищ природи, тварин, рослин, біоценозів тощо. Спочатку беремо три екрани-позиції (минуле об'єкта, теперішнє і майбутнє). Згодом переходимо до використання всієї дев'ятиекранної системи [38]. Пояснимо ймовірні позиції: 1) назва об'єкта; 2) система, частиною якої є об'єкт; 3) структура об'єкта; 4) чим був об'єкт у минулому?; 5) чим може бути об'єкт у майбутньому?; 6) історія розвитку об'єкта; 7) будова об'єкта в минулому; 8) чим об'єкт може бути в майбутньому в природі? і 9) чим об'єкт може бути в майбутньому в житті людини? За допомогою даного методу дошкільники закріплюють знання про те, що змінивши одного з операторів, можна змінити властивості та якості предмета в цілому.

Освоєнням дітьми навичок вияву суперечностей та користування «системним оператором» відбувається перехід до ІІ етапу. Цей етап спрямований на розвиток пошуку нового рішення та перехід від стереотипності мислення до нестандартного, критичного мислення (наприклад: що зробити, щоб у річці водилося більше риби? – не ловити рибу»). На даному етапі вихователеві слід спрямувати роботу на розвиток фантазії, уяви, проте враховувати моральні й аморальні аспекти пошуку вирішення ситуації (вбити, поламати, вигнати тощо). Наприклад, як врятувати зайченят у лісі, не заподіявши шкоди іншим звірям?

Використовуючи метод фокальних об'єктів ТРВЗ відбувається зняття психологічної інерції. Даний метод сприяє вирішенню

наступних завдань: дошкільник вигадує щось нове, змінюючи чи покращуючи реальний об'єкт; дитина створює розповідь (казку) про вже знайомі явища (об'єкти) використовуючи нові факти; аналіз ситуації (об'єкту) [28]. Наприклад, перелік якостей та властивостей об'єктів: фокальний об'єкт – вода, випадкові предмети: цвях, кішка, хмара. Гра із застосуванням методу фокальних об'єктів «Фоторобот», в якій діти складають героя з частин інших об'єктів, героїв інших казок, об'єкт природи – з частин інших об'єктів. Педагог може запропонувати ускладнення: вигаданого героя замалювати і «відправити» його в нову казку, інше природне середовище тощо.

Гра «Фантастична тварина» або «Неіснуюча тварина». Хід гри: навчити поєднувати воєдино елементи різних тварин і створювати нові образи на основі заданих характеристик. Принцип гри: обирається випадкове слово, виокремлюються його властивості та приєднуються до живого об'єкта.

Восьминігожираф – живе в Україні. Взимку відлітає в Африку. Харчується фруктами, рослинами. Любить їсти банани, може ходити по воді.

Слоноріг – живе у воді та на суші. Харчується тільки рослинами. Добре плаває й стрибає по деревах. У нього дуже тонкий слух і нюх. Любить погуляти в горах. Це дуже рідкісний звір. Живе тільки в Америці. Занесений до Книги рідкісних тварин.

Котоверб – живе в Африці. Харчується м'ясом, мухами і кактусами. Має сім'ю. Звички: весь час розмовляє. Живе до 100 років.

Гра «Плутанина» для закріплення в дітей уміння знаходити типові властивості об'єкта. Хід гри: вихователь називає 3–4 об'єкти з незвичайними властивостями і просить дітей помінятися цими властивостями, щоб відновити порядок. Наприклад: тигр загострений, олівець смугастий, ялина морозна, зима колюча.

Ще один метод – морфологічного аналізу – сприяє розвитку мислення та спрямований на виявлення можливих варіантів розв'язання проблеми, що здійснюється під час «мозкового штурму» [38].

Наприклад:

1. Де можна знайти воду?
   - Водою заповнені водойми: океани, моря, річки, озера, болота, струмки й калюжі.

- Вода є в повітрі. Ми самі складаємося з води.
- Воду можна знайти у камінні й мінералах.
- Сльози та слина — це теж вода. Вода є в тваринах і рослинах

2. В яких станах може перебувати вода?
3. Для чого потрібна вода?

Рефлексія. Чому говорять: «Без води не було б життя на Землі»?

На ІІІ етапі роботи, залучаючи казкові сюжети, реалізується робота з розв'язання задач чи проблемних ситуацій [38].

Наприклад, проблемне питання: Чому про воду говорять по-різному: біжить, лежить, літає, як скло?

Вода у природі перебуває у трьох станах: рідкому, твердому і газоподібному. Це єдина речовина, яка перебуває на Землі в трьох станах. Вона частіше буває у вигляді рідини, але дуже поширена в природі в твердому й газоподібному станах.

На ІV етапі самостійна робота дошкільників над завданнями та вправами ТРВЗ залежить від виявлення та використання вихователем ресурсів (організація педагогічної роботи з формування природничо-екологічної компетентності в старших дошкільників засобами ТРВЗ з опорою на спостереження з урахуванням інтеграції освітніх напрямів). На цьому етапі доречним буде використання методу моделювання маленькими чоловічками (ММЧ). Це один із методів моделювання, який допомагає пояснити внутрішню будову предметів і речовин, фізичну суть явищ та процесів, що відбуваються в живій та неживій природі (наприклад, як утворюється пара, електричний струм тощо) [29].

Наприклад, вправи:

1. «Що у крузі». Мета: формувати системне бачення світу.

Хід: «круг це – групова кімната, дитячий садок, місто, країна, планета Земля. Дітям пропонують називати, що входить у даний круг. Наприклад, куточок природи: рослини, акваріум, морські свинки, хом'ячки, хвилясті папуги тощо».

2. «Машина часу». Мета: вчити дітей фантазувати, познайомити з прийомами універсалізації.

Хід. Вихователь пропонує перенестися за допомогою машини часу в майбутнє чи у минуле, у спекотну країну чи на північ, пофантазувати про те, що можна там побачити, які труднощі доведеться подолати під час подорожі.

3. «У весняному лісі». Мета: вчити дітей системному аналізу.

Хід. Дітям пропонуються предметні картинки із зображенням звірів, птахів, рослин. Необхідно розповісти про зміни, які відбуваються з даним об'єктом навесні.

Другою педагогічною умовою нами виокремлено – організацію безпосередньої взаємодії дітей старшого дошкільного віку із живими об'єктами природи та стимулювання їхніх емоційних проявів засобами ТРВЗ в процесі формування природничо-екологічної компетентності.

Дана педагогічна умова включає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в процесі організації безпосередньої взаємодії дітей із живими об'єктами та стимулювання емоційних проявів засобами ТРВЗ в процесі формування природничо-екологічної компетентності в старших дошкільників.

Великий тлумачний словник сучасної української мови поняття «підхід» визначає як «сукупність єдиноспрямованих за змістом принципів і методів, які не виходять за рамки підходу» [5, с. 579].

В Енциклопедії освіти підхід розглядається як визначення головних компонентів в освітньому процесі, вирішення яких дозволить досягати оптимальних результатів у навчанні, вихованні та розвитку суб'єктів учіння, і концентрація науково-педагогічних зусиль для їх реалізації [12, с. 502]. Там же, особистісно орієнтований підхід в освіті визначено як «цілеспрямований, планомірний, спеціально організований педагогічний прогрес, спрямований на розвиток дитини, який має особливі освітні потреби, становлення її як особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей» [12, с. 455].

Т. Конюхова визначає особистісно орієнтований підхід як підхід, де на перше місце ставиться особистість дитини, її самобутність, самоцінність, суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти [20, с. 62].

Г. Гук зазначає, що основне завдання реалізації особистісно орієнтованого підходу до освіти здобувачів дошкільної освіти полягає не в передачі їм готових знань, а в організації такої діяльності, в процесі якої вихованці самі роблять «відкриття», пізнають щось невідоме через розв'язування проблемних завдань [10, с. 31]. Згідно з автором, реалізація особистісно орієнтованого підходу в ЗДО складається з трьох головних компонентів: розуміння, прийняття, визнання.

- розуміння у даному контексті зосереджено навколо внутрішнього світу дитини;
- прийняття – це позитивне ставлення до будь-яких проявів дитини;
- визнання – етап, в якому настає усвідомлення дитиною власної індивідуальності.

Отже, під час формування природничо-екологічної компетентності в старших дошкільників засобами ТРВЗ важливою умовою визначаємо реалізацію особистісно орієнтованого підходу.

Згідно із дослідженнями (Г. Бєлєнька, Т. Науменко, О. Половіна, Т. Бичева, О. Сорочинська, О. Вашак, О. Олексюк, С. Заволока, Л. Ткаченко та ін.) особистісно орієнтований підхід у процесі формування природничо-екологічної компетентності в старших дошкільників засобами ТРВЗ може бути реалізований під час:

1) самостійної діяльності здобувачів дошкільної освіти, де діти виявляють власну активність; дошкільнята є повноцінними учасниками даної діяльності, здійснюють свої дії без допомоги дорослого та педагога, обирають способи та методи для отримання результату; в процесі діяльності здобувачі дошкільної освіти повністю залишаються задоволеними, вони задовольняють усі свої інтереси та бажання;
2) другий варіант реалізації особистісно орієнтованого підходу практично протилежний першому. Процес формування природничо-екологічної компетентності в старших дошкільників засобами ТРВЗ організовується дорослим або педагогом, де точно виокремлено найважливіші дії представленої дітям ситуації засобами ТРВЗ. За допомогою цього виду організації діяльності здобувачі дошкільної освіти отримують саме ті результати, які були спроєктовані педагогом.

Згідно з О. Вашак, роль педагога під час реалізації особистісно орієнтованого підходу полягає в тому, щоб не тільки демонструвати спосіб дії або стежити за діями дітей, а й у тому, щоб спонукати їхню зацікавленість до предметів, стимулювати допитливість і пізнавальну динамічність. Таким чином, вихователь у цій ролі передбачає демонстрацію спеціальних загадкових об’єктів, які мають приховані властивості. У даному випадку оперувати ними, відкривати їхні нові властивості, вирішуючи винахідницькі завдання, підштовхує до самостійної активності здобувачів дошкільної освіти [4, с. 15–16].

Виходячи з позицій особистісно орієнтовного підходу, О. Олексюк та С. Заволока зазначають, що об'єкти, які спонукають здобувачів дошкільної освіти до активної діяльності у вирішенні винахідницьких завдань у процесі формування природничо-екологічної компетентності, мають:

1. По-перше, бути сучасними і невизначеними. Таким чином, високий ступінь невизначеності вимагає різноманіття використовуваних освітніх операцій, саме це забезпечує гнучкість і широту дослідження предмета здобувачами дошкільної освіти засобами ТРВЗ. Важливо враховувати, що маловивчені та невідомі предмети (об'єкти) викликають у дітей інтерес, саме це є основою мотиваційної активності.
2. По-друге, подібні об'єкти, які діти досліджують шляхом вирішення винахідницьких завдань неодмінно мають бути досить складними. Що складніше й загадковіше вирішення винахідницьких завдань стоїть перед здобувачами дошкільної освіти, чим більше різноманітних деталей, то більша ймовірність того, що ця діяльність спровокує різні дослідницькі дії дітей. Варто зазначити, що ідеальним є такий рівень складності, який вимагає затратити певних зусиль, таких, які дають ясний і зрозумілий для дитини результат.
3. Третя відмінність об'єкта, що створює пізнавальну динамічність у вирішенні винахідницьких завдань здобувачів дошкільної освіти, двоїстість, конфліктність предмета. Його знайомі та зрозумілі відмінності мають гармоніювати з новітніми та несподіваними [28, с. 383].

На нашу думку, в процесі формування природничо-екологічної компетентності в старших дошкільників засобом ТРВЗ важливо врахувати аспекти використання означеної технології, які негативно впливають на розвиток допитливості та прагнення дітей самостійно включатися у вирішення винахідницьких завдань, які виокремила Л. Олійник, а саме:

1. У ситуації, коли дитина стикається з невизначеною перешкодою, то вся активність зменшується, дитина не може впоратися з поставленою метою, починає ставитися до вирішення винахідницького завдання, як до нецікавої, непотрібної діяльності, а в подальшому починає боятися включатися в таку діяльність.
2. Сутність другої ситуації полягає в тому, що коли потреби дитини реалізуються без докладання власних зусиль, дорослі

й педагоги тим самим позбавляють здобувачів дошкільної освіти від самостійного прояву, тобто дитина не включається у процес вирішення винахідницьких завдань повністю, що знецінює їхній позитивний вплив. Саме тому, необхідно створювати для дітей помірні їхньому розвитку винахідницькі завдання, тим самим підтримувати активність здобувачів дошкільної освіти [29, с. 47].

Л. Ткаченко виокремила низку вимог щодо реалізації особистісно орієнтованого підходу під час вирішення винахідницьких завдань, які доцільно враховувати вихователям під час формування природничо-екологічної компетентності, а саме:

1. Ніколи не критикувати дитину. Необхідно уникати негативних оцінок під час вирішення винахідницьких завдань.
2. Знаходити спільний інтерес до будь-якої обраної дії дитини, спостерігати за розумовими процесами та вибором індивідуальних рішень.
3. Стежити за тим, щоб дитина не розгубила впевненість у собі, підживлювати її, захоплюватися досягненнями дошкільнят.
4. Вчити бути сміливим у виконанні різноманітних винахідницьких завдань, проговорювати про необхідність доведення завдання до кінця.
5. Уміти розподілити так час перебігу вирішення винахідницьких завдань, щоб діти під час обговорення головної проблеми не втратили інтерес.
6. Обов'язково сформулювати висновок після вирішення винахідницького завдання [35, с. 490].

Для визначення рівнів сформованості природничо-екологічної компетентності в дітей старшого дошкільного віку нами був проведений педагогічний експеримент на базі закладу дошкільної освіти «Золота рибка» Горішньоплавнівської міської ради Кременчуцького району Полтавської області. Передовсім ми виокремили критерії сформованості досліджуваної якості (емоційно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний) з відповідними показниками, а саме:

- когнітивний: уявлення про природу (на прикладі живої природи); розуміння її цінності для людини);
- емоційно-мотиваційний: інтерес до живих об'єктів; емоційна чуйність і здатність до співпереживання; установка на позитивне ставлення до природи, потреба у взаємодії з природою, прагнення надати допомогу живим об'єктам;

- діяльнісний: поведінка дитини стосовно об’єктів природи (вміння вирощувати рослини, доглядати за тваринами; адекватно поводитися в середовищі різних біоценозів).

Відповідно до виокремлених критеріїв та показників було схарактеризовано три рівні сформованості природничо-екологічної компетентності в дітей старшого дошкільного віку (високий, середній, низький).

Високий рівень: Дитина володіє ґрунтовними знаннями про природу, а саме: 80-100% обсягу змісту, визначеного освітньою програмою, має уявлення про екологічну роль різних об’єктів природи, розуміє важливість знань про світ природи, усвідомлює необхідність піклування про об’єкти природи, бережне ставлення до них, їх охорону. Усвідомлено ставиться до екологічних норм (виявляє ощадливість, поміркованість), виявляє інтерес до природи. Дошкільник емоційно чуйний, здатний до спів переживання, відчуває жалість, виявляє емпатію, позитивно ставиться до об’єктів природи. Володіє навичками догляду за об’єктами природи, намагається самостійно визначити роль того чи іншого аспекту природного середовища, схильний тривало спостерігати за об’єктами і явищами природи, робити висновки на основі власних спостережень, власного досвіду, виступає як активний захисник природи.

Середній рівень: Дитина володіє біля 60-70% знань про природу, визначених освітньою програмою, має певні уявлення про основні екологічні цінності, об’єкти, проте не завжди виявляє турботу про живі організми. Не завжди усвідомлено ставиться до екологічних норм, вибірково виявляє інтерес та чуйність до привабливих об’єктів природи, їх охорони. Доглядає за живими об’єктами куточка природи, ділянки ЗДО, підгодовує пташок на прохання вихователя. Пояснює поведінку та особливості об’єктів природи з допомогою педагога. Дошкільник не схильний до тривалих спостережень за природою; експериментує лише за пропозицією дорослого.

Низький рівень: Дитина володіє незначним (до 50%) обсягом знань про природу, визначених освітньою програмою, має фрагментарні уявлення про основні екологічні цінності, об’єкти, не усвідомлює важливість знань про природний світ, не піклується про об’єкти куточка природи чи ділянки ЗДО, не проявляє ощадливість, інтерес до природи і охорони її об’єктів, чуйність до природи, не

володіє навичками догляду за об'єктами куточка природи, не проявляє схильність до спостереження за природою.

Відповідно до критеріїв і показників ми підібрали низку діагностичних методик, а саме: методика «Жива чи нежива природа» (Н. Лисенко) полягала у виявленні в дітей здатності розрізняти живі й неживі об'єкти природи. Завдання «Рослинний світ», «Тваринний світ» дали змогу з'ясувати знання дітей про різноманіття рослинного і тваринного світу. Адаптована методика діагностики інтенсивності суб'єктивного ставлення до природи (В. Маршицька) спрямована на вивчення рівня інтенсивності ставлення здобувачів дошкільної освіти до природи. Методика «Альтернатива» (О. Вашак), опитувальник «Ставлення до природи» (О. Вашак), методика «Кімнатні квіти» (С. Павлюк, Л. Русан, Г. Колосінська) [30], спрямовані на вивчення особливостей опанування дітьми умінь діяти в природному довкіллі. Спостереження за діяльністю та поведінкою дітей в живому куточку, на прогулянці мало на меті виявити вміння взаємодії з природними об'єктами.

За підсумками проведеного експериментального дослідження на констатувальному етапі було виявлено, що рівень сформованості природничо-екологічної компетентності за когнітивним критерієм в дітей старшого дошкільного віку експериментальної та контрольної груп знаходиться на середньому та низькому рівнях. Так, лише 5 дітей (23,5 %) контрольної та 4 дошкільника (19 %) експериментальної групи володіють високим рівнем сформованості природничо-екологічної компетентності за означеним критерієм; у 10 здобувачів дошкільної освіти (47,3 %) контрольної та 8 дітей (38,6 %) експериментальної групи було виявлено середній рівень; значна частина дітей, а саме – 6 осіб (29,2 %) контрольної та 9 (42,4 %) експериментальної груп мають низький рівень сформованості природничо-екологічної компетентності за когнітивним критерієм. Діти плутають живі та неживі об'єкти природи, не виявляють прагнення до пізнання рослинного та тваринного світу. Найбільших труднощів старші дошкільники зазнають під час визначення залежності між явищами природи та життям тварин і рослин.

Узагальнені результати діагностики сформованості природничо-екологічної компетентності за емоційно-мотиваційним критерієм засвідчили, що в 5 дітей (23,5 %) контрольної та 6 дітей (28,5 %) експериментальної груп високий рівень; у 9 осіб (43,6 %) контрольної та 8 дітей (38,6 %) експериментальної груп

мають середній рівень; у 7 дітей (32,9 %) як у контрольній, так і в експериментальній групах виявлено низький рівень сформованості природничо-екологічної компетентності за емоційно-мотиваційним критерієм. У дітей переважає прагматичний і естетичний тип мотивації взаємодії з природними об'єктами. Здобувачі дошкільної освіти вважають, що нічого не можуть зробити для природи, бо «ще маленькі», вони схильні милуватися красою квітів, комах, птахів, природою в цілому, але не прагнуть запропонувати свою допомогу, не цікавляться практичними аспектами питання збереження природи, природоохоронними проблемами.

За узагальненими результатами з'ясовано, що до високого рівня сформованості природничо-екологічної компетентності за діяльнісним критерієм можна віднести 5 дошкільників контрольної (23,8 %) та 4 дитини експериментальної (18,8 %) груп. 7 дітей (32,9 %) контрольної та 6 дітей (28,5 %) експериментальної групи продемонстрували середній рівень сформованості природничо-екологічної компетентності за діяльнісним критерієм. Низький рівень сформованості природничо-екологічної компетентності за діяльнісним критерієм мають 9 дітей (43,3 %) контрольної та 11 дітей (52,7 %) експериментальної групи. Діти даного рівня плутаються в назвах частин структури рослини, не можуть назвати ознаки рослин як живих об'єктів природи, не виявляють прагнення та активних дій у процесі піклування про живі організми, уникають трудової діяльності, спрямованої на вирощування кімнатних рослин, деякі діти в обох групах проявляли повне нерозуміння важливості догляду за рослинами, що засвідчувало їхню пасивність у цьому процесі.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що в дітей старшого дошкільного віку обох груп переважає середній і низький рівні сформованості природничо-екологічної компетентності за всім критеріями. Це дало підстави для проведення формувального етапу експерименту з дітьми експериментальної групи, результати якої виявилися нижчими у порівнянні з контрольною групою дошкільників. Із метою підвищення рівнів сформованості природничо-екологічної компетентності засобами ТРВЗ було реалізовано виокремлені і схарактеризовані вище педагогічні умови.

Опишемо деякі фрагменти проведеної роботи. Так, у рамках формування природничо-екологічної компетентності на занятті на

тему «Свійські тварини – друзі людини» у дошкільників формували пізнавальний інтерес до вивчення світу живих об'єктів природи, розширювали обсяг знань про лісових звірів і свійських тварин. Діти вчилися ставити себе на місце «іншого» (об'єкта природи), з метою формування шанобливого ставлення до «інтересів» даного об'єкта природи. Як обладнання не тільки в рамках даного заняття, а й на інших заняттях, з метою підвищення пізнавальної активності, забезпечення привабливості матеріалу для дітей старшого дошкільного віку використовували презентації у форматі PowerPoint. У цьому випадку реалізовували принцип наочності. Використовуючи «метод діалогу» на деяких заняттях, зокрема на даному, застосовували такий прийом ТРВЗ як «Чарівні капелюхи» (чарівні капелюхи виготовляли з допомогою батьків). Окрім того, на цьому занятті застосовували художнє слово, та низку методів, а саме: емпатії, ціннісної рефлексії, діалогу, ідентифікації. Дидактичні ігри і вправи, які проводили під час заняття з використанням вище зазначених методів і прийомів: «Хто на годівничці?», «Зимуючі птахи», «Яка пора року?», «Чи так буває?», «Коли це буває?» (пори року), «Кого чим пригостити?», «Хто у гості до нас прийшов?» (свійські тварини), «Хто де живе?».

Зміст заняття на тему «Життя птахів у зимовий час» був спрямований на формування в старших дошкільників ціннісного ставлення до птахів, потреби в діях, пов'язаних із доглядом за ними, розвиток емпатії до об'єктів природи (птахів) та виховання відповідального ставлення до них. Діти вчилися ставити себе на місце пташки, яка потерпає взимку від голоду й холоду, з метою виховання шанобливого ставлення до потреб даного об'єкта живої природи і бажань допомагати птахам пережити зиму. У рамках цього заняття ми також використовували методи ідентифікації, діалогу, емпатії, ототожнення себе з об'єктом, що вивчається, ціннісної рефлексії та прийоми входження в картину й художнє слово. Уявивши себе на місці голодного горобця, синички, що замерзають, діти змогли зробити усвідомлений висновок про те, що кожна жива істота має право на життя, що зимуючим птахам обов'язково потрібно допомагати.

На занятті з теми: «Весняні пригоди» реалізовували таку мету: розвивати в дітей усвідомлене сприйняття довкілля, встановлювати зв'язки між змінами в неживих об'єктах природи і життям тварин (кінець сплячки, линька, турбота про потомство), поглибити

знання про природні зміни навесні; розширювати уявлення про красу природи навесні, формувати вміння самостійно виділяти перші ознаки весни в неживих об'єктах природи (збільшення світлового дня, підвищення температури повітря, танення снігу). Починалося заняття з художнього слова. Дітям було запропоновано визначити зміни в природі навесні, зокрема в неживих об'єктах природи (підвищення температури повітря, танення снігу, збільшення світлового дня). Діти впоралися з цим завданням на високому рівні. У рамках заняття використовувалися вправи ТРВЗ «Навпаки», «Протилежні значення» та дидактичні ігри «Коли це буває?», «Що весна нам принесла?», «Яка сьогодні погода» «Чарівний ланцюжок». На завершення використовували «Метод ціннісної рефлексії».

На занятті «Сонце – джерело життя на землі» реалізовували мету: уточнити уявлення дітей про ознаки весни (поява травички, перших квітів, пробудження дерев, приліт птахів, будівництво гнізд); продовжувати розвивати уміння встановлювати зв'язки між неживими і живими об'єктами природи; активізувати розумову діяльність дітей у процесі вирішення проблемних питань; виховувати відчуття єдності й взаємозв'язку всього живого на землі. Під час заняття використовували методи ТРВЗ: діалогу, чарівних капелюхів, ототожнення себе з об'єктом природи, ціннісної рефлексії, ідентифікації. Так, уявивши себе в образах сонечка, травички, первоцвітів, комах, птахів, діти придумували діалоги, розігрували взаємодію між означеними об'єктами. Окрім того, з дітьми проводили ігри: «Знайди дерево по опису», «Збери квітку» (закріплення будови рослини), «Перелітні птахи», «Струмочки і озера», «Пори року». Вказані методи сприяли уточненню уявлень дітей про ознаки весни, розвивитку вмінь встановлювати зв'язки між неживими і живими об'єктами природи.

На занятті з теми: «Подорож на весняну луку» дітям пропонували вправу «Системний оператор». З допомогою неї у дошкільників поглиблювали знання про луку (рослини і комах), взаємозв'язки між ними, їх будову, стан в різні пори року, роль в природі й житті людини. Діти продовжували вчитися ставити себе на місце об'єкта луки (метелика, бджілки), з метою формування шанобливого ставлення до «інтересів» даного об'єкта. Дошкільники залучалися до дидактичних ігор «Вибери і назви квіти, які ростуть на луках», «Комахи, що живуть на луках», «Як поводитися на луці»

(закріплення знань про знаки дозволу, рекомендації і заборони), «Птахи і мошки», «Бабки, метелики, бджоли, коники».

На занятті «Знай, люби і бережи природу» використовували «метод ідентифікації», логічні операції: порівняння, аналіз, узагальнення (не тільки метелики й жуки-сонечка, а й усі комахи беззахисні і їх легко травмувати). Завдання із використанням методів ТРВЗ дало можливість зрозуміло пояснити дітям, що всі комахи і рослини дуже ранимі, що один незграбний рух і тендітне крильце або маленька лапка метелика одразу ж можуть бути зламані, а отже, до них слід ставитися бережно. Уявляючи себе на місці павуків, комах і рослин, діти мали можливість «увійти у світ живих об'єктів природи» і зрозуміти їхні потреби і небезпеки, а також необхідність їх охорони. З метою викликати у дошкільників до рослин і комах почуття емпатії, на занятті було введено образ бешкетника, який завдає живій природі шкоди. Діти проаналізували і засудили його вчинки. Насамкінець діти обговорили як вони могли б допомогти метеликам. У кінці заняття було проведено рефлексію. Для виникнення у дошкільників симпатії до досліджуваних живих істот, ми використовували «прийом ототожнення себе з об'єктом, що вивчається». Для зміни діяльності та підтримання пізнавальної активності у вихованців організували рухливу гру «Сонечко і вітерець», що перегукується з темою заняття.

Сприятливе середовище для прояву старшими дошкільнятами емпатії до представників живої природи було створено на занятті з теми: «Собаки – наші друзі», у межах якого вирішувалися такі завдання як розвиток емпатії до об'єктів природи, виховання відповідального ставлення до об'єктів природи (на прикладі собак), формування потреби в діях, пов'язаних із доглядом за об'єктами природи. Діти вчилися ставити себе на місце «іншого» (об'єкта природи), з метою формування шанобливого ставлення до «інтересів» даного об'єкта природи. Для досягнення поставлених цілей використовувалися такі методи: емпатії, ототожнення себе з об'єктом, що вивчається (собакою певної породи), ціннісної рефлексії, ідентифікації та прийом застосування художнього слова. Діти підводилися до усвідомлення того, що не тільки тварини потребують нас, а й ми їх, що вони можуть бути для людини вірними друзями.

Серйозні висновки про цінність природи і кожного її об'єкта були зроблені старшими дошкільнятами під час заняття на тему

«Пожежі – біда для лісу». Попередньо було організовано читання творів художньої літератури про тварин, розглядання ілюстрацій із зображенням лісових пожеж, бесіди за ілюстраціями. Основними методами формування у дошкільників природничо-екологічної компетентності під час цього заняття були такі: вибору осмислених цінностей, ідентифікації, діалогу, емпатії, ототожнення себе з об'єктом, який досліджується, ціннісної рефлексії та прийоми входження в картину й художнє слово Діти розмірковували про те, що відчувають люди, які поспішають на допомогу лісу, відчули хвилювання людей, які допомагають гасити лісові пожежі, біль і страх лісових мешканців; дізналися як важливо допомагати оберігати природу «усім світом».

Цікаво пройшло заняття на тему «Друг землі – дощовий черв'як», спрямоване на формування усвідомлення екологічної цінності кожного об'єкта природи. В процесі нього дошкільнята вчилися ставити себе на місце іншого, об'єкта природи (дощового черв'яка), з метою формування ціннісного й шанобливого ставлення до нього. Діти дізналися про особливості будови і життєдіяльності дощового черв'яка, його роль у природі, зокрема у грунтотвірних процесах і житті людини. Вирішувалося завдання формування дбайливого ставлення дітей до даних представників природи. Під час заняття використовували методи ототожнення себе з об'єктом, що вивчається, ідентифікації. Діти придумували діалоги з дощовим черв'яком, який поділився з ними своїми проблемами. Також після заняття було проведено рухливу гру «Дерева і черв'яки» та гру-імітацію «Ми – дощові черв'яки».

Після проведення формувального етапу дослідження, було реалізовано контрольне діагностичне обстеження. Його результати засвідчили значні зміни в рівнях сформованості природничо-екологічної компетентності дітей експериментальної групи за всіма критеріями. Так, високий рівень сформованості природничо-екологічної компетентності за когнітивним критерієм у дітей експериментальної групи зріс на 19 %, а в контрольній – на 5 %; середній рівень у дітей ЕГ збільшився на 8 %, у дошкільників КГ він залишився на попередньому рівні; низький рівень у дітей експериментальної групи зменшився на 28 %, у дітей контрольної групи – на 3 %. Варто відмітити, що позитивні зміни у рінях сформованості природничо-екологічної компетентності за емоційно-мотиваційним критерієм відбулися як у дітей

експериментальної, так і контрольної групи. Так, високий рівень у дітей експериментальної групи збільшився на 10 %, в контрольній – на 5 %; середній рівень у дітей ЕГ збільшився на 8 %, у дошкільників КГ – на 5 %; низький рівень у дітей експериментальної групи зменшився на 19 %, у дітей контрольної групи – на 7 %. Позитивні зміни відбулися й у рінях сформованості природничо-екологічної компетентності за діяльнісним критерієм у дітей експериментальної групи, проте результати контрольної практично не змінилися. Так, високий рівень у дітей експериментальної групи зріс на 35 %, в контрольній – залишився на тому ж рівні. Середній рівень у дітей ЕГ збільшився на 13 %, у дошкільників КГ – на 11 %; низький рівень у дітей експериментальної групи зменшився на 43 %, а у дітей контрольної групи – на 10 %.

Отже, використання методів ТРВЗ у процесі формування природничо-екологічної компетентності в старших дошкільників, відповідно до виокремлених нами умов, виявилося ефективним і покращило якість означеного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
2. Басюк Н., Панченко Г. Формування екологічно доцільної поведінки старших дошкільників: теоретичний аспект. *Пріоритети розвитку дошкільної освіти в контексті становлення Нової української школи: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції* (24 березня 2021 року). Житомир: ФО-П «Н.М. Левковець», 2021. С. 19–23.
3. Бєлєнька Г. Дошкільнятам про світ природи: діти п’ятого року життя (середній дошкільний вік): навч.-метод. посіб. К.: Генеза, 2016. 112 с.
4. Вашак О. Підготовка майбутніх вихователів до формування природничо-екологічної компетентності дошкільників на засадах етнопедагогіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2010. 20 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. 5-те вид. К. ; Ірпінь : Перун, 2005. 588 с.
6. Волохата К. Порівняльний аналіз понять «компетенція» і «компетентність». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2015. №35. С. 209–212.
7. Гавриш Н., Пометун О. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку: парціальна програма для системи дошкільної освіти. Київ, 2019. 23 с.
8. Галайчук М., Горопаха Н. Проблемні ситуації як метод формування природничо-екологічної компетентності старших дошкільників. *Наука, освіта, суспільство очима молодих.* 2017. №34. С. 30–32.
9. Горопаха Н. Екологізація розвивального середовища дошкільного закладу. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* Херсон: Херсонський державний університет, 2014. № 1. С. 395–401.

10. Гук Г. Можливості освітньої програми «дошкільнятам – освіта для сталого розвитку» у формуванні природничо-екологічної компетентності старших дошкільників. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та дошкільної освіти : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції* (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 3 березня 2020 р.);. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2020. Вип. 9. С. 29–32.
11. Добровольська Л. Особливості екологічного виховання та емоційного ставлення до природи дітей старшого дошкільного віку. *Publishing House «Baltija Publishing».* Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2021. 42 (2). С. 24–27.
12. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед наук України; [гол. ред. В.Г. Кремень]. 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
13. Живіріхіна Л. Формування екологічної компетентності дошкільників. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 4. С. 69–75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2014_4_15.
14. Загородня Л.П. Підготовка майбутніх вихователів до розвитку творчих здібностей у дошкільників у процесі екологічної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2023. № 2 (126). С. 151–163
15. Закон України «Про освіту». URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page3.
16. Іскрижинська А., Сорочинська О. Формування природничо-екологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобами ігрових технологій. *Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи: зб. наукових праць*: в 2-х ч., 2022. С. 128–132.
17. Іщенко Л. Формування природничо-екологічної компетентності старших дошкільників та молодших дітей старшого дошкільного віку в НВК Школа–дитячий садок. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* Умань: УДПУ ім. П. Тичини, 2017. № 20. С. 154–158.
18. Карабцова В., Нечитайло Л. Формування природничо-екологічної компетенції дітей п'ятого року життя. *Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (м. Львів, 22–23 листопада 2019 року). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 2. С. 107.
19. Ковальчук Т., Горопаха Н. «Екологічна стежина» – еколого-розвивальне середовище в ЗДО. Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти: *матеріали III Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т.І. Пониманської*. м. Рівне: ФОП О. Зень, 2018. Вип. 1. С. 88–89.
20. Конюхова Т. Характеристика загальних підходів до екологічної освіти й виховання дітей дошкільного віку на сучасному етапі. Освіта Донбасу. 2006. №5 (118). С. 62–67.
21. Крутій К., Попович О., Граб О. «Педагогіка Калабані» як засіб реалізації принципу природовідповідності в освіті дітей дошкільного віку. *Editorial board*. Київ: Видавнича група «Наукові перспективи», 2022. С. 484–487.
22. Леонтян М. Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]*. Сер. : Педагогіка. 2015. Т. 188, Вип. 176. С. 73-75.
23. Лисенко Н.В. Використання спостережень в роботі з формування природничо-екологічної компетентності дошкільників. *Дитячий садок*. Київ: Видавництво «Світич», 2014. № 25–26. С. 10–20.

24. Лисенко Н.В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку. К.: Освіта, 2018. 142 с.
25. Маршицька В. Теоретичні основи виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку. *Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді): зб. наук. праць.* К. : Пед. думка, 2000. Кн.1. 340 с.
26. Науменко Т. Формування природничо-екологічної компетентності дошкільників засобами авторської казки. *Вихователь-методист дошкільного закладу.* 2012. № 7. С. 25–33.
27. Овсієнко Л. Сутність понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід», «якість освіти» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 2. С. 23–25.
28. Олексюк О., Заволока С. Формування любові до рідного міста у дітей старшого дошкільного віку засобами ТРВЗ. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені ВО Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. 4. С. 380–385.
29. Олійник Л. Розвиток творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку засобами ТРВЗ-педагогіки. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та дошкільної освіти : збірник матеріалів ІІ Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції* (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 3 березня 2020 р.). Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2020. Вип. 9. С. 47–49.
30. Павлюк С. Ю., Русан Л. С., Колосінська Г. І. Мандруємо екологічною стежиною : дослідницько-експериментальна діяльність дітей дошкільного віку в природі. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 168 с.
31. Плохій З. Виховання екологічної культури дошкільників. «Дошкільне виховання». Освіта та розвиток обдарованої особистості. Київ: Національна академія педагогічних наук України, Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2016. 200 с.
32. Половіна О., Гаращенко Л. Формування еколого-природничої компетенції дітей дошкільного віку: здоров'язбережувальний підхід. *Молодий вчений*. 2018. Вип. 8. С. 47–52.
33. Савченко М., Онофрійчук Л. Підготовка майбутніх вихователів до використання ТРВЗ у практиці сучасної дошкільної освіти. *Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи: збірник наукових праць*. Хмельницький : ФОП Мельник А.А.. 2016. №11. С. 255–258.
34. Сікорський П. До проблеми формулювання понять «компетентність» і компетенція». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 6. С. 7–15.
35. Ткаченко Л. Використання технології ТРВЗ у розвитку здібностей та обдарувань дітей дошкільного віку. *Обдаровані діти-скарб нації: матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції* (м. Київ, 18–22 серпня 2021 року). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. С. 489–490.
36. Ткаченко Л. Сучасне заняття в закладі дошкільної освіти з використанням технології ТРВЗ. *Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник абстрактів Міжнародної науково-практичної інтернет конференції*, м. Переяслав-Хмельницький, 28-29 березня 2018 р. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2018. С. 140–142.
37. Філософський енциклопедичний словник : энциклопедия / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

38. Ярославцева М. Розвиток творчих здібностей засобами ТРВЗ. *Science, society, education : topical issues and development prospects* : the 2 nd International scientific and practical conference (Kharkiv, 20-21 january 2020). Kharkiv, Ukraine : SPC "Sci-conf. com ua,» 2020. P. 502–504.

Котелянець Ю.С.
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: 0000-0003-3932-1824

ВСЕБІЧНИЙРОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА ЗАСОБАМИ ГРИ

Сучасні дослідження та публікацій з проблеми ігрової діяльності дітей дошкільного віку вказують на те, що це питання недостатньо досліджено. Проблеми гри були висвітлені багатьма мислителями та просвітителями минулого та сучасності такими як: Аристотель, Платон, Д. Локк, Ф. Рабле, І. Кант, Г. Гросс, Ф. Шиллер, Ж. Піаже, К. Ушинський, Л. Виготський, А. Макаренко, Д. Ельконін, А. Леонтьєв, П. Гальперін, А. Запорожець та ін. Психологію гри вивчали: П. Блонський, М. Басов, Л. Виготський, А. Леонтьєв, Д. Ельконін, С. Рубінштейн та ін. Вивченням цього питання на даний час займаються Л. Артемова, А. Богуш, Г. Григоренко, Т. Поніманська, Л. Іщенко, О.Чепка, О. Поліщук та ін.

Гра, як ефективний засіб навчання та виховання висвітлюється у багатьох директивних документах, як були прийняті в Україні останнім часом: Закон України «Про дошкільну освіту», «Концепція дошкільного виховання в Україні» та ін. У Концепції дошкільного виховання в Україні, вказано, що «роль гри в педагогічному процесі зумовлена її функцією – творчу інтеріоризацією дітьми свого власного досвіду та пізнання навколишнього середовища. Змістовна гра та інші види діяльності (такі як трудова, навчальна, спілкування) розвиваються в умовах педагогічного процесу, побудованого на поєднанні вище висвітлених аспектів. Гра сприяє формуванню у дітей ієрархічної структури мотивів, які становлять основу морального спрямування особистості. Вона є ніби першим щаблем в осягненні моральних взаємин, підпорядкуванні мотивів, які продовжують діти і поза грою. Гру проводять для спонукання

дітей до таких учинків, мотивів, взаємин, які не використані в реальній дійсності, для невимушеного усвідомлення знань, моральних норм, для застосування способів їхнього пізнання й перетворення. Крім того, гра – найлегший ступінь для усвідомленого оволодіння надбанням культури, досвідом людських взаємин, знаннями, способами діяльності тощо».

Гра є провідним видом діяльності дитини до шести (семи) років, якому характерна спонтанна, емоційна насичена активність, неординарністю мислення, дошкільника, фантазування, швидке переключення уваги, динаміка зміни дій, які в узагальненій формі відзеркалюють знання дитини про навколишній світ та супроводжуються внутрішнім та зовнішнім мовленням.

В Базовому компоненті дошкільної освіти [3] увагу закцентовано на тому, що педагоги мають створити для дошкільників в закладі дошкільної освіти динамічний, позитивний освітньо-ігровий простір який сприятиме оптимізації творчого потенціалу дітей, збагаченні ігрової діяльності в освітньому процесі, має бути узгоджений зміст освітніх ліній із програмою НУШ (1 класу)» Дитина: Освітня програма для дітей від 2 до 7 років, 2020рік [13].

В програмі розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» автори акцентують окрему увагу на ігровій діяльності, як провідному виді діяльності для дошкільного дитинства та незамінному засобі розвитку дітей. Враховуючи той аспект, що гра є провідною діяльністю дітей дошкільного віку, в програмі виділено окремий розділ «Ігрова діяльність». У цьому розділі висвітлено такі види ігор, як: конструкторсько-будівельні, рольові, дидактичні, народні, рухливі, настільно-друковані та ігри на розвиток креативності».

На сьогодні існує багато варіантів тлумачення поняття «гра». В «Українському педагогічному словнику» (за редакцією С. Гончаренка) гра –це «форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого та розгортається або ж у вигляді змагання, або ж у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось смислів, ситуацій та станів. Зміст гри рольової реалізується дошкільником у взятій на себе ролі, відповідно до певних правил поведінки, які регулюють її виконання. Тому всяка гра рольова – це школа довільної поведінки й діяльності, властивої поведінці й діяльності дорослих [36, с.73]».

Гра в «Енциклопедії освіти» трактується, як «вид креативної діяльності особистості, під час якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, відносини між людьми, певні норми соціального життя та культурні надбання людства, які характеризують досягнутий історично рівень розвитку суспільства» [15, с. 139–140].

Гра пояснюється у «Великому енциклопедичному словнику» як «... вид непродуктивної діяльності, мотив якої полягає в самому процесі, а не в її результатах. Гра в історії людського суспільства тісно переплітається з магією та культовою поведінкою. Ігри мають важливе значення у вихованні, навчанні та розвитку дітей як засобу їх психологічної підготовки до майбутніх життєвих ситуацій ... «.

Ф. Фребель надавав досить великого значення грі у розвитку особистості дитини. В своїх наукових розвідках він зазначав, що «гра породжує радість, свободу, достаток, спокій в собі й біля себе, мир з миром» [6].

З позиції психології суть поняття «гра» – це «форма діяльності дитини в умовних ситуаціях, яка спрямована на відтворення та засвоєння ними суспільного досвіду, який зафіксований в соціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах культури та науки. У процесі гри (як особливого чинника, який виник історично у вигляді суспільної практики), відтворюються певні норми людської діяльності та життя, підпорядкування яким забезпечує пізнання та засвоєння соціальної та предметної дійсності, емоційний, інтелектуальний, моральний розвиток особистості» [16].

Особливо вагомий внесок у педагогічну теорію гри був зроблений О. Запорожцем. У працях науковця підкреслено, що гра як практична діяльність сприяє водночас вдосконаленню психічних процесів, оволодінню новими способами й формами її здійснення, формуванню інтелектуальної й мотиваційної сфер, забезпеченню емоційного спілкування й формуванню благополучних взаємин з однолітками. Накопичений під час гри та інших видів практичної діяльності досвід спілкування з людьми, уможливлює для дитини досягнення реалізації нових видів діяльності та формування нових, більш складних форм стосунків з оточуючими як дорослими так і дітьми. Дитина дошкільного віку, через ігрову діяльність, пізнає оточуючий світ в дійовій формі, здійснює певну соціальну дійсність, що зумовлює перехід до якісно нових стадій соціального та інтелектуального розвитку [16, с.11–16].

На думку Ш. Амонашвілі, особливість організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку полягає в тому, що їх не можна змушувати грати [1]. Оскільки в такому випадку це буде не гра, а примусова діяльність. На думку науковця, принциповою особливістю гри як виду діяльності є інтерес, який допомагає дітям не відчувати напруги та втоми. Педагогічна цінність гри не завжди збігається з інтересом. Важливо вчити грати дітей невимушено, підказуючи їм прийоми та засоби ігрового спілкування (жест, інтригуючий тембр голосу, міміка, раптові продовження ігрового сюжету, незвичайні імена іграшок, несподівані ролі знайомих іграшок тощо). Для того, щоб здобути позитивний результат, гру слід включати в процес роботи закладу дошкільної освіти не як локальний засіб, а як розгорнену діяльність, яка органічно входить в усі ланки. Ш.Амонашвілі вважав, що ігровою діяльністю треба просочувати все спілкування з дітьми. На його думку, важливо робити дітей співавторами гри, оскільки така гра допоможе досягти вражаючих результатів.

Важливим є дослідження гри О. Усової, яка в своїх наукових працях висвітлює гру як форму організації життя дітей. Науковиця зазначала, що існують реальні (які існують між людьми, яких виховують в одному й тому самому колективі) та ігрові (які регламентуються умовами певної гри) стосунки. Задля входження в ігровий колектив дошкільники встановлюють зв’язки з іншими учасниками гри, підпорядковують свої дії ролям, контролюють та виконують правила гри тощо.

Н. Гавриш, Л. Артемова, Н. Кудикіна, Н. Короткова, Г. Григоренко, К. Щербакова та інші сучасні українські науковці досліджують питання формування суспільної спрямованості дошкільників у грі, розвиток їх моральних стосунків у творчих іграх тощо. Гра, на думку вчених, містить більше можливостей для формування особистості дитини дошкільного віку, аніж будь-який інший вид діяльність, оскільки її мотиви мають велику спонукальну силу та дітям зрозуміле співвідношення мотиву та мети гри [33].

Гра є невід’ємною частиною життя кожної людини, оскільки вона супроводжує кожного починаючи з найменших років та змінюється в процесі розвитку дитини. Дитина через гру може навчатися як можна з приємністю провести час з ровесниками, з батьками чи іншими дорослими. Правильно організована гра може допомогти дитині відкрити свої зацікавлення та здібності, а в той

же час неправильно організована гра може стати для дитини беззмістовним проведенням часу. Дошкільник може гратися як у групі разом з іншими дітьми, а інколи може гратися самостійно – відповідно до своїх особистих бажань.

Педагог, спостерігаючи за дошкільником, може багато дізнатися про нього. Дитина через гру може виражати свої різноманітні потреби, а також страхи та побоювання. Ігри уможливлюють для дитини пізнання свого справжнього приятеля, допомагають відкрити свого героя, спробувати себе у різноманітних ролях, а також діти можуть виражати своє ставлення до окреслених грою правил. Дорослий, проводячи щоденні спостереження за дітьми, може оцінити їх компетентності, визначити їх сильні та слабкі сторони. За допомогаю гри діти можуть втілити в життя нові задуми та провести експерименти, що сприяє пізнанню дошкільниками структури та використанню предметів щоденного життя.

Існують певні теорії та характеристики ігор, які полягають у виокремленні характерних рис, які притаманні грі. В. Оконь в своїх дослідженнях наголошує на діяльнісному характері гри та окреслює такі її риси:

- добровільність (дошкільник не може гратися під примусом, так як гра має характер безтурботної, веселої розваги);
- ізольованість (під час гри дитина перебуває у запланованих часово-просторових межах);
- містить елемент непевності (ані перебіг, ані результат гри не можна передбачити);
- гра не передбачає ніяких благ чи то багатства;
- вигаданий характер (в процесі гри домінує специфічне почуття вторинної реальності чи то повної відірваності від неї) [40, с. 34].

Саме в дошкільному віці у дітей складаються перші стереотипи соціальної поведінки та формується індивідуальний стиль поведінки людини, виробляються навички та звички правильної поведінки, формується характер. Дошкільник для себе відкриває світ людських відносин, різних видів діяльності та суспільних функцій людей. Діти мають бажнання включитися в це доросле життя та активно в ньому брати участь, що недоступно їм у звичайному житті, проте доступно в грі. Крім того, діти прагнуть до самостійності. Саме з цієї суперечності народжується рольова гра – самостійна діяльність дітей, що моделює життя дорослих [28, с. 130].

Одним з важливим аспектів формування особистості дитини є формування соціальної компетентності. Передумовою її формування у дітей дошкільного віку є наявність певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, елементарних теоретичних уявлень та практичних умінь, які допомагають забезпечити дитині життєздатність. Одним із засобів формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку є сюжетно-рольові ігри. Вихователям закладу дошкільної освіти для успішної організації сюжетно-рольових ігор дошкільників слід дотримуватися вимог до гри:

- кожна дитина з групи має вміти виконати будь-яку роль з тієї чи іншої гри (помінятися ролями з іншими дітьми);
- вживати в процесі гри ввічливі слова (є необхідною умова культури спілкування);
- ігровий матеріал, який використовується в процесі ігор має бути привабливий зовні та розміщений у місцях, доступних для дітей;
- педагог не має забороняти дітям проявляти власну ініціативу щодо гри, а весь час намагатися всіляко підтримувати її.

Для успішного проведення ігор, як педагогам так і батькам слід створювати належні умови для дошкільників:

- виділяти дітям достатньо часу та місця для проведення гри;
- забезпечувати дітям різноманітні іграшки та інший ігровий матеріал;
- систематично збагачувати життєвий досвід дітей яскравими різноманітними враженнями та позитивним життєвим досвідом;
- формувати у дошкільників належні ігрові вміння на кожному віковому етапі;
- вчити дітей спілкуватися з їх ровесниками;
- бути уважними, чуйними, тактовними щодо своїх однолітків.

В. Кузьменко у своїх наукових працях зазначає, що майбутнє дитини значно залежить від того, наскільки вона може адаптуватися до соціального середовища. На його думку, показниками соціальної адаптації дітей дошкільного віку до соціуму є: адаптація до нових умов життя, соціалізація, ставлення авторитету, групова взаємодія, статус, розуміння іншої точки зору, регулювання спільної діяльності, вирішення спільних питань, показники розвиненого спілкування [23, с. 12].

Важливим для дітей дошкільного віку є формування пізнавальних інтересів. Педагогічні аспекти формування пізнавальних інтересів у дітей розкривають роботи О. Брежнєвої, Л. Маневцевої, З. Ікуніної, Б. Мухацької, К. Щербакової та ін. У психолого-педагогічній літературі багато науковців приділяють увагу дослідженню формування пізнавального інтересу, проте єдності у трактуванні цього поняття ще немає. На думку Л. Кузнецова, пізнавальним інтересом слід називати вибір із навколишнього життя того, що є цінним для людини [20, с. 51]. О. Савченко вважає, що пізнавальний інтерес за умов його постійного розвитку в навчанні набуває значення стимулу [29, с.60]. З позиції психологів М. Савчин та Л. Василенко, пізнавальний інтерес – це як виразна інтелектуальна спрямованість особистості на пошук нею нового у предметах, явищах, подіях, яка супроводжується бажанням глибше пізнати їх особливості; майже завжди усвідомлене ставлення до явищ, предметів та подій [2, с.38].

Роджерс у своїх наукових працях наголошував на тому, що на інтереси дитини дошкільного віку впливає те знання, яке нею привласнене, яке пов’язане з відкриттям, що вона його зробила самостійно [35]. Умовою розвитку пізнавальних інтересів дитини, піднесення її на вищий рівень є практичні дослідницькі дії її самої. Як вказано в чисельних наукових дослідженнях та спостереженях педагогів практиків: там, де обмежуються самостійність та творчість дітей, їх знання, зазвичай, засвоюються формально, так як діти їх не осмислюють, а отже й пізнавальний інтерес не досягає в таких випадках належного рівня.

В педагогічній літератури підкреслюється необхідність ігор, які б могли забезпечити пізнавальну спрямованість у закладі дошкільної освіти. Науковці відмічають їх значний вплив на самостійність дошкільників, підтримання їх загальної працездатності та емоційної захопленості. Ігри пізнавальної спрямованості досить різнопланові та допомагають систематиувати досвід дітей, розширити їх кругозір, збагатити напрямки пізнавальних інтересів тощо. Завданням вихователя є гармонійне поєднання двох різних цілей: ігрової (ігрове завдання для учасників) і дидактичної (вона становиться власне педагогом).

В наукових розвідках Н. Подд’якова, дидактичні ігри віднесено до ігрових методів розумового виховання. У процесі таких ігор відбувається мимовільне опанування дітьми необхідного

досвіду в той момент, коли вони захоплені виконанням ігрового завдання. Автор наголошує на двох, найбільш важливих функціях цього способу навчання: набуття та вдосконалення дитиною системи вмінь, знань та навичок (також можливий варіант лише закріплення раніше набутих знань). Такі функції можуть бути реалізовані як разом так і окремо. Науковець наголошує на необхідності створення специфічної системи ігор навчального змісту, що дозволить їх більш ефективно використовувати під час навчання дошкільників. Автор таким чином вказує на важливість приділення особливої уваги розвитку інтелектуальних компонентів свідомості дитини під час використання таких педагогічних засобів (здібності інтелекту, розумові дії, пізнавальні інтереси), що мають використовуватися у системі.

С. Новосьолова пропонує класифікацію дитячих ігор у якій наголошує на тому, що дидактичні ігри, власне як і рухливі, сюжетно-навчальні, дозвіллєві входять до однієї групи. Педагогиня таке об'єднання здійснює на основі домінуючої ролі наставника в процесі їх організації. Дидактичні ігри це особлива група ігор, яка реалізується з ініціативи вихователя. В освітньому процесі вони відіграють роль освітніх та виховних засобів [16].

У своїх дослідженнях Т. Кулікова особливу увагу акцентує на такому соціально-психологічному явищі з точки зору його сполучної ланки між грою та учінням. Підкреслюється важлива ознака дидактичних ігор – їх можливість навчати дітей через цікаву для них діяльність. Авторка, водночас, вказує на широкий аспект цього явища: види та спрямованість. Це уможливлює їх використовувати за різними сферами спрямування: закріплювати знання дітей про певні сфери дійсності, збагачувати їх досвід, розширювати інтереси та розвивати здібності. Вихователям важливо для цього усвідомити особливості використання ігрових засобів, їх структуру та основні напрямки педагогічного керівництва (умови, наповненість групи навчальним матеріалом, постійно збагачувати його та вчити дошкільників ним користуватися, привносити в освітній процес нові ігри, враховувати сфери людського досвіду, розширювати пізнавальні інтереси вихованців). Дослідження наголошує на необхідності збагачення та розширення зацікавленості дітей до нових явищ, фактів, подій засобами ігрової діяльності. Задяки іграм відбувається вдосконалення інтелектуальної сфери дитини дошкільного віку: операції

мислення, розумової дії, кругозір, ерудованість, здібності загальні. Багато авторів вказують на цінності авторських, народних, осучаснених навчальних ігор [33].

Н. Лисенко та Н. Кирста вважають головним атрибутом ігор їх зміст. На їх думку саме зміст сприяє привертанню уваги дошкільників до різноманітних сфер навколишньої дійсності, до соціуму, до флори та фауни. Окрім цього, від доцільності підібраних матеріалів залежність емоційне ставлення дошкільників до набутого досвіду [24, с. 120–125]. Як можна побачити, навчальний матеріал опановується в ігровій формі й на основі цього дошкільники емоційно на нього реагують. Тут, відповідно, простежується два аспекти пізнавальних інтересів: нові факти (інформація) та ставлення дошкільників до неї.

Науковці наголошують на універсальності цього явища з позиції його впливу та використання у різних напрямках виховання особистості дошкільника: розумовому, моральному, естетичному, фізичному, трудовому. Т. Поніманська підкреслює цінність ігор для закладів дошкільної освіти. Авторка, водночас, класифікує їх більшою мірою до ігор, які спрямовані на виховання жаги до нових фактів, інформації з навколишньої дійсності. Науковиця вказує на той факт, що дидактичні ігри сприяють виникненню у дошкільників пізнавальної активності, розширенню їх кола інтересів до світу, міри зацікавленості до певних сторін об‘єктивної дійсності. Такі ігри є засобом вдосконалення загальних здібностей, стратегій та шляхів здійснення інтелектуальної діяльності [33, с. 358]. Авторка також акцентує увагу на структурі ігор, особливостях добору змісту, керівництві процесом їх перебігу з боку педагога, видами та структурою. Важливим аспектом є керівництво грою з боку вихователя, що вимагає відповідних знать та професійних вмінь щодо їх використання та проведення.

Пізнавальний розвиток дошкільника, як наголошується у програмі «Українське дошкілля», має здійснюватися за наступними напрямами: українське народознавство (відомості про особливості та побутовий уклад життя українців), надання дітям інформації про навколишній світ (соціум та природа). У змісті програми окрім того окреслено роботу з вдосконалення логікоматематичної сфери та опанування дошкільниками основами економічних знань. Реалізація окреслених векторів освіченості дитини у підсумку має сформувати у старшого дошкільника пізнавальний інтерес.

У дослідженнях визначено шляхи, методи, форми, засоби, які забезпечують формування пізнавальних інтересів. Педагогічний підхід до проблеми інтересу пов'язаний із вивченням умов його розвитку в навчальній та позанавчальній діяльності, а також з виявленням методів і прийомів формування інтересу як цінної риси особистості й основи успішної діяльності. В основі дидактичних ігор, як і на заняттях, застосовуються різні прийоми навчання: практичні, словесні та наочні. Під час гри важливо підтримувати захопленість дітей ігровими завданнями. Вихователь може стати учасником гри, цим самим мотивувати дошкільників та підтримувати їх інтерес, але не має права встановлювати недоречні вимоги.

Ігри є ефективним засобом розвитку мовлення дошкільників. Взаємозв'язок комунікативно-мовленнєвої та ігрової діяльності висвітлений в наукових працях М. Аріян, Л. Виготського та О. Леонтьєв. З позиції О. Леонтьєва, мовлення «завжди входить в іншу діяльність дитини в тому числі, і в ігрову» та не є повністю окремою незалежною діяльністю.

На думку М. Аріян «під час навчання дітей мови методом ситуативних ролей передбачається певна ігрова мовленнєва діяльність, коли дошкільники реагують на обстановку, ситуацію, введення у гру, відповідно взятої на себе ролі» [25].

В. Любашина в своїх дослідженнях висвітлює методику формування діалогічних умінь дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів. В її наукових доробках визначено критерії (комунікативний, мовленнєвий і структурний) та показники сформованості діалогічних умінь дітей дошкільного віку, а також пропогує методику формування діалогічних умінь за допомогою ігор за сюжетами художніх творів. Методична робота має складатися з таких етапів: репродуктивний (метою якого є накопичення дітьми певних мовленнєвих еталонів з художніх творів, які потрібні для формування діалогічних умінь та їх відтворення в процесі театралізованих ігор) та творчий етап (метою якого є активізація діалогічного спілкування дошкільників в процесі ігор за сюжетами художніх творів з використанням певих мовленнєвих кліше) [26].

В наукових працях Н. Луцан досліджено методику розвитку діалогічного мовлення дошкільників засобами українських народних ігор. Авторка проаналізувала тексти народних ігор. Була ретельно вивчена діалогічна структура ігор та вони були

поділені на групи, які охоплювали різну кількість діалогічних єдностей. Відповідно до експериментальної методики науковиці залучали дошкільників до складання імпровізованих діалогів за сюжетом гри. Поступово педагоги збільшували словесне навантаження в діалогічних єдностях та досягали максимальну мовленнєву активність дітей в іграх.

В наукових доробках Н. Луцан висвітлено такі педагогічні умови розвитку діалогічного мовлення дошкільників засобами гри: «цілеспрямоване планування вихователем українських народних ігор упродовж року відповідно до передбачених програмою мовних завдань; об'єднання ігор за тематичним принципом збагачення словника дітей; створення вихователем емоційно насичених комунікативних ситуацій, які мають передувати проведенню ігор; комплексне розв'язання педагогом завдань лексичної роботи та розвиток зв'язного мовлення дошкільників (діалог та пояснювальне мовлення) в пороцесі гри; використання попередньо засвоєних мовних знань та навичок у нових комунікативних ситуаціях». В процесі дослідження було встановлено, що мовна активність дошкільників в іграх діалогічної структури на пряму залежить від знання та розуміння дітьми слів з тексту запропонованих ігор; наявності певних емоційних стимулів діалогізування в ході гри (імпровізовані діалоги за сюжетною лінією гри); темпи засвоєння дітьми діалогічного мовлення залежать від послідовного введення педагогом ігор, дотримуючись принципу поступового збільшення комунікативного навантаження під час гри (починаючи від ігор з 2–3 діалогічних єдностей, поступово ускладнюючи до 6–8) [25].

А. Гілева, на основі «теорії установки» Д. Узнадзе, провела дослідження вияву мовленнєвої активності дитини дошкільного віку. Дослідницею було встановлено, що попередня настанова педагога допомагає знайти місце дошкільника в ігровій поведінці, що функціонує на рівні мовленнєвих дій, має всі характеристики, які притаманні іншим діям у структурі поведінки особистості, тобто: відсутня власна мети, включається в різноманітні форми поведінки, може функціонувати автоматизовано, складається з окремих операцій (лексичних та інших). Згадно з класифікацією, запропонованою А. Гілевою, дії у грі можна поділити на перефирійні та домінуючі. Як зазначає авторка, дитина навчається мовленнєвих дій в певних ігрових ситуаціях. Разом з системою мовленнєвих дій

виробляється й система фіксованих настанов, які віддзеркалюють взаємозв'язок конкретної мовленнєвої дії з певною ситуацією. У результаті такий підхід визначається безпомилковістю вибору дітьми мовленнєвих дій у відповідності з запропоновоною їм грою [14].

Л. Виготський, досліджуючи вплив ігор на дітей дошкільників, зробив висновок: «Гра вчить розумній та свідомій поведінці, підпорядковуючи поведінку усім відомим умовним правилам. Гра, для дитини є першою школою думки … « [11].

На думку В. Сухомлинського, потенціал навчальної гри заслуговує високої оцінки ще й тому, що саме завдяки грі здійснюється входження дошкільників у дорослі взаємини, реалізуються пізнавальні можливості дітей, розширюється діапазон їх предметних уявлень. Великий педагог, з огляду на це, називає гру «величезним світлим вікном, крізь яке в духовний світ дитини може влитися живлючий потік уявлень, понять про навколишній світ», «іскрою, що засвічує вогник допитливості» [32, с. 181].

Ігри є ефективним засобом згуртування колективу дошкільників, самоствердження дітей у колективі, формування у них свідомої дисципліни, ініціативності, працелюбності, самостійності, уміння мати та відстоювати своє власне бачення, що свідчить про високий потенціал виховної спрямованості гри. Це можна підтвердити прагненням дітей до виконання виключно позитивних ролей в іграх. Завдяки іграм у дошкільників формується орієнтація у ситуації, яка склалася, розвивається толерантність, емпатія, формуються моделі комунікативної поведінки, розвивається самоконтроль, здатність дітей до планування власних мовленнєвих дій, уміння здійснювати як само так і взаємооцінку.

Процес підготовки дітей до школи має відповідати вимогам та критеріям оцінки їх зрілості. Така підготовка включає в себе емоційний, фізичний, пізнавальний та особистісний розвиток дошкільника, його готовність до взаємодії з навколишнім світом, розвиток специфічних видів діяльності. Розглядаючи зрілість дитини дошкільного віку, Базовий компонент розкриває поняття «життєва і соціальна компетентність». М. Лук'янова зазначає, що соціальна компетенція це якість особистості, яка проявляється в активному засвоєнні та присвоєнні дитиною соціальних норм, правил, які виникають на різних етапах та у різних видах соціальної взаємодії, що є основою побудови, регулювання внутрішньо особистісних та міжособистісних соціальних відносин. Показниками соціальної ком-

петентності, насамперед, є активність дошкільника в спілкуванні, ігровій, предметно-практичній діяльності, сформованості у неї базових цінностей та якостей особистості. Важливим фактом є той, що соціальна компетентність виступає і як умова, і як результат успішної соціалізації. Чим вищий буде рівень розвитку соціальної компетентності дитини, тим легше протікає процес соціалізації, тим успішніше здійснюється міжособистісна взаємодія. Важливе місце у процесі формування соціальної компетенції дітей займає ігрова діяльність. Організацію ігрової діяльності дошкільників та проблему використання гри як засобу соціалізації дітей дошкільного віку досліджували: Л. Артемова, С. Русова, А. Бурова, К. Ушинський, Л. Виготський, Д. Гріднєва, О. Запорожець, Д. Ельконін, К. Карасьова, О. Кошелівська, С. Рубінштейн, Т. Піроженко, О. Усова, та ін

У процесі гри дитина дошкільного віку набуває основних навичок соціальної компетентності, які необхідні для встановлення контакту та взаємодії з навколишнім світом. Значний вплив гри на формування навичок соціальної компетентності дошкільника полягає в тому, що завдяки рольовому перевтіленню та ігровому наслідуванню дитина знайомиться з нормами та моделями поведінки, взаємин дітей і дорослих, які, з часом, стають зразками для її власної поведінки. Соціальний досвід, який накопичений дитиною, веде до успішної готовності до життя.

Визначаючи особливості використання ігор у закладі дошкільної освіти, слід враховувати класифікацію ігор. Ф.Фребель, в своїх наукових працях, зробив спробу класифікувати ігри, беручи за основу принцип диференційованого впливу ігор на розвиток розуму (розумові ігри), зовнішніх органів чуття (сенсорні ігри), рухів (моторні гри) [6] .

У дошкільній педагогіці існує класифікація дитячих ігор, що базується на ступені самостійності й творчості дітей у грі. Спочатку до класифікації дитячих ігор за таким принципом підійшов П. Лесгафт, пізніше Н. Крупська розвинула його ідеї в своїх роботах. П. Лесгафт дитячі ігри розділив на дві групи: імітаційні (наслідувальні) та рухомі (ігри з правилами) . Н. Крупська у своїх роботах поділяє дитячі ігри на дві групи за тим же принципом, що й П. Лесгафт, проте називає їх трохи інакше: ігри, які придумані самими дітьми та ігри, які придумані дорослими. Перша група ігор, на думку педагогині, є творчими, підкреслюючи головну їх

особливість – самостійний характер. Іншу групу дитячих ігор у цій класифікації складають ігри з правилами [7].

Інший варіант класифікації ігор був запропонований С. Новосьоловою. Науковиця поділяє ігри на самостійні (які виникають за ініціативою самих дошкільників), до яких, на думку дослідниці відносять: гру-експериментування, режисерські, сюжетнорольові, театралізовані ігри. Ще однією групою є ігри за ініціативою дорослих, до яких відносять навчальні ігри: дидактичні, рухливі, сюжетно-дидактичні; дозвіллєві гри: інтелектуальні, ігри-забави, ігрирозваги, святково-карнавальні, театрально-постановочні. У своїх дослідженнях певне місце С. Новосьолова відводить також народним іграм, які можуть ініціюватися як дорослими, так і дітьми старшого дошкільного віку [7].

Л. Виготський у своїх наукових розвідках до найбільш продуктивних форм ігрової діяльності відносить сюжетно-рольову гру, яку автор називав «уявною ситуацією». Гра, на думку дослідника, є наслідком та результатом історичного розвитку людства, має соціальне походження та мотивується не інстинктивними рушійними силами, а соціально зумовленими умовами життя дітей у суспільстві. Дитина починає поступово об’єднувати в певну послідовність розрізнені дії, які вона раніше відтворювала у грі. Тепер дошкільник може самостійно скласти сюжет чи рольові ігри, типові для себе. З часом, відтворення певних дій відходить на другий план, а на перший план виходить відтворення суспільних відносин та трудових дій. Вже в старшому дошкільному віці ігрова діяльність дітей вирізняється їх активною участю у творенні та обговоренні ігрового задуму, самостійній підготовці ігрового матеріалу, гра стає більш тривалою, діти задіяні у творенні та втіленні епізодів гри, усвідомлюють виконувані ігрові дії. У процесі ігор відбувається активний розвиток мовлення дітей дошкільного віку. Дитина, у процесі гри використовує слово-замінник, що надає грі більшої змістовності та яскравості. Діти старшого дошкільного віку замінюють словом не тільки предмети та дають змогу замінити ними думки та почуття. Це особливо характерно для режисерських ігор, у яких діти використовують у якості носіїв ролей іграшки (лялькові персонажі, тваринки). Носії певних ролей говорять та виконують дії від імені дошкільника, що сприяє формуванню у дітей умінь контролю та регулювання поведінки, здатності до планування дій, обдумування своїх власних висовлювань, до певних рухів.

Н. Короткова у своїй статті «Сюжетно-рольова гра старших дошкільнят» пише, що у дитини старшого дошкільного віку поглиблюється інтерес до трудових справах дорослих, до результатів їх праці, виникає відчуття захоплення самовідданими діями людей, бажання їх наслідувати. Діти цього віку обирають ігри з героїчним сюжетом [21, с. 84 –87]. Дітям шостого року життя властиво бажання виконати свою роль з більшою винахідливістю, вигадкою, інтересу до деталей. Їх активізує гарний матеріал, конструкції, певні незвичайні елементи. Задля розвитку змісту гри дошкільника успішно використовують технічні вміння, наприклад створити необхідну іграшку з конструктора (пластмасового чи металевого). Діти більш дружно домовляються про тему гри, без конфліктів між собою розподіляють ролі, враховуючи, хто з них краще впорається з тією чи іншою роллю, самостійно можуть створювати яскравий образ. Для сюжетно-рольової гри основою є уявна ситуація, яка полягає в тому, що дошкільник бере на себе роль дорослого та виконує її у створеній ігровій обстановці. Так, наприклад, граючи в лікарню, зображує лікаря, який обстежує пецієнтів. В грі дитини найголовнішим є те, що вона може втілити свій погляд, уявлення, ставлення до відтворюваної події. К. Ушинський, вказуючи на цю особливість гри писав: «... в дитячій грі зріє людина, яка пробує свої сили та може самостійно розпоряджатись своїми ж твореннями»[37].

Г. Бєлєнька в своїх дослідженнях описує важливість дидактичної гри у процесі формування елементарних професійних уявлень дітей. Така гра є створенням відповідного предметно-ігрового середовища [4] та рекомендує задля формування у дошкільників системних знань про професії використовувати дидактичну гру «Чарівний мішечок», до якого рекомендує покласти «символи» різноманітних професій (наприклад іграшкові медичні інструменти, іграшковий посуд, одяг для ляльки, коробочки з-під ліків тощо). Педагог під час проведення гри ставить дітям запитання: Що це за предмет? Хто ним користується? Для чого його використовують? Показниками успішності є зацікавленість дошкільників розмаїттям професій, прояв ініціативи у плануванні подальшої роботи з ознайомлення з ними, залучення батьків до співпраці з педагогами.

Є. Тихєєва, В. Данилова, О. Савченко, Н. Непомняща та К. Щербакова висвітлюють в своїх наукових працях гру як ефективний засіб навчання дошкільників елементарній математиці. Засвоєння мате-

матичних знань на різноманітних етапах дошкільного дитинства викликає суттєві труднощі у багатьох дошкільників. Однією з причин, яка породжує труднощі та перевантаження дошкільників в процесі засвоєння знань, полягає в недостатній підготовці мислення дітей до засвоєння таких знань. Математична підготовка за своїм змістом не повинна вичерпуватися формуванням уявлень про числа та найпростіші геометричні фігури, навчання лічбі, складання та віднімання, вимірюваннями в найпростіших випадках. З позиції сучасної концепції навчання самих маленьких дітей не менш важливим, аніж арифметичні операції, для їх підготовки до засвоєння математичних знань є формування логічного мислення. Дошкільників слід вчити не лише обчислювати та вимірювати, але й міркувати. Дошкільники більш продуктивно навчаються, коли процес відбувається в контексті практичної та ігрової діяльності, якщо створені відповідні умови, при яких знання, отримані дітьми, стають їм необхідними, оскільки допомагають вирішити практичну задачу, а тому засвоєння матеріалу відбувається легше та швидше.

Гра є важливим засобом розумового виховання дошкільників, де розумова активність пов'язана з роботою всіх психічних процесів. Слід зазначити, що «навчальна гра» може використовуватися під час пояснення нового матеріалу, а не лише задля закріплення чи то повторення вже засвоєних раніше знань. Як на заняттях, так і в повсякденному житті широко використовуються ігрові вправи та дидактичні ігри. Ігри, організовані поза заняттями, поглиблюють, розширюють та закріплюють математичні уявлення дошкільників, а головне, вирішують одночасно ігрові та навчальні завдання. У деяких випадках ігри можуть нести основне навчальне навантаження, саме на заняттях та в повсякденному житті, педагоги мають широко використовувати дидактичні ігри та ігрові вправи. В зміст занять дидактичні ігри включаються безпосередньо як один із засобів реалізації програмних завдань. В структурі заняття з формування елементарних математичних уявлень місце дидактичної гри визначається віком дошкільників, метою, призначенням та змістом заняття. Гра може бути використана вихователем в якості навчального завдання, вправи, яка спрямована на виконання конкретного завдання.

Особливо на початку року у молодшій групі, всі заняття мають бути проведені у формі гри. В кінці заняття дидактичні ігри доречні й з метою відтворення, закріплення раніше вивченого матеріалу.

Для формування в дошкільників математичних уявлень широко використовуються різноманітні дидактичні ігрові вправи цікаві за формою та змістом. Вони відрізняються від типових навчальних вправ та завдань незвичністю поставленої задачі (здогадатися, знайти, несподіванкою завдання від імені певного казкового героя).

Ігрові вправи відрізняються від дидактичної гри за призначенням, структурою, рівнем дитячої самостійності, роллю вихователя. Як правило, вони не включають в себе всі структурні елементи дидактичної гри (дидактична задача, правила, ігрові дії). Їх призначенням є вправляння дошкільників з метою вироблення умінь та навичок. Звичайним навчальним вправам у молодших групах можна надати ігрового характеру та використовувати їх як метод ознайомлення дітей з новим навчальним матеріалом. Вихователь, проводячи вправу, дає завдання, контролює відповідь, при цьому дошкільники менш самостійні, ніж у дидактичній грі. У вправі відсутні елементи самонавчання. При формуванні елементарних математичних уявлень дошкільників використовують такі дидактичні ігри: з предметами, настільно-друковані, словесні ігри. Також можна використовувати: ігри на площинне моделювання (Танграм, Піфагор), ігри на розвиток логічного мислення (головоломки, кросворди, ребуси, завдання-жарти, розвиваючі ігри).

Не дивлячись на різноманіття ігор, головним їх завданням має бути розумовий розвиток дошкільників, розвиток логічного мислення, а саме вміння встановлювати найпростіші закономірності: порядок чергування фігур за формою, кольором, розміром. Цьому можуть сприяюти й ігрові вправи на знаходження пропущеної фігури в ряду. Необхідною умовою, яка забезпечує успіх у навчанні та вихованні дітей дошкільного віку, є творче ставлення вихователя до математичних ігор: варіювання ігрових дій та питань, індивідуалізація вимог до дошкільників, повторення ігор в тому ж вигляді або з ускладненням.

А. Чендеш та Н. Русин, розглядаючи дидактичну гру як засіб формування елементарних математичних уявлень у дошкільників, наголошують на необхідності пошуку дітьми у ході дидактичної гри спільного та відмінного в предметному світі. Адже діти мають навчитися знаходити пару предмету, обстежувати нові предмети, виділяючи їх форму, величину, колір, розвиваючи скоординовані рухи обох рук та тонкі рухи кінців пальців, ознайомитися з різними способами використання предметів, з варіантами їх розташування

на площині [38, с. 434]. Цікавим варіантом упровадження гри в процес формування уявлень дітей про предметний світ пропонує О. Кудрявцева. Задля активізації розвитку мислення дітей дошкільного віку, зокрема підвищення ефективності формування вміння порівнювати, педадагогиня радить використовувати систему пошукових дидактичних ігор з використанням загадок: «Відгадай і порівняй загадки про тварин», «Вулиця Порівняння», «Відгадай і порівняй загадки про явища природи», «Відгадай і порівняй загадки про фрукти та овочі», «Відгадай і порівняй загадки про школу», «Продовольчий супермаркет». Науковиця наголошує, що у такий спосіб не тільки розширюються уявлення дітей про предметний світ, але й дошкільники вчаться запам'ятовувати різні ознаки загаданого: зовнішнього вигляду, смаку, матеріалу, руху, місце знаходження [22].

Багато дослідників надзвичайно велику роль надають іграм, особливо дидактичним, на систематизацію, узагальнення та закріплення знань про природу. Науковицею О. Янківською було доведено, що використання дидактичних ігор природничого змісту, за умови відповідної підготовки дошкільників та в певній системі, дає змогу формувати у дітей міцні знання, систематизувати їх, підводити до узагальнень, розвивати мислення та мову. Гру К. Гроос розглядав як природно визначений спосіб підготовки дошкільників до життя, до їх майбутньої трудової діяльності. Зазначаємо, що у цілеспрямованому педагогічному процесі є два способи застосування гри: перший – вводити елементи гри у навчальне заняття; другий – використовувати вільну гру для загального розвитку дітей [30, с. 11].

До природничих ігор висуваються наступні вимоги: вони мають не просто заповнювати вільний час дошкільників, а бути цілеспрямованим педагогічним засобом розширення, закріплення та систематизації здобутих знань. Проте, у практиці роботи закладів дошкільної освіти таким іграм не завжди приділяється належна увага, оскільки вихователі ще не зовсім усвідомлюють роль природничої гри в вихованні, навчанні, закріпленні та систематизації знань дітей, не можуть визначити їх місце в педагогічному процесі й режимі дня. Окрім того, питання планування природничих ігор, добору їх відповідно до програми занять мало висвітлені в літературі.

В процесі ознайомленні з природою використовуються такі види дидактичних ігор:

1) із природними матеріалами;
2) із картинками (зокрема й настільно-друкованими);
3) з іграшками;
4) словесні [39 ,с. 181].

У дидактичних іграх із природними матеріалами дошкільники оперують з реальними природними об'єктами, в результаті чого у дошкільників формуються реалістичні уявлення про об'єкти природи. Для того, щоб дидактична гра досягла мети, слід правильно підібрати її відповідно до вікової категорії дітей. Ігрові завдання в іграх повинні мати різний рівень складності. Так, наприклад, для молодших дошкільників завдання в іграх спрямовані на знаходження предмета за словом, за подібністю, виділення ознак тварин чи рослин, пізнання предметів за допомогоюодного (чи декількох) органів чуття. У старшому дошкільному віці ігрові завдання ускладнюються: описати об'єкти природи й знайти їх за описом, складати з частин ціле, класифікувати, встановлювати причиннові зв'язки [27, с. 134].

Словесні дидактичні ігри є досить поширеними. Їх проводять для закріплення знань про певні об'єкти природи, навчання дошкільників класифікувати, виділяти певні зв'язки в природі, доводити власну думку, узагальнювати. Ігрові завдання в іграх мають різний рівень складності.

Н. Гавриш у своїх дослідженнях надає детальну характеристику природничих ігор. Одними з найулюбленішими ігор дітей дошкільного віку є будівельно-конструктивні ігри з природними матеріалами (піском, листям, глиною, снігом, льодом, водою, плодами тощо). Такі ігри, як правило, мають сезонний характер. Н. Гавриш наголошує, що цінність цих ігор у тому, що в процесі діти знайомляться з властивостями природних матеріалів (способами конструктивного вирішення під час використання цих матеріалів). У процесі гри в дітей розвиваються вміння зосереджуватися, уява, доводити до кінця розпочату справу, співвідносити свої дії з діями інших, домагатися узгодження [12, с. 18].

Н. Гавриш підкреслює, що дітям старшого дошкільного віку неохідний дворик для піску. Для реалізації задумів дошкільників варто використовувати більше різноманітного підсобного матеріалу: невеликі дощечки розмірів, які дошкільники використовують для перекриття поверхів, мозаїку, маленькі прапорці для прикрашення будови, вирізані з картону чи фанери деревця. Все це слід зберігати в ящику поряд із двориком для піску [12, с. 20].

Підкреслимо, що творчі рольові ігри під час ознайомлення дошкільників із природою використовуються як засіб закріплення знань дітей про природу. Для їх успішного проведення слід збагачувати дітей враженнями, надавати допомогу в розгортанні сюжету. Рухливі ігри в ознайомленні з природою розглядаються як засіб закріплення уявлень дітей про повадки, голоси, способи пересування тварин. Багато рухливих ігор, як про це свідчать їхні назви «Кіт і миші», «Квочка з курчатами», «У ведмедя у бору», «Зайці та вовк», «Гуси-гуси», «Пташки і кіт», «Хитра лисиця», «Ведмідь і бджоли», вимагають наявності відповідних уявлень у дітей про спосіб життя, пристосування (до безшумного пересування сови, кота), характер рухів, голосів. Важливо сформувати їх під час спостережень, перегляду телепередач, кінофільмів, домагатися, щоб під час ігор діти правильно їх передавали в рухах, голосах.

Гра-експериментування – це гра на основі експериментів із якимось предметом (предметами). Під час таких ігор дошкільник пізнає невідомі властивості явищ, предметів, а також їх взаємозв'язки. Інтелектуальна напруга, яка супроводжує дошкільника під час гри, викликає у неї різні інтелектуальні почуття: тріумф, приємність, задоволення від того, що вона пізнала, досягнула, дійшла висновку. Метою гри-експериментування є:

- ознайомлення дітей із явищами й об'єктами навколишнього світу;
- розвиток у дітей дослідницької активності, допитливості, прагнення до самостійного пізнання;
- поглиблення уявлень дітей дошкільного віку про живу й неживу природу, їх взаємозв'язок та особливість;
- розвиток мовлення та збагачення лексикону.

Навчання дітей дошкільного віку іноземної мови є відносно новим видом освітньої діяльності у ЗДО. Сучасній людині сьогодні вже не обійтися без знання однієї чи декількох іноземних мов. Тому раннє навчання іноземної мови є одним із важливих напрямів удосконалення та розвитку системи освіти, який був визначений Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні як його варіативна складова. Дошкільний вік є сензитивним для мовленнєвого розвитку особистості. Л. Виготський зазначав, що «під час вивчення іноземної мови в дошкільному віці вона засвоюється так само, як і рідна мова». Раннє навчання англійської мови за допомогою гри допомагає розвивати та виховувати дошкільників,

реалізуючи вже сформовані нею якості для того, щоб вдало засвоювати мінімальний обсяг англомовних знань та вмінь. Процес навчання англійської мови можна розглянути як засіб розвитку дитини в соціумі, що допомагає розкрити її особистісний потенціал. Виховання дітей дошкільного віку засобами англійської мови забезпечує повноцінний розвиток дитини, формування особистості, реалізацію виховних, розвиваючих, освітніх та практичних цілей.

Багато методистів відзначають величезні навчальні можливості гри (Н. Ангусова, В. Протасова, В. Горецька, Т. Шкваріна) у процесі оволодіння англійською мовою, видозмінюючи ігрову ситуацію в процесі навчання, створюються умови для автоматизації мовленнєвого матеріалу. Гра в їхньому розумінні (М. Строніна, Н. Гальськової, В. Глухаревої, В.Колосникової, Л. Дольникової, Ш. Ашамджян) це вправа для тренування мовленнєвих навичок.

За допомогою ігор можна вирішити якесь одне завдання (наприклад, покращити лексичні, граматичні навички тощо), або ж вирішити цілий комплекс завдань: розвивати спостережливість, увагу, творчі здібності, формувати мовленнєві вміння. Під час ознайомлення з новою лексикою, новим полілогом, діалогом, при обробці мовленнєвих зразків використовуються такі ігрові прийоми, в яких поєднуються жести, рухи, темп та ритм у мовленні педагога.

На занятті з англійської мови застосовуються не лише розроблені науковцями ігрові прийоми, але й ті, які можуть бути створені педогогом самостійно. Традиційні прийоми, які пропонуються, наприклад «Друкарська машинка», «Ехо», «Канат» та інші обов'язково модифікуються з урахуванням особливостей власних занять. Особливу увагу педагогам слід приділяти введенню нових ігрових прийомів, кожного разу включаючи в них нові ігрові елементи, бутафорію, прагнучи підтримати інтерес дітей до вивчення мови. Так, ігри являють собою могутній освітній засіб навчання англійської мови в контексті ігрової діяльності дозволяє створювати всі умови спілкування: цілі, мотиви, задачі спілкування. Під час гри діти дошкільного віку значно швидше та краще засвоюють запропонований матеріал. Вибір гри залежить від завдань конкретного заняття, особливостей групи, змісту матеріалу, який вивчається. Успіх залежить від того, як вміло, зацікавлено, емоційно й артистично організує гру педагог.

Специфіка застосування ігро під час навчання дошкільників англійської мови полягає в тому, що на заняттях педагог постійно виконує роль організатора та провідного учасника ігрової діяльності. Педагог бере до уваги вже набутий дошкільниками досвід їх участі у сюжетно-рольових, театралізованих іграх, іграх з правилами (дидактичних, музичних, народних, рухливих, комп'ютерних та ін.). Це важливо для дошкільників, оскільки вони без особливих труднощів усвідомлюють творчий задум, зміст, роль, сюжет, правила, рольові та організаційні стосунки, інші ознаки гри, краще розуміють навчальні завдання. Наприклад: гра «Червона шапочка» («Little Red Riding Hood»). Педагог розподіляє ролі між дітьми. Педагог пояснює дітям, що кожен з них буде виконувати свою роль. Для кращого запам'ятовування ролі, дітям пропонують одягати привабливі шапочки-маски, на яких зображені герої.

Основний акцент слід робити на закріпленні нової лексики. Основним методом на заняттях є дидактична гра з розвитку англомовного мовлення на основі простої лексики для дітей, в якій їхні дії регулюються ігровими завданнями. Враховуючи зміст, дидактичні ігри можуть нести в собі повчальні завдання, розв'язком яких є засоби активної ігрової діяльності. Наприклад: гра «Знайомство» («Let's get acquainted»). Педагог моделює ситуацію, коли до дітей завітав їх улюблений казковий герой та розповідає щось про себе: «My name is …. I live in... I am …years». Потім педагог пропонує дітям розповісти про себе.

Ігри на заняттях з англійської мови мають бути насичені емоційнопізнавальним змістом. Дидактична гра має викликати у дошкільників зацікавленість мовленнєвої діяльності, примушує говорити навіть сором'язливих та мовчазних дітей. Ці фактори допомагають сформувати певні мовленнєві уміння та навички в мові, уникнути їх інтелектуального та фізичного перевантаження, допомагає краще засвоїти мовний матеріал в ситуаціях, які дуже близькі до реальних. Наприклад: гра «У магазині» («At the shop»). Педагог каже дітям, що для того щоб продавець продав їм товар, слід називати англійською мовою усі продукти. За основу ігрового сюжету слід брати ситуації з життєвого досвіду, конкретні ігри з предметами-іграшками, дії в ігрових ситуаціях. Розв'язком дидактичних завдань є виконання предметної діяльності, тренувань, рухів, вимови, мовлення. Форма кожного заняття має бути уявна ігрова ситуація в повному, розгорнутому вигляді.

На кожному із занять можна урізноманітнювати ігри в залежності від того, що дошкільники вивчаєть в той момент. Для засвоєння лексики та граматики, наприклад, використовуються лексичні та лексико – граматичні ігри: «Who came?» («Хто прийшов?»), «Show» («Покажи»), «Who is that?» («Хто це?») тощо. Для закріплення елементарних навичок аудіювання та говоріння використовують ігри: «At the shop» («В магазині»), «At the doctor» («В лікаря») та інші. Але деякі ігри можуть відноситись водночас до різних видів. Вивчаючи новий матеріал, дошкільники використовують рецептивні ігри. У разі виконання такого характеру гри дитина сприймає інформацію, а потім демонструє, як вона зрозуміла її. Наприклад, після введення нових слів з теми «Transport» («Транспорт») можна проводити гру «Traveling» («Подорож»). Для того, щоб відтворити сприйнятий звук, слово, речення чи текст використовуються репродуктивні ігри, а для формування навичок спілкування – творчі або продуктивні.

Н. Вечірко для досягнення ефективності дидактичних ігор рекомендує підбирати змістовні й цікаві ігрові дії та дидактичні завдання, оскільки чим вони різноманітніші та змістовніші, тим цікавіше для дошкільників сама гра та тим успішніше вирішуються пізнавальні та ігрові завдання. Науковиця, розділяючи думки інших науковців щодо класифікації дидактичних ігор за характером використовуваного матеріалу (ігри з предметами, настільнодруковані та словесні), рекомендує застосовувати такі види роботи, як: спільна гра-забава, виконання завдання за зразком, виконання завдання по слову дорослого; використовувати такі прийоми, як показ дій з предметами, навчання доцільним діям з даними предметами, прямий показ, показ з поясненням, словесна вказівка; вдаватися до практичних дій: прикладання, обстеження, накладання, групування на двома ознаками: величина – форма [10].

В. Ядешко зазначає, що в творчих іграх відбувається важливий та складний процес освоєння знань, який мобілізує розумові здібності дитини, її увагу, уяву, пам'ять. Діти, розігруючи ролі, зображуючи певні події, розмірковують над ними, встановлюють зв'язок між різноманітними явищами. Дошкільники вчаться самостійно вирішувати ігрові завдання, намагаючись знайти найкращий спосіб здійснення задуманого, використовуючи свої знання, висловлювати їх .

Задля того щоб гра приносила максимальну користь для дітей дошкільного віку, педагогам слід забезпечити правильне керівництво нею. Серед науковців досить тривалий час ведеться дискусія щодо спрямування ігор дошкільників. Позиції науковців з цього питання різняться. Серед деяких науковців панує думка, що гра є самостійною діяльністю дошкільника, яка не має порушуватися втручанням дорослих, так як це може перешкоджати цілісному розвитку дитини та обмежувати її творчу активність. Існують також думки, що дошкільник ще не може самостійно діяти під час гри та розвивати ігрову діяльність. Саме тому педагогу слід постійно її спрямовувати до визначення характеру, сюжету та ролей у дитячій грі. Розмірковуючи про те чи слід певним чином втручатись у творчі ігри дошкільників, слід враховувати, що гра це найприродніша та водночас найважливіша діяльність дитини дошкільного віку. Тож, у дошкільному віці гра є ефективним засобом виховання. Якщо ж задіювати саме ці її функції, то ігри слід спрямовувати. Вихователь, спрямовуючи гру, має робити це дуже тактовно та обережно. Втручання дорослих має сприяти підвищенню ігрової активності дітей дошкільного віку, не гальмувати її. У дитини має залишатися свобода, а також можливість реалізовувати свої власні ідеї доти, поки гра йде у правильному напрямку.

Спрямовуючи творчі ігри метою яку ставлять перед собою дорослі – це перетворити її на змістовну, цікаву діяльність, при цьому забезпечивши максимальну виховну цінність для дітей. А. Бурова зазначає, що педагог впливає на зміст дитячих ігор, допомагаючи дошкільникам розвивати сюжет, збагачувати його новими елементами. В той же час, слід подбати, щоб між дітьми встановилися дружні стосунки, сприяти їх зближенню та створенню емоційно-позитивної атмосфери. Вихователь може впливати на творчі ігри дітей різними способами, відповідно умовно їх можна поділити на дві групи: непрямі та безпосередні. Непряме спрямування передбачає підготовку умов для ігор. Першою умовою розвитку ігрової діяльності є наявність у дошкільників потрібних знань. Коли діти приходять до закладу дошкільної освіти, то не всі з них вміють правильно та самостійно гратися. Зазвичай, їх ігри беззмістовні та неорганізовані, здебільшого є стереотипним повторенням певних дій. Низький рівень ігор зумовлений, зазвичай, обмеженістю знань дітей про предмети та явища навколишньої дійсності.

Першочергове завдання вихователя – допомогти дітям в оволодінні доступними знаннями, надавши процесові певного емоційного спрямування. Тож, творчі ігри слід розглядати не ізольовано від виховної діяльності педагога, а у тісному взаємозв'язку з нею. Навіть можна стверджувти, що рівень творчих ігор дітей є вагомим показником якості всієї педагогічної роботи в закладі дошкільної освіти. Важливим чинникм успішного перебігу та розвитку творчих ігор є іграшка. Вихователю треба подбати про те, щоб в групі була достатня кількість іграшок для усіх дітей, оскільки саме іграшки сприяють залученню дошкільників до гри. Для дитини іграшка є справжнім предмет, з яким вона вступає у реальну взаємодію. Нагадуючи дитині набутий досвід або переживання, іграшка стає центром гри та дитина намагається за її допомогою розвинути діяльність, яка аналогічна попередньому досвідові. Іграшка може у дітей викликати спогади, спрямовувати їхні думки та уявлення, впливати на сюжет та зміст ігор. Іграшка може виконувати таку функцію лише в тому разі, якщо вона дійсно пов'язана з досвідом дошкільника та викликає конкретні уявлення.

Варто пам'ятати, що роль іграшки у вихованні дитини залежить не від кількості іграшок або їх високої ціни, а від правильного вибору. Педагогічна мудрість полягає у тому, щоб органічно поєднати в душах дошкільників потяг до нового з потребою в рідному, традиційному для себе. Велику педагогічну цінність для дошкільників мають народні іграшки. Практики та науковці радять купувати дітям народні іграшки, а саме: коники, дерев'яні пірамідки, будівельні кубики, пташки, кубики з картинками, візочки, музичні інструменти, іграшкові меблі тощо [13, с. 70]. Досить популярними стають ляльки з глини, з клаптиків тканини, ганчір'я. Такі іграшки цінні тим, що діти на власні очі можуть простежити за процесом створення іграшки, або ж виготовити її самостійно. Для дошкільників така іграшка зручна у користуванні, цікава у пізнавальному плані, є своєрідним узагальненим еталоном навколишньої дійсності. Цінність іграшки полягає не тільки в тому, що вона ознайомлює дошкільника з життям, а й у тому, що вона є важливим чинником поетапного руху в розвитку дитини, що забезпечує можливість здійснення усіх видів діяльності на вищому рівні. Дитячі іграшки можуть бути різними за темою, художнім вирішенням, але всі вони мають відповідати певним педагогічним вимогам. Найголовнішою з них є відпо-

відність іграшок віковим особливостям дошкільників та різним видам ігор. Дитині у кожному віці потрібні різні за призначенням та тематикою іграшки: технічні, сюжетні, іграшки-знаряддя праці, іграшки - забави, музичні, театральні, спортивні тощо.

Іграшки, незалежно від їх призначення, слід групувати таким чиом, щоб за розмірами вони відповідали зросту дошкільника та тому стаціонарному оточенню, в якому дитина грається. А. Бурова, з метою організації різних видів діяльності, радить іграшки ділити на три типи, які у грі потрібно комбінувати:

- готові (наприклад: пароплав,автомобіль, лялька та ін.) – такі іграшки ознайомлюють дошкільників з певними образами, активізують їх уяву;
- напівготові (наприклад: розрізні картинки, конструктори, кубики, розбірні моделі) – ставлять перед дошкільником завдання, для вирішення яких потрібні дисципліна, мислення тощо;
- іграшка-матеріал (наприклад: глина, шматки дерева, пісок, картон, папір) – дає простір для творчості, фантазії [13, с. 71].

Надзвичайно великого значення надається вихованню у дітей дбайливого ставлення до іграшки. Вихователю можна встановити правило, що поламані іграшки не треба викидати, а їх треба складати у спеціальний ящик, де вони будуть чекати своєї черги на ремонт. Поряд з цим ящиком можна поставити інший, де будуть знаходитися іграшки, до яких зник інтерес у дітей. З цього ящика іноді можна брати якусь іграшку, оскільки вона вже забута, і тому в процесі гри її можна використати по-новому. Так само можна повернути поламані іграшки, які раптом знадобилися після ремонту та можуть виступати у нових ролях в іграх. Дуже корисно для дитини виконувати ремонт іграшки спільно з татом. Дитина може подавати необхідний інструмент, матеріал, сама виконувати деякі роботи. Так дитина може набувати перших навичок роботи з інструментами та здобувати вміння виконувати елементарну домашню роботу. Вихователям та батькам з раннього віку слід привчати дітей до розуміння того, що для того щоб купити якусь річ, потрібні гроші, а щоб мати їх, слід вкласти свою працю. Діти мають розуміти, що іграшки треба берегти. Повага дошкільників до праці як джерела засобів існування, повага до зароблених грошей є важливою умовою трудового та морального виховання дітей.

Іграшки стають невід'ємними учасниками гри на третьому році життя дитини. У дитини до цього часу в неї вже накопичилися деякі пізнання про навколишній світ. Життєвий досвід дитина втілює у своїх заняттях та іграх. Дитина вже не просто тягне автомобіль, а перевозить у ньому пісок, який навантажує в одному місці, а розвантажує в іншому.

Іграшки – це узагальнені матеріали та етичні еталони предметного світу. Іграшки є засобом культурної наступності досвіду поколінь, носієм того змісту суспільного й предметного світу, який має засвоїти дитина в період дошкільного віку. Іграшки від гри не відокремлюються, вони є важливим засобом педагогічного впливу на дитину. Задля здійснення всебічного розвитку дошкільника слід вткористовувати всі види іграшок: дидактичні, технічні, сюжетно-образні, спортивні, народні. А. Бурова у своїх дослідженнях порівнює педагогічне значення різних видів іграшок з їхнім розвивальним та виховним впливом на дошкільника з підручником для школяра [13, с. 14].

Висвітлимо більш детально значення кожної групи іграшок для дошкільників. Дидактичні іграшки використовуються для проведення дидактичних ігор. У їх конструкції або змісті закладені навчальні (розвивальні) завдання. Така група іграшок складається з власне дидактичних, які ґрунтуються на принципі самоконтролю (мозаїки, пірамідки тощо); дидактичних іграшок – навчальних ігрових наборів із захопливими завданнями та правилами гри, призначені переважно насільні ігри; конструкторів та будівельних наборів – наборів різноманітних деталей та пристосувань для складання різноманітних споруд та конструкцій; ігор – головоломок – розвивальних ігор, які призначені для виконання завдань на кмітливість; музичних іграшок, за допомогою яких відтворюють різні музичні інструменти, що призначені для музичних ігор та занять.

Сюжетно-образні іграшки є прообразом предмів навколишнього світу. Такі іграшки зазвичай використовують в творчих іграх. До сюжетно-образних іграшок належать ляльки (які є прототипом образу людини); фігурки людей (скульптури, які зображують людей); фігурки тварин (у вигляді скульптури); предмети ігрового вжитку (атрибути, які передають різноманітні предмети побуту та культури); театральні, які призначені для театралізованих ігор (тіньовий, театр рукавичок, ляльки великі, пальчиковий, площин-

ний, маріонетки, ігрове обладнання для театралізованих ігор та ігор-драматизацій); святково-карнавальні іграшки, які призначені для свят та карнавалів (наприклад маски).

Технічні іграшки призначені для ознайомлення дошкільників з сучасною технікою під час різноманітних творчих ігор. Такі іграшки відображають побутову техніку, знаряддя праці, різні механізми, іграшки пневматичні, магнітні, електронні (на мікропроцесорах), оптичні (бінокль, калейдоскоп, підзорна труба тощо).

Спортивно-моторні іграшки призначені для фізичного розвитку, рухливих та спортивних ігор, що суттєво впливають на всебічний розвиток дошкільників. До цієї групи належить іграшки, які спрямовані на розвиток загальних та окремих груп м'язів (міні-більярд, міні-футбол, м'ячі різних розмірів, міні-хокей, міні-баскетбол, міні кеглі, бирюльки, блішки, тири, гойдалки, ходулі, сухий басейн, мішечки тощо); для розвитку дихання (вітрячок, повітряна кулька тощо). Функціональність кожного з видуів спортивно-моторних іграшок залежить від завдання, для вирішення якого призначена іграшка, та від віку дітей.

Особливе місце в житті дітей посідає народна іграшка. Завдяки своїй простоті, виразності така іграшка відіграє неабияку роль у моральному, розумовому, естетичному розвиткові дитини. Характеризують українську народну іграшку декоративність розпису, ритмічність форм, орнаментальність, яскравість, стриманість у доборі кольорів. Прикладами народної іграшки можуть бути: свищики, тварини, фігурки людей, птахів, ляльки. Добираючи іграшки, педагогу слід звертати увагу, наскільки вони сприяють активності та самодіяльності дошкільників, розширенню їх світогляду, передають національний колорит [13, с. 15].

Отже, гра є найдоступнішою та важливою формою діяльності дітей дошкільного віку, засобом самовираження. Гра найбільше відповідає їх фізичним та психічним можливостям. Засобами гри формується особистість дитини дошкільного віку. Гра виступає важливим засобом навчання та виховання дітей, а також їх підготовки до школи та майбутнього життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Амонашвілі Ш.О. Школа життя. Хмельницький: Подільський культурно просвітницький центр ім. М.К. Реріха, 2002. 170 с
2. Андрощук І. Педагогічні аспекти формування пізнавальних інтересів учнів. Імідж сучасного педагога. 2009, № 2–3. С. 38–46.

3. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Наказ Міністерства освіти і науки України № 33 від 12 січня 2021 р Режим доступу : https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogostandartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya
4. Бєлєнька Г. Зростання дошкільника в праці. К.: Шк. світ, 2010. 112 с.
5. Бойко О. В. Використання наочності як засіб формування мовленнєвої активності у процесі навчання іноземної (англійської) мови дітей старшого дошкільного віку. *Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університетів*. № 3. Бердянськ : БДПУ, 2006. 87–95 с.
6. Борисова З. Фрідріх Фребель – засновник ідеї дитячого садка. *Дошкільне виховання*. 2002. № 12. С. 5–7.
7. Бугастова І.А. Гра як засіб підготовки дитини до школи. *Журнал для батьків*. 2001. № 1. С. 17.
8. Валентьєва Т.І. Педагогіка дошкільна: практичний курс. Навчальний посібник. Чернігів, 2017. 92 с.
9. Велика сучасна енциклопедія: В 10-ти т. Т. 1 / Укл. А.С. Івченко. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля, 2012. 352 с.
10. Вечірко Н.В. Формування елементарних математичних уявлень у дітеймолодшого дошкільного віку через дидактичні ігри. URL:http://eprints.zu.edu.ua/23477/1/10.PDF
11. Виготський Л.С. Педагогічна психологія. М.: Педагогіка, 1991. 232с.
12. Гавриш Н.В. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти. Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. № 1. С. 16–20
13. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В.О. Огнев'юк ; авт. кол.: Г.В. Бєлєнька, О.Л. Богініч, Н.І. Богданець-Білоскаленко [та ін.] ; наук. ред.: Г.В. Бєлєнька, М.А. Машовець; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
14. Дудкевич Т. В. Дошкільна психологія. К.: Центр учбової літератури, 2007. 392 с.
15. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний редактор В.Г. Кремень. К: Юрінком Інтер, 2008. С.300.
16. Запорожець О. В. Психологія : підручник для дошкільних педагогічних училищ. К. : Наука, 1998. 340 с.
17. Захарченко А.О. Особливості організації навчання англійської мови на ранньому етапі . *Англійська мова у початковій школі*. 2008. 78 с.
18. Карасьова К. В., Піроженко Т. О. Ігровий простір дитини. К.: Шк. світ, 2011. 128 с.
19. Карасьова К. Світ дитячої гри . К. : «Шкільний світ», 2010.-113с.
20. Коновалова А. С. Розвиток пізнавального інтересу як засіб формування особистості молодшого школяра. Світ виховання. 2010, №5. С. 50–62.
21. Короткова Н. А. Сюжетно-рольова гра старших дошкільників. Дитина в дитячому саду. 2006. № 2. С. 84 – 87.
22. Кудрявцева О. А. Активізація розвитку мислення старших дошкільників засобами пошукових дидактичних ігор. Наука і освіта. 2008. № 6.
23. Кузьменко В. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку. Дошкільне виховання. 2001. № 9. С.12.
24. Лисенко Н. Педагогіка українського дошкілля / Н. Лисенко, Н. Кирста: навч. посібн. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. - 360 с..

25. Луцан Н.І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02/ Південноукраїнський педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. О., 1995. 186 с.
26. Любашина В. В. Формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів: дис ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Одеса, 2006. 244
27. Методика ознайомлення дітей з природою: Хрес-томатія / Укладач Н.М. Горопаха. К.: Видавни-чий Дім «Слово», 2012. –423 с
28. Мойсеюк Н.Є. Педагагіка. Навчальний посібник. 3-є видання, доповнене, 2001. 608 с
29. Назарець Л. М. Формування пізнавального інтересу учнів. Обдарована дитина. 2009, №4. С. 61–65.
30. Організація дитячої ігрової діяльності в контекстінаступності дошкільної та початкової освіти. На-вчально-методичний посібник / За ред. Г.С. Тарасенко. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 20с.
31. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / [Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]; За заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. К.: Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
32. Петлюк Н.А., Падалка О.І. Формування моральних якостей дітей дошкільного віку засобами усної народної творчості. Наука, освіта, суспільство очима молодих: матеріали IX Міжнародної науково–практичної конференції студентів та молодих науковців. Частина 1. Психологопедагогічний напрям. Рівне: РВВ РДГУ, 2016. С.93–94.
33. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник. 4-те видання, перероблене. К.: ВЦ «Академія», 2018. 408 с
34. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007.640 с.
35. Ткачук Т.А. Спілкування як чинник психічного розвитку людини. Психологія. Збірник наукових праць НПУ ім. М.П.Драгоманова. Випуск 3. К.,1999. с. 80–84.
36. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко; гол. ред. С. Головко.Київ: Либідь, 1997. 373 с.
37. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. Київ : Радянська школа, 1949. 418 с
38. Чендеш А., Русин Н.М. Дидактична гра як засіб формування елементарних математичних уявлень у дітей молодшого дошкільного віку. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції, 25-26 жовтня 2018р., Мукачево* / Ред.кол.: Т.Д. Щербан (гол.ред.) та інш. Мукачево: Вид-во МДУ, 2018. С.433–434.
39. Яришева Н.Ф. Екологічне виховання дошкільни-ків: посіб. для вихователів дит. садків. К.: Грамота, 2001. 430 с.
40. Okoń W. Zabawy a rzeczywistość. [Funand reality]. Warszawa. 360 p. [in Polish]. Okoń W. Zabawy a rzeczywistość. Warszawa:WSiP, 1987. 360.

Харькова Є.Д.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти
Сумського державного педагогічного університету
ORCIDID 0000-0001-6213-415X

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР

Актуальність дослідження зумовлена концептуальними положеннями визначеними у Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» та «Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні», які пріоритетним завданням визначають формування національно свідомої та духовно багатої мовленнєвої особистості. Що, своєю чергою, передбачає актуалізацію в контексті особистістю зорієнтованого підходу в освіті питання формування дитячої картини світу, одним із засобів вираження якої є мовлення дитини; зміну освітніх ціннісних орієнтирів, що потребує оновлення змісту й функціональних характеристик освітнього середовища закладу дошкільної освіти щодо організації мовленнєвої діяльності дітей та урізноманітнення педагогічного інструментарію забезпечення цього процесу.

Одним із пріоритетних мовленнєвих завдань є розвиток діалогічного мовлення дітей дошкільного віку, що забезпечує дитині можливість формування активної позиції рівноправного співрозмовника. Зазначимо, що активна мовленнєва практика забезпечує не тільки засвоєння дітьми рідної мови, а й сприяє формуванню інтелекту, мисленню, становленню базових якостей особистості, вмінню самостійно й відповідально приймати рішення, формувати свою життєву позицію у суспільстві.

Проблему діалогічного мовлення досліджували як психологи (Л. Виготський, Л. Калмикова, О. Леонтьєв, Т. Піроженко, Т. Ушакова, та ін.), так і лінгводидакти (А. Богуш [4-11], Н. Гавриш [8-10], Н. Кирста, Т. Котик, Н. Луцан [7], [22], [23], К. Крутій та ін.) Як відомо, стимулюючим мовленнєвим засобом для дітей дошкільного віку є сюжетно-рольові ігри, під час яких діти в доступний для їх віку спосіб засвоюють мовленнєві вміння й навички, вчаться будувати діалогічне мовлення, проявляють ініціативу у спілкуванні з дорослими та однолітками. Сюжетно-рольова гра була предметом як психологічних так і педагогічних досліджень. Серед відомих

психологів її досліджували Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв та ін., серед педагогів – Л. Артемова, Р. Жуковська, Ю. Косенко, Т. Маркова [26], С. Новосьолова та ін.

Зазначимо, що сюжетно-рольова гра є своєрідним притаманним для дошкільного віку шляхом засвоєння суспільного досвіду, своєрідною формою взаємодії з дорослими та однолітками, в процесі якої діти виконуючи різноманітні ролі вчаться комунікувати, засвоюють певні мовні норми у спілкуванні. Однак, все це можливе за умови вмілого керівництва мовленнєвим розвитком дітей дошкільного віку, за допомогою якого вихователь стимулює їх до пошуку повних і влучних форм висловлювання, застосування правильних граматичних конструкцій, розвитку вміння узгоджувати свої дії з іншими. Це, своєю чергою, зумовлює обґрунтування педагогічних умов, які б могли забезпечити ефективність розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку у сюжетно-рольових іграх.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема є актуальною і потребує детального вивчення.

Зупинемось на розкриті питання щодо проблем розвитку діалогічного мовлення у вітчизняній лінгводидактиці.

Діалогічне мовлення є одним із видів зв'язного мовлення. З огляду на це, ми поставили за мету розкрити сутність поняття «зв'язне мовлення» та його складових («монологічне мовлення», «діалогічне мовлення»).

Зазначимо, що однією із важливих проблем дошкільної лінгводидактики є розвиток зв'язного мовлення. Адже зв'язне мовлення – це форма мисленнєвої діяльності, яка визначає не тільки рівень мовленнєвого, але й інтелектуального розвитку дитини. Його розвиток має значне значення для формування особистості дитини, її інтелекту та самосвідомості, позитивно впливає на формування таких необхідних особистісних якостей, як комунікабельність, ініціативність, творчість, гуманність. За його допомогою дитина вчиться чітко мислити, легко налагоджує контакт з оточуючими, продукує власні ідеї, бере участь у різноманітній творчій діяльності.

Проблема розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку достатньо досліджена науковцями різних галузей. Серед психологів її досліджували Л. Виготський, Т. Піроженко, С. Рубінштейн та ін., серед психолінгвістів – І. Зимня, О. Леонтьєв та ін., серед дошкільних педагогів – В. Захарченко, Є. Тихеєва, О. Ушакова та ін., серед

лінгводидактів – А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.). Так, учені-психологи заклали теоретичну основу мовлення, механізм його розвитку, узагальнили процес мовлення, зміст мовленнєвої діяльності. Зокрема, С. Рубінштейн та Г. Леушина розкрили психологічні основи зв'язного мовлення та його розвиток у дітей дошкільного віку, який відбувається у напрямку від ситуативного до контекстного. Зв'язність, за С. Рубінштейном – це адекватність мовного оформлення думки мовця з точки зору її зрозумілості для слухача. Генетично первинною формою мовлення є ситуативне, зрозуміти яке можна тільки в певній ситуації. Далі дитина поступово оволодіває контекстним мовленням, що може бути зрозумілим на основі його змісту, контексту [35, с. 187]. За даними вчених (Г. Леушина, З. Істоміна), протягом дошкільного віку в наочній ситуації переважає ситуативне мовлення, під час самостійних творчих розповідей дитина вдається до контекстного мовлення. У центрі уваги науковців були й теоретичні та практичні аспекти культури спілкування, мовленнєвої діяльності як галузі мовознавчої науки, пов'язаної з психологією і стилістикою, вихованням мовленнєвої особистості [4, с. 260].

За О. Біляєвим, зв'язне мовлення це передусім результат усієї попередньої роботи над розвитком мовлення дітей, який не є механічним поєднанням раніше набутих умінь і навичок, а «…ґрунтується на досить багатому словнику, на вільному володінні нормами літературної мови та навичках користування синтаксичними конструкціями, на вмінні розрізняти стилістичні особливості та відтінки різних за будовою словосполучень і речень, лексичних шарів і словотворчих елементів мови» [3, с. 53].

Проблему розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку досліджено достатньо різноаспектно. Зокрема, праці А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Глухенької, Н. Виноградової висвітлюють питання навчання розповідання за дидактичними картинками, а дослідження В. Гербової, А. Зрожевської, С. Ласунової присвячені навчанню дітей описових розповідей, натомість питання навчання творчих розповідей розкривають у своїх працях Н. Водолага, Н. Гавриш, О. Трифонова, розвиток зв'язного мовлення за текстом казок – Ю. Руденко, Л. Фесенко, у продуктивній діяльності – Т. Постоян, в ігровій діяльності – Н. Луцан, розвиток пояснювального мовлення дослідили Н. Кузіна, М. Поддьяков і діалогічного

мовлення – Г. Чулкова, а саморозвиток зв'язного мовлення дітей ґрунтовно вивчила Л. Шадрина.

Так, Страшівська Н. вважає, що можна створити сприятливі умови для саморозвитку зв'язного мовлення дітей. З-поміж них учена виокремлює такі: – якщо в освітньому процесі закладу дошкільної освіти виділяти час як для організованої мовленнєвої роботи (мовленнєвих занять), так і для самостійних ігор та інших видів діяльності за ініціативою дітей; якщо так будувати стосунки між педагогом та дітьми, щоб вони могли вільно реалізовувати свої потреби в самостійності, проявах ініціативи, активності, творчості, емоційності, індивідуальності (особистісних характеристик); якщо враховувати мотиваційно-спонукальні механізми мовленнєвої діяльності дошкільників, залучаючи їх до гри та цікаве спілкування [33, с. 328].

На думку Страшівської Н., на перший план у формуванні початків зв'язного мовлення в дітей дошкільного віку повинен виступити розвиток тих сторін кожного мовленнєвого завдання (фонетичного, лексичного, граматичного), які впливають на побудову зв'язного висловлювання [33, с. 326].

У роботах видатного педагога В. Сухомлинського є багато корисних рекомендацій щодо організації розвитку мовлення дітей. Так, учений у своїй праці «Слово рідної мови» наголошує, що «…зв'язне мовлення – це невід'ємна складова навчання рідної мови, суть якої полягає в озброєнні учнів умінням правильно, з дотриманням високої мовленнєвої культури зв'язно висловлювати свої думки як в усній, так і писемній формах, тобто розвивати у них природну комунікативну здатність, формувати, поліпшувати й удосконалювати їхнє зв'язне мовлення» [32, с. 6].

Отже, аналіз психолого-педагогічних джерел доводить, що проблема розвитку зв'язного мовлення дітей цікавить протягом тривалого періоду багатьох психологів, філософів, педагогів і сьогодні є також актуальною. Для ґрунтовнішого й повнішого її розкриття необхідним видається розкриття сутності понять: «мова», «мовлення», «монолог», «монологічне мовлення дітей дошкільного віку».

У лінгвістиці, зокрема за А. Богуш мова розглядається як «…система фонетичних, лексичних, граматичних засобів, яка є знаряддям вираження думок, почуттів і служить найважливішим засобом спілкування людей» [4, с. 125]. Натомість, мовлення

науковець визначає як «…діяльність спілкування, вираження, впливу і повідомлення посередництвом мови, це мова в дії, що функціонує в контексті індивідуальної свідомості» [5, с. 68]. Учена доводить, що навчання зв'язного мовлення в закладі дошкільної освіти повинно починатися з побудови діалогів, оскільки це найбільш простий і доступний вид мовлення.

У руслі нашого дослідження особливо цінним є наукова розвідка Н. Луцан, яка дослідила взаємозв'язок навчання діалогічного та монологічного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку дослідниця розглядає, як «…поєднання організованого навчання мови на мовленнєвих заняттях та іграх-заняттях та опосередкованих мовленнєвих впливів на дітей у повсякденному житті в ігровій діяльності дітей» [22, с. 10]. Результати дослідження дозволили дослідниці виявити закономірності розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєвоігровій діяльності, що вважаємо вагомим внеском у розвиток української лінгводидактики.

Отже, сучасна лінгвістика та лінгводидактика розглядають поняття зв'язного мовлення у двох аспектах – як процес створення зв'язного висловлювання та, як продукт мовлення (текст чи дискурс). Зв'язне мовлення визначається як єдине смислове та структурне ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває всі суттєві сторони свого предметного змісту (А. Богуш, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимняя, О. Леонтьєв). У створенні зв'язного мовленнєвого продукту А. Богуш та Н. Гавриш виокремлюють діяльнісний та особистісний компоненти. Перший, на її думку, пов'язується з процесами народження і сприймання повідомлення, регуляції та контролю власної мовленнєвої діяльності, а другий – з тим, що в мовленні особистість виявляє свою індивідуальність – характер, темперамент, рівень загальної культури [9, с. 11].

Як зазначають А. Богуш і Н. Гавриш, «…зв'язне мовлення визначається як єдине смислове та структурне ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває всі істотні сторони свого предметного змісту. Наслідком зв'язного мовлення є текст – словесно виражений продукт мовленнєво-розумової діяльності людини, якому властива завершеність, структурна цілісність, визначена цілеспрямованість та прагматична настанова» [8, с. 451].

Психологічну природу зв'язного мовлення, її механізм та становлення досліджували такі відомі вчені, як С. Рубінштейн, Д. Ельконін, О. Леонтьєв та ін. У своїх дослідженнях науковці прийшли до висновку, що основним імпульсом всього мовотворення є мотивація, а його логічну послідовність та синтаксичне оформлення визначають предмет та мета висловлювання.

При цьому С. Рубінштейн, визначаючи сутність зв'язного мовлення, прийшов до висновку, що зв'язне мовлення – це адекватність мовленнєвого оформлення думки мовця з погляду її зрозумілості слухачам [25, с. 468].

Як ми вже зазначали, одним із видів зв'язного мовлення є монолог. Н. Гавриш подає таке визначення: «Монолог – це мовлення однієї людини, яке не передбачає миттєвого, безпосереднього відгуку слухачів, проте орієнтоване на сприймання його іншими людьми. Саме ця орієнтація на слухача вимагає зрозумілості та змістовності мовлення, адже інформація, яку хоче висловити промовець, не відома іншим» [9, с. 12].

До лінгвістичних характеристик монологу А.Богуш, Н.Гавриш відносять: застосування переважно літературної лексики; розгорнутість висловлювання; використання ускладнених синтаксичних конструкцій; прагнення до чіткого граматичного оформлення зв'язності на основі розгортання системи елементів зв'язку; певна завершеність. Промовець зазвичай теж використовує позамовні та інтонаційні засоби виразності, але на відміну від діалогу, вони відіграють другорядну роль, монолог є менш емоційним [8, с. 450].

На думку О. Леонтьєва, монологічне мовлення є складнішим, довільнішим, організованішим видом мовлення і тому вимагає спеціального навчання. О. Ушакова, наголошуючи на первинності діалогу, доводить, що монолог народжується з діалогу [9, с. 12]. Натомість, Л. Щерба стверджував, що в основі літературного мовлення лежить монолог, а в основі розмовного мовлення – діалог, автор відзначає, що діалог складається із взаємних реакцій двох мовців, реакцій спонтанних, визначених ситуацією чи висловлюванням співрозмовника [27, с. 7].

Таким чином, можемо узагальнити, що зв'язне мовлення виконує ряд важливих функцій, основною серед яких вважається комунікативна, яка реалізується в двох формах – діалозі й монолозі, кожна з яких має свої специфічні особливості, що визначають зміст і характер методики їх формування та розвитку,

зважаючи на їх різну комунікативну спрямованість, лінгвістичну та психологічну природу.

Щодо діалогічного мовлення, то його специфіку активно досліджували та досліджують науковці у різних аспектах: психологічному та психолінгвістичному (Л. Виготський, І. Зимня, Л. Калмикова, О. Леонтьєв, Т. Піроженко, Т. Ушакова та ін.), лінгводидактичному (А. Богуш, Н. Гавриш, В. Захарченко, К. Крутій, Г. Леушина, Н. Луцан, Г. Чулкова та ін.). Названі науковці досліджували особливості діалогу, його структуру, види.

Зазначимо, що поняття «діалог», «діалогічне мовлення», «діалогічне спілкування» більшість науковців (Л. Баткін, М. Бахтін, М. Бородуліна, А. Величук, Є. Вильчек, Г. Кучинський, С. Кисла, К. Лазаренко, Ф. Сосюр, В. Табачковський, Н.Черненко та ін.) ототожнюють. Вони доводять, що діалогічне мовлення й діалогічне спілкування слід розглядати як комунікативний акт, якому притаманна зміна ролей слухача і мовця, а діалог, на їхнє переконання є формою існування мови, пов’язаною з її соціальною природою та комунікативною функцією; або ж бесідою кількох людей з метою з’ясувати щось і отримати відповідь, спонукати до будь-якої дії; чи просто низкою реплік. Кожна окрема репліка учасників діалогу не має завершеного смислу, але всі вони сприймаються в «діалогічній єдності» [8, с. 451].

А. Богуш зазначає, що діалог виникає у вільному мовленнєвому спілкуванні і є базою для природного розвитку граматичних навичок, збагачення словника, набуття навичок зв’язного мовлення. Вчена вважає, що діалогом є форма мовної комунікації, учасники якої обмінюються репліками-висловлюваннями, а також і слухання та промовляння здебільшого невеликих, неповних, еліптичних речень простої будови, якими обмінюються співрозмовники [8, с. 451]. Діалог, на її думку, виникає у певній ситуації та супроводжується активною й виразною інтонацією, мімікою, жестами. До лінгвістичних характеристик діалогу А. Богуш відносить: розмовну лексику, фразеологію; уривчастість, недомовленість, скороченість; наявність простих та складних безсполучникових речень; імпровізаційний, реактивний характер висловлювань [8, с. 451].

Натомість Л. Казанцева вважає, що «…діалог – це ланцюг реплік, сполучення усних висловлювань, з’єднаних ситуативно-тематичною спільністю і комунікативними мотивами, послідовно

породжуваними в безпосередньому акті спілкування» [19, с. 162]. Дослідниця зазначає, що діалогу властиві найсуттєвіші ознаки розмовного мовлення, серед яких вона виокремлює: спонтанність реакцій, визначених ситуацією, вільний порядок слів у реченні, повтор слів і словосполучень, розмовна лексика і фразеологія, «…усілякі фонетичні скорочення, і несподівані формоутворення, незвичне словотворення і дивовижне, з першого погляду, слововживання»; використання синтаксично незавершених речень, використання уточнювальних зворотів, парафраз, контактних словесних формул актуальних приєднувальних і вставних конструкцій; непослідовність, недомовленість, еліптичність, клішованість, динамізм, зміна тем, широке застосування паралінгвістичних засобів [19, с. 162].

Щодо якісних характеристик дитячих діалогів, то А. Богуш відзначає, що на заняттях та в ситуаціях стимульованого мовлення діти дошкільного віку є пасивними учасниками діалогу, які відповідають на мовленнєві стимули вихователя. Характеризуючи особливості діалогічного мовлення дітей дошкільного віку, вчена зазначає, що у діалог діти вступають охоче, але після кількох запитань, які потребують від них зв'язного висловлювання, швидко втрачають інтерес, починають відволікатися або зовсім відмовляються від спілкування, вживають переважно короткі репліки, що містять ту інформацію, про яку запитував співбесідник; розмова з дітьми недовготривала. А. Богуш констатує, що у вільному мовленні діалог дітей дошкільного віку нагадує більше звернення, але навіть потребуючи допомоги дорослого, діти часто воліють обійтися без неї, мовчки чекають, коли дорослий сам здогадається, що їм потрібна їхня допомога або дають знати за допомогою жестів (поплескування, посмикування за одяг та ін.) чи реплік, таким чином привертаючи до себе увагу [8, с. 452].

Сучасна дослідниця В. Любашина вважає, що «…діалогічне мовлення є особливо яскравим проявом комунікативної функції мови; визначається як форма мовлення, при якій відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома або декількома особами» [25, с. 16]. Цю ж думку обстоює і Н. Луцан, яка діалогічне мовлення трактує, як «…комунікативний акт, у якому має місце зміна ролей мовця і слухача. Він відбувається в певній ситуації спілкування і є її продуктом. Ситуація спілкування включає в себе обставини, в яких протікає розмова, стосунки між співрозмов-

никами, мовленнєве спонукання і процес діалогування» [22]. На думку А. Богуш, система роботи з дітьми дошкільного віку складається з трьох послідовних етапів навчання діалогічного мовлення на занятті, в ситуації стимульованого мовлення поза заняттям та у вільному спілкуванні. Одиницею навчання діалогу може бути не тільки діалогічна єдність, але й короткий діалог-зразок, що складається з декількох (2-3) діалогічних єдностей. До основних форм діалогічного мовлення, яких навчають дошкільників, А. Богуш відносить розмову, бесіду та полілог, і в кожній з них вчена підкреслює необхідність забезпечення для дитини активної позиції рівноправного співрозмовника, оскільки лише активна мовленнєва практика, на її переконання, забезпечить засвоєння рідної мови в дошкільному дитинстві [8, с. 452].

Сучасні лінгводидакти вважають, що більшість висловлювань, які створюються дитиною у спонтанному спілкуванні, пов'язана з ігровою діяльністю. У спільній грі діалог між дітьми є монологізованою формою мовлення, «монологічним діалогом». За висновками учених (А. Арушанова, Н. Луцан, Л. Фесенко, Г. Чулкова), діалогічний дискурс дошкільників під час гри містить елементарні репліки-судження, репліки-обгрунтування і реплікитвердження [19, с. 162]. В умовах спеціального навчання, діалогічне спілкування привчає дитину контролювати та уточнювати сказане, ставити запитання, аргументувати свій погляд на те чи інше явище, розвивати та доводити свою думку (А. Арушанова, Н. Кузіна, Г. Чулкова). Дослідження українських дослідниць О. Аматьєвої, Н. Луцан, С. Хаджирадєвої переконливо довели, що репертуар жанрів у діалогічному дискурсі старших дошкільників може бути широким, різноманітним і комунікативно доцільним. Дітьми успішно засвоюються правила та норми мовленнєвого етикету – привітання, прощання, подяка, вибачення, прохання, привертання уваги, знайомство, комплімент, вітання, згода, дозвіл, відмова; діалог активно збагачується ініціативними висловлюваннями: повідомленнями нової інформації, зустрічними запитаннями, доповненнями, розгортаннями думки, запереченнями співрозмовнику [19, с. 162].

Цікавим, на нашу думку, є дослідження О. Чернишової, яке стосується комунікативної поведінки дітей старшого дошкільного віку. Під нею дослідниця розуміє вікову специфіку комунікативної поведінки дитини, яка засвідчує активний процес формування її

комунікативної свідомості. Серед яскравих увиразнених рис комунікативної поведінки дітей старшого дошкільного віку в спілкуванні з однолітками дослідниця виокремлює такі, як: високу експресивність, прагнення до комунікативного домінування, любов до критики і суперечок, вільне включення до спілкування однолітків. Серед видів невимушеного спілкування дітей старшого дошкільного віку дослідницею визначаються привітання і повідомлення, прощання, вдячність, сварка, розмова «по секрету», скарга дорослому. На думку її думку, дискурс дітей старшого дошкільного віку є принципово діалогічним і організовується за зразком усного спонтанного діалогічного мовлення [19, с. 163].

Як доведено у процесі численних досліджень, діалогічне мовлення дошкільників успішно розвивається в системі спеціальних вправ та ігор (Н. Луцан, Т. Слама-Казаку, Л. Фесенко, Г. Чулкова), у бесідах (М. Коніна, Е. Короткова, В. Логінова, Є. Радіна, О. Усова, Є. Фльоріна). Вчені одноголосно наголошують на тому, що мовленнєва поведінка дітей, розвиток різних видів мовлення, залежать від соціальної ситуації спілкування, а вміння будувати розгорнутий текст пов’язане з умінням структурувати інформацію і передавати її вербально з використанням адекватних лексико-граматичних засобів. Як відомо, у старшому дошкільному віці дитина успішно опановує різні види мовлення. Цьому сприяє достатньо широке коло знань про довкілля та світ людей, здатність відтворювати знання про ті події і об’єкти, які знаходяться поза ситуацією мовлення, здатністю виділяти себе від оточення і подій.

Як вважає О. Трифонова, «…діалогічне мовлення дитини старшого дошкільного віку – це особливий вид мовленнєвої діяльності, спрямований на безпосередній процес спілкування, що передбачає, зокрема, обмін репліками двох або більше дітей. При цьому процес навчання діалогічних навичок будується на комунікативній основі з урахуванням того, що власне сам діалог – це комунікативний акт, який створюється двома мовцями за певних ситуацій спілкування і є його продуктом» [22, с. 19].

Н. Луцан вважає, що «…діалог як основна форма спілкування дошкільників є для них і мовленнєвою практикою, і засобом формування соціальних навичок та звичок, що визначають характер взаємодії з оточуючими» [22, с. 12]. Дослідниця констатує, що на практиці широке розповсюдження отримало уявлення про діалог як питально-відповідну форму мовлення, а зміст багатьох

методичних посібників орієнтує на навчання дітей вмінню ставити питання та відповідати на них [22, с. 13].

Діалог у дітей старшого дошкільного віку є не просто освоєнням композиційної форми мовлення, а й важливою складовою соціального мовлення, особистісного становлення дитини. Діалогічне спілкування потребує від дитини не лише орієнтації на зміст повідомлення, на власні інтереси, а й урахування позиції партнера. Воно є важливою складовою спільної діяльності: конструювання, малювання, колективних ігор. Під час діалогічного мовлення дитина цього віку вміє запитати, заперечити, обґрунтувати думку, подякувати, вибачитися, розповісти про себе [33, с. 310].

На думку Л. Казанцевої, навчання дітей дошкільного віку діалогу на комунікативній основі має відбуватися в таких напрямах: ознайомлення з типологічними ознаками жанрів діалогічного дискурсу: формами мовленнєвого етикету (вітання, вибачення, подяка, комплімент тощо), розмовним дискурсом (повідомлення, розпитування, твердження); побудова системи спеціальних комунікативно-мовленнєвих вправ для оволодіння дітьми вміннями використовувати всі доступні жанри дискурсу на основі знання про адекватні мовні засоби, їх місце і роль в інтеракції; створення комунікативних ігрових ситуацій, в яких діти мають набувати досвід створення цілісних дискурсів, ураховуючи всі доступні параметри комунікативної ситуації й застосовуючи адекватні виражальні засоби; сприяння засвоєнню вербальних і невербальних форм спілкування та знань про їх функції в мовленні відповідно до норм і правил культури спілкування [19, с. 168].

А. Богуш звертає увагу на необхідність приділяти належну увагу розвитку культури мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування дітей дошкільного віку. Учена підкреслює надзвичайну роль книги, художнього слова, театралізацій як засобів змістового і за формою збагачення мовлення малюків [8, с. 452]. Отже, важливим методом навчання діалогу є, на нашу думку, сюжетно-рольові ігри дітей старшого дошкільного віку, характеристику яку ми розглянемо далі.

Отже, розглянемо значення сюжетно-рольових ігор у розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку.

У дошкільному віці велике значення в мовленнєвому розвитку дітей має гра. Гра – це не просто розвага, це творча, натхненна праця дитини, це її життя. У процесі гри дитина пізнає не тільки

довкілля, а й саму себе, своє місце в ньому. Граючи, дитина накопичує знання, освоює мову, спілкується, розвиває мислення і уяву [20, с. 74]. В ігрових діях розвиваються мовлення дошкільника, його почуття, сприймання, збагачується емоційна сфера, саме через гру дитина опановує всю систему людських стосунків. Гра є одним із найцікавіших видів людської діяльності, провідною діяльністю дошкільника, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання, дійсною соціальною практикою дошкільника (О. Запорожець). Дитяча гра – це діяльність, спрямована на орієнтування у предметній і соціальній дійсності, у якій дитина відображає враження від пізнання їх (Н. Бойченко, В. Воронова, Г. Григоренко, А. Матусик, О. Щербакова). У грі формуються всі сторони особистості дитини, відбуваються значні зміни в її психіці, що готують перехід до нової, вищої стадії розвитку (С. Рубінштейн) [15, с. 2].

Гра розвиває мовлення, а мовлення організовує гру. Граючи, дитина вчиться, а не одне вчення немислимо без допомоги основного вчителя – мови. Гра є найсильнішим стимулом для прояву дитячої самостійності в галузі мови. Слово в грі допомагає дитині виявити свої думки і почуття, зрозуміти переживання партнера, узгодити з ним свої дії. Усі вміння і навички, які дитина набуває в грі, пов’язані з розвитком мовлення [12, с. 11].

У психолого-педагогічній літературі існує чимало різних підходів до класифікації дитячих ігор (Ю. Аркін, Л. Артемова, К. Гарвей, К. Грос, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, П. Лесгафт, Н. Луцан, С. Новосьолова, Ж. Піаже, О. Сорокіна, Ф. Фребель, В. Штерн). Розроблена Д. Ельконіним класифікація подає тільки сюжетно-рольові ігри, виокремлюючи ігри з правилами. Це ігри на сюжетні та побутові теми; ігри з виробничим сюжетом; ігри з суспільнополітичним сюжетом. А. Бурова, Н. Кудикіна, Н. Луцан відносять сюжетно-рольові ігри до творчих [12, с. 10; 21, с. 42; 23, с. 36].

Сюжетно-рольова гра упродовж дошкільного віку залишається найбільш характерним і улюбленим видом діяльності дітей. Це така гра, в якій діти беруть на себе ролі дорослих людей, і в спеціально створюваних ними ігрових, уявлюваних умовах відтворюють або моделюють діяльність дорослих, їхні взаємини. Сюжетно-рольова гра дітей дошкільного віку була предметом дослідження багатьох учених, як психологів (Ю. Аркін, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєвта ін.), так і педагогів (Н. Аксаріна, Л. Артемова, Г. Григоренко, Р. Жуковська, Є. Зворигіна,

Ю. Косенко, Т. Маркова, Д. Менджерицька, С. Новосьолова та ін.).

Сюжетно-рольова гра – це своєрідний, властивий дошкільному віку спосіб засвоєння суспільного досвіду і своєрідна форма суспільного життя дітей з дорослими; це діяльність, в якій діти, виконуючи ролі і створюючи ігрову ситуацію, моделюють діяльність дорослих – її зміст, мотиви, завдання і норми взаємин, що існують між людьми [23, с. 37]. У сюжетно-рольовій грі дитина відображає відношення, специфічні для суспільства, в якому вона живе; зображує людей, тварин, професії лікаря, будівельника тощо. Основна увага дитини спрямована на соціальні стосунки людей. Саме тому дитина і починає обігрувати знайомі теми: магазин, лікарня, школа, транспорт та ін. Усвідомлюючи, що гра – не справжнє життя, діти дошкільного віку тим часом посправжньому переживають свої ролі, відверто виявляють своє ставлення до життя, свої думки та почуття, сприймають гру як важливу справу. Насичена яскравими емоційними переживаннями, сюжетно-рольова гра залишає у свідомості дитини глибокий слід, що позначається на її ставленні до людей, їхньої праці, загалом до життя.

При організації ігрової діяльності з дітьми старшого дошкільного віку важливо враховувати їх схильність до всього яскравого, радісного і привабливого, тому, що супроводжується позитивними емоціями. Крім того, вибудовування пізнавальної активності має протікати через ігрову співтворчу діяльність, спрямовану на сприйняття, довільну увагу і смислову пам’ять. При створенні ситуацій спілкування на основі мовних форм взаємодії особливу увагу слід приділяти використанню значущих авторитетних прикладів (сім’я, вихователь-педагог), а також тем, пов’язаних із соціальноморальними орієнтирами (вчинками) [7, с. 160].

Сюжетно-рольова гра має такі структурні компоненти: сюжет, зміст, роль. Сюжет гри – та галузь дійсності, яка відтворюється дітьми у грі. Сюжетно-рольову гру відрізняє від інших видів ігор насамперед наявність сюжету (що і відбилося на її назві). Сюжет – це та галузь дійсності, яка відтворюється дитиною у грі. Дітям пропонують пограти в ігри, що сприяють налагодженню прийнятних соціальних стосунків. Умовно сюжети гри поділяють на: побутові (ігри в сім’ю, дитячий садок); виробничі, на теми праці дорослих (ігри в лікарню, крамниця); суспільно-громадська тематика (свята і т. ін.). Зміст гри – це те, що відтворюється дитиною як головний момент діяльності та взаємин між дорослими

в їхньому трудовому і суспільному житті. В залежності від глибини уявлень дитини про діяльність дорослих змінюється зміст гри.

В інтересах мовленнєвого розвитку дитини старшого дошкільного віку необхідно: забезпечити дітям соціальне мовленнєве оточення, що відповідає інтересам їх віку; поступово розширювати й оновлювати їх соціальні зв'язки; надавати дітям можливість часто чути мовлення і говорити з ними, супроводжувати мовленням всі види обслуговування дитини та всіляко стимулювати її до активності мовлення; використовувати в мовленнєвому розвитку засоби, що сприяють слуху, мовленнєвому апарату, розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку; використовувати гру як засіб найефективнішого розвитку мовлення дітей, де сюжетно-рольова гра є тим фундаментом, на якому будується подальше засвоєння мови [24, с. 15].

На думку Богуш А. та Луцан Н., в сюжетно-рольовій грі існують два типи стосунків: організаційні і рольові. Кожному типу відповідає певна форма спілкування. Під час рольового спілкування діти в доступній формі засвоюють мовленнєвий матеріал, використовуючи мовленнєві зразки. В ігровій ситуації дитина охоче вступає у спілкування з дорослими та однолітками. Вступаючи в ігрову взаємодію, дорослий може керувати мовленнєвим розвитком дітей, оскільки він намагається поставити дитину в такі умови, які стимулювали б її до пошуку повних і влучних форм висловлювання. Рольове спілкування сприяє застосуванню точних граматичних конструкцій, оскільки діти намагаються точно та виразно передати текст. Дорослий демонструє зразки спілкування, робить його необхідним для самої дитини. У процесі гри, діти домовляються про спільну гру, уточнюють задум, пояснюють, що саме вони роблять [7, с. 40].

У сюжетно-рольовій грі діти вступають у реальні організаційні та мовленнєві відносини (домовляються про сюжет гри, розподіляють ролі і т. ін.). Водночас між ними встановлюються складні рольові відносини (наприклад, мами і доньки, капітана і матроса, лікаря і пацієнта).

Умовно сюжети гри поділяють на: побутові (ігри в сім'ю, дитячий садок); виробничі, на теми праці дорослих (ігри в лікарню, крамниця); суспільно-громадська тематика (свята і т. ін.). Зміст гри – це те, що відтворюється дитиною як головний момент діяльності та взаємин між дорослими в їхньому трудовому і суспільному житті.

В залежності від глибини уявлень дитини про діяльність дорослих змінюється зміст гри. На відміну від дитячих ігор, які виникають спонтанно (наприклад, відома гра «Дочки-матері») педагог сам пропонує дітям сюжет гри, створює умови для природного спілкування їх один з одним. Здатність дітей до перевтілення, що проявляється в творчій грі, дає їм можливість переносити нові навички у спонтанне мовлення, набувати розкутості при спілкуванні, позбавлятися від боязкості та сором'язливості [30, с. 15].

При розігруванні різних моделей життєвих ситуацій у сюжетно-рольових іграх (наприклад, «У крамниці», «У перукарні», «День народження») в дітей виникає природна потреба в ініціативному мовленні. Граючи, діти уточнюють свої уявлення про дійсність, заново переживають події, про яких чули або бували їх свідками та учасниками. У сюжетно-рольовій грі діти перевтілюються в дорослих (А іграшки стають дітьми. Їх потрібно виховувати, лікувати, водити до школи…) З дитячою спостережливістю й безпосередністю, зображуючи світ дорослих, дитина копіює їхні слова, інтонацію, жести. Але, найголовніше, вона відчуває природну необхідність говорити по-новому. Діти, об'єднуючись у сюжетно-рольову гру, за своєю волею обирають партнерів, самі встановлюють ігрові правила, слідкують за їх виконанням, регулюють взаємовідносини. Кожний гравець повинен уявити собі, як він буде діяти і говорити в конкретній ситуації. Гра також дозволяє вчити дітей, як необхідно керувати своїми емоціями. У грі можна спеціально створювати ситуації, які допоможуть дитині правильно ставитись до своїх невдач. Подекуди дітям пропонуються не дуже привабливі для них ролі. Наприклад, у сюжетно-рольовій грі «Ляльковe ательє» зображувати невмілого кравця. Може трапитись, що вразлива дитина, розуміючи, що вона лише не насправді поганий майстер, все-таки ображається до сліз. Тут від педагогічного такту вихователя залежить, чи буде гра тривати цікаво для всіх. І в той самий час кожний повинен зрозуміти: потрібно вміти програвати. Дорослий так спрямовує гру, щоб попередити надмірне збудження, квапливість мовлення, стимулювати впевнене чітке мовлення[40, с. 94].

У сюжетно-рольових іграх відбувається тренування і закріплення навичок правильного мовлення і поведінки в дітей у різних видах діяльності; ці ігри служать необхідним містком для переносу нових навичок мовлення з особливих умов (місце занять) у звичні і

повсякденні умови; у грі дитина набуває навичку правильно тримати себе в різних для її діяльності мовленнєвих ситуаціях, у неї виховується правильне ставлення до навколишніх і до свого місця в колективі, формуються здібності адекватної поведінки у суспільстві однолітків і дорослих.

Різні аспекти розвитку діалогічного мовлення старших дошкільників в ігровій діяльності досліджувалися вченими – Н. Луцан, В. Любашиною, Г. Чулковою. Так, Г. Чулкова запропонувала методику навчання діалогічного мовлення дітей дошкільного віку, специфікою якої є використання різних типів мовленнєвих вправ, побудованих на основі ігрових ситуацій [16, с. 15]. Навчання, за задумом дослідниці, повинно здійснюватися на індивідуально-групових заняттях щоденно впродовж 10-15 хвилин. Постійно діючим партнером-співбесідником дітей є Незнайко, який максимально стимулює мовленнєву активність дітей у навчальних іграх та вправах.

На першому етапі навчання автор пропонує формувати в дітей старшого дошкільного віку підготовлене діалогічне мовлення, окремі діалогічні навички (вживання фраз мовленнєвого етикету, запит інформації, репліціювання), у результаті якого діти оволодівають найбільш типовими фразами мовленнєвого етикету, навичками формулювання запитань, вмінням швидко реагувати на них, вести розпитування, стимулювати бесіду, доповнювати, змінювати репліки.

На другому етапі навчання пропонується складання дітьми діалогів у ситуації стимульованого спілкування з опорою на сформовані діалогічні навички. Діти оволодівають навичками складання діалогів за запропонованим вихователем змістом або планом бесіди [16, с. 15]. Однак ця методика не вирішує в повній мірі проблему формування діалогічних умінь дошкільників, оскільки навчання в усіх вікових групах Г. Чулкова пропонує проводити за єдиною методикою.

Методику формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів досліджено В. Любашиною [25, с. 110], яка виділяє два послідовних етапи: репродуктивний і творчий. На першому етапі дослідниця пропонує навчати дітей відтворювати діалоги персонажів під час театральних вистав, ігор-драматизацій, інсценувань, театралізацій; сприймати літературні твори різних жанрів, аналізувати зміст та художню форму творів, створювати рукописний словник ситуацій

та почуттів, вживати мовленнєві стереотипи та кліше, дотримуватися норм мовленнєвого етикету в ігрових ситуаціях з діалогами, виконувати словесні доручення, розігрувати жартівливі інсценівки за змістом художніх творів, брати участь в іграх-драматизаціях за сюжетами художніх творів та іграх з правилами. Задля досягнення мети В. Любашина рекомендує читати дітям діалогічні тексти, проводити з ними бесіди за змістом творів, завдяки чому відбувається активізація мовленнєвого спілкування, тобто перехід до наступного, творчого етапу. На цьому етапі діти на основі раніше засвоєних діалогів персонажів художніх творів будують власні діалоги з однолітками та дорослими не тільки в процесі ігрової діяльності, але й у вільному мовленнєвому спілкуванні, розробляють сценарії за художніми текстами, виконують творчі завдання, вживають віртуальні діалоги з героями художніх творів, створюють словник почуттів та емоцій, беруть участь в іграх за сюжетами художніх творів парами, в сюжетно-рольових, театралізованих, творчих іграх. Слід зазначити, що діалогічне мовлення дітей старшого дошкільного віку автор пропонує розвивати на спеціальних заняттях і у вільному спілкуванні, а формуванню діалогічних умінь у різних ситуаціях взаємодії однолітків, на жаль, приділено мало уваги.

Функціональна модель розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності розроблена Н. Луцан і складається з трьох послідовних етапів: мовленнєво-стимулювального, продуктивно-діяльнісного, креативного. Мета *першого етапу* – розвиток у дітей діалогічного й монологічного мовлення засобами ігор на мовленнєвих заняттях, іграх-заняттях та в процесі вербальних ігор. На цьому етапі дітей знайомлять і вчать будувати такі типи діалогу, як запитання і відповідь, розпитування, домовленість, обговорення, обмін враженнями. У роботі подано систему ігрових мовленнєвих вправ: тренувальні (підстановні і трансформаційні), комунікативні (питання-відповідь та реплікові), описові (репродуктивні, ситуативні, композиційні). *Другий етап* має на меті активізацію діалогічного і монологічного мовлення дітей в ігровій діяльності. Н. Луцан пропонує знайомити дітей із структурою діалогу засобами діалогічної єдності: вчити будувати мікродіалог, розгортати діалог; стимулювати вживання формул мовленнєвого етикету, дотримуватись засобів виразності мовлення в різноманітних ігрових мовленнєвих ситуаціях і вербальних іграх

[25, с. 292]. *На креативному етапі* створювались необхідні умови для самостійної мовленнєво-ігрової діяльності дітей, у процесі якої діти потрапляють в ігрові мовленнєві ситуації, що стимулюють до побудови різних типів діалогу, монологу, полілогу.

Процес організації навчання діалогічного мовлення дітей різного віку складається з формування основних умінь репліціювання та вдосконалення діалогічних умінь і включає в себе оволодіння ініціативними (питальними, репліками ствердження, збудження) та реактивними репліками (реплікамивідповідями, репліками-підтвердженнями, репліками-сумнівами). Також діти оволодівають штампами діалогу, що використовуються для вираження привітання, спілкування, пропозиції, згоди, відмови, подяки або відповіді на неї. Використання мовленнєвої ситуації в освітньому процесі передбачає детальний опис її конструктивних та змістових ознак. Актуальності в цьому процесі набуває інтегральне вміння діалогічного спілкування, не пов'язане з будь-якою конкретною ситуацією.

Діалог як вид спілкування передбачає знання мови, вміння нею користуватися при побудові зв'язного висловлювання та налагодження мовленнєвої взаємодії з партнером. Спостереження за спілкуванням дошкільників переконує в тому, що мотивом та потребою дітей вступати до діалогу переважно є інтерес. Ініціатором у бесіді з дошкільниками завжди виступає дорослий, тому діалоги виглядають як бесіда або розпитування.

Отже, у процесі ігрової діяльності діти не лише позначають і супроводжують свої дії словом, осмислюючи їх, а й висловлюють власні думки і почуття. Вони отримують нагоду творити слово, фразу, текст (будують висловлювання, репліку в діалозі, самостійне судження, перефразовують і створюють власні варіанти віршованих супроводів гри, приказок для оцінювання участі гравців, розподіляють ролі, вступають у контакт з іншими учасниками гри, ведуть з ними ігровий діалог).

Дуже важливо у нашому дослідження проаналізувати розвиток діалогічного мовлення у практиці сучасного закладу дошкільної освіти. Сьогодні заклади дошкільної освіти мають можливість обирати програми своєї діяльності серед програм, затверджених і рекомендованих Міністерством освіти і науки України. Однак, державним стандартом дошкільної освіти в Україні є Базовий компонент дошкільної освіти і всі чинні програми відповідають

його положенням. Тому, насамперед, проаналізуємо як представлена змістова сторона розвитку діалогічного мовлення у ньому.

Так, у Базовому компоненті акцентується не на розв'язанні окремих завдань мовленнєвого розвитку дітей, а на цілісному підході до формування мовно-мовленнєвої компетенції (в єдності її складників) як одного з ключових критеріїв і водночас вагомої умови становлення й розвитку мовленнєвої особистості дошкільника. Освітня лінія «Мовлення дитини» є однією з основних і передбачає засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовленням у різних життєвих ситуаціях. Зміст роботи за освітньою лінією «Мовлення дитини» представлено такими неодмінними складниками, як зв'язне діалогічне і монологічне мовлення. До них подано стислу характеристику основних показників різних видів мовленнєвої компетенції як кінцевого результату цілеспрямованої мовленнєвої роботи з дітьми на етапі дошкільного дитинства, зокрема: монологічної: володіє навичками розгорнутого, послідовного, логічного, зв'язного мовлення; складає різного типу розповіді, імпровізує, розмірковує про предмети, явища, події, друзів; доходить елементарних узагальнень, висновків; висловлює зв'язні самостійні оцінні судження стосовно різних явищ, подій, поведінки людей, героїв художніх творів; виявляє словесну творчість у різних видах мовленнєвої діяльності [2, с. 18]; діалогічної: ініціює і підтримує розпочату розмову в різних ситуаціях спілкування, відповідає на запитання співрозмовника і звертається із запитаннями, орієнтується в ситуації спілкування, вживає відповідні мовні і немовні засоби для вирішення комунікативних завдань; дотримується правил мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету і коректно виявляє власне емоційне ставлення до предмета розмови і співрозмовника та коригує його залежно від ситуації спілкування [2, с. 18].

Серед діалогічних компетенцій, які називає Базовий компонент дошкільної освіти, потребують формування такі: здатність дитини до ініціювання та підтримки розмови у заданому руслі, спроможність орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування і вживати адекватні мовні та немовні засоби для вирішення комунікативних завдань, звертатися із запитаннями і відповідати на них, дотримуватися правил мовленнєвої поведінки [2, с. 24]. Як бачимо, акцентується на здатності дітей до здійснення ефективної комунікативної діяльності.

Завдання розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного віку сформульовано в програмі «Дитина». Програмою передбачається: вдосконалювати звукову культуру мовлення; підтримувати бажання дітей спілкуватися з дорослими;слухати й розуміти, розповідати не лише про те, що бачать, а й про минулі події; звертатись із запитаннями до дорослих і однолітків;стимулювати створення невеликих розповідей з допомогою дорослих. У програмі «Дитина» чітко визначено зміст педагогічної роботи з дітьми молодшого дошкільного віку з формування діалогічної компетентності. Він включає: розвивати вміння слухати і розуміти запитання, будувати відповідь адекватно до поставленого запитання, вчити ставити запитання дорослим та дітям; формувати навички культури мовлення (слухати не перебиваючи; звертатися до співрозмовника, за потреби вживаючи слова ввічливості; говорити спокійним, лагідним тоном, чітко, в міру голосно, не поспішаючи; дивитися в очі співрозмовнику, правильно інтонувати запитання і відповіді); учити дітей будувати діалог на запропоновану тему («Домашня адреса», «Моя сім'я», «Рідний дім», «Знайомство», «Улюблені іграшки», «В які ігри ми граємося», «Допомагаємо вдома», «Вихідний день», «Дитячий садок», «На чому ми подорожуємо» та ін.); вести розмову в спеціальних мовленнєвих ситуаціях («У пісочниці», «У магазині» та ін.); відтворювати діалоги дійових осіб в іграх-драматизаціях, народних, рухливих та дидактичних іграх [14, с. 117].

У програмі «Українське дошкілля» серед освітніх завдань визначено вчити будувати діалог на запропоновану тему. Продовжувати вчити дітей складати творчі розповіді: розповіді-міркування, з власного досвіду, власні казки й оповідання тощо. Продовжувати вчити проявляти ініціативу у спілкуванні з дорослими, звертатися із запитаннями різного типу (Чому? Як? Для чого? Навіщо?); підтримувати розмову, запропоновану вихователем, вести діалог на запропоновану тему. Вправляти у вмінні починати розмову (добирати першу репліку діалогу), своєчасно відповідати на першу репліку, використовуючи стверджувальні слова, речення. Вчити проявляти ініціативу в розмові з дорослими та дітьми (форми звертання, перші репліки) [32, с. 221].

У програмі «Я у світі» серед навчальних завдань визначено «формувати уміння встановлювати контакт з дорослими та однолітками, привертати увагу до себе, вправляти в умінні вести

діалог, розв'язувати конфлікти у прийнятний спосіб; виховувати критичне ставлення до власного мовлення та мовлення інших; заохочувати та схвалювати ініціативу щодо мовленнєвого спілкування старших з молодшими» [33, с. 317-318]. Також у програмі говориться, що організації діалогічного спілкування сприяє сюжетно-рольова гра, яка у старшому дошкільному віці набуває фантастичного забарвлення, пов'язується з мандрівками, уможливлює вигадування, прояв творчої уяви. Вихователь, допомагаючи розгортанню діалогу, може пропонувати навідні запитання, підказувати вдалі сюжетні ходи, підтримувати черговість, коментувати дії, заохочувати дитячу ініціативу. Створюючи основу для спільної розповіді, вихователь може застосовувати серію картинок, запропонувати дітям розповідати в ролях, поєднати розповідь з інсценуванням, грою-драматизацією [33, с. 319].

Нами було проведено анкетування вихователів ЗДО №16 «Сонечко» м. Суми Сумської області (10 осіб). Запитання анкети подано в додатках. Розглянемо результати анкетування. На перше запитання «Що таке діалог?» було отримано такі відповіді: «це форма зв'язного мовлення» – 15% вихователів, «це запитання і відповіді» – 65 %, «це бесіда двох людей» – 20 % респондентів.

На друге запитання «Як ви розумієте поняття «діалогічне мовлення дітей старшого дошкільного віку»?» було зафіксовано переважно такі відповіді: «це вміння дошкільників відповідати на запитання дорослого» – 45% респондентів, «це спілкування дітей з однолітками» – 25 %, «це розмова між дітьми і дорослими» – 30 % вихователів.

Щодо третього запитання «Якими методами і прийомами Ви розвиваєте діалогічне мовлення своїх вихованців?», то вихователі назвали такі: «дидактичні ігри» – 45%, «сюжетно-рольові ігри» – 30%, «діалоги» – 25 % респондентів.

З-поміж відповідей на запитання «Скільки разів і в яких видах діяльності Ви плануєте роботу з розвитку діалогічного мовлення старших дошкільників?» переважали такі: «двічі на тиждень, в художньо-мовленнєвій діяльності» – 35%, «тричі на тиждень, під час занять з розвитку зв'язного мовлення та читання, в ігровій діяльності – 35 %, «щодня, в ігровій діяльності та в повсякденні» – 30 %.

На запитання «Які засоби використовуєте для розвитку діалогічного мовлення дітей» було отримано такі відповіді: «усну

народну творчість» – 40%, «сюжетно-рольові та дидактичні ігри» – 35%, «повсякденне спілкування» – 25 % респондентів.

Щодо запитання «Які сюжетно-рольові ігри Ви використовуєте для розвитку діалогічного мовлення?», то за результатами анкетування з'ясувалося, що вихователі пропонують дітям пограти у другу половину дня в такі ігри, як «Лікарня», «Магазин», водночас спеціальних завдань з розвитку діалогічного мовлення у процесі таких ігор не планують.

У результаті анкетування ми дійшли висновку, що більшість вихователів знають, що таке діалог, діалогічне мовлення; усвідомлюють важливість проблеми розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Але педагоги мало обізнані з різноманітними засобами, методами і прийомами розвитку діалогічного мовлення своїх вихованців.

Отже, в результаті анкетування ми виявили недостатню підготовленість вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Узагальнення результатів теоретичного пошуку й експериментальної роботи дало підстави дійти висновків. На основі вивчення, аналізу та узагальнень наукових підходів до визначень понять «зв'язне мовлення», «монологічне мовлення» та «діалогічне мовлення» можемо узагальнити, що зв'язне мовлення виконує ряд важливих функцій, основною серед яких вважається комунікативна, що реалізується в двох формах – діалозі й монолозі, кожна з яких має свої специфічні особливості, що визначають зміст і характер методики їх формування та розвитку, зважаючи на їх різну комунікативну спрямованість, лінгвістичну та психологічну природу. Поняття «діалогічне мовлення» розглядаємо як комунікативний акт, якому притаманна зміна ролей слухача і мовця.

Процес організації навчання діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку складається з формування основних умінь репліціювання та вдосконалення діалогічних умінь і включає в себе оволодіння ініціативними (питальними, репліками ствердження, збудження) та реактивними репліками (репліками-відповідями, репліками-підтвердженнями, репліками-сумнівами). Діалог як вид спілкування передбачає знання мови, вміння нею користуватися при побудові зв'язного висловлювання та налагодження мовленнєвої взаємодії з партнером. Спостереження за спілкуванням дітей дошкільного віку переконує в тому, що мотивом та потребою

дітей вступати до діалогу переважно є інтерес. Ініціатором у бесіді з дітьми дошкільного віку завжди виступає дорослий, тому діалоги виглядають як бесіда або розпитування.

Аналіз наукових досліджень дозволив визначити зв'язне мовлення як єдине смислове та структурне ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває всі суттєві сторони свого предметного змісту. Діалогічне мовлення є особливо яскравим проявом комунікативної функції мови; визначається як форма мовлення, при якій відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома або декількома особами.

Акцентовано на значенні сюжетно-рольових ігор у розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Зокрема, у процесі ігрової діяльності діти не лише позначають і супроводжують свої дії словом, осмислюючи їх, а й висловлюють власні думки і почуття. Вони отримують нагоду творити слово, фразу, текст (будують висловлювання, репліку в діалозі, самостійне судження, перефразовують і створюють власні варіанти віршованих супроводів гри, приказок для оцінювання участі гравців, розподіляють ролі, вступають у контакт з іншими учасниками гри, ведуть з ними ігровий діалог).

Саме у сюжетно-рольових іграх відбувається тренування і закріплення навичок правильного мовлення і поведінки в дітей старшого дошкільного віку у різних видах діяльності; ці ігри служать необхідним містком для переносу нових навичок мовлення з особливих умов (місце занять) у звичні і повсякденні умови; у них діти набувають навичок правильно тримати себе в різних для їх діяльності мовленнєвих ситуаціях, у них виховується правильне ставлення до навколишніх і до свого місця в колективі, формуються здібності адекватної поведінки у суспільстві однолітків та дорослих.

З'ясовано, що сюжетно-рольові ігри містять у собі значний потенціал для розвитку діалогічного мовлення. У сюжетно-рольовій грі діти вступають у реальні організаційні та мовленнєві відносини. У процесі ігрової діяльності діти старшого дошкільного віку не лише позначають і супроводжують свої дії словом, осмислюючи їх, а й висловлюють власні думки і почуття. Діти старшого дошкільного віку отримують нагоду творити слово, фразу, текст (будують висловлювання, репліку в діалозі, самостійне судження, перефразовують і створюють власні варіанти віршованих супроводів гри, приказок для оцінювання участі гравців, розподіляють ролі,

вступають у контакт з іншими учасниками гри, ведуть з ними ігровий діалог).

Встановлено, що у процесі сюжетно-рольової гри діти старшого дошкільного віку не лише позначають і супроводжують свої дії словом, осмислюючи їх, а й висловлюють власні думки і почуття. У сюжетно-рольових іграх відбувається тренування і закріплення навичок правильного мовлення і поведінки в дітей у різних видах діяльності; ці ігри служать необхідним містком для переносу нових навичок мовлення з особливих умов (місце занять) у звичні і повсякденні умови; у грі дитина набуває навичку правильно тримати себе в різних для її діяльності мовленнєвих ситуаціях, у неї виховується правильне ставлення до навколишніх і до свого місця в колективі, формуються здібності адекватної поведінки у суспільстві однолітків і дорослих.

Результати анкетування вихователів дали підстави для висновку, що більшість із них знають, що таке діалог, діалогічне мовлення; усвідомлюють важливість проблеми розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Водночас вихователі мало використовують сюжетно-рольові ігри для розвитку діалогічного мовлення своїх вихованців.

Перспективами подальшого наукового пошуку стане аналіз сучасних методик, що сприятимуть ефективному розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Експериментальна робота проводилась на базі на базі ЗДО №16 «Сонечко» м. Суми, Сумської області. В експерименті брало участь 20 осіб дітей (10 осіб в експериментальній групі і 10 – у контрольній).

На початку експериментальної роботи було визначено мету констатувального експерименту – дослідження рівнів розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку. З цією метою нами було розроблено серію ігрових експериментальних завдань за визначеними критеріями і показниками.

Опишемо їх. Показники критерію *«мотиваційний»*: вміння вступати в ініціативні взаємини з партнерами по спілкуванню; прояв інтересу до спілкування.

Критерій *«змістовний»* включає наступні показники: вміння дітей відповідати на запитання за змістом картини; вміння відтворювати текст добре *відомої казки.*

«Комунікативний» критерій характеризувався такими показниками: уміння говорити виразно, висловлюватися логічно, зв'язно, у нормальному темпі; використання різноманітних форм, мовленнєвих засобів, типів мовленнєвих висловлювань.

На підставі прояву означених критеріїв і показників нами було схарактеризовано рівні розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

*Достатній рівен*ь стану сформованості діалогічного мовлення характеризувався такими ознаками: дитина виявляла інтерес до діалогічного мовлення дорослого та однолітків; завжди виконувала мовленнєві інструкції та доручення дорослого; стежила за ходом розмови, виявляла вміння вступати в спілкування за допомогою різноманітних звертань; влучно ставити запитання, доречно відповідати, ділитися враженнями, думками, чемно виражати прохання; проте власну ініціативу виявляла вкрай рідко, і хоча загалом демонструвала володіння нормами мовленнєвого етикету, не завжди прагнула розвивати запропоновану тему, змінювала її або відмовлялась від спілкування. Самостійно виконує завдання, формулює відповіді, будує речення, має достатній словниковий запас.

Середній рівень визначався, якщо дитина виявляла слабкий інтерес до діалогічного мовлення дорослого та інших дітей; виконувала інструкції та прохання, спрямовані безпосередньо до неї, проте мовленнєвих ініціатив не проявляла, хоча окремими формами ініціативних і реактивних реплік володіла; на запитання відповідала рідко. Дитина підтримувала розмову, розпочату з ініціативи іншого, але прагнення продовжувати розмову не виявляла, не демонструвала бажання ділитися враженнями; подекуди спостерігалася не зовсім адекватна реакція на звернення до неї, правила ведення діалогу виконувала частково, проте форми мовленнєвого етикету вживала. Дитина не стежила за ходом розмови, не завжди давала правильні відповіді, співрозмовника перебивала, намагалася звернути на себе увагу, має небагатий лексичний запас.

Для *низького рівня* типовими були: відсутність у дитини видимого інтересу до діалогічного мовлення дорослих та інших дітей, що виявлялося в слабкій орієнтованості на співрозмовника, невмінні його слухати, неповазі до інших дітей, небажанні розвивати тему розмови, передбаченні невербальних способів (дія, жест) реагування на звернення; здатність виконувати мовленнєві

інструкції лише після багаторазового повторення з частими випадками помилкового виконання; відсутність мовних ініціатив; порушення правил ведення діалогу.

Констатувальна частина експерименту проводилась у вигляді індивідуальних бесід з кожною дитиною та виконанні ними індивідуальних діагностичних завдань

Проаналізуємо кількісні дані розподілу дітей старшого дошкільного віку за рівнями розвитку діалогічного мовлення на констатувальному етапі ми бачимо, що високого рівня розвитку діалогічного мовлення досягло 19% дітей експериментальної групи та 17 % – контрольної. Середній рівень розвитку діалогічного мовлення характерний для 4 % дітей експериментальної і 46% – контрольної груп. Дітей з низьким рівнем в експериментальній групі 34%, у контрольній групі – 37%.

Експериментальний матеріал свідчить про середній рівень розвитку діалогічного мовлення в дітей старшого дошкільного віку. Одержані результати свідчать про те, що мотивом і потребою дітей старшого дошкільного віку вступати в діалог є інтерес, характером мотиву – пізнавальне і побутове спілкування. Під час ведення діалогів діти не завжди могли підібрати потрібне слово. Щодо якісних характеристик діалогів дітей старшого дошкільного віку відзначимо, що ці діти переважно вживали короткі репліки, розмова дітей між собою була недовготривалою. Найкраще дітям вдавалося передавати казкові діалоги близько до тексту, тому що вони добре знали репліки героїв твору, а це полегшувало ведення діалогу. На наш погляд, однією із суттєвих причин недостатнього розвитку діалогічного мовлення в дітей старшого дошкільного віку є відсутність цілеспрямованої та систематичної роботи вихователів у даному напрямку.

З урахуванням результатів констатувального експерименту нами було розроблено і апробовано методику розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку у сюжетно-рольових іграх. Вона включала три послідовних етапи роботи з дітьми: репродуктивний, продуктивно-діяльнісний та мовленнєво-творчий. На кожному етапі робота з дітьми реалізовувалась при дотриманні відповідних умов: організації відповідного предметно-ігрового середовища в закладі дошкільної освіти; забезпечення позитивної мотивації до ініціативного діалогу; створення різних життєвих мовленнєво-ігрових ситуацій.

Мета першого, репродуктивного, етапу полягала у стимулюванні дітей старшого дошкільного вікудо мовленнєвої діяльності, використання різних типів діалогу, таких як запитання і відповідь, привітання, розпитування, домовленість, обговорення, обмін враженнями. Формами роботи з дітьми були мовленнєві заняття та повсякденне життя. Реалізовувалися такі методи і прийоми: мікродіалоги, ігрові мовленнєві вправи, бесіди за художніми творами, побудова діалогів «вихователь – дитина», «дитина – дитина», розігрування художніх творів за ролями.

На першому етапі, насамперед, організували відповідне предметно-ігрове середовище в закладі дошкільної освіти, а саме поповнили сучасні атрибути для сюжетно-рольових ігор. Проводили зустрічі з представниками різних професій, читали художню літературу про працю дорослих, з використанням ілюстрацій, проводили бесіди на теми з особистого досвіду, інсценували літературні твори. На цьому етапі головною була безпосередня участь вихователя у грі, який надавав дітям пропозиції, поради, роз'яснення, запитання, спрямовані на «підказування» їм можливої реалізації задуму гри. Зауважимо, що в ході бесід спеціально вчили дітей вести партнерський діалог: уміння слухати іншого, проявляти ініціативу в розмові, адекватно реагувати на висловлювання однолітка, говорити по черзі, бути доброзичливим до співрозмовника. У сюжетно-рольових іграх розвивали як діалогічне мовлення, так і мовленнєвий етикет та культуру спілкування.

Метою другого етапу, продуктивно-діяльнісного, виступила активізація діалогічного мовлення дітей в сюжетно-рольових іграх. Формами роботи з дітьми виступили мовленнєві заняття, повсякденне життя. На цьому етапі реалізовувалися такі методи і прийоми: сюжетно-рольові ігри, ігрові мовленнєві ситуації, обговорення сюжету гри, розподілу ролей, поради, спрямовані на розвиток гри, уявлювані діалоги. Проводились сюжетно-рольові ігри («В ательє», «Відвідування друга», «Перукарня»), в процесі яких відпрацьовувалось уміння вступати в розмову, вести і закінчувати її. Умовами реалізації поставленої мети виступило забезпечення позитивної мотивації до ініціативного діалогу. В іграх-ситуаціях діти пробували себе в різних ролях, пропонували свої варіанти із ситуації, яка склалася, сперечалися, вирішували проблемні запитання (спочатку з допомогою дорослого, потім самостійно). На

цьому етапі продовжували звертати увагу дітей на доречне використання ввічливих слів, вербальних і невербальних засобів спілкування. У ході сюжетно-рольових ігор діти вчилися: зображувати мімікою, мовленнєвою інтонацією різні емоції; активно вживати в мовленні «ввічливі» слова у спілкуванні з дорослими та однолітками; міркувати про правила поведінки; співпереживати літературним персонажам, оцінювати їхні вчинки; знаходити варіанти виходу із складної ситуації; знаходити слова підтримки для друзів; говорити компліменти.

Метою третього, мовленнєво-творчого етапу, був розвиток діалогічного мовлення в самостійній ігровій діяльності. Формами роботи на цьому етапі виступили: заняття з розвитку мовлення і повсякденне життя. Реалізовувалися такі методи і прийоми: вільні сюжетно-рольові ігри, різні типи діалогу. На цьому етапі вихователь створював умови для виникнення нових самостійних сюжетно-рольових ігор на основі знайомих, спонукав дітей до вільного мовленнєвого спілкування в ігровій діяльності. Дітям пропонували розіграти такі сюжетно-рольові ігри, як «Перукарня», «Кафе», «Магазин «Іграшки», «Продукти». На цьому етапі після ігор проводилося взаємооцінювання дітей один одним, оцінювався результат гри. Діти охоче висловлювалися про свої ролі, обговорювали її подальший розвиток, стали більш поступливими один до одного.

Отримані результати дають підстави до висновку, що рівень розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку знаходиться переважно на низькому та середньому рівні, а в процесі реалізації розробленої нами методики спостерігались позитивні зміни у стані діалогічного мовлення, комунікативних умінь і навичок взаємодії у дітей старшого дошкільного віку, що дозволяє говорити про її ефективність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 2020. 280 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція». 2021. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini
3. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. 2-е видання. Киї: Видавничий Дім «Слово», 2020. 374 с.
4. Богуш А., Повова І. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору: навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2019. 200 с.
5. Богуш А. М., Савінова Н.В. Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку в ігровій діяльності: монографія. Миколаїв: Атол, 2019. 252 с.

6. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2019. 304 с.
7. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 704 с.
8. Богуш А., Гавриш Н. Оптимізація мовленнєвої роботи з дітьми в розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу: реалізація завдань освітньої лінії «Мовлення дитини». *Дошкільне виховання*. 2022. № 10. С. 8-14.
9. Богуш А., Гавриш Н. Мовленнєва робота з дошкільниками: шляхи оптимізації. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2023. № 3. С. 4-13.
10. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків: Вид-во «Ранок», 2021. 176 с.
11. Бурова А. Роль дорослого в розвитку творчих ігор. *Дошкільне виховання*. 2022. № 1. С. 10-13.
12. Гончаренко А. М. Софія Русова про національні джерела розвитку мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві. Науково-практична конференція для педагогічних працівників м. Києва «Педагогічні ідеї Софії Русової в дошкільній освіті XXI століття (з нагоди 155-річчя від дня народження). 18 лютого 2021 року. Режим доступу: http://www.ippo.org.ua/files/новини/
13. Горєлова А. Формуємо зв'язне мовлення. *Дошкільне виховання*. 2022. № 4. С. 15-17.
14. Горбунова Н. В. Ігрова діяльність як засіб розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників. Режим доступу:file:///C:/Users/%D0%94% D0%BE% D0%BC/Downloads/znpkhnpu_ttm niv_2012.
15. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років. Київ: Київ.
Ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 304 с.
16. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія: навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закл. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2019. 720 с.
17. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020. 324 с.
18. Іщенко Л. В. Навчання дітей дошкільного віку рідної мови: навчальний посібник. Умань: ПП «Жовтий», 2019. 138 с.
19. Казанцева Л. Навчання дітей дошкільного віку діалогу на комунікативній основі. *Збірник наукових праць.* Бердянськ, 2015. Вип. 2. С. 159-168.
20. Кудикіна Н. Психологія та педагогіка гри. *Відкритий урок.* 2020. № 5-6. С. 32-50.
21. Луцан Н. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2019. 45 с.
22. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей у дошкільних закладах освіти: Програма спецкурсу. Одеса: СВД М. П. Черкасов, 2020. 92 с. 24.
23. Любашина В. Художнє слово як засіб збагачення словника дошкільників. *Імідж сучасного педагога.* 2020. № 6/7. С. 87-90.
24. Любашина В. В. Формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Ялта, 2020. 21 с.
25. Михайлова Л. І. Розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2020. 21 с.

26. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу: навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 296 с.
27. Паласевич І. Дошкільна лінгводидактика. Частина ІІ: методичні матеріали до семінарських занять. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2019. 108 с.
28. Пасічник А. Мовленнєві заняття в системі сучасної дошкільної освіти. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2019. № 2. С. 53-57.
29. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». Тернопіль: Мандрівець, 2019. 264 с.
30. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч. ІІ Від трьох до шести (семи) років. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 452 с.
31. Про дошкільну освіту. Закон України від 11.07.2001 № 2628-ІІІ. Редакція від 05.12.2012 // Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/.
32. Столбова Т. Діалогічне мовлення у дидактичній грі. *Дошкільне виховання.* 2022. № 2. С. 14-15.
33. Страшівська Н. Значення сюжетно-рольових ігор у розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Актуальні проблеми удосконалення дошкільної освіти: збірник тез регіональної науковопрактичної конференції, 14 травня 2019 року. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2019. С.210–212.
34. Трифонова О. С. Формування фонетичної компетенції в дітей 5-го року життя: навчально-методичний посібник. Миколаїв, 2019. 203 с.
35. Федорович Л. Підготовка вихователів ДНЗ до організації діалогічного спілкування старших дошкільників. Імідж сучасного педагога. 2021. № 2. С. 45-47.

Шаповалова О.В.
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти,
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-8888-591X

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В умовах сьогодення розвиток пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку є одним з важливих завдань дошкільної освіти, коли закладаються основи психічного розвитку особистості через їх активну взаємодію з навколишнім світом. Як підкреслюється у Базовому компоненті дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) [2], саме оволодіння мовою як

засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитинства. Тож інтереси людини до пізнання навколишньої дійсності набувають великого значення у формуванні особистості, його духовної та інтелектуальної сфери, морально-етичних і комунікативних якостей.

Доцільність звернення до обраної проблеми підтверджується вимогами нормативно-правових документів: законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку» (2020 р.), «Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нової редакції» (2021 р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема становлення пізнавальних інтересів не є новою в науковій проблематиці й постійно перебуває в центрі уваги педагогічної науки, зокрема досліджувалась: педагогами-класиками (Я. Коменський, Й. Песталоцці, А. Дістервег, І. Гербарт, Г. Сковорода, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін.) та сучасними науковцями (К. Абульханова-Славська, А. Дьомін, Л. Божович, В. Буряк, О. Киричук, В. Лозова, О. Матюшкін, П. Підкасистий, О. Савченко, Г. Щукіна, Т. Шамова та ін.). Психологічний компонент проблеми формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку розглядається у працях Л. Виготського, О. Запорожця, О. Леонтьєва, І. Синиці, І. Костюка та ін.

Методологічний аспект проблеми знайшов власне практичне втілення в низці сучасних досліджень О. Соколова, М. Лісіної, М. Мещерякової, А. Сорокіної та ін., а саме визначено форми, методи та засоби, які забезпечують динаміку розвитку пізнавальних інтересів. Аспекту розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку приділяли увагу такі науковці, як А. Богуш, Н. Гавриш, С. Ладивір, Н. Луцан, І. Литвиненко та ін.

Незважаючи на значну кількість досліджень, проблема формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в процесі мовленнєвої діяльності в сучасній науковій літературі, на нашу думку, потребує систематичного розгляду.

Інтереси людини до пізнання навколишньої дійсності набувають великого значення у формуванні особистості, його духовної та інтелектуальної сфери, морально-етичних і комунікативних якостей. Сьогодні педагоги відмічають зниження у дітей старшого

дошкільного віку активності пізнання. З огляду на це, науковці приділяють велику увагу проблемі розвитку пізнавального інтересу. Пізнавальний інтерес завжди знаходиться в центрі педагогічного процесу, адже вважається провідним засобом активізації і збагачення не тільки пізнавальної, а й будь-якої іншої діяльності. У Базовому компоненті дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти), саме пізнавальний інтерес визначений як пріоритетний [2].

Проблема розвитку пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку досліджувалась психологами [4; 12; 35], які вивчали його як мотив діяльності, як елемент у структурі емоційної сфери, як основний чинник розумового розвитку особистості; педагогами [7; 20], які розглядали вплив пізнавальних інтересів на становлення особистості дитини в кожному віковому періоді, роль інтересів у забезпеченні матеріальних і духовних потреб дитини.

Однак, незважаючи на те, що питання розвитку пізнавальних інтересів особистості досліджувалося в психолого-педагогічній літературі, проте умови розвитку пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в процесі мовленнєвої діяльності, як основи в сучасній науковій літературі, на нашу думку, розроблялася недостатньо.

З'ясуємо насамперед сутність поняття «інтерес». «Інтерес (від. лат. Interest – важливий, значущий) – емоційно забарвлене ставлення до навколишнього світу, спрямованість людини на певний об'єкт чи діяльність, викликану позитивним ставленням людини до чогось, когось»

У психологічному словнику-довіднику зазначено, що «інтерес – це рушійна сила будь-якого пізнання, це процес, в який залучаються емоції, переживання радості подолання перешкод і діяльність особистості, пов'язана з бажанням досліджувати навколишній світ» [22, с. 112].

Інтерес – найкращий стимулятор у пізнанні світу, розумінні мовлення, в особистісному зростанні дитини. Науковець В. Котирло розглядає інтерес як спонуку пізнання, що «існує в наступних формах: цікавість, інтелектуальна активність, ставлення. Між ними існує причинна зумовленість: в онтогенезі виникає цікавість у вигляді орієнтовної інстинктивної реакції, що стимулює появу на арені пізнавальної допитливості, а потім – з'являється ставлення до певної сфери знань» [30, с. 109]. Якщо досліджуваний предмет викликаний позитивним, зацікавленим ставленням, емоційною

привабливістю, такий предмет чи явище пробуджує в дитини пізнавальний інтерес.

За висловлюванням І. Білої, «інтерес – це вибіркове емоційно-пізнавальне ставлення особистості до предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до відповідних видів людської діяльності, які мають важливе значення для людини» [7, с. 37].

Ми будемо користуватися таким визначенням інтересу: інтерес – це емоційно-пізнавальне ставлення дитини до предметів та явищ навколишньої дійсності в різних видах діяльності, спрямоване на пізнання навколишнього світу шляхом розв'язання завдань, що виникають у конкретних життєвих ситуаціях.

З'ясуємо сутність феномену «пізнання». Визначення поняття «пізнання» гносеологічна наука дає так: «Пізнання – це сукупність процесів отримання, переробки та використання інформації про світ і саму людину» [39]. Гносеологія вивчає тип відносин між суб'єктом (хто здійснює пізнавальну діяльність) і об'єктом (на що спрямована пізнавальна активність суб'єкта). Звідси пізнання – це взаємодія між суб'єктом і об'єктом, спрямована на досягнення потреб суб'єкта. Отже, з визначення понять випливає, що пізнавальний інтерес є мотивом гностичної діяльності в якій тісно переплітаються бажання дізнатися щось нове і цікаве про навколишню дійсність з емоційними переживаннями цього процесу. Таким чином, інтерес спонукає до пізнання навколишнього середовища.

Проблема розвитку пізнавальних інтересів найбільш багатогранно розкрита в дослідженнях М. Лісіної, М. Мещерякової, А. Сорокіної. Дослідженням цієї проблеми займалися відомі науковці В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, Н. Бібік. Саме Н. Бібік зазначав, якщо не працювати над розвитком пізнавальних інтересів дитини старшого дошкільного віку, то з переходом до школи, ця природна властивість починає згасати, що, безперечно, буде впливати на успішність засвоєння знань [6].

Окремі міркування, щодо розвитку пізнавального інтересу дітей дошкільного віку, висловлені Л. Кочіною, яка у своїх дослідженнях вказувала, що «пізнавальний інтерес проявляється в прагненні дитини дізнатися щось нове, з'ясувати властивості предметів, знайти зв'язок і відношення між ними» [31].

Нами з'ясовано, що науковці висловлюють різноманітні погляди на природу пізнавального інтересу в залежності від сфери діяльності, уподобань, власних наукових досліджень особистості.

Одні зазначають, що пізнавальний інтерес є підґрунтям навчальної діяльності [6; 26], інші – пов'язують його із рівнем складності розумової діяльності [18]; Г. Щукіна взагалі наголошує на випадковості виникнення пізнавальних інтересів дітей дошкільного віку, в основі яких лежать тільки зовнішні ознаки та факти, що поєднані із набутим життєвим досвідом [35]. О. Кононко зазначала, що пізнавальні інтереси дітей старшого дошкільного віку є лише «своєрідною заготовкою до наступних сходинок розвитку, а надалі перебудовуються, змінюються» [28]. Науковець вказувала, що пізнавальні інтереси у старшому дошкільному віці тільки починають складатися. Однак образні форми пізнання світу (сприймання, творча уява, образне мислення) розвиваються саме протягом дошкільного періоду, в специфічних для цього віку видах діяльності: мовленнєвої, ігрової. До найважливіших здобутків дошкільного дитинства науковець відносить образні форми пізнання природного, предметного, соціального довкілля та власного «Я».

Більшість науковців одностайні в думці, що пізнавальний інтерес розвивається поступово в процесі активної діяльності і спрямований на розв'язання проблемних ситуацій (С. Ладивір, В. Лозова, В. Котирло, Ю. Трофімов, К. Щербакова, Г. Щукіна). Тому під пізнавальним інтересом, на думку психолога Ю. Трофімова, слід розуміти «самостійну, ініціативну діяльність людини, дитини, спрямовану на пізнання навколишнього середовища (як прояв допитливості) й зумовлену необхідністю розв'язати завдання, що постають перед нею у конкретних життєвих ситуаціях» [13].

Н. Бібік зазначає, що підґрунтям формування пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку є протиріччя між тими уміннями і навичками, які дитина отримала, та новими пізнавальними завданнями, які стоять перед дітьми і в розв'язанні яких вона має потребу. Зовсім інша точка зору на проблему підґрунтя пізнавального інтересу в інших науковців.

Основою пізнавального інтересу, як зазначає у своєму дослідженні О. Салабай, цитуючи С. Рубінштейна, є активна мислительна діяльність та інші психологічні процеси. Прагнення дитини до пізнання нового, незвіданого зумовлює зосередженість, увагу, пам'ять, прояв самостійності у вирішенні завдань. Спостерігаючи за тим, як діти пізнають навколишній світ, ми можемо спостерігати за процесом розвитку їх пізнавальних інтересів.

Іншою є позиція Д. Гомоляко, яка спрямована на емоційний підхід до організації пізнавальної діяльності, вважаючи, що «почуття – це серцевина інтересу». Аналізуючи специфіку становлення пізнавального інтересу, науковець визначає такі етапи: епізодичне переживання, емоційно-пізнавальна спрямованість особистості, емоційно-пізнавальне ставлення до діяльності чи об'єкту. Почуття (подив, здивування, хвилювання, радість) завжди викликані пізнанням навколишнього [16].

На емоційну забарвленість і дієвість пізнавального інтересу, як основу мотиву пізнання, вказувала Г. Щукіна. Причому, як зазначала науковець, у процесі пізнавального інтересу людина вирішує практичні та розумові завдання, які безпосередньо торкаються її прагнень і бажань [34]. Цю думку продовжує Р. Павелків, «інтерес, в цілому, займає проміжне становище в системі домінуючих потреб і мотивів, які визначають основні відносин людини до світу: він виникає на основі пізнавального потягу (бажання) до тієї чи іншої сфери дійсності і в процесі свого розвитку може бути стійкою особистісною потребою в активному, діяльнісному ставленні до свого предмету» [17, с. 184].

Визначення підґрунтя пізнавального інтересу, як бачимо, пов'язане із визначенням сутності явищ навколишнього світу та їх емоційного впливу на особистість. Джерелом формування пізнавального інтересу є пізнавальна потреба. Науковець Є. Ільїн, досліджуючи інтереси особистості у різних напрямках (аксіологічному, емоційному, мотиваційному, соціально-психологічному), зазначав, що всі інтереси в своїй основі мають один аспект – наявність потреби на позитивне емоційне переживання [15]. Як зазначає в своєму дисертаційному дослідженні Б. Мухацька, базою породження пізнавального інтересу є сам інтерес або потреба в ньому, що для неї самої відіграє істотну роль. Аналізуючи специфіку становлення пізнавального інтересу, науковець розглядає такі етапи його виникнення: «елементарне визначення (орієнтування) в навколишньому, вибірково-спрямоване відношення до предметів або явищ оточуючого світу та духовна потреба в пізнанні» [6; 12].

У довідкових джерелах вказується на те, що інтерес за своєю сутністю належить до різного роду сполуки активності, спрямованої на процес діяльності та на задоволення потреб особистості. Саме тому науковці В. Максимова, А. Орлов, Р. Павелків, Г. Щукіна розглядають інтерес як побуджуючий фактор:

«з'являється схильність – сполучна ланка між потребою та пізнавальними діями, поведінкою» [11]. Деякі науковці (Н. Бібік, М. Марусинець) стверджують, що «процес задоволення цієї потреби здійснюється як пошук, спрямований на виявлення, відкриття невідомого та його засвоєння» [6; 27]. Якщо з дошкільниками не працювати далі, то з розв'язанням проблеми в них зникає подальший інтерес. Заперечують цю думку науковці Л. Вяткіна, Л. Назарець, стверджуючи, що пізнавальний інтерес дитини залежить від її розумової активності. Чим більше дитина пізнає навколишній світ, розуміє, як виконати те чи інше завдання, тим глибшим буде процес пізнання [27]. Таким чином, основою пізнавального інтересу є активна розумова і мислительна діяльність.

Отже, сутність психологічного феномену науковці трактують по-різному: як компонент пізнавальної діяльності (Л. Іванова, М. Ігнатенко, Т. Шамова, Г. Щукіна); як готовність особистості до пізнання світу (Н. Звєрєва, І. Харламов); як одну з рис особистості (М. Головань, І. Ланіна, В. Лозова); як мотив діяльності (О. Леонтьєв, М. Басов); як елемент емоційної сфери (Г. Люблінська, Н. Морозова). Деякі дослідники, зокрема, М. Ігнатенко, Т. Шамова, розглядають пізнавальний інтерес з опорою на різні ознаки: як ознака прояву пізнавальної активності, як готовність до пізнання світу; як вид мотивів, форма прояву пізнавальних потреб – Л. Божович, М. Морозова; Я. Коломінський, Г. Щукіна – як поєднання емоцій та інтелекту [31]. Група науковців (Л. Захаревич, Л. Венгер, В. Крутецький, Н. Непомняща) розглядають пізнавальні інтереси з точки зору розумової і пізнавальної активності, розвитку мислення і мовлення, математичних та сенсорних здібностей. Науковці М. Басов, І. Зимня, Є. Ільїн вважають сам пізнавальний інтерес «важливим мотивом до активної діяльності, до оволодіння знаннями, вміннями та навичками, а головне, до виникнення інтересу, як більш стійкого емоційного ставлення до навколишньої дійсності» [24].

Ми будемо користуватися таким визначенням пізнавального інтересу: пізнавальний інтерес – це емоційно-пізнавальне ставлення дитини до предметів та явищ навколишньої дійсності в різних видах діяльності, спрямоване на пізнання навколишнього світу, що зумовлене необхідністю задоволення власних потреб і інтересів в процесі мовленнєвої діяльності, шляхом розв'язання завдань, які виникають у конкретних життєвих ситуаціях.

Науковці [1; 25; 27] виділяють стадії формування пізнавального інтересу дитини: цікавість, допитливість, власне пізнавальний інтерес, теоретичний інтерес, які подано на рис.1.1.



Рис. 1.1. Стадії формування пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку

Першим поштовхом до формування пізнавального інтересу є стадія «цікавості», коли дитина орієнтується тільки на зовнішні ознаки об'єкта, який його цікавить. Цей процес короткотривалий, так як отримавши відповідь на питання, увага дитини переміщається на інший об'єкт. У тлумачному словнику української мови «цікавість» тлумачиться як «бажання, намагання дізнатися про щось в усіх подробицях; увага до чого-небудь; допитливість» [5].

В. Сухомлинський особливу роль у розвитку здібностей дитини надавав допитливості. За його визначенням, допитливість – «це зростаюча, ніколи не згасаюча, а навпаки, та, що весь час посилюється, потреба знати і прагнення дізнатися, пояснити. У виникненні загадок і їх розшифруванні і полягає суть допитливості. Допитливість – це крихка і ніжна серцевина людини, її легко зламати, збудивши відразу до праці через її непосильність і одноманітність. Мова йде про працю мислителя: дитяча праця – це активне бачення світу, завдяки якому дитина стає діяльною частиною природи і разом з тим її володарем» [29, с. 85].

Науковці Н. Вічалковська та С. Ладивір визначають поняття пізнавальна активність і допитливість як синоніми. За їх словами:

«це бажання, жага до нової інформації про дійсність і власне про себе, необхідності щось дослідити, з'ясувати, це також і діяльнісний стан індивіда. Це й пізнавальна потреба, і збуджувана нею пізнавальна діяльність. Вона притаманна кожній дитині, проте її міра та спрямованість у кожного своя» [12; 31].

Допитливість – найвиразніший показник предметної спрямованості й характеру пізнавальної активності дітей п'яти-шестирічного віку. Не слід ототожнювати поняття допитливість та інтерес. Справа в тім, що інтерес пов'язаний з наявністю певних знань і характеризується як допитливістю, так і активністю людини в процесі діяльності. Одні люди проявляють інтерес до певної галузі знань, інші – задовольняються поверхневими інтересами, які поступово згасають. Про інтереси дитини дошкільного віку до ознайомлення з певним предметом чи явищем, свідчить її особиста зацікавленість, прагнення пізнати щось цікаве, незвичне; увага та емоційне переживання пізнавальної потреби.

Як зазначає І. Біла, «пізнавальний інтерес відрізняється від допитливості широтою захоплення об'єктів, глибиною, вибірковістю». Чим більше дитина бачила, чула, переживала, тим більшим є світ її інтересів, тим більший життєвий досвід вона отримала [7].

Допитливість, на думку О. Запорожця – це «потреба у враженнях», реалізується в інтересі, не дає можливості йому згаснути, а, навпаки, спонукає до пізнання, здобуття нових знань, що сприяє пробудженню нового інтересу. Іноді допитливість збігається з інтересом. Це буває, коли особистість уже сформована. Постійний і глибокий інтерес до певної діяльності, збігається з допитливістю [25]. Дітям старшого дошкільного віку властиві перші два рівні пізнавального інтересу. Шестирічні дошкільники поступово переходять на третій рівень, якщо вихователі дотримуються низки чинників, які впливають на ефективне формування пізнавального інтересу.

Власне пізнавальний інтерес характеризується пізнавальною активністю, в якій об'єктом є сам процес пізнання. У новій редакції Базового компонента дошкільної освіти зазначено, що «проявом активності є інтерес дитини до довкілля та самої себе; активне сприймання предметів, об'єктів, людей, подій; спостережливість, кмітливість, допитливість, вміле використання побаченого й почутого раніше, спроби самостійно доходити висновків, знаходити нове в знайомому та знайоме в новому; вміння радіти зі своїх відкриттів;

надання переваги новим, незнайомим завданням, що потребують розумових зусиль; планування своєї пізнавальної діяльності, втілення її на практиці; інтерес до дослідництва, експериментування з новими матеріалами» [2, с. 6]. Отже, тільки тоді, коли в дітей з'являється потреба в певній діяльності, коли вона бачить предмет чи явище важливим у своєму житті, виникає бажання пізнати їх глибше.

Структурними елементами пізнавальної активності за дослідженнями філософів є: мотиваційний компонент – інтереси, потреби, мотиви, що визначають бажання дітей пізнавати навколишній світ; інтелектуальний компонент – передбачає рівень розвитку розумової діяльності; діяльнісний компонент, що спрямований на прояв пізнавальної активності в реальній практичній роботі. Пізнавальну активність вітчизняні науковці трактують по-різному: як «мобілізація інтелектуальних, морально-вольових сил на досягнення конкретної мети навчання, прояв самостійності, ініціативи, творчості у процесі діяльності» (К. Щербакова) [38]; як активність, у процесі якої дитина пізнає світ (О. Проскура) [27]; як рису особистості (В. Лозова, Л. Проколієнко) [17; 33].

З аналізу досліджень нами з'ясовано, що пізнавальна активність – це риса особистості, яка проявляється в її ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає прагнення до самостійної діяльності [16].

Отже, пізнавальні інтереси є складовою пізнавальної активності, яка, в свою чергу, є основою пізнавальної діяльності і умовою успішного навчання дітей у школі. Учені Ю. Забродін, М. Каган розглядали пізнавальну діяльність як форму активного пізнання довкілля, а пізнавальний інтерес як вищий щабель розвитку пізнавальної діяльності. Змістом такої діяльності є «раціональне відтворення свідомістю людини об'єктивності в процесах, предметах, діяльності та відповідних законах» [28]. Сутністю пізнавальної діяльності, за дослідженнями психологів, «є опосередкований, згорнутий, найбільш скорочений послідовний рух від незнання до знання, від знання неповного до більш повного й глибокого» [13].

С. Максименко виділяє два види пізнавальної діяльності: внутрішню і зовнішню. Внутрішня (психічна діяльність) реалізується через мислительно-розумовий процес і полягає в сприйманні, розумінні, осмисленні, узагальненні, застосуванні здобутих знань, умінь і навичок. Зовнішня пізнавальна діяльність відбувається в

закладі дошкільної освіти під безпосереднім керівництвом вихователя. Дитина виступає пасивним виконавцем тих завдань і навчальних операцій, які пропонує вихователь [30].

Окремим видом пізнавальної діяльності є самостійна робота дітей, під час якої дитина, самостійно здійснюючи певний вид діяльності, опановує нові знання, набуває досвіду роботи, здійснює самореалізацію і саморегуляцію дій, самоаналіз пізнавальної діяльності. Теоретичний інтерес спрямований на пізнання складних теоретичних досліджень певної наукової галузі знань чи глобальних проблем. Як зазначає С. Гончаренко, «інтерес у динаміці свого розвитку може перетворюватися в нахил як прояв потреби в здійсненні діяльності, яка викликає інтерес» [17]. Теоретичний інтерес проявляється в діяльності, яка сама по собі ніякого інтересу не викликає, але її змістовність є цікавою для суспільства і відіграє в ньому значну роль.

Таким чином, формування пізнавальних інтересів здійснюється за двома напрямами:

1) коли відбувається збагачення життєвого досвіду дитини новими знаннями, уміннями і навичками;
2) коли пізнавальні інтереси поступово розширюються і поглиблюються в рамках однієї і тієї ж діяльності.

Характеризуючи пізнавальний інтерес, Б. Пашнєв визначає такі його істотні ознаки:

- інтелектуальну спрямованість пошуку нового в об’єкті, прагнення ознайомитися з предметом ближче, пізнати його глибоко і всебічно;
- усвідомлене ставлення людини до предмета свого інтересу і до завдання, що стоїть перед нею в пізнанні цього предмета;
- емоційну забарвленість: інтерес завжди пов’язаний з бажанням щось дізнатися, радістю пошуку, гіркотою невдачі і торжеством відкриттів;
- вияв у вольовій дії: інтерес спрямовує зусилля людини на відкриття нових сторін і ознак предмета [28].

Таким чином, із досліджень науково-педагогічної літератури нами встановлено, що пізнавальний інтерес може бути умовою навчання, результатом навчальної діяльності, стимулом виховання.

Формування пізнавальних інтересів залежатиме від того, як організовується і спрямовується мовленнєва діяльність. У Базовому компоненті дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної

освіти) відмічено, що, «саме оволодіння мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитинства, так як мовленнєве виховання забезпечує духовно-емоційний розвиток дитини через органічний зв'язок із національним вихованням» [2].

У дослідженні О. Чупріної [32] наголошено, що мовленнєва діяльність має важливий вплив на розвиток особистості, так як саме мовлення є своєрідною «формою пізнання людиною предметів і явищ дійсності й засобом спілкування людей. На відміну від сприймання – процесу безпосереднього відображення речей, – мовлення є формою опосередкованого пізнання дійсності, її відображенням за допомогою рідної мови». Як вказує Р. Павелків, пізнавальний інтерес вперше проявляє себе у дошкільному дитинстві, однак важливим етапом формування є старший дошкільний вік. Для дітей старшого дошкільного віку пізнавальний інтерес є підґрунтям навчальної діяльності. Навчання – обов'язковий компонент, без якого розвиток особистості неможливий. Як зазначав відомий вітчизняний психолог І. Костюк, «досягнення в розвитку мислення дітей залежать не просто від їхнього віку, а й від того, як організовується і спрямовується їхня навчальна діяльність у кожному віці» [19].

Оскільки освітня діяльність стимулює виникнення і розвиток пізнавального інтересу до школи, до навчання, до всього шкільного життя, його характеристика в цьому віковому періоді вивчалася фізіологами, психологами, педагогами. Зокрема, за даними фізіологів (І. Анохін, В. Андріанов), шестилітній вік вважається сензитивним для розвитку мозкових механізмів зорового сприйняття, довільної уваги, яка виявляється у вибірковому реагуванні на емоційно значущі об'єкти. Мислення шестилітніх дітей є безпосереднім і не дозволяє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки й відношення між предметами та явищами. Тому діти цього віку виокремлюють ті предмети, які відповідають потребам їх діяльності і є доступними для їхнього розуміння. Таким чином, мислення дітей цього віку потребує розвитку в процесі освітньої роботи та пізнання навколишнього світу [1].

Пізнавальний інтерес має складну психологічну структуру, яка є формою взаємозв'язку між емоційними, вольовими і інтелектуальними компонентами. Вони є основою впливу інтересу на розвиток психічних процесів дошкільників: пам'яті, уваги, сприй-

мання, мислення. Всі вияви почуттів особистості: здивування, радість, хвилювання, відчуття успіху, здивування, задоволення – викликані інтересом. Пізнавальні інтереси дітей дошкільного віку залежить від розвитку пізнавальних психічних процесів дитини: відчуття, сприймання, уваги і уяви, які є взаємопов'язані і взаємообумовлені.

Будь-яке пізнання розпочинається зі сприймання явищ, предметів, подій навколишнього світу, що відбувається через відчуття їх окремих ознак, властивостей, які діють на відповідні аналізатори. Всі відчуття синтезуються у цілісний образ, який залежить від особливостей сприймання. Як вказував О. Запорожець, «сприймання починає розвиватися на основі відчуттів» [25]. Саме в дошкільному віці відбувається активний розвиток слухових, зорових, рухових відчуттів, а одночасно з ними відбувається і розвиток сприймання. Цю думку підтримує психолог Т. Байбара, зазначаючи, що будь-яке пізнання розпочинається зі сприймання явищ, предметів, подій навколишнього світу, що відбувається через відчуття [4].

Сприймання залежить від знань, потреб, спрямованості, інтересів особистості і відбувається в практичній діяльності (читання книги, перегляд телепередач, гра, театр, музика). В образі сприймання відображається ставлення особистості до об'єкта пізнання, виникають інтереси, які направлені на пізнання предмета або явища. Сприймання є результатом аналітико-синтетичної діяльності аналізаторів, на основі сприйнятого у дітей формується уявлення і складається певне судження [11].

Одним із важливих пізнавальних психічних процесів є сформованість уваги. Саме увага виражає інтереси особистості, які спрямовані на певний об'єкт і завжди включається у пізнавальні процеси. Увага – це «психічний пізнавальний процес, який полягає в зосередженості свідомості на певному об'єкті» [7]. Вчені зазначають, що увага не є самостійним психічним процесом, а залежить від змісту тієї діяльності в яку включена особистість. Дітям старшого дошкільного віку притаманна мимовільна увага, яка складається в ході взаємовідносин дитини з навколишнім без її свідомого наміру. Увага підтримується саме інтересом, включенням у практичну діяльність, постановкою запитань, дією інших подразників. У практиці освітньої роботи увага підтримується цікавістю викладу матеріалу, умілим поєднанням відомого з

невідомим, урізноманітненням видів діяльності, зміною темпу занять, включенням дитини у активну діяльність, посильними і зрозумілими завданнями вихователя, індивідуальним підходом до кожної дитини. Особливістю уваги дітей старшого дошкільного віку є те, що довільна увага у них тільки починає формуватися і є нестійкою. Діти здатні часто відволікатися на інші об'єкти, що впливає на процес пізнавального інтересу.

У процесі пізнання особливе навантаження припадає на пам'ять, так як пам'ять – найбільш тренований пізнавальний процес. Від рівня розвитку пам'яті залежить розумовий розвиток дитини. Для дітей старшого дошкільного віку властиво включатися в запам'ятовування цікавих фактів, подій. Вони проявляють інтерес у вивченні напам'ять віршів, казок, ролей в іграх-драматизаціях.

Таким чином, якщо ми хочемо розвивати пізнавальні інтереси дитини, то повинні перш за все сформувати психічні процеси, які лежать в основі пізнавального інтересу: пам'ять, мислення, увагу, уяву, спостереження.

Отже, якщо ми хочемо розвивати пізнавальні інтереси дітей, потрібно подбати про сформованість пізнавальних психічних процесів, які беруть участь у пізнанні.

Дитині від народження властива допитливість, пізнання всього нового. У кожному віковому періоді розвитку особистості пізнавальний інтерес виявляється специфічно. У дітей старшого дошкільного віку переважає безпосередній інтерес до нових подій, фактів, явищ. У них спостерігається розпорошеність інтересів, фіксується нетривкий характер їх функціонування. Діти цього віку виокремлюють ті предмети, які відповідають потребам їх діяльності і є доступними для їхнього розуміння.

Науковці О. Запорожець, Л. Проколієнко, Піроженко відзначають, що розвиток пізнавальних інтересів не зводиться до логіки вікових змін. Віковий період від 5 до 6 років з психологічної точки зору досить складний, оскільки саме в цей час відбувається інтенсивне становлення багатьох психічних функцій:

- відбувається інтенсивний інтелектуальний розвиток;
- розвиваються елементи довільної уваги;
- дитина починає ставити цілі і намагається їх досягти;
- дитина ставить за мету щось зберегти в пам'яті.

Значною мірою цей період визначається індивідуальними особливостями дитини, впливом соціального середовища, характером

навчання [25; 33]. Діти старшого дошкільного віку легко розрізняють предмети за кольором, формою, місцем знаходження, хоч ще недостатньо орієнтуються у просторових та часових відношеннях між явищами. Вони пізнають навколишній світ через різні органи чуття: відчувають смак і запах, чують і бачать все, що їх оточує; можуть доторкнутися до предмета і відчути його. Як вказують психологи, сприймання простору не є природжене, а тому над його розвитком потрібно працювати, адже лише в результаті його розвитку у свідомості дітей адекватно відображаються реальні просторові властивості і відношення предметів.

Процес зміни інтересів дитини відбувається під час переходу дітей з одного вікового періоду до іншого. Старший дошкільний вік характеризується найбільш інтенсивним розвитком мотиваційної сфери, де пізнавальний мотив займає визначне місце. У віці 5-6 років діти починають відчувати потребу в більш глибокому розумінні явищ навколишньої дійсності. Однак, образи все ще сприймаються ними цілісно, погано диференціюються суттєві й несуттєві ознаки. Допускаються помилки при оцінці часових і просторових властивостей предметів. Більшість дітей сприймають явища, а потім вибудовують розповідь про них не в часовій, а в емоційній послідовності.

Зміст пізнавальних інтересів дитини залежить від тих явищ чи предметів на які вони спрямовані. У старшому дошкільному віці дітей в першу чергу цікавлять ті предмети, які одразу впадають в очі, тобто яскраві, незвичайні, що викликають інтерес, зацікавлюють у конкретній ситуації. Так як діти старшого дошкільного віку слабо розрізняють суттєве і несуттєве, головне і другорядне, то під час сприймання певного об’єкта їх увага зосереджується на якійсь випадковій деталі. Діти старшого дошкільного віку ще не можуть виділяти всі ознаки предмета пізнання, нездатні бачити зв’язок між ними.

Найбільше цікавлять дітей цього віку об’єкти природи. Аналіз педагогічної спадщини В. Сухомлинського показав, що «подорожі дітей у природу, до витоків думки і слова», тобто захоплююче пізнання світу природи, під час якого пробуджується дитяча зацікавленість, допитливість, захоплення його красою, лежать в основі створеної ним системи виховання і розвитку пізнавальних інтересів дітей-шестиліток. Як зазначає Т.Ткачук, спостерігаючи за природою, діти часто зосереджуються на тому, що їх найбільше

вразило, часто пропускаючи головне і суттєве. Це все пояснюється тим, що старші дошкільники не володіють аналізуючим і диференціюючим сприйманням [14].

Помічено, що діти одного віку можуть перебувати на різних рівнях розвитку пізнавального інтересу, адже рівень розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку зумовлюється індивідуально-психологічними особливостями та умовами виховання. Зокрема, особливо помітні індивідуальні відмінності в процесі розумової діяльності.

Зважаючи на нерівномірність психічного розвитку дітей дошкільного віку, рівень розвитку їх інтелектуальних здібностей, різних потреб і мотивів, розвиток пізнавальної активності буде варіюватися. У дітей старшого дошкільного віку вона характеризується такими ознаками прояву пізнавального інтересу:

- емоційність (подив, стурбованість, страх, захоплення);
- постійний потяг до об'єкту, бажання з ним взаємодіяти;
- увага й особлива зацікавленість;
- дії, спрямовані на з'ясування сутності, будови і призначення об'єкта.

Таким чином, через нерівномірність психічного розвитку дітей одного віку маємо варіативність розвитку пізнавальних інтересів, що спонукало науковців виділити взаємопов'язану групу ознак пізнавального інтересу, яка властива дітям певної групи. Відомо три групи дітей з різними пізнавальними інтересами, визначені науковцями Н. Бібік, С. Ладивір, Г. Стадник [6; 34].

До першої групи відносяться діти з активним рівнем розвитку пізнавальних інтересів. Таким дітям притаманна яскраво виражена потреба у пізнанні навколишнього світу. Вони активні, передбачливі, ініціативні, охоче відгукуються на пропозицію вихователя знайти різні шляхи розв'язання проблеми. Діти з активним пізнавальним рівнем беруть активну участь у житті колективу, підтримують всі ініціативи вихователя: їх цікавить мандрівка в ліс і похід в кіно, прополка клумб і гра, розв'язування задач і виконання мовленнєвих вправ. Ці діти завжди радіють «ситуації успіху», хвилюються за невдалі варіанти вирішення завдань. Вони хочуть бути першими в ігровій діяльності, часто є її організаторами. Так як гра є провідною діяльністю дітей дошкільного віку, то вона є природною і пізнавальною діяльністю, адже спирається на ті ж пізнавальні процеси, що і навчально-пізнавальна діяльність.

Граючи, дитина озвучує те, що робить. У такий спосіб, через промовляння вголос, зовнішня дія перетворюється у внутрішню і вже виступає як розумова діяльність. Поступово розмови дитини з собою під час гри скорочуються, переходять у внутрішній план, у внутрішнє мовлення, таким шляхом розвивається внутрішнє логічне мислення.

Отже, пізнавальний інтерес дітей першої групи формується в процесі діяльності і взаємопов'язаний з розвитком мислення і мовлення.

Дітям другої групи з відносно активним рівнем розвитку пізнавальних інтересів властива зацікавленість та прояв інтересу тільки в певних ситуаціях. Вони легко включаються в будь-яку діяльність, організовану іншими дітьми чи вихователем. Активні, особливо, коли отримують схвалення своїх дій. В разі виникнення труднощів можуть капризувати, вийти з гри, відмовитися від участі в діяльності. Такі діти мають достатній розумовий розвиток, який дозволяє їм справлятися із програмовими завданнями. Головна особливість цих дітей – вони ніколи не проявляють ініціативність, не роблять спроби самостійно знайти рішення проблеми, навіть знаючи хід вирішення.

У спілкуванні з однолітками вони пасивні. Люблять слухати інших, але участі в розмові не беруть. Таких дітей слід частіше залучати до участі в ігровій чи освітній діяльності, даючи їм відповідальні ролі. Заохочувати до спілкування їх можна через драматизацію чи інсценізацію, конкретну роль у грі, де вони відчуватимуть відповідальність. Досягнення успіху у виконанні доручень сприятиме включенню таких дітей у пізнавальну активність, надасть можливість відчути емоційне піднесення, бажання повторити спробу у певній діяльності. Це стане запорукою переходу дитини на вищий щабель розвитку пізнавальних інтересів.

До третьої групи відносяться діти з низьким рівнем пізнавальних інтересів. Для них характерно проявляти байдужість до будь-якої діяльності. Вони пасивні у виконанні завдань, ніколи самостійно їх не виконують. Навіть знаючи вирішення, такі діти завжди чекатимуть ствердження дорослих. Вони взагалі безініціативні, пізнавальна діяльність навпаки викликає у них небажання працювати, гнів і нудьгу.

З дітьми цієї групи потрібно проводити індивідуальну роботу, бути обережними у спілкуванні, щоб не принизити їх. Вихователь

повинен знайти щось хороше в поведінці чи діях таких дітей, схвалювати успіх і якнайменший прояв їх активності, висловлювати впевненість у можливостях дитини працювати самостійно [31].

Науковці-психологи Л. Божович, О. Запорожець визначають закономірності формування пізнавальних інтересів старших дошкільників: від інтересу до конкретних предметів до виділення зв'язків і залежностей у явищах, встановлення їх причин і наслідків. Дослідники відзначають, що розвиток пізнавального інтересу старших дошкільників проходить шлях від вияву емоційного відгуку до навколишнього і виділення зовнішніх якостей предметів до пізнання внутрішніх зв'язків і відношень, до самостійної постановки пізнавальних задач і перших спроб розв'язати їх за допомогою спостережень, дослідів, роздумів [25].

В емоційній сфері дітей-шестиліток відбувається переміщення основних причин, що викликають сильні емоції із сфери позаперсональних у сферу міжперсональних стосунків і вони починають обумовлюватися не тільки зовнішніми, об'єктивними, а й внутрішніми, суб'єктивними факторами. Цим і пояснюється гостра реакція шестиліток на психотравмуючі дії дорослих та однолітків. Працюючи з дітьми старшого дошкільного віку потрібно пам'ятати, що для успішного розвитку цим дітям необхідне постійне відчуття любові, радості, захищеності і підтримки.

Отже, якщо ми хочемо розвивати пізнавальні інтереси дітей, потрібно подбати про сформованість пізнавальних психічних процесів, які беруть участь у пізнанні. Аналізуючи шляхи виникнення і згасання пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку, визначено характерні особливості розвитку пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку: особлива вольова спрямованість та педагогічний вплив на мотивацію особистості до процесу пізнання; наявність взаємозв'язку між пізнавальними психічними процесами і інтересом; єдність об'єктивної і суб'єктивної сторін процесу пізнання; дотримання закономірностей розвитку пізнавальних інтересів; органічна єдність усіх процесів: мотиваційних, інтелектуальних, діяльнісних [6; 8; 16; 20].

У старшому дошкільному віці далеко не всі діти володіють такою якістю як пізнавальний інтерес, тому над його розвитком потрібно працювати.

Розвиток пізнавальних інтересів буде ефективним, якщо забезпечити системний підхід до його формування з урахуванням

педагогічних умов, особливостей і шляхів розвитку пізнавальних інтересів, рівнів пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку. На системний підхід, зокрема, вказує О. Брежнєва, яка виділяє в розвитку пізнавальних інтересів дошкільників кілька етапів, які вихователі повинні враховувати в роботі з дітьми: створення умов для появи пізнавального інтересу; формування позитивного ставлення до предмета пізнання або до певного виду діяльності; організація і керування діяльністю, в якій розвивається інтерес [10]. К. Дубич у своєму дослідженні, розглядає педагогічні умови «як сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених заходів педагогічного процесу, які забезпечують досягнення конкретної мети» [18].

Визначаючи педагогічні умови ми керувались дослідженнями вищезазначених науковців і психологів. Для формування пізнавального інтересу принципове значення має висновок учених про те, що лише в процесі освітньої діяльності у дітей старшого дошкільного віку виявляється пізнавальне ставлення до отримання знань.

Отже, основна роль у формуванні пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку належить процесу навчання. Важливим чинником формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку є мовленнєва діяльність, яка зорганізується в дошкільному віці в різних напрямах: природа, довкілля, гра, ознайомлення з художньою літературою, творами музичного та образотворчого мистецтва, спілкування з однолітками та дорослими, використання засобів інформаційно-комунікативних технологій.

У психології діяльність трактується як «активність суб'єкта, спрямована на взаємодію з навколишнім середовищем з метою задоволення власних потреб» [8].

Як зазначає І. Буняк, «діяльність – специфічний вид активності людини, що спрямований на пізнання і творче перетворення довколишнього світу, включаючи самого себе і умови свого існування» [10, с.59]. Кожна діяльність, в тому числі й мовленнєва, спрямовується на пізнання чогось нового, незвіданого з метою задоволення потреб і визначається цілісністю таких характеристик: мотив, мета, предмет, структура, засоби. На думку науковців (І. Зязюн, І. Куликівська, Л. Проколієнко, А. Сорокіна, В. Сухомлинський), мовленнєва діяльність виступає в якості головної умови формування особистості. Серед основних педагогічних умов, які мають вплив на формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в процесі мовленнєвої діяльності, науковці

виділяють сам процес мовленнєвої діяльності, його організація, форми і методи, які використовує вихователь.

Отже, *першою педагогічною умовою* формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку у процесі мовленнєвої діяльності визначено сам процес мовленнєвої діяльності, його організація, форми і методи, які використовує вихователь, а саме:

1) навчання прийомів мовленнєвої діяльності, що об'єднують різні види діяльності: слухання-розуміння, говоріння, читання;
2) використання під час занять з розвитку мовлення словесних і дидактичних ігор;
3) підбір доступного й цікавого змісту, який відповідає віковим особливостям дітей і можливості самопізнання, самореалізації;
4) проведення цікавих форм інтегрованих занять, де основу становитиме розвиток мовлення.

Розглянемо докладніше цей процес, на основі якого ґрунтується наше дослідження. Психологи Л. Виготський, О. Леонтьєв розглядають мовленнєву діяльність як пізнавальну діяльність, оскільки «вона розпредмечує дійсність за допомогою мови». І. Буняк висловлює подібну думку: «Мовленнєва діяльність є одним із видів пізнавальної діяльності» і наводить таке визначення пізнавально-мовленнєвої діяльності: це «діяльність, під час якої дитина пізнає навколишнє за допомогою мовлення і збагачує мовлення, пізнаючи щось нове» [11].

Видатні представники психолінгвістики [11; 17; 21] розробили теорію мовленнєвої діяльності, яка розглядається ними як «один із багатьох видів людської діяльності й визначається як активний, цілеспрямований, опосередкований мовою й зумовлений ситуацією спілкування процес прийому й видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою».

Як стверджують науковці, мовлення є складовою частиною діяльності людини, що дозволяє їй пізнавати світ і спілкуватися. Отже, під мовленнєвою діяльністю Г. Шелехова розуміє «спосіб реалізації суспільно-комунікативних потреб людини в процесі спілкування» [37]. Ніби продовжує це визначення Л. Калмикова: «Мовленнєва діяльність – це спеціалізоване використання мовлення для спілкування», – зазначає науковець [15]. І. Товкач у своєму дослідженні також відзначає позитивний вплив мовленнєвої діяльності на розвиток пізнавальних інтересів. Зокрема, науковець зауважує на роль емоційного компонента мовленнєвої діяльності як

першооснови для розвитку пізнавальної активності дітей [12].

У структурі мовленнєвої діяльності науковці [6; 14; 19] виділяють складові, що стосуються формування пізнавальних інтересів:

1. Мотиваційна складова. В якості мотивації мовленнєвої діяльності, виступають потреби та інтереси, тобто визначається предмет, на який вони спрямовуються.
2. Змістова складова. У процесі мовленнєвої діяльності збагачується життєвий досвід дітей про навколишній світ, природу, самого себе. Мета досягається, якщо зміст мовленнєвої діяльності містить пізнавальний інтерес, відповідає віковим особливостям дітей, побудований на основі тих знань, які діти отримали раніше і бажають їх розширити. Прості завдання не сприяють захопленню діяльністю, викликають швидке стомлення, згасання інтересу. Складні завдання, навпаки, розширюють можливості дитини проявити себе в новій пізнавальній ситуації, самоствердитися і самореалізовуватися.
3. Процесуально-операційна складова. Як відомо, процес – це сукупність дій і операцій, спрямованих на досягнення результатів діяльності. Результат мовленнєвої діяльності науковці вбачають у створенні висловлювань, які створюються на основі побаченого чи почутого, що викликало у дітей інтерес.
4. Когнітивна складова. Мовлення взаємопов’язане з пізнавальними процесами і розвивається завдяки пізнанню людиною навколишнього світу. В той час пізнавальні процеси впливають на мовлення і його розвиток, різниця в тому, що мовлення має емоційно-вольову основу: «…емоції глибоко проникають у всі сфери мовленнєвих механізмів і функцій, суттєво торкаються й активізують їх, вони, ніби пусковий пристрій, що приводить їх у дію» [5].
5. Результативна складова. Спосіб реалізації мовленнєвої діяльності залежить від включення в діяльність усіх пізнавальних якостей: пам’яті, уваги, уяви, мислення, розуміння і відтворення сприйнятого, що спрямовано на результат – засвоєння знань, формування умінь і навичок.

Складові формування і розвитку пізнавальних інтересів у мовленнєвій діяльності подано на рис.1.2.



Рис.1.2. Складові формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку у мовленнєвій діяльності.

Розглянемо детальніше їх сутність. Мотиваційний компонент є важливим фактором регуляції активності пізнавальних інтересів у мовленнєвій діяльності, адже для дітей старшого дошкільного віку є характерною потреба у навчанні та інтерес до нього. В програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», все більшу роль відіграє пізнавальний мотив та мотив досягнення. Водночас саме мовлення стає об'єктом уваги дитини, вона «грається словами, римами, смислами, експериментує, задовольняючи свої ділові, пізнавальні та особисті потреби, використовує ситуативні мимовільні висловлювання, не мовленнєві засоби (міміку, жести, рухи), контекстне мовлення» [5].

Диференційованість процесу формування і розвитку пізнавальних інтересів потребує від вихователя вмілого їх стимулювання. Науковці вважають, що використання завдань пошукового, практичного характеру з опорою на життєвий досвід дітей є важливими в розвитку пізнавальних інтересів. Спрямовуючи думку дітей на ще не пізнане, звертаючи увагу на ті сторони явищ, які залишилися непоміченими, вихователь сприяє тому, що новизна результатів пізнавальної діяльності викликає емоційні переживання [6].

Важливим є мотивування кожного етапу заняття, що сприятиме збудженню інтересу та активізації мислительної діяльності.

Зважаючи на нерівномірність розвитку пізнавальних психічних процесів кожної дитини, вихователь повинен шукати такі мотиви, які забезпечать успіх кожної дитини у пізнавальній діяльності.

У структурі мовленнєвої діяльності важливим є процесуально-операційний компонент, який включає в себе всі чотири види мовленнєвої діяльності (слухання-розуміння, говоріння, читання і письмо). Відомо, що процес пізнання нового має поетапний характер: етап сприймання, усвідомлення, осмислення, запам'ятовування, формування нових знань, умінь, навичок. Ефективність впливу різних видів мовленнєвої діяльності на розвиток пізнавальних інтересів досліджувала С. Ладивір [14], яка зазначила, що важливою складовою пізнавальних інтересів є багаторазове використання таких видів мовленнєвої діяльності як слухання і говоріння, які є основними видами мовленнєвої діяльності для дітей старшого дошкільного віку. На думку І. Цепової [32], значний потенціал для розвитку пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку містить такий вид мовленнєвої діяльності як слухання - розуміння. Сутність слухання-розуміння (аудіювання) полягає в одночасному сприйманні мовлення на слух, впізнаванні лексико-граматичного матеріалу, розумінні змісту в цілому [13]. Безпосереднім виявленням глибини розуміння є вміння встановити логічні зв'язки між ознаками предмета, явищами, подіями, що виявляються в процесі пізнання.

Мовленнєво-пізнавальна діяльність складається із таких видів слухання: мовлення вихователя, товаришів, батьків; слухання казок, оповідань, розповіді; слухання пісень, вистав; і говоріння: запитання, відповіді, переказ, розповідь, опис. Слухання мовного матеріалу матиме пізнавальний ефект, як вказує Н. Гавриш [8], якщо в діяльність будуть включені механізми короткочасної та довгочасної пам'яті, імовірнісного прогнозування та осмислення. Короткочасна пам'ять утримує інформацію в рамках дії. Довгочасна пам'ять зберігає стереотипи, видаючи їх для зіставлення й оперування ними. Залежно від того, існують чи ні в довгочасній пам'яті зразки мовлення, інформація сприймається як знайома або незнайома. Саме незнайома інформація викликає пізнавальний інтерес і продовження процесу пізнання. Процес розуміння проходить стадію імовірнісного прогнозування, яке дозволяє визначати наперед думки та поведінку мовця. Механізм осмислювання перетворює словесну інформацію в образну, залишаючи в пам'яті тільки потрібні деталі інформації [9].

Зміст мовленнєвої діяльності включає в себе такі компоненти: лінгвістичний, психологічний, методологічний і діяльнісний, кожен з яких має на меті не тільки формування знань, умінь і навичок, а й сприяє формуванню пізнавальних інтересів. Ми можемо передбачити, що зміст формування пізнавальних інтересів також має здійснюватися за такими компонентами, адже кожний з них побудований на теорії пізнання. Лінгвістичний компонент передбачає пізнання особливостей мови і мовлення, впізнавання лексико-граматичного матеріалу в мовленнєвому взаємозв'язку.

Психологічний – спрямований на розвиток у дітей умінь сприймати матеріал, виділяти в ньому головне, ділити його на частини. Матеріал, що сприймається може бути пізнавальним, розважальним і пізнавально-розважальним. Вплив змісту матеріалу залежить від уваги слухача та інтересу до інформації. Завдяки емоційності та захопливості інформації вона фіксується в довгочасній пам'яті.

Методологічний – націлений на вдосконалення вмінь інтуїтивно сприймати мовні форми при концентруванні уваги на змісті мовлення, що сприймається на слух. Методологія розглядає мову як інструмент пізнання, засіб міжкультурного спілкування й духовно-естетичного виховання.

Діяльнісний компонент спрямований на сприймання-розуміння матеріалу, яке визначається такими показниками:

1) перехід від загального сприймання предмета до вирізнення окремих його частин та їх співвідношення;
2) усвідомлення окремих властивостей предметів та їх взаємозв'язків;
3) осмислення походження явищ та їх причин;
4) встановлення логічних зв'язків між окремими частинами тексту;
5) з'ясування мотивів поведінки людей, визначення головної думки та розкриття підтексту;
6) поєднання пізнавальної діяльності з мовленнєвою [11].

Когнітивний компонент характеризує зумовленість психологічної готовності старших дошкільників до мовленнєвої діяльності, яку ми розглянули в попередньому параграфі та обсяг знань, засвоєних дошкільниками раніше на заняттях з розвитку рідної мови.

Спосіб реалізації мовленнєвої діяльності залежить від включення в діяльність усіх пізнавальних якостей: пам'яті, уваги, уяви, мислення, розуміння і відтворення сприйнятого, що спрямовано на результат – засвоєння знань, формування умінь і навичок. Віковий період з 5 до 7 років визнано віком «Чомусиків» і «Щосиків». На цьому етапі дітей цікавить внутрішній світ предмету пізнання, його будова, дії.

Когнітивний компонент характеризується виявленням ініціативи дітей старшого дошкільного віку до пізнання. Позитивний вплив на розвиток пізнавальних інтересів належить пізнавальним завданням, в процесі розв'язування яких формується розуміння необхідності розглядати будь-які предмети та явища в зв'язку з іншими через включення їх у нові відношення. Включенню в процес розв'язання пізнавальних завдань сприяють запитання, які служать основою побудови речень. Діти ставлять безліч запитань, які є своєрідною «потаємною лабораторією процесу пізнання» [16]. Аналізуючи дитячі запитання, розуміли, що вони хочуть пізнати, як ставляться до пізнавальної інформації, чого досягли у пізнавальному розвитку.

З аналізу запитань було виявлено, що діти старшого дошкільного віку виявляють великий інтерес до предметів і явищ природи, бажаючи розширити свої знання про живу і неживу природу. Запитання у дітей виникають спонтанно, без усякого стимулювання. Вони не просто спрямовані на побачений об'єкт, а викликані бажанням пізнати глибину, особливості, якості, внутрішній світ предмета чи явища. Особливу цінність на цьому етапі становлять запитання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків у навколишньому світі. Найбільша кількість запитань у шестиліток розпочинається такими словами: Чому? Для чого? Навіщо? Побудова відповідей на такі запитання сприяє оволодінню вмінням узагальнювати й конкретизувати причинкові зв'язки, бачити загальне й відмінне в явищах, з'ясовувати, що від чого залежить, що з чим пов'язане. Важливо, що в цьому процесі формується розуміння необхідності розглядати будь-які предмети у зв'язку з іншими, через включення їх у нові відношення. У дітей виникає установка на пошук внутрішніх зв'язків, визначається спрямованість інтересу на різні сторони діяльності. Важливою особливістю пізнавального інтересу є те, що пізнавальні завдання стають центром діяльності і потребує для вирішення активної

пошукової або творчої роботи. У процесі пізнавальної діяльності дитина використовує слова, щоб схарактеризувати предмети та їх властивості; ставить запитання і формулює на них відповіді; ділиться результатами улюбленої справи; за допомогою власне створених висловлювань ділиться результатами своїх спостережень; проявляє емоційне ставлення за допомогою слів, жестів, міміки [13; 19; 21].

З допомогою вихователя завдання спрямовуються на пізнання предмета з усіх боків: визначаються властивості предмета, його роль у діяльності, взаємозв'язки з іншими об'єктами навколишнього світу. Інтерес до глибокого пізнання предмета у старших дошкільників виявиться тоді, коли вони відчуватимуть потребу в його пізнанні та його значущість у здійсненні діяльності [10]. Таким чином інтерес стимулює вольові зусилля особистості.

Навчаючи дітей старшого дошкільного віку встановлювати причинно-наслідкові зв'язки (без загострення уваги), вихователь вчить дітей розуміти, що від чого залежить; чому сталося так, а не інакше; що отримали в результаті певної діяльності. Пізнавальні завдання для дітей старшого дошкільного віку потребують системного ускладнення. Це бажано робити на матеріалі уже відомих знань, з поступовим переходом до невідомого про той чи інший предмет. Розв'язування таких пізнавальних завдань буде результативним тільки тоді, коли кожна дитина включиться в їх розв'язання, а для цього потрібно застосувати комплекс таких методів і прийомів, що кожна дитина була включена в діяльність.

Другою педагогічною умовою формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в процесі мовленнєвої діяльності визначено створення розвивального мовленнєвого середовища для формування пізнавальних інтересів, яке включає:

1) співпрацю дітей з вихователями, батьками, друзями, що є основним фактором у досягненні мети формування пізнавальних інтересів;
2) мовлення вихователя, його уміле керівництво процесом пізнання.

Стереотипи реагування дітей старшого дошкільного віку на мовлення дорослих визначаються не скільки віком, стільки попереднім досвідом дитини. Внутрішні механізми мовлення дитини-дошкільника формуються під впливом мовлення дорослих. Батьки, вихователі, друзі – приклад для наслідування в мовленнєвій

діяльності. Шестилітня дитина, яка провела дошкільне дитинство в закладі дошкільної освіти, постійно перебуваючи в мовленнєвому середовищі, в переважній більшості випадків випереджає за розвитком пізнавальних інтересів своїх ровесників, які не відвідували дошкільну установу [29].

Узагальнення думок різних авторів [4; 19], які розглядали проблему формування пізнавальних інтересів дітей у мовленнєвій діяльності, дозволяє підкреслити значення пізнавальних інтересів в особистісному плані взаємодії між вихователем і вихованцем, дітьми та їх батьками, друзями.

Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі. Мовленнєве спілкування вид діяльності, яким дитина оволодіває з раннього віку і яке допомагає пізнати їй навколишній світ в його цілісності й різноманітності. За допомогою мовленнєвого розвитку дитина встановлює контакт з довкіллям, розкриває власний внутрішній світ, власний образ «Я» в соціумі [8]. Спілкування, що активізує пізнавальну діяльність дітей повинно стати стрижнем занять з розвитку мовлення в закладах дошкільної освіти.

У процесі спілкування на пізнавальні теми, як зазначає науковець С. Ладивір, дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує в їх нерозривній єдності. На її думку, під час спілкування дитина переходить від непізнаного до відомого, від незрозумілого до зрозумілого залежно від тієї інформації, яку дитина отримує [33].

Т. Піроженко, яка вивчала умови розвитку пізнавальних інтересів у мовленнєвій діяльності, відзначила, що в мовленнєвому спілкуванні дитини з дорослими виникають дві групи труднощів – це імпульсивність (гіперактивність) і загальмованість (пасивність) дітей, які ускладнюють спілкування а, значить, негативно впливають на розвиток пізнавальних інтересів [19]. Вихователь і батьки повинні критично ставитися до свого мовлення, дотримуючись культури мовлення та його відповідності літературним мовним нормам.

Формуванню пізнавальних інтересів сприятиме спілкування з дорослими і однолітками в різноманітних життєвих ситуаціях як природних, так і імпровізованих. Беззаперечним є той факт, що мовленнєва діяльність здійснюється як на заняттях в закладі дошкільної освіти, так і у вільний час: під час екскурсій, прогулянок, різного роду змагань, дитячих ігор.

Як зазначала А. Богуш [9], важлива роль у розвитку пізнавальних інтересів старших дошкільників належить живому спілкуванню з дорослими і однолітками.

Гнучкість педагогічної позиції – одна із основних особливостей проведення занять з дошкільниками. Спілкування зі старшими дошкільниками вимагає індивідуального підходу, вміння вихователя перевтілюватися, одночасно бачити і чути всіх і кожного. Діти з інтересом слухають точне, виразне, емоційне мовлення вихователя, яке має потужний вплив на усвідомлення дитиною змісту мовлення і формування вмінь виражати своє ставлення до предметів навколишньої дійсності. У процесі живого спілкування з дітьми вихователь має змогу спостерігати за ними, вивчати їхні потреби, стежити за динамікою розвитку.

Отже, за допомогою добре розвиненої усвідомленої мовленнєвої діяльності дитина навчається чітко та ясно мислити, встановлювати контакт з тими, хто її оточує, ініціювати власні ідеї, брати участь у різних видах дитячої творчості.

Результативний компонент спрямовано на активне вживання мовлення як результат мовленнєво-пізнавальної діяльності. Види мовленнєвої діяльності взаємопов’язані і взаємообумовлені між собою. Від того, наскільки дитина здатна чути інформацію, наскільки мовець буде змістовно, зрозуміло і чітко доносити її слухачам, встановлювати контакт з ними, залежить смислове сприймання і розуміння інформації. Як зазначають у своїх дослідженнях [9; 15] пізнання і мовлення ніби доповнюють одне одного, адже саме навчання слуханню і говорінню відбувається в процесі навчально-мовленнєвої пізнавальної діяльності.

Таким чином, мовленнєва діяльність виникає на основі взаємодії всіх складових: особистість активно пізнає світ, вивчає його закономірності, упорядковує в залежності від емоційно-оцінних дій, взаємодіє з ним, задовольняючи свої потреби та інтереси, а за допомогою мовлення фіксує ці знання.

Оптимальне розв’язання проблеми розвитку пізнавальних інтересів у процесі мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку можливе за *третьої педагогічної умови* – інтеграція змісту освіти у впровадженні сучасних методів і прийомів мовленнєвої діяльності: використання під час занять з розвитку зв’язного мовлення словесних і дидактичних ігор; різного виду пізнавальних вправ і завдань з урахуванням особливостей розвитку

пізнавальних інтересів та характеристики мовленнєвої діяльності. Інтегровані заняття з рідної мови, які побудовані на взаємозв'язку мовленнєвої діяльності та зображувальної. Зміст занять забезпечує більші можливості щодо розвитку пізнавальної активності старших дошкільників, ніж робота за змістом кожної, окремо взятої, діяльності.

Основною формою організації розвитку пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в процесі мовленнєвої діяльності є заняття. Процес розвитку пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку на заняттях з розвитку мовлення, як зазначає в своєму дослідженні І. Товкач, повинен відбуватися за такими напрямами:

1) створення вихователем позитивного емоційного ставлення дитини до пізнавальної та мовленнєвої діяльності;
2) організація систематичної пошукової діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей дітей і диференціації завдань;
3) взаємозв'язок мовленнєвого змісту з художньою, зображувальною, природничою діяльністю;
4) спрямування діяльності таким чином, щоб у дітей виникало якнайбільше запитань, що стимулюють мовленнєву і пізнавальну активність [6].

Зважаючи на те, що формою навчання є заняття, вважаємо, що подрібнення його етапів забезпечить стійкість пізнавальних інтересів на занятті. Вихователям потрібно враховувати темп проведення занять, чітко визначати зміст і структуру, застосовувати цікаві пізнавальні завдання, заохочувати дітей до роботи. Пізнавальна активність дітей старшого дошкільного віку знижується одноманітністю процесу занять (зокрема, перевага словесних методів над наочними, практичними); використанням незрозумілої дітям інформації; перенасиченням навчально-виховного процесу емоційною, напруженою роботою; невід повідністю складності пізнавальної діяльності пізнавальним можливостям дітей. Важливо забезпечувати доцільну зміну видів діяльності, що допоможе урізноманітнити діяльність, глибше пізнати матеріал, підтримати до нього інтерес. З цією метою можна широко використовувати наочність, що відповідає особливостям чуттєвого сприймання старшими дошкільниками навколишнього світу. Дослідження сучасних науковців вказують на чергування різних видів діяльності: мислительної і рухової.

Зміст завдань повинен бути цінним, значущим, актуальним, викликати у дітей позитивні емоції і переживання, що в свою чергу спрямовуватиме дітей на задоволення потреб і інтересів. Інтерес повинен бути емоційним, щоб здійснювати збуджувальний вплив на розвиток пізнавальних психічних процесів.

Під час навчально-пізнавального заняття з дітьми старшого дошкільного віку застосовуються такі мовленнєві засоби, що спрямовані на розвиток пізнавальних інтересів:

- різні види художніх текстів;
- словесні й дидактичні ігри;
- фольклор: пісні, прислів'я, приказки, загадки, потішки, лічилки;
- практичні мовленнєві вправи, які дають можливість пізнавати як творяться зв'язні висловлювання, як користуватися формами мовленнєвого етикету, як побудувати запитання тощо.

Оптимальне поєднання різних дидактичних засобів мовленнєвої діяльності допомагає дітям старшого дошкільного віку глибше зрозуміти і пізнати навколишній світ, збагатитись враженнями і емоціями, задовольнити прагнення до мовленнєвого самовираження. Ефективною в розвитку пізнавальних інтересів визнана методика постановки і розв'язування навчально-пізнавальних проблемних завдань. Важливо, що в цьому процесі формується розуміння необхідності розглядати будь-які предмети у зв'язку з іншими, через включення їх у нові відношення. У дітей виникає установка на пошук внутрішніх зв'язків, визначається спрямованість інтересу на різні сторони діяльності. Важливою особливістю пізнавального інтересу є те, що пізнавальні завдання стають центром діяльності і потребує для вирішення активної пошукової або творчої роботи. У процесі пізнавальної діяльності дитина використовує слова, щоб схарактеризувати предмети та їх властивості; ставить запитання і формулює на них відповіді; ділиться результатами улюбленої справи; за допомогою власне створених висловлювань ділиться результатами своїх спостережень; проявляє емоційне ставлення за допомогою слів, жестів, міміки.

Серед методів і прийомів формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку науковці віддають перевагу ігровим. Значні можливості для розвитку пізнавальних інтересів у

мовленнєвій діяльності мають ігри, як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку. Цитуючи Б. Ананьєва, А. Богуш зазначає: «Завдяки розвитку спілкування і пізнання у процесі навчання і виховання, їх взаємодії і злиття у різноманітних формах виникає на їх основі така «синтетична» форма діяльності, як ігрова» [2; 8].

Науковці А. Богуш, Н. Луцан, Ю. Косенко, Н. Михайленко підкреслюють важливе значення мовленнєвих ігор у пізнанні культури свого народу, його традицій, обрядів, звичаїв, які яскраво відображуються в дитячих народних іграх. Учені відзначають, що взаємозв'язок культури народу, його мови, спілкування і пізнання є сутністю мовленнєво-ігрової діяльності, як різновиду мовленнєвої діяльності. У цій діяльності діти, на основі набутих уявлень про предмети, різноманітні ігрові дії з предметами, не тільки уточнюють і поглиблюють свої знання, розвивають активне виразне мовлення, слухову увагу, а й розвивають пізнавальні інтереси. На думку І. Цепової, «мовленнєво-ігрова діяльність – це процес, що ґрунтується на інтересі дитини до гри, її правил і дій» [35].

У дослідженнях Н. Луцан, зазначено, що гра дозволяє реалізувати дітям старшого дошкільного віку свої бажання і прагнення, що є мотивом задоволення пізнавальних інтересів; дає можливість випробувати свої власні сили, набути нові знання, в процесі чого активізуються розумові здібності дитини, її уява, пам'ять, увага, мовлення. Діти старшого дошкільного віку мають досвід ігрової діяльності, можуть самостійно грати в сюжетно-рольові ігри, створювати сюжет гри, розуміють ігрові дії й правила. Велике значення в проведенні сюжетно-рольових ігор має той життєвий досвід пізнання, який вони отримують на інших заняттях та при ознайомленні з навколишньою дійсністю. Для його розширення вихователі проводять екскурсії, що носять пізнавальний характер; читають художню літературу, розповідають події зі свого досвіду [8].

Варто дбати про оновлення ігрового куточку, використання групової ігротеки у різних видах предметно-ігрової діяльності, щоб вони стали джерелом розвитку пізнавальних інтересів.

Розвиткові розумових здібностей дитини сприяють словесні ігри, оскільки містять розумове завдання, яке потрібно розв'язати. Словесні ігри для дітей п'яти-шестирічного віку спрямовані на розвиток довільної уваги та логічного мислення, сприяють розвитку пам'яті, мовленнєвої активності, уточнюють знання

про предмети і явища, сприяють розвитку пізнавальних інтересів. Крім того, словесні ігри, зокрема, ігри з іграшками (дерев'яними, глиняними, саморобними) сприяють формуванню пізнавальних інтересів до побуту, взаємин, трудової діяльності маленьких українців.

Розвитку пізнавальних інтересів сприяють дидактичні ігри. У дидактичній грі закладено одночасно два завдання: навчальне (пізнавальне) та ігрове (розважальне). Пізнавальний зміст навчання виражається в певних дидактичних завданнях, що мають на меті перш за все мовленнєвий розвиток. Дидактична мета, прихована в ігровому завданні, стає непомітною для дитини, і засвоєння пізнавального змісту відбувається ненавмисне, у процесі цікавих для дитини ігрових дій [9].

У старшому дошкільному віці вихователь повинен зосередити увагу на запитаннях, які виникають в процесі пізнання. Як зазначає В. Котирло, «у старшому дошкільному віці прагнення до пізнання є мотивом, що спонукає до маніпуляцій з предметами. Це пізнавальне ставлення обумовлює і специфіку дитячих запитань, що адресуються до дорослого» [22].

Діти ставлять безліч запитань, які є своєрідною «потаємною лабораторією процесу пізнання» [10]. Аналізуючи дитячі запитання, можна встановити внутрішні імпульси пізнавальної діяльності дітей: що вони хочуть пізнати, як ставляться до пізнавальної інформації, чого досягли у пізнавальному розвитку. З аналізу запитань, як вказували [7; 14; 19] встановлено, що діти старшого дошкільного віку виявляють великий інтерес до предметів і явищ природи, бажаючи розширити свої знання про живу і неживу природу. Запитання у дітей виникають спонтанно, без усякого стимулювання. Вони не просто спрямовані на побачений об'єкт, а викликані бажанням пізнати глибину, особливості, якості, внутрішній світ предмета чи явища. Особливу цінність на цьому етапі становлять запитання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків у навколишньому світі. Найбільша кількість запитань у шестиліток розпочинається такими словами: Чому? Для чого? Навіщо? Побудова відповідей на такі запитання сприяє оволодінню вмінням узагальнювати й конкретизувати причинкові зв'язки, бачити загальне й відмінне в явищах, з'ясовувати, що від чого залежить, що з чим пов'язане.

Характер і кількість запитань дітей залежить від їхньої пізнавальної активності, допитливого ставлення до навколиш-

нього. Чим вища активність дитини, тим більше запитань вона ставить. Часто ці запитання носять ланцюжковий характер, коли одне запитання породжує інше. Пізнавальна активність дітей знижується, якщо переважає одноманітність процесуального боку навчання дошкільників (вихователь використовує переважно словесні методи комунікації – бесіда, розповідь, опитування), інформація для дітей є одноманітною і нецікавою, а, часом, незрозумілою.

У своїх дослідженнях Г. Костюк зазначав, що пізнавальний інтерес дітей старшого дошкільного віку формується не сам по собі, а лише за умови створення середовища. Розвиток дітей старшого дошкільного віку прямо залежить від середовища, в якому вони зростають [29].

Дослідження теоретичних засад та педагогічних умов формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в процесі мовленнєвої діяльності дає можливість зробити наступні висновки:

На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел нами з'ясовано, що пізнавальні інтереси дітей старшого дошкільного віку до пізнання навколишньої дійсності набувають великого значення у формуванні особистості, його духовної та інтелектуальної сфери, морально-етичних і комунікативних якостей. На основі узагальнення базових понять дослідження сформульовано дефініцію «інтерес» – це рушійна сила будь-якого пізнання, це процес, в який залучаються емоції, переживання радості подолання перешкод і діяльність особистості, пов'язана з бажанням досліджувати навколишній світ; а «пізнання» – це сукупність процесів отримання, переробки та використання інформації про світ і саму людину. В нашому дослідженні ми розглядаємо «пізнавальний інтерес дітей старшого дошкільного віку» як емоційно-пізнавальне ставлення дитини до предметів та явищ навколишньої дійсності в різних видах діяльності, спрямоване на пізнання навколишнього світу, що зумовлене необхідністю задоволення власних потреб і інтересів в процесі мовленнєвої діяльності шляхом розв'язання завдань, які виникають у конкретних життєвих ситуаціях.

Результати проведеного аналізу наведених визначень дозволили сформулювати формування пізнавальних інтересів, яке здійснюється за двома напрямами: 1) коли відбувається збагачення життєвого досвіду дитини новими знаннями, уміннями і

навичками: 2) коли пізнавальні інтереси поступово розширюються і поглиблюються в рамках однієї й тієї ж діяльності.

Нами визначено такі особливості формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку: особлива вольова спрямованість та педагогічний вплив на мотивацію особистості до процесу пізнання; наявність взаємозв'язку між пізнавальними психічними процесами і інтересом; єдність об'єктивної і суб'єктивної сторін процесу пізнання; дотримання закономірностей розвитку пізнавальних інтересів; органічна єдність усіх процесів: мотиваційних, інтелектуальних, діяльнісних.

Упродовж педагогічного дослідження виявлено можливості мовленнєвої діяльності в аспекті формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку. Результати наукового пошуку дали змогу стверджувати, що мовленнєва діяльність має важливий вплив на розвиток особистості, так як саме мовлення є своєрідною «формою пізнання людиною предметів і явищ дійсності й засобом спілкування людей. На відміну від сприймання – процесу безпосереднього відображення речей – мовлення є формою опосередкованого пізнання дійсності, її відображенням за допомогою рідної мови. Отже, «мовленнєва діяльність» – це спеціалізоване використання мовлення для спілкування. З'ясовано, що важливим чинником формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку є мовленнєва діяльність, адже мовлення є своєрідною формою пізнання навколишнього світу і засобом спілкування. Мовленнєва діяльність організовується у старшому дошкільному віці в різних напрямах: природа, довкілля, гра, ознайомлення з художньою літературою, творами музичного та образотворчого мистецтва, спілкування з однолітками та дорослими, використання засобів інформаційно-комунікативних технологій.

Обґрунтовано педагогічні умови формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в процесі мовленнєвої діяльності, а саме: процес мовленнєвої діяльності, його організація, форми і методи, які використовує вихователь; створення розвивального мовленнєвого середовища для формування пізнавальних інтересів; інтеграція змісту освіти у впровадженні сучасних методів і прийомів мовленнєвої діяльності.

Єдність цих трьох напрямів зумовлює і сутнісні характеристики, які сприяють розв'язанню поставлених завдань, проявляти пізнавальну активність і пізнавальний інтерес у вирішенні питань різними способами, кожен з яких приніс би успіх і

задоволення. Таким чином, теоретичний аналіз результатів дослідження дозволяє встановити, що визначені педагогічні умови є достатніми і здатні гарантувати успішне формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в процесі мовленнєвої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщук А. М. Дошкільна лінгводидактика : навч. посіб. 2- ге вид., доп. і переробл. *Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя*, 2015. 317 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. 2021. URL:https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilnaosvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini
3. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів першокласників. *К. : Віпол*, 2000. 96 с.
4. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. К. : *Фенікс*, 2014. 98 с.
5. Богуш А.М.,Луцан Н.І. Мовленнєва-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. К.: *Видавничий дім «Слово».* 2012.304 с.
6. Брежнєва О. Формування пізнавальної активності у дошкільнят. *Дошкільне виховання.* 2011. №2. С. 12-14.
7. Вічалковська Н. К. Активізація розвитку допитливості школярів підліткового віку. *Психологічні перспективи.* Випуск 17. 2011. С. 39-42.
8. Гавриш Н. В. Методика формування художньо-мовленнєвої діяльності старших дошкільників на різних етапах навчання. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти: кол.монографія. *Одеса: ПНЦ АПН України*, 2001. 230 с.
9. Гомоляко Д.О. Умови оптимізації пізнавальної активності дітей 6 (7) років засобами пошуково-дослідницької діяльності. Ніжин, 2019.103 с.
10. Гончаренко С. Український педагогічний словник. URL: https://lib.iitta.gov.ua/106820/1/Гончаренко.%20Педагогічний%20словник%20%281%29.pdf
11. Жейнова С. Проблема розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2016. С. 100 - 106.
12. Закон України «Про дошкільну освіту». 2001. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text
13. Захарченко В. Мовленнєве спілкуваня у грі. *Дошкільне виховання*. 2018. №12, С. 6-7.
14. Калмикова Л.О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: монографія. К.: *Фенікс,* 2008. 497с.
15. Карук І.В. Розвиток пізнавальних інтересів у дітей дошкільного віку в процесі експериментальної діяльності. *«Young Scientist».* № 5.2 (57.2) May, 2018.
16. Кононко О. Л. Розвиток особистості як пріоритет реформування дошкільної освіти України. Дошкільна освіта як складова системи безперервної освіти України : Ін-т проблем виховання, *Наук. б-ка НПУ ім. М. П. Драгоманова.* К., 2007. 141 с.
17. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л. М. Проколієнко. 2000. 608 с.
18. Котирло В. К. Вольова готовність. Завтра в школу. К.: Р. шк., 2013. С.68-96.
19. Кочіна Л.П. Методика активізації навчально-пізнавальної діяльності шестирічних учнів на уроках математики. *К.: Школа*. 2002. 145 с.
20. Ладивір С. О. Пізнавальний розвиток: пошук ефективних шляхів. *Дошкільне*

виховання, 2012, № 10. С. 4-8.
21. Ладивір С.О., Стадник Г.А. Розвиток пізнавальної активності дітей у процесі їхнього спілкування з батьками. Психологія: респ. наук. метод. ж-л. К.: *Навч. книга*, 2000. 140 с
22. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Психологу для роботи: діагностичні методики : збірник. Вид. 2-ге, виправл. Ужгород : *Видавництво Олександри Гаркуші*, 2012. 616 с
23. Лохвицька Л.В. Шляхи педагогічного впливу на формування пізнавальних інтересів дошкільників / Навчально-виховний процес у вузі і школі та шляхи його розвитку і удосконалення. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Рівне, 2001. Ч. 2. С. 73-77.
24. Мордоус І. Пізнавальна діяльність – шлях реалізації діяльнісного підходу в процесі опанування дошкільниками іноземною мовою. *«Сучасне дошкілля: реалії та перспективи».* Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. 2018. С. 76-77.
25. Мухацька Б. Стимулювання пізнавальної активності дітей в дитячому садку : дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.08, Київ, 2001. 317 с.
26. Новий тлумачний словник української мови. К.: Аконіт, 2008. 926 с.
27. Пашнєв Б. Вивчення пізнавальної діяльності учнів : Опитувальник. *Психолог.* 2006. № 5 (лютий). С. 18-22.
28. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку. Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку: науково-методичний посібник. Житомир, 2003. 175 с.
29. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: підручник. 2-ге вид., доповн. К.: *Академвидав,* 2013. 464 с.
30. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: навч. посіб., 4-те вид., випр. і доп*. К.: Каравела,* 2020. 418 с.
31. Психологія мовлення і психолінгвістика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред Л. О. Калмикової. К. : Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, *вид-во «Фенікс»,* 2008, 245 с.
32. Салабай О. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. Вісник Інституту розвитку дитини (додаток): методичні та практичні матеріали. 2013. Вип. 4. С. 1–9. URL: https://rizhikova.ucoz.ua/document/salabay.pdf
33. Стадник Г. А. Розвиток пізнавальної активності дошкільників в сім`ї: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ: 2015. 245 с.
34. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. 2-ге вид. К., 1972.
35. Файчак З.Є. Розвиток пізнавальних інтересів дошкільників засобами народознавчого матеріалу та навчальної гри. Івано-Франківськ: *Наука.* 2017. 124 с.
36. Чупріна О. В. Методика розвитку мовлення учнів початкових класів із застосуванням мультимедійних засобів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02, Житомир, 2019. 230с.
37. Шелехова Г. Формування мовної особистості як умова мовленнєвого розвитку учнів основної школи на уроках рідної мови. URL: file:///C:/Users/User/Desktop/2013-72.pdf
38. Щербакова К. Розвивати пізнавальну активність дитини. *Дошкільне виховання.* 2013. №11. С. 8-9.
39. Ямницький В. М. Психологія життєтворчої активності особистості : монографія. Одеса : СВД Черкасов М. П.; *Рівне : РДГУ*, 2014. 360 с.

РОЗДІЛ 2

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Довга Т. Я.
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: 0000-0002-4219-0194

ОНОВЛЕННЯ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ПІД ВПЛИВОМ ЗМІН В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

На сучасному етапі реформування освіти в Україні посилилась увага до реалізації освітніх потреб кожної особистості та виховання «відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [34].

Перед закладами освіти постала проблема розбудови освітнього простору та створення в ньому належних умов для виховання прийдешнього покоління, оскільки виховний процес є невід'ємним складником освітнього процесу у закладах освіти і має ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях, культурних цінностях Українського народу, цінностях громадянського (вільного демократичного) суспільства, принципах верховенства права, дотримання прав і свобод людини і громадянина, принципах, визначених Законом України «Про освіту» та конкретизованих у спеціальних законах та державних документах.

Трансформація освітнього простору викликала необхідність суттєвої перебудови виховного простору та привела до вагомих змін, які реалізувались у формі дієвих виховних осередків та їхньої інтеграції на теренах сучасної освіти.

Освітній простір та освітнє середовище.

Сучасні вчені (І. Ахновська, Н. Гонтаровська, Н. Гевчук, О. Гора, Н. Касярум, А. Цимбалару та ін.) розглядають освітній простір, як: поле потенційних можливостей для задоволення освітніх потреб; сукупність об'єктів, між якими встановлені відносини; взаємозв'язки між освітніми системами; педагогічне середовище; освітню територію; фактор педагогічного проєктування; поле ідей та творчих дій тощо.

А. Цимбалару пропонує таке тлумачення поняття освітнього простору: «педагогічна реальність, яка концентрує в собі сутнісні ознаки простору, виступає як можливість і наявність формування особистісного простору суб'єкта освітнього процесу. Він демонструє багатовимірність можливих проявів освітньої діяльності людини та постає результатом організації взаємодії особистості з об'єктами середовища» [44, с. 44–45].

Особистісний аспект даного феномену розкриває Н. Касярум: «Особистісний освітній простір відображає систему реальних взаємодій людини з відкритим соціальним освітнім середовищем, взаємодій, які спрямовані на використання освітнього потенціалу суспільства з метою задоволення власних освітніх потреб і саморозвитку. Завдяки освітній діяльності особистості певна частина освітнього простору персоналізується, фіксується як «власна», створюється освітній простір «для мене», який забезпечує особистісне зростання. Людина існує в різних освітніх просторах, зв'язки між якими іноді є системними (дитяча дошкільна установа – загальноосвітня школа – вищий навчальний заклад), іноді автономні (освітні простори позашкільних установ)» [19, с. 309].

З погляду І. Ахновської, освітній простір є інституціональною формою, яка характеризується порядком розташування одночасно існуючих об'єктів та певним чином зв'язаних між собою умов, які можуть впливати на освіту людини. Середовище діє односпрямовано, не включаючи суб'єктів спілкування. Простір є активною системою для підтримки достатнього для всіх учасників взаємодії рівня емоційної та інтелектуальної напруженості [3, с. 29–30].

До ключових якостей сучасного освітнього простору, які забезпечують реалізацію сучасних підходів до освітнього процесу, вчені відносять: цілісність, єдність та впорядкованість предметно-просторового середовища і візуального сприйняття; багатофункціональність, гнучкість, мобільність; вікову відповідність; наявність

особистого простору; свободу, креативність; практичність та ергономічність, збалансованість тощо [23, с. 17].

На думку Н. Гонтаровської, створення необхідних умов для удосконалення освітнього середовища, подальшого розвитку його просторової структури пов’язане із дотриманням певних принципів: гетерогенності та складності просторового-предметного компоненту освітнього середовища; зв’язку різноманітних функціональних зон просторового-предметного компоненту освітнього середовища; гнучкості й керованості просторового-предметного компоненту освітнього середовища; організації просторового-предметного компоненту освітнього середовища як носія символічних повідомлень; організації індивідуалізованості (персоналізації) просторового-предметного компоненту освітнього середовища; організації автентичності (відповідності життєвим проявам) просторово-предметного компоненту освітнього середовища [13, с. 183].

Узагальнюючи погляди зарубіжних і вітчизняних учених на проблему освітнього середовища, С. Смолюк дійшла висновку, що «сутність поняття «освітнє середовище» трактується по-різному: як частина соціокультурного простору; елемент соціуму; зона взаємодії педагогічних систем окремих елементів чи суб'єктів освітніх процесів; цілеспрямована, організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система прямих і непрямих взаємодій педагогів та школярів заради реалізації визначених психолого-педагогічних установок; сукупність соціокультурних, психолого-педагогічних, організаційних та інших спеціально організованих у навчальному закладі умов, у результаті взаємодії яких відбувається становлення особистості школяра [38, с. 21].

Під соціокультурним виховним простором академік І. Зязюн розуміє «спеціально організоване педагогічне середовище, структуровану систему педагогічних чинників та умов становлення й розвитку дитини». Характерними ознаками простору вчений називає протяжність, структурність, взаємозв'язок і взаємозалежність, його виокремлення із середовища, обов’язково сприйманого вихованцем суб’єктивно. Вказуючи на взаємозв’язок між поняттями «простір» і «середовище», І. Зязюн зазначає, що простір «виокремлюється з середовища», тобто середовище по відношенню до простору є поняттям родовим. Категорії «простір» і «поле» вчений вважає синонімічними і називає своєрідними

різновидами виховного простору «поле значень (соціальний простір), поле цінностей (простір естетико-культурний), поле смислів (суб'єктний простір людини), поле дії (суб'єктний простір волі, потреб, інтересів, мотивацій)» [17, с. 26–27].

У розумінні академіка І. Беха виховний простір – це психолого-педагогічний проєкт, метою якого є духовно-моральне вдосконалення підростаючої особистості. Сама ж сутність його проєктування полягає у створенні й реалізації системи наукових орієнтирів, які задають технологічний вектор діяльності педагога і взаємодії вихованців, спрямованих на успішне досягнення виховної мети – розвитку духовно зрілої особистості. Виховний простір системою своїх впливів має забезпечити оптимальні умови для особистісного розвитку кожного вихованця [7, с. 3].

В рамках освітнього середовища дослідники традиційно розглядають навчальне (дидактичне), виховне, розвивальне середовища та варіанти їхнього поєднання: навчально-виховне, навчально-розвивальне, розвивально-виховне, освітньо-виховне, культурно-освітнє тощо.

Академік О. Савченко вважає середовище могутнім чинником забезпечення цілісного, системного впливу на особистість дитини. На її думку, психодидактичне середовище (на відміну від предметно-просторового) осягнути одразу неможливо, «бо воно характеризує стиль педагогічної взаємодії вчителя з учнями, етику спілкування, мотивацію різних груп дітей, створення умов для діалогу, «програмування успіху», право на помилку і самостійний вибір завдань, порівняння самою дитиною своїх досягнень раніше і зараз та інше. Психодидактичне середовище має бути гуманним, комфортним для всіх, стимулювати їх ставати кращими в усіх своїх справах. У кожній школі, кожному класі має панувати особлива атмосфера емоційного благополуччя усіх вихованців незалежно від рівня їх навчальних досягнень» [35, с. 69].

Останнім часом набув популярності термін «едукаційне середовище». Вчені тлумачать його як багатогранне та поліфункціональне штучне утворення, що існує й розвивається в реальному часі й найближчому просторі, підлягає коригуванню, управлінню, координації й через яке здійснюється вплив зовнішніх об’єктивних і суб’єктивних факторів на суб’єкти навчання і на процес становлення, розвитку та самореалізації особистості. Едукаційне середовище також розглядають як ідеалізований об’єкт, що

модулює тимчасове скоординоване й цілеспрямоване поєднання ресурсів і професійно-педагогічний потенціал природного та соціального оточення для забезпечення освіти та розвитку особистості у відповідності до визначеної мети [4].

Нове освітнє середовище – невід'ємна частина осучаснення української школи. В ньому використовуються ІТ-технології, нові мультимедійні засоби навчання. що створюють різноманітні можливості для різних видів діяльності. Відповідно, до нових типів освітнього середовища відносять: інформаційне, хмаро орієнтоване, синтетичне, віртуальне, персональне, модульне, відкрите, прозоре, синхронне та асинхронне тощо.

За характером впливу на педагога та учнів навчальне середовище може бути комфортним, відносно комфортним або екстремальним.

Комфортне навчальне середовище забезпечує оптимальну динаміку працездатності, гарне самопочуття та збереження здоров'я суб'єктів навчального процесу.

Відносно комфортним середовищем вважають таке, яке протягом певного часу забезпечує потрібний рівень працездатності та збереження здоров'я учителя та учнів, але викликає у них неприємні суб'єктивні відчуття та функціональні зміни, які не виходять за межі норми.

Екстремальне навчальне середовище призводить до зниження працездатності суб'єктів навчального процесу і викликає функціональні зміни, які виходять за межі норми, але не призводять до патологічних порушень.

Шкільне навчальне середовище, яке забезпечує комфортний стан дітей, зберігає їхнє здоров'я, сприяє адекватній поведінці, – одна із основних умов підвищення ефективності навчання. Правильно організоване навчальне середовище дасть змогу кожній дитині знайти заняття до душі, повірити в свої сили та здібності, навчитися взаємодіяти з дорослими та однолітками, розуміти та оцінювати їх почуття та вчинки.

Виховне середовище – це середовище безпосереднього та опосередкованого впливу на дитину на мікрорівні, сукупність об'єктивних факторів, що утворює умови життєдіяльності особистості, передачі їй суспільно-історичного досвіду людства і національної культури, впливає на формування її фізичних, психічних та соціально-адаптативних можливостей, процес і повноту творчої самореалізації [1, с. 118].

Виховне середовище безпосередньо пов'язане з виховним простором. На це звертає увагу академік І. Бех: «Педагогічна організація виховного простору, звичайно, досить важливий спосіб його вдосконалення. але це не вирішує повністю досягнення виховних цілей. Реально існує і неорганізоване середовище, яке стихійно (часто деструктивно) впливає на дітей. А значить, залишаються суперечливі ситуації, які йому властиві і учасниками яких стають діти. Від таких явищ, звичайно, неможливо їх ізолювати. Тож потрібно, щоб вихованці набували досвіду боротьби з негативними явищами середовища. Без допомоги учителя організувати такий досвід неможливо» [7, с. 13].

В. Оржеховська та Т. Федорченко, навпаки, тлумачать виховне середовище як сукупність факторів, що реально склалася і функціонує в соціумі, даність, а не результат конструктивної діяльності вихователів, менеджерів освітнього процесу зі створення умов для розвитку школярів. Водночас, виховний простір дослідниці розглядають як частину потенційного виховного середовища (як правило, ширшого за межі навчально-виховного процесу), що освоєна вихователями та вихованцями; поле виховної діяльності, яке цілеспрямовано розвивається і перетворюється [32, с. 8].

О. Максимович відзначає, що в контексті сучасної педагогічної парадигми вирізняють два типи виховного середовища в школах: традиційно виховне середовище та виховне середовище гуманістичного типу. Вони кардинально відмінні за своєю суттю, змістом, структурою, філософським підґрунтям.

Традиційно виховне середовище – результат дії педагогічної системи, а не її складова. Воно не є дієвим засобом ефективного позитивного впливу педагогів на особистість учня, його розвиток, формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Таке середовище зорієнтоване на постійне, скрупульозне пред'явлення вимог, виховання слухняності. Дисципліна в такому середовищі є і метою, і головним засобом виховання. Очевидно це середовище авторитарне, антигуманне, оскільки суперечить природі розвитку й пізнавальній діяльності учня і вчителя.

Сучасна педагогічна наука і практика орієнтована на моделювання, побудову і дослідження *виховного середовища гуманістичного типу* (побудованого на основі гуманістичних цінностей, міжсуб'єктної взаємодії, взаємоповаги, довіри і доброзичливості), коли педагогічна діяльність спрямована на забезпечення умов для

прояву та розвитку індивідуальних пізнавальних здібностей кожного, допомогу дитині пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватися в процесі спільної життєдіяльності педагогів, учнів та батьків [26, с. 149].

Розвивальне освітнє середовище – це сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують розвиток та саморозвиток вільної та активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дітей і педагогів.

С. Смолюк вважає, що розвивальне освітнє середовище вирізняють такі його характеристики: інформаційна насиченість; доступність і можливості різного роду пізнавальної діяльності; реалізація творчого потенціалу особистості; культивування цінності інтелектуальних, творчих та інших досягнень особистості; загальна орієнтація на цінності пізнання та творчості; створення відповідних умов вільної реалізації пізнавальних інтересів потенційно обдарованої особистості; орієнтація освітньої системи на розвиток індивідуальності; високий загальний, культурний, науковий рівень тощо. [39, с. 138].

В структурі сучасного розвивального освітнього середовища початкової школи виокремлюються такі компоненти:

- *інформаційний* – наявність сучасного нормативного, навчального та організаційно-технологічного супроводу процесу формування освітнього розвивального середовища початкової школи;
- *психологічний* – урахування індивідуальних психологічних особливостей розвитку учня в навчально-виховному процесі, орієнтування на духовно-моральні цінності у поведінці та діяльності, формування адекватного сприймання мережевого середовища, комунікативної культури учасників педагогічного процесу тощо;
- *просторово-предметний* – урахування елементів предметно-розвивального дизайну в інтер'єрі школи І-го ступеня, організація просторової структури середовища, що включає його гетерогенність і складність, взаємопов'язаність різних функціональних кутків (зон), мобільність і керованість середовища як засобу навчально-розвивальної комунікації вчителя, учнів та їхніх батьків; наявність сучасних мультимедійних засобів, аудіо-, відеопродукції освітньо-розвивального спрямування;

- *культурно-освітній* – педагогічна компетентність учасників навчально-виховного процесу початкової школи, що охоплює зміст, форми, методи, інноваційні технології щодо реалізації завдань розвитку й саморозвитку зростаючої особистості

  на засадах соціокультури; орієнтування на соціальне замовлення, регіональні потреби, культурний потенціал краю [37, с. 69].

Об'єктом сучасних наукових досліджень є інші види освітнього середовища: освітньо-виховне, соціально-освітнє, освітньо-предметне, предметно-розвивальне тощо.

Творче освітньо-виховне середовище є відносно цілісною частиною реальної взаємодії педагогів, батьків, учнів, соціуму, яка виражає спільний творчий пошук шляхів нівелювання дії негативних чинників розвитку школяра, оптимізації його зростання як носія кращого духовного досвіду людства. Основними завданнями при цьому є надання допомоги учню набути життєво необхідних знань та вмінь: приймати рішення, застосовувати нові сучасні інформаційні технології, бути мобільним, здатним успішно адаптуватися до складних постійно змінюваних умов реального світу [21, с. 60].

Л. Гуцуляк тлумачить *соціально-освітнє середовище* як відкриту педагогічну систему, яка тісно пов'язана з зовнішніми чинниками і яка не може функціонувати поза їхніми межами та впливами. Соціально-освітнє середовище виступає як ефективна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю учнів і педагогів, розвитку психологічно здорової особистості, особистісному та професійному зростанню учнів, і довголіттю педагогів, гармонізації їх особистості. В соціально-освітньому середовищі школи більшість учасників мають позитивне до нього ставлення, високі показники індексу задоволеності потреб і захищеності [14, с. 307].

Інтегроване освітнє середовище.

Шкільна виховна система вступає у взаємодію з соціальним і природним довкіллям, виходить на включення у нього, на його освоєння. З огляду на це недоцільно розглядати школу лише як навчальний заклад, головною функцією якого виступає оволодіння учнями системою знань, умінь, здібностей, необхідних для продовження освіти і майбутньої професійної діяльності. Сучасна школа –

це важливий компонент у єдиній системі суспільного виховання, що включає поряд зі школою, інші соціальні інститути. Це і сім'я (яка нині відповідальна не тільки за свою власну дитину) і позашкільні установи, і установи культури і засоби масової інформації. Усі вони беруть участь у вихованні підростаючого покоління. Кількість соціальних інститутів, які цілеспрямовано впливають на виховання дітей, неухильно зростає. При цьому вони по-різному реалізують свої функції, і, на жаль, не завжди діють узгоджено [7, с. 9].

Сімейне середовище.

Відповідно до ст. 11 Закону України «Про охорону дитинства» сім'я є природним середовищем для фізичного, духовного, інтелектуального, культурного, соціального розвитку дитини, її матеріального забезпечення і несе відповідальність за створення належних умов для цього. Кожна дитина має право на проживання в сім'ї разом з батьками або в сім'ї одного з них та на піклування батьків. Це положення відповідає не тільки вимогам національного права, а і вимогам міжнародного права.

Сім'я виступає первинним соціальним інститутом, який володіє потужним виховним потенціалом. Як інтимне, відносно замкнуте згуртоване утворення воно створює таку соціально-психологічну атмосферу, яка допомагає дітям долучитися до великого і складного оточуючого світу. Однак положення у сім'ї дітей різного віку неоднозначне. Непорозуміння між дорослими і дітьми, як правило, виникають за двох причин: неадекватне уявлення самої дитини, особливо підлітка, про свої можливості і нерозуміння батьками тих серйозних змін, які відбуваються з їхніми підростаючими дітьми. Багато батьків бувають надто авторитарні, не помічаючи вікових особливостей своїх дітей, що постійно дорослішають. І це призводить до виникнення конфліктних ситуацій. При цьому одні батьки вміють конфліктну ситуацію змінити, облишити її емоційної гостроти, зрозуміти її причини, прагнуть зрозуміти своїх дітей, самокритично оцінити свої дії. Другі використовують виключно заборони, вимагають негайного послуху, підозрюють дітей у всіх недостойних вчинках, розуміють свої батьківські обов'язки лише як контроль і покарання [7, с. 10–11].

Н. Полішко зазначає, що саме сім'я закладає підґрунтя, спираючись на яке дитина вибірково сприймає, засвоює або ж відкидає наступну соціальну інформацію в якості керівництва до дії. Сімейний вплив на дітей є унікальним за інтенсивністю та

результативністю, оскільки воно здійснюється безперервно, одночасно, охоплює всі сторони особистості, яка формується, триває протягом багатьох років, засновано на сталості контактів і – що дуже важливо – на емоційних відносинах дітей і батьків між собою. Не можна не визнати, що в цих випадках йдеться не тільки про природні почуття любові та довіри, але й про відчуття дитиною своєї безпеки, захищенності, можливості ділитися переживаннями, отримувати допомогу. Так само не можна не погодитись, що сім'я – основне середовище існування та життєдіяльності дітей в ранній період життя, і багато в чому зберігає цю якість у підлітковий період. У процесі сімейного спілкування передається життєвий досвід старших поколінь, рівень культури почуттів та поведінки [33, с. 33].

О. Вовчик-Блакитна досліджує сімейне середовище з позицій екологічної психології. Вчена підкреслює, що саме сімейне середовище знаходиться на перетині декількох середовищ, об'єднуючи їх в собі водночас. Це і побутове, і освітнє, і інформаційне, і міжособистісне середовища. В кожен період розвитку сім'ї на перший план може виступати те або інше середовище, визначаючи більш питому вагу, значення в розвитку її членів. Сім'я, як найзначиміше життєве середовище дитини, в якій відбувається *співрозвиток і співдетермінація* її членів, має розглядатися як одиниця активних цілеспрямованих психологічних та педагогічних впливів [11, с. 24–25].

Індикатором екологічно орієнтованого сімейного середовища О. Вовчик-Блакитна справедливо вважає *відповідальну позицію батьків*, котрі опікуються забезпеченням відповідного насичення середовища і конгруентного йому способу життя. Водночас, дослідниця виокремлює *базові умови розвивального сімейного середовища*, що впливають на формування психологічних особливостей особистості дитини:

1. Спільна діяльність батьків та дітей, що передбачає спілкування та взаємодію у різноманітних ситуаціях особистісного, пізнавального, ділового характеру в межах побуту, навчання, відпочинку та ін.
2. Авторитетні та зрілі батьківські установки (вимогливість та чуйність).
3. Зацікавлення батьків у особистісному розвитку дитини при орієнтації на індивідуальні та вікові особливості дитини, її схильності та інтереси.

Виховна мотивація на особистісний розвиток дитини передбачає створення широкого поля вибору та свободи обрання вподобань, занять за умови підтримки становлення самостійності та вольової регуляції поведінки дитини [11, с. 28].

Середовище закладу дошкільної освіти.

Більшість дослідників поділяють думку, що предметно-розвивальне середовище закладу дошкільної освіти – це сукупність умов, що забезпечують різнобічний розвиток дітей; система матеріальних об'єктів їхньої діяльності. Створення в дошкільному закладі повноцінного предметно-розвивального середовища та забезпечення відповідної позиції вихователя в організації діяльності дітей є провідним засобом реалізації завдань реформування освіти.

Предметно-розвивальне середовище дошкільного закладу базується на специфічних принципах (активності; стабільності-динамічності; дистанції та позиції при взаємодії; комплектації і гнучкого зонування; емоціогенності; відкритості – закритості; врахування вікових і статевих особливостей), що дає змогу забезпечити максимальний психологічний комфорт кожній дитині, створити можливості для реалізації її права на вільний вибір виду діяльності, ступеня участі в ній, способів її здійснення і взаємодії з тими, хто оточує. Водночас це середовище дає можливість вихователю вирішувати конкретні розвивальні та виховні завдання.

О. Федун і І. Мельник розуміють освітнє середовище закладу дошкільної освіти як синтез умов, які забезпечують якісний розвиток індивідуальності; як джерело формування системи цінностей і зразків позитивного впливу на особистісний розвиток та зростання дошкільника й педагога. Освітнє середовище ЗДО – це благодатне поле для забезпечення гармонії людських взаємин між вихователем та вихованцями [43, с. 95].

О. Кошіль розглядає освітнє середовище дошкільного навчального закладу як цілісний чинник психологічного та особистісного розвитку дитини, що відіграє визначальну роль у забезпеченні її потенціалу, реалізації природжених програм, можливостей у самовизначенні та само актуалізації. Відтак, освітнє середовище дошкільного навчального закладу це змістово-насичене, трансформуюче, поліфункціональне, варіативне, доступне, небезпечне утворення, що цілеспрямовано забезпечує повноцінну освіту і розвиток дітей дошкільного віку.

Пріоритетними ключовими аспектами педагогічно керованого освітнього середовища дошкільного навчального закладу дослідниця вважає: відповідність Базовому компоненту дошкільної освіти; урахування запитів батьків дитини; варіативність програм, форм і методів дошкільної освіти; усвідомленість учасниками освітнього процесу унікальності дитини, відкритість по відношенню до дитини [24, с. 158].

В нашому баченні, *освітнє середовище закладу дошкільної освіти – це багатокомпонентне, цілісне інтегративне утворення, що акумулює умови життя, діяльності, розвитку дошкільника, його взаємозв'язки з оточенням. Освітнє середовище ЗДО є частиною освітньо-розвивального простору, в ньому беруть активну участь педагоги, діти та їхні батьки, відбувається доцільно організована взаємодія суб'єктів освітнього процесу.*

Середовище початкової школи.

Академік І. Бех вважає, що шкільна виховна система вступає у взаємодію з соціальним і природним довкіллям, виходить на включення у нього, на його освоєння. З огляду на це недоцільно розглядати школу лише як навчальний заклад, головною функцією якого виступає оволодіння учнями системою знань, умінь, здібностей, необхідних для продовження освіти і майбутньої професійної діяльності. Сучасна школа – це важливий компонент у єдиній системі суспільного виховання, що включає поряд зі школою, інші соціальні інститути. Це і сім'я (яка нині відповідальна не тільки за свою власну дитину) і позашкільні установи, і установи культури і засоби масової інформації. Усі вони беруть участь у вихованні підростаючого покоління. Кількість соціальних інститутів, які цілеспрямовано впливають на виховання дітей, неухильно зростає. При цьому вони по-різному реалізують свої функції, і, на жаль, не завжди діють узгоджено [7, с. 9].

Під впливом освітнього середовища початкової школи відбувається навчання та розвиток особистості молодшого школяра, завдяки чому воно набуває статусу розвивального (навчально-розвивального).

Н. Кічук розглядає освітнє середовище початкової школи як навчально-розвивальне за призначенням та інтегроване за змістом. Це забезпечується, з одного боку, інтеграцію чинників, що впливають на формування особистості дитини як школяра та її поведінку (клас, школа, родина, додаткова освіта, дозвілля), а з

іншого – сукупність навчально-розвивальних явищ, які утворюють предметно-просторове, психодидактичне та гігієнічне середовище.

Дослідниця рекомендує створювати в початковій школі навчально-розвивальне середовище, «педагогічна значущість якого має бути усвідомлена на рівні переконань передусім учителем початкових класів. Саме здатність педагога визначати педагогічну стратегію – загальну керовану лінію, спрямовану на досягнення прогнозованої мети створення потужного навчально-розвивального середовища початкової освіти учня, становить нині одне з пріоритетних завдань професійної підготовки педагога школи першого ступеня» [20, с. 7].

Ми вважаємо, що *освітнє середовище початкової школи – це частина життєвого та освітнього простору молодшого школяра, регламентована умовами його перебування в закладі освіти. Виявляється сукупністю та взаємодією всіх чинників, що безпосередньо або опосередковано впливають на особистість дитини в освітньому процесі, забезпечують можливості для її виховання, розвитку та соціалізації*.

Середовище закладу позашкільної освіти.

Нині істотно розвивається мережа позашкільних установ, їх функції в системі суспільного виховання. Вони все більше не лише обслуговують певну частину дітей, стаючи базою для їх позаурочної діяльності за інтересами. Позашкільні установи у відповідності зі своїм профілем проводять масові заходи. Вони не рідко беруть на себе методичні функції у підготовці шкільних учителів до проведення різних видів позаурочної роботи з дітьми. Все ж педагогічно організоване довкілля не повинно ні дублювати школу у своєму впливі на дітей, ні бути незалежним від неї. Воно мусить бути продовженням школи, але якісно іншим з урахуванням того, що в ньому вихованці проводять свій вільний від обов'язкової, регламентованої діяльності час [7, с. 10].

Академік І. Бех розглядає позашкільне середовище як значущий сегмент соціального буття підростаючої особистості, в якому вона вдосконалює набуті навчально-виховні здобутки і засвоює ряд додаткових здібностей та цінностей, необхідних для дорослого життя за умови, якщо практичне позашкільне середовище зазнає певної трансформації з огляду успішного досягнення конкретних виховних цілей, його доцільно класифікувати як позашкільний виховний простір. Під останнім учений розуміє

психолого-педагогічний проєкт, метою якого є духовно-моральне вдосконалення вихованців [6].

Узагальнення наявних наукових джерел з проблеми позашкільної освіти дозволяє вченим тлумачити позашкільне середовище як соціально-виховне середовище, сутність якого розкрито в сукупності умов життєдіяльності особистості, що здійснюють цілеспрямований вплив на її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, духовно-ціннісних орієнтацій і потреб [31, с. 71].

З метою створення гуманно розвивального, етично орієнтованого середовища у закладах позашкільної освіти, Л. Сущенко пропонує зосередити увагу на реалізації таких змістових аспектів:

- удосконалення ціннісно орієнтованого освітнього процесу в закладах позашкільної освіти з урахуванням вітакультурного підходу із забезпеченням цілісності самовираження кожної дитини;
- створення максимальних можливостей для особистісного зростання кожного учасника позашкільного освітнього процесу на засадах духовно-моральної педагогіки;
- забезпечення безперервної розвивальної взаємодії усіх учасників освітнього процесу шляхом створення емоційного підґрунтя, чуттєвої основи контакту;
- цілеспрямоване формування у вихованців нових цінностей гуманістичного спрямування, духовно-ціннісної платформи, яка є унікальною основою для толерантного сприйняття, поваги, розуміння, творчого самовираження й самовиявлення [40, с . 72].

У нашому розумінні, *середовище закладу позашкільної освіти – цілісна, педагогічно організована система, в рамках якої успішно реалізуються традиційні та інноваційні освітні технології, які систематично впроваджуються в реальну виховну практику. Створюються сприятливі умови для ціннісної педагогічної взаємодії учасників позашкільного освітнього процесу, стимулювання їх до творчого саморозвитку та самореалізації.*

Превентивне виховне середовище.

Превентивне виховне середовище – це упорядкована цілісна сукупність організаційно-педагогічних умов, взаємодія й інтеграція яких забезпечує соціально-правову підтримку розкриття внутрішнього потенціалу, духовного розвитку і життєздійснення

особистості; сприяє виробленню нею ціннісного ставлення до себе, природи і суспільства; нівелює негативні впливи соціуму на дитину [22, С. 44].

Поняття «превенція» (з лат. *praeventio* – застерігаю) трактується як: попередження, застереження, запобігання; дії з метою профілактики, пом'якшення, полегшення, корегування тих умов, що призводять до фізичних або емоційних порушень, виникнення соціально-етичних проблем

Своєчасна превенція негативних дій і вчинків не дозволяє призвести до ускладнень у навчанні, поведінці та, загалом, у життєдіяльності дітей. Випереджаючі дії педагога можливі завдяки оволодінню ним повною мірою інформацією щодо соціальної ситуації розвитку особистості дитини, її індивідуальних особливостей, що можуть спричинити порушення встановлених норм і правил. Більшість негативних вчинків дітей можна попередити, адже психологічно більш ефективно впливають на формування особистісних якостей дітей не покарання, а заохочення та позитивний приклад дорослих. Тому превенція є своєчасною допомогою дитині у вирішенні її життєвих проблем, педагогічною підтримкою у розвитку її індивідуальності [18, с. 77].

Поняття «превентивне виховання» (від франц. *preventif* з лат. *praevenio* – випереджаю, запобігаю) розглядається як діяльність, спрямована на запобігання й подолання відхилень у поведінці осіб, попередження вчинків асоціального та аморального характеру. «Превентивне виховання – комплексний виховний вплив соціальних інституцій на особистість, спрямований на забезпечення сприятливих умов для розвитку, саморозвитку і самореалізації її внутрішнього потенціалу; збереження, підтримку та захист благополуччя дитини разом з профілактикою девіантності, викорінення джерел стресу в самій дитині та в її найближчому соціальному оточенні» [22, с. 42-43].

В сучасних наукових дослідженнях мають місце визначення поняття превентивного виховання, які стосуються вікових категорій об'єктів виховного впливу: дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, підлітків, учнівської та студентської молоді тощо та освітніх закладів, у яких воно реалізується. Наведемо деякі з них.

Превентивне виховання старших дошкільників – один із напрямів системи національного виховання, що вимагає об'єднання

зусиль різних освітньо-виховних інституцій (родини, дошкільного закладу, дитячих громадських організацій, гуртків), здоров'я-охоронних закладів, спрямованих на попередження та корекцію негативних проявів поведінки дитини, збереження та зміцнення здоров'я, допомогу в подоланні життєвих труднощів, створення повноцінних умов для фізичного, психічного, соціального та духовного розвитку й саморозвитку [27, с. 28].

Превентивне виховання молодших школярів – це комплексний цілеспрямований вплив учителя на особистість молодшого школяра в процесі виховної діяльності, спрямованої на фізичний, психічний, духовний, соціальний розвиток учня, вироблення в нього імунітету до негативних впливів соціального середовища, профілактику і корекцію асоціальних проявів у поведінці молодших школярів, на їх допомогу і захист [28, с. 203].

Превентивне виховання дітей і підлітків у позашкільному навчальному закладі передбачає увагу до таких питань виховного плану, які в майбутньому повинні запобігти дитині долучитися до групи ризику. Це, передусім, формування соціальних знань і умінь, безконфліктної та конструктивної взаємодії, встановлення партнерських взаємовідносин, побудови діалогу; формування моральних якостей, соціальних почуттів; створення умов для творчої самореалізації та самовдосконалення [31, с. 46].

Головним осередком превентивного виховання молодших школярів та підлітків є заклад загальної середньої освіти, в якому створене превентивне виховне середовище та успішно реалізуються завдання превентивної виховної діяльності. Основним засобом формування превентивного виховного середовища в початковій школі виступають «педагогічні дії з вивчення, добору, моделювання та використання потенціалів середовища життєдіяльності дитини, посилення позитивних та обмеження впливу негативних факторів соціуму. Формуючи превентивне виховне середовище, педагоги мають враховувати життєві потреби особистості та цілі навчального закладу як відкритої соціально-педагогічної системи і об'єднувати зусилля усіх учасників навчально-виховного процесу – педагогів, батьків, учнів, громаду» [22, с. 44].

Вважаємо, що превентивне виховне середовище також має інтегрований характер, оскільки базою для його здійснення є заклади, що утворюють інтегроване виховне середовище: заклади дошкільної освіти, заклади загальної середньої освіти (початкові

школи), заклади позашкільної освіти. З огляду на це, пропонуємо власне визначення даного соціально-освітнього феномена.

Превентивне виховне середовище – це частина інтегрованого соціально-освітнього простору, виховний осередок, успішне функціонування якого обумовлене злагодженою взаємодією таких чинників: предметно-розвивального середовища закладу дошкільної освіти, навчально-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти, культурно-освітнього середовища закладу позашкільної освіти. Інтегроване середовище володіє потенціалом для цілеспрямованої превентивної діяльності, воно є фізично та психологічно безпечним для всіх учасників освітнього процесу (вихованців, педагогів, батьків), завдяки чому успішно реалізується його пріоритетне завдання: попередження та усунення соціальних відхилень у поведінці дітей та підлітків.

Здоров'язбережувальне середовище.

Поняття «здоров'язбережувальне середовище» науковці обґрунтовують як багаторівневу освітню систему і соціально організоване виховне середовище, в якому пріоритетами виступають: здоровий спосіб життя, культура здоров'я, прогнозування здоров'язбережувальної діяльності. Вони визначають такі змістові компоненти здоров'язбережувального середовища як:

соціальний, креативно-діяльнісний та реабілітаційний, а також наголошує на тому, що здоров'язбережувальне середовище сприяє усвідомленню його суб'єктами цінності здорового способу життя, збереженню та зміцненню їхнього здоров'я, а також формуванню навичок культури здоров'я і духовно-етичного самовдосконалення [9, с. 120].

Л. Сливка визначає здоров'язбережувальне освітнє середовище як сукупність управлінських, організаційних, навчально-виховних умов, що спрямовані на збереження, формування та зміцнення здоров'я дитини (фізичного, психічного, духовного і соціального) [36, с. 46].

Під здоров'язбережувальним навчальним середовищем С. Дудко розуміє таке навчальне середовище, у якому завдяки формуванню цілісності свідомості, життєствердного здоров'язбережувального образу світу учня, його здоров'язбережувальної компетентності забезпечується формування здорового способу життя дітей, відповідальне ставлення до свого здоров'я і здоров'я оточуючих, до довкілля; контролюються всі складові здоров'я [16, с. 8].

Інші вчені вважають, що здоров'язбережувальне освітнє середовище – це середовище, у якому створюються такі умови, за яких учень може усвідомити цінність свого здоров'я, оволодіти способами його збереження і навчитися способам саморегуляції, що дозволять йому зберегти здоров'я Окрім того, здоров'язбережувальне освітнє середовище сприяє впровадженню здоров'язбережувального навчання як процесу взаємодії суб'єктів освітнього процесу, результатом якого є засвоєння знань, умінь, навичок, системи цінностей і збереження здоров'я учасників освітнього процесу.

Дослідниці О. Ващенко і С. Свириденко вважають, що здоров'язбережувальне середовище початкової школи спрямоване на:

1) розвиток тіла та фізіологічних систем організму дитини взагалі та дихальної, серцево-судинної, нервової систем, опорно-рухового апарату зокрема;
2) розвиток пізнавальних процесів (сенсорного та інтелектуального), психічних процесів (адекватності психічного відображення, сприйняття, уваги, позитивного мислення, пам'яті тощо);
3) формування психічних станів (у межах норми імпульсивності, тривожності, агресивності);
4) вільний природний прояв позитивних емоцій;
5) розвиток особистісних якостей (відповідальності за доручену справу, витривалості, упевненості в своїх силах, знаннях; доброзичливості, самоповаги; емоційно-вольової сфери, активності, цілеспрямованості, ціннісного ставлення до життя, здоров'я, природи, людей, миру на Землі, до навчання);
6) подолання негативного ставлення до особистого здоров'я, життя, самого себе, до людей [10, с. 3].

Вивчення особливостей здоров'язбережувального середовища початкової школи дозволило О. Ващенко виявити шкільні фактори ризику, які негативно впливають на здоров'я дітей, а саме:

- стресова педагогічна тактика;
- інтенсифікація навчального процесу;
- невідповідність методик і технологій навчання віковим та функціональним можливостям школярів;
- передчасний початок дошкільного систематичного навчання; невиконання елементарних фізіологічних та гігієнічних вимог до організації навчального процесу;

- функціональна неграмотність педагога та батьків у питаннях збереження та зміцнення здоров'я; часткове руйнування служб шкільного лікарського контролю;
- недоліки в існуючій системі фізичного виховання;
- відсутність системи роботи з формування цінності здоров'я і здорового способу життя (в тому числі профілактики шкідливих звичок, недостатнє використання засобів фізичного виховання).

Дослідниця відзначає, що негативний вплив шкільних факторів ризику припадає на період інтенсивного росту й розвитку організму дитини, яка дуже чутлива до будь-яких несприятливих впливів [9, с. 122].

В дослідженні С. Дудка доведено, що функціонально-структурними складовими здоров'язбережувального навчального середовища учнів початкової школи є: зміст особистісно значимої системи знань про здоров'я, спрямованої на формування здоров'язбережувальної компетентності, життєствердного здоров'язбережувального образу світу учня; навчально-методичне забезпечення навчально-виховного процесу початкової школи (робочі навчальні плани, методичні рекомендації, дидактичний матеріал); методи забезпечення навчання в русі та формування здоров'язбережувальної компетентності учнів засобами дидактизованої матеріально-технічної бази школи (зелені класи, екологічні стежини, зони відпочинку, спеціальне здоров'язбережувальне обладнання класів); організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу (вчителів, учнів, батьків, громадськості) при застосуванні методів та прийомів, спрямованих на зміцнення здоров'я учнів у позаурочний час [16, с. 16].

С. Дудко розробив експериментальну модель здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи, сутність якої полягає в тому, що педагогічний процес спрямовується на формування й розвиток в учнів початкової школи позитивної, стійкої орієнтації до збереження здоров'я, формування здоров'язбережувального життєствердного образу світу як необхідної умови життєздатності, реалізацію в суб'єктів педагогічного процесу. Метою ж її створення стало формування здоров'язбережувального навчального середовища в навчально-виховному процесі початкової школи, яке сприятиме збереженню та зміцненню здоров'я молодших школярів.

Основними характеристиками запропонованої автором моделі є:

- орієнтованість на дотримання здорового способу життя, збереження здоров'я як основної життєвої цінності людини;
- варіативність і гнучкість використаних здоров'язбережувальних технологій, методик, прийомів тощо;
- відкритість для інновацій і розвиток запропонованих технологій;
- можливість для педагога максимально використовувати свій особистісний потенціал у розвивальній діяльності, вміння вийти з кола педагогічних стереотипів на нову систему оцінки результатів своєї діяльності і професійного самовдосконалення;
- поєднання вимог педагога, побажань учня, батьків і громадськості [15, с. 34].

У формуванні здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу враховуються загальні принципи – ті основні вимоги, правила, норми, що ставляться до змісту, форм, методів роботи і забезпечують суб'єктне залучення учнів до процесу формування здоров'язбережувального середовища – це такі принципи:

- *гуманізму,* що дає змогу створити ситуації довіри і підтримки, забезпечити здорові відносини між учителями й учнями, утвердити культуру міжособистісного спілкування;
- *дитиноцентризму,* що орієнтує на визначення особистості дитини як найвищої цінності під час формування здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу та врахування вікових й індивідуальних особливостей учнів, сприяння задоволенню їх фундаментальних потреб (у розумінні, пізнанні, прийнятті, справедливому ставленні до них);
- *природовідповідності,* який уможливлює формування ціннісного ставлення учнів до здоров'я, переваг здоров'я і здорового способу життя;
- *культуровідповідності,* що передбачає залучення учнів до питань здоров'я в різних сферах культури;
- *превентивності,* що забезпечує застосування методів, прийомів, які сприяють попередженню й корекції негативних впливів на здоров'я всіх суб'єктів навчально-виховного процесу;

- *системності,* оскільки це сприяє формуванню доров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу у логічному зв'язку всіх його компонентів гармонійному і різнобічному розвитку учнів;
- *діяльної опосередкованості* у набутті позитивного соціального досвіду, що дає змогу визначити засвоєння особистістю соціального досвіду під час активної діяльності та взаємодії з найближчим оточенням та залучення до різних суспільних відносин;
- *відкритості,* що передбачає систематичне поповнення, оновлення, вдосконалення знань про формування здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу;
- *технологізації,* що забезпечує наявність відповідних знань і вмінь педагогів з упровадження здоров'язбережувальних педагогічних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу [5, с. 63–64].

Безпечне освітнє середовище.

В ході реформування шкільної освіти доведено, що сучасне шкільне середовище має бути психологічно безпечним та комфортним, а постать учителя – доброзичливою і гуманною.

Академік О. Савченко вважає, що «… саме у початкових класах, де учні навчаються упродовж 4 років, необхідно особливо вдумливо і цілеспрямовано створювати педагогічно доцільне навчальне, виховне і розвивальне середовище. Погляньте критично на все, що оточує молодшого школяра; повірте, що спільно з батьками, дітьми, громадою ви знайдете чимало резервів, щоб зробити його більш гармонійним і безпечним для дітей. З-поміж чинників, які справляють негативний вплив на самопочуття і успішність учнів, вчена називає такі: *відчуття небезпеки у школі і вдома; відсутність удома робочого місця; недостатня контрольованість з боку дорослих; байдужість батьків до результатів навчання; надмірна самостійність у навчально-пізнавальній діяльності»* [35, с. 69–70].

Створення безпечного і психологічно комфортного освітнього середовища є одним із основних принципів Нової української школи. В українському законодавстві загальні вимоги щодо дотримання безпечних умов навчання і виховання регулює чинний Закон «Про освіту» (2017), в якому зазначається, що безпечне освітнє середовище – сукупність умов у закладі освіти, що

унеможливлюють заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди, зокрема внаслідок недотримання вимог санітарних, протипожежних та/або будівельних норм і правил, законодавства щодо кібербезпеки, захисту персональних даних, безпечності та якості харчових продуктів та/або надання неякісних послуг з харчування, шляхом фізичного та/або психологічного насильства, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, приниження честі, гідності, ділової репутації (зокрема шляхом булінгу (цькування), поширення неправдивих відомостей тощо), пропаганди та/або агітації, у тому числі з використанням кіберпростору, а також унеможливлюють вживання на території та в приміщеннях закладу освіти алкогольних напоїв, тютюнових виробів, наркотичних засобів, психотропних речовин [34].

Концепція НУШ (2016) визначає низку вимог до створення освітнього середовища початкової школи, зокрема, воно повинно бути сучасним та ефективним, безпечним і естетичним, функціональним та розвивальним; забезпечувати реалізацію основних завдань початкової освіти – всебічний розвиток дитячої особистості відповідно до потреб її віку та психофізіологічних особливостей, розвиток компетентностей та соціальних і життєвих навичок, що нададуть змогу дитині далі жити в соціумі і вчитися в основній школі.

Прийнята Урядом «Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі» (2020) передбачає реалізацію заходів, спрямованих на: 1) забезпечення міжвідомчої взаємодії органів влади та установ, залучення соціальних інститутів до процесів розвитку безпечного та здорового освітнього середовища; 2) дотримання здоров'язбережувальної складової шкільної освіти, турбота про здоров'я всіх учасників освітнього процесу; 3) забезпечення здорового харчування, формування культури харчування та правильних харчових звичок; 4) вдосконалення медичного обслуговування учнів та працівників навчальних закладів; 5) комплексний розвиток фізичної культури та посилення рухової активності дітей; 6) створення безпечного, доступного та інклюзивного освітнього простору; 7) ефективне психологічне забезпечення навчального процесу.

Вимоги до освітнього середовища початкової школи набувають особливої актуальності на етапі реформування початкової

ланки освіти, про що зазначається в роз'яснювальних матеріалах: «Освітнє середовище у початкових класах має бути безпечним місцем, де діти відчуватимуть себе захищеними та в безпеці, де відбувається більшість навчальних видів діяльності. … Усі діти заслуговують навчатися у такому середовищі, де забезпечуються їхні потреби – базові потреби, потреби у навчанні, додаткові потреби (для дітей з особливими освітніми потребами). У такому освітньому середовищі є баланс між навчальними видами діяльності, ініційованими вчителем, та видами діяльності, ініційованими самими дітьми. Таке середовище забезпечує можливості дітям робити власний вибір, можливості для розвитку нових та удосконалення наявних практичних навичок, отримання нових знань, розвитку свого позитивного ставлення до інших» [30, с. 44].

Безпечне освітнє середовище – це стан освітнього середовища, в якому: наявні безпечні умови навчання та праці, комфортна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю учнів, педагогів і батьків, відсутні будь-які прояви насильства та є достатні ресурси для їх запобігання, а також дотримано прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника освітнього процесу.

На думку інших дослідників, безпечне освітнє середовище характеризується безпечними умовами навчання і праці, комфортною міжособистісною взаємодією,що сприяє емоційному благополуччю учнів, педагогів і батьків, де відсутні будь-які прояви насильства та наявні достатні ресурси для їх запобігання, а також дотримано норм і правил фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника освітнього процесу [8, с. 116].

Для безпечного освітнього середовище властиві комфортні взаємини всіх учасників освітнього процесу, дотримано всі необхідні норми безпеки кожного з них, відсутні прояви насильства та небезпеки. На безпеку освітнього середовища впливають такі чинники:

1. *Якість міжособистісних відносин* – позитивні фактори (довіра, доброзичливість, схвалення, толерантність); негативні фактори (агресивність, конфліктність, ворожість, маніпулятивність).
2. *Захищеність в освітньому середовищі* – оцінка відсутності насильства у всіх його видах, формах для всіх учасників освітнього простору. Для того, щоб унеможливити насильство

та створити безпечне освітнє середовище, кожен учасник навчально-виховного процесу повинен мати уявлення не тільки про те, що вважається насильством, але й про те, як мінімізувати ризики та небезпеки, і в результаті, створити умови для внутрішньої безпеки та безпеки референтного довкілля. А це стає можливим лише завдяки спільній цілеспрямованій діяльності педагогів, учнів і батьків.

3. *Комфортність в освітньому середовищі* – оцінка емоцій, почуттів та домінуючих переживань у процесі взаємодії дорослих і дітей в освітньому середовищі закладу. Нерозвиненість системи психологічної допомоги в освітній установі може призвести до неефективного психологічного супроводу дитини, а у педагогів – емоційного вигорання і, як наслідок, спричинити професійну деформацію, що і в першому і в другому випадку створить серйозну загрозу психічному здоров'ю особистості.
4. *Задоволеність освітнім середовищем* – задоволення базових потреб дитини у: допомозі та підтримці; збереженні та підвищенні її самооцінки; пізнанні та діяльності; розвитку здібностей і можливостей [45, с. 10–11].

Психологічно безпечне освітнє середовище – це середовище, в якому відсутні прояви насильства, насамперед, психологічного, налагоджене довірливе міжособистісне спілкування, приділяється належна увага збереженню психічного здоров'я учасників освітнього процесу.

До ознак психологічно безпечного освітнього середовища належать якість взаємин, комфортність та задоволеність. На якість взаємин педагога з учнями впливають як позитивні (довіра, доброзичливість, схвалення, толерантність), так і негативні чинники (агресивність, конфліктність, ворожість, маніпуляція). Комфортність освітнього середовища залежить від позитивного емоційного стану його учасників, належного психологічного супроводу та кваліфікованої психологічної допомоги. Задоволеність освітнім середовищем проявляється в бажанні дітей комунікувати між собою та з педагогом, відсутності тривожності, фобій, конфліктів

Т. Водолазська пропонує розглядати шкільне середовище як «доброзичливе до дітей» співтовариство учителів, учнів та їхніх батьків. На думку дослідниці, у ньому не лише створюються умови для безпечного навчання дітей, а й змінюється позиція вчителя. З

«носія знань» він перетворюється на рівноправного партнера навчальної комунікації, який виявляє повагу до дітей, цікавиться їхньою емоційною сферою, ідеями, життям, робить їхнє навчання комфортним, а школу – доброзичливою. В такому середовищі вчитель не лише навчає учнів, але й навчається сам, розвиває себе в професійному плані. Тому можна стверджувати що освітнє середовище школи чинить позитивний вплив на всіх його учасників [12, с. 16–17].

Н. Ларіонова розробила модель комфортного освітнього середовища, яку вона представляє як педагогічно організовану систему умов, що відповідає потребам школяра та полягає в єдності фізичного, психологічного і соціального складників комфортності, які дослідниця характеризує таким чином:

Фізична комфортність – це відповідність між тілесними, соматичними потребами школяра та умовами освітнього середовища. Такими умовами є: норма температури, вологості, освітлення; свіже повітря; зручність пози; задоволення потреби в русі; зручність меблів; фоновий шум; ергономічність розташування меблів, приладдя, предметів; відповідна колористика інтер'єру; чергування напруження і розслаблення; помірна інтенсивність діяльності.

Психологічна комфортність – це відповідність між потребами школяра в позитивних емоціях, відчутті захищеності/безпеки, задоволення умовами освітнього середовища.

Соціальна комфортність – це відповідність між потребами школяра у відчутті приналежності до соціальної спільноти класу, своєї здатності впливати на неї, своєї самодостатності/автономії та умовами освітнього середовища.

Н. Ларіонова вважає, що для забезпечення комфортності освітнього середовища вчителю необхідні: демократичний стиль управління; довіра до дітей; уважність і підтримка до будь-якої ідеї / ініціативи; включення дітей в аналіз ситуації / проблеми і прийняття рішень; стимулювання і підтримка самостійності думок, поглядів, учинків [25, с. 49–50].

На переконання О. Боровець, педагог Нової української школи повинен упроваджувати різноманітні методи і прийоми створення психологічно безпечного середовища, зокрема: забезпечувати школярам свободу вибору у процесі навчання, сприяти формуванню спільних демократичних цінностей та створенню спільноти у класі, розвивати навички взаємодії і толерантного ставлення до оточую-

чих, долучати учнів до організації освітнього середовища, застосовувати різні форми роботи (ранкові зустрічі, інноваційні уроки, екскурсії тощо) [8, с. 117].

Організацію безпечного та здорового освітнього середовища Н. Муляр радить проводити в кілька етапів. На першому етапі варто проаналізувати інфраструктуру школи, вивчити її навчальне, навчально-методичне та кадрове забезпечення. На другому етапі варто провести моніторинг фізичного, психічного та соціального здоров'я учнів. Третій етап передбачає, з огляду на попередні етапи, раціональну організацію навчального процесу, а саме: визначення норм навчального навантаження, профілактика виснаження дітей, регулювання рухової активності відповідно до вікових особливостей, різноманітність форм, методів і видів навчальної діяльності. На четвертому етапі сприяємо зміцненню психоемоційного стану учнів із застосуванням здоров'язбережувальних технологій (ритмічні вправи, ігрова діяльність та фізкультхвилинки на уроках). На п'ятому етапі варто покращити матеріально-технічну базу школи, санітарно-гігієнічні умови, здійснити перевірку дотримання норм пожежної безпеки, удосконалення системи медичного обслуговування суб'єктів освітнього процесу [29, с. 152].

Інклюзивне освітнє середовище.

Інтерес до питань безпеки і комфорту в освітньому середовищі посилився на тлі впровадження засад інклюзивної освіти. Педагогічна спільнота почала активно обговорювати питання, пов'язані з його облаштуванням. Зокрема, це стосується універсального дизайну освітнього середовища, гуманізації суб'єкт-суб'єктних стосунків, міжособистісної та міжкультурної комунікації тощо. Таким чином, важливою вимогою до організації освітнього середовища сучасного закладу освіти є дотримання фізичної та психологічної безпеки, створення комфортних умов для кожного учасника освітнього процесу.

У законі «Про освіту» (2017) визначено ключові терміни, якими послуговуються фахівці з інклюзивної освіти – «інклюзивне навчання» та «інклюзивне освітнє середовище» [34].

Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників», а «інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для

спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

Інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

В структурі інклюзивного освітнього середовища дослідники виокремлюють такі компоненти:

- просторово-предметний – матеріальні можливості закладу освіти – доступна (безперешкодна) архітектурно-просторова організація;
- матеріально-технічний – забезпеченість сучасними технічними засобами й системами, відповідно до освітніх потреб дітей;
- змістово-методичний (адаптований індивідуальний маршрут навчання й розвитку дитини, варіативність і гнучкість освітньо-виховних методик, форм і засобів);
- комунікативно-організаційний (психологічна й професійна готовність педагогів до роботи в змішаній (інклюзивній) групі, сприятливий психологічний клімат у колективі, управління командною діяльністю фахівців [2, с. 198].

З. Удич визначає предметно-просторове інклюзивне освітнє середовище як особливо організовану в просторі та часі сукупність матеріальних речей і обладнання, які оточують суб'єктів навчально-виховного процесу.

З погляду вченої, предметно-просторове освітнє середовище забезпечує оптимальні умови для надання якісних освітніх послуг: формування моральних якостей та ціннісних установок учнів, їх життєвих компетентностей; отримання ними досвіду взаємодії із людьми з типовим розвитком та різними формами інвалідності; розвиток в учнів самостійності, здатності долати труднощі та перешкоди; творче самовираження та самовизначення учнів; отримання ними якісних знань. Водночас, воно є показником професійної творчості та компетентності педагогів, інноваційності підходів менеджера закладу до організації навчально-виховного процесу й рівня взаємодії освітнього закладу із соціальними інституціями [42, с. 87–88].

Автори Т. Атрощенко і Т. Бондар вважають, що інклюзивне освітнє середовище забезпечує всім суб'єктам освітнього процесу можливості для ефективного саморозвитку в умовах закладу освіти

та пропонують створювати його на засадах особистісно орієнтованого підходу. Саме такий підхід, на думку вчених, суттєво впливає на створення сприятливого інклюзивного середовища в початковій школі, оскільки вможливлює розвиток молодшого школяра як особистості, індивідуальності й активного суб'єкта навчальної діяльності. На тлі інтеграції дітей з особливими потребами до початкової ланки освіти актуалізоване застосування особистісно орієнтованого підходу до організації освітнього процесу взагалі, і до створення інклюзивного освітнього середовища зокрема [2, с. 199].

Дослідники проблем інклюзивної освіти одностайно відзначають, що в інклюзивному освітньому середовищі усі його учасники мають певні переваги, а отже, всі спроможні досягати успіху Так, діти з особливими освітніми потребами мають змогу жити в сім'ї і водночас бути залученими до освітнього процесу і різних громадських заходів, а їхні батьки можуть брати участь у розробці індивідуальних програм навчання для дітей, отримувати необхідні консультації у спеціалістів. Здорові діти набувають досвіду спілкування, розуміння, підтримки, прийняття дітей з особливими освітніми потребами. Їхні батьки, своєю чергою, розширюють межі свого розуміння сутності і значущості інклюзивної освіти. Педагоги підвищують рівень професіоналізму, набувають досвіду роботи у нестандартних ситуаціях [41, с. 94].

Висновки. В умовах трансформації освітнього простору в Україні відбуваються суттєві зміни в усіх ланках вітчизняної освіти. Посилена увага з боку держави та освітянської спільноти приділяється сьогодні питанням оновлення виховного процесу та розбудови виховного простору. Суттєвою ознакою сучасного виховного простору є його інтегрований та дитино центрований характер. Процеси інтеграції торкаються багатьох аспектів виховання, важливість яких зростає в зв'язку з непростою ситуацією, в якій доводиться перебувати вихованцям різних вікових категорій і педагогам. Пріоритетними віхами оновлення процесу виховання сучасних дітей та підлітків вважаємо створення безпечних та комфортних освітніх середовищ у закладах дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти, об'єднання зусиль батьків та педагогів навколо актуальних напрямів виховання, забезпечення умов для якісної здоров'язбережувальної та інклюзивної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алєксєєнко Т. Ф. Виховне середовище. *Енциклопедія освіти* / Нац. акад. пед. наук. України; [гол. ред. В. Г. Кремень]: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 118.
2. Атрощенко Т., Бондар Т. Наукові підходи до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища у початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2021. Вип. 36. Том 1. С. 195–200.
3. Ахновська І. О. Теоретичні засади формування освітнього середовища в контексті економіки знань. *Економіка і організація управління*. 2018. Вип. 4. С. 26–34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eiou_2018_4_5.
4. Базелюк Л. Едукаційне середовище – основний фактор становлення гуманних взаємин молодших школярів [Електронний ресурс]. *Інноваційні педагогічні технології в загальноосвітній школі : теорія та практика* (22 лют. 2019 р.). URL: http://surl.li/poqjt.
5. Бережна Т. Модель здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу: структура і критерії. *Педагогіка здоров'я:* збірник наукових праць VII Всеукраїнської науково–практичної конференції (м. Чернігів, 7–8 квітня 2017 р.): [в 2 т.] / ред. колегія : С. М. Шкарлет [та ін.]. Чернігів, 2017. Т. 1. С. 59–67.
6. Бех І. Д. Виховання особистості [Текст] : [підруч. для студ. вищ. навч. закл.]. К. : Либідь, 2008. 848 с.
7. Бех І. Виховний простір: організаційно-змістові орієнтири. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 10. С. 3–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk_2013_10_3.
8. Боровець О. Освітнє середовище початкової школи: сучасні підходи та вимоги. *Інноватика у вихованні*. 2019. Вип. 9. С. 114–120. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2019_9_15.
9. Ващенко О. М. Педагогічні умови організації здоров'язбережувального середовища початкової школи. *Педагогіка здоров'я:* збірник наукових праць VII Всеукраїнської науково–практичної конференції (м. Чернігів, 7–8 квітня 2017 р.): [в 2 т.] / ред. колегія : С. М. Шкарлет [та ін.]. Чернігів, 2017. Т. 1. С. 119–124.
10. Ващенко О., Свириденко С. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи. *Початкова освіта.* 2005. № 46 (334). С. 2–4.
11. Вовчик-Блакитна О. О. Особливості сімейного середовища як простір його варіативного розвитку. *Актуальні проблеми психології*. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том 7. *Екологічна психологія.* 2014. Випуск 37. С. 23–31.
12. Водолазська Т. В. Модель доброзичливого до дітей освітнього середовища. *Постметодика.* 2012. № 5(108). С. 13–17.
13. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини:[монографія] Дніпропетровськ : Дніпро-VAL, 2010. 623 с.
14. Гуцуляк Л. І. Соціально-освітнє середовище в педагогічному процесі школи. *Молодий вчений.* 2017. № 5. С. 304–308. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_5_73.
15. Дудко С. Г. Дидактична модель формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи. *Постметодика*. 2014. № 3. С. 31–34.
16. Дудко С. Г. Дидактичні засади формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.09. Тернопіль, 2015. 20 с.

17. Зязюн І. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! *Естетика і етика педагогічної дії:* [зб. наук. праць]. Київ – Полтава, 2012. Вип. 3. С. 20–37.
18. Іщенко Л., Мельникова О. Роль превентивної педагогічної діяльності у формуванні моральних установок сучасних дошкільників. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи.* 2020. Вип. 1(3). Ч. 1. С. 72–81.
19. Касярум Н. Освітній простір: становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності.* 2013. Вип. 12. С. 107–112. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2013_12_24.
20. Кічук Н. В. Створення освітнього середовища молодших школярів – особистісно-професійне призначення педагога сучасної школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2016. № 1. С. 6–10.
21. Ковальчук В. А. Творче освітньо-виховне середовище навчального закладу – важлива умова розвитку та самовдосконалення особистості. *Креативна педагогіка.* Житомир, 2017. Вип. 12. С. 57–62.
22. Концепція формування превентивного виховного середовища загально-освітнього навчального закладу в умовах нової соціокультурної реальності (Проєкт) / Оржеховська В. М., Кириченко В. І., Єжова О. О., Федорченко Т. Є. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. *Психолого-педагогічні науки.* 2013. № 2. С. 41–48.
23. Косенко Д. Новий освітній простір. *Мотивуючий простір:* інформаційний посібник / заг. ред. А. Седоченко; К.: МОН України. К., 2019. 255 с.
24. Кошіль О. П. Освітнє середовище дошкільного навчального закладу: ґенеза та сутнісний зміст поняття. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3-4. С. 150–162. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2017_3-4_14.
25. Ларіонова Н. Б. Комфортне освітнє середовище як профілактика стресових станів школярів. *«Освітній менеджмент: успішні практики й виклики в контексті розбудови НУШ»* /Матеріали Міжрегіональної науково-практичної інтернет-конференції. Полтава, 19 квітня 2023 року : за заг. ред. С. В. Королюк, О. В. Касьянової. Полтава : ПАНО, 2023. С. 48–50.
26. Максимович О. М. Виховне середовище школи як інтегрований чинник впливу на соціальне становлення та розвиток учнівської молоді. Джерела. 2009. №1–2. С. 143–151.
27. Мельникова О. Превентивне виховання дітей дошкільного віку – педагогічна проблема сучасності. *Педагогічний часопис Волині.* 2017. №4(7). С. 24–30.
28. Мельничук Л. Б. Роль школи у превентивному вихованні молодших школярів. *Наука і освіта.* 2009. № 10. С. 203–205.
29. Муляр Н. М. Безпечне та здорове освітнє середовище нової української школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 5. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Випуск 77. С. 151–154.
30. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
31. Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу: колективна монографія / [Вербицький В.В., Литовченко О.В., Ковбасенко Л.І. та ін.]; за ред. О. В. Литовченко. К.: Педагогічна думка , 2012. 192 с.
32. Оржеховська В. М., Федорченко Т. Є. Технології розбудови виховної системи загальноосвітнього навчального закладу : [навч.-метод. посіб.] /. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 172 с.
33. Полішко Н. Л. Сім'я як соціальний інститут і природне середовище для виховання дитини. *Юридична наука.* 2012. № 12. С. 29–34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/jnn_2012_12_8.

34. Про освіту: Закон України від 23 трав.1991 № 1060-XII. : у ред. від 05 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12.
35. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти [Текст] : посібник. К. : СПД «Цудзинович Т.І.», 2007. 204 с.: іл.
36. Сливка Л. Організація здоров'язберегаючого середовища молодшого школяра: теоретичні й практичні аспекти. *Гірська школа українських Карпат.* 2014. № 11. С. 44–47.
37. Смолюк С. В. Перспективи проектування розвивального освітнього середовища сучасної початкової школи. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти.* 2016. Вип. 13(1). С. 141–144. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13(1)__44.
38. Смолюк С. Теоретичні засади формування розвивального освітнього середовища початкової школи України. *Обрії.* 2015. № 2. С. 20–13. URI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii_2015_2_8.
39. Смолюк С. Формування особистості молодшого школяра в умовах розвивального освітнього середовища. *Освітній простір України*. 2015. Вип. 6. С. 135–142.
40. Сущенко Л. О. Гуманно розвивальне середовище закладу позашкільної освіти як концептуальне підґрунтя всебічного розвитку особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 87. С.68–73.
41. Товстоган В. С., Глущенко І. І., Слатвінська А. А. Теоретико-методологічні засади організації інклюзивного освітнього середовища. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах :* зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 86. С. 91– 96.
42. Удич З. Формування предметно-просторового інклюзивного освітнього середовища [Текст]. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2018. № 1. С. 85–96.
43. Федун О. & Мельник І. Сутнісна характеристика освітнього середовища в контексті дошкільної освіти. *Молодий вчений.* 2020. 11(87). С. 93–97. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-11-87-21
44. Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал.* 2016. № 1. С. 41–50. URL: http://nbuv.gov.ua/ UJRN/ukrpj_2016_1_7.
45. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. Цюман Т. П. К.: ВБО Український фонд «Благополуччя дітей», 2018. 56 с.

Колишкіна А.П.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти,
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
ORCID:0000-0001-9598-1830

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї У НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У період воєнної агресії російської федерації проти України проблема патріотичного виховання набуває особливого значення. Це обумовлено тим, що патріотизм є ціннісною основою українського суспільства і виступає не лише чинником інтеграції нашої нації, а й істотним мотивом саморозвитку і розкриття всіх потенційних можливостей кожної людини в духовній, економічній і соціально-політичній сферах. Ефективність національно-патріотичного виховання зростає за умови залучення сім'ї, яка є найважливішим суб'єктом формування особистості.

Сучасні вимоги до національно-патріотичного виховання зростаючої особистості знайшли відображення у Законі України «Про освіту» (2017), Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2020–2025 роки (2020), Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України (2022), Концепції Нової української школи (2016). У зазначених документах акцентовано на процесах глобалізації суспільного розвитку, на формуванні нових відносин між народами, націями, державами; сформованості національно-патріотичної вихованості особистості як українця на основі позитивної національної ідентичності.

На ціннісні орієнтири національно-патріотичного виховання вказує мета початкової освіти, що визначена Державним стандартом початкової освіти, а саме «утвердження людської гідності шляхом виховання чесності, відваги, наполегливості, доброти, здатності до співчуття і співпереживання, справедливості, поваги до прав людини (зокрема, права на життя, здоров'я, власність, свободу слова тощо); плекання любові до рідного краю та української культури, шанобливе ставлення до Української держави; формування активної громадянської позиції, відповідальності за своє життя, розвиток громади та суспільства, збереження навколишнього світу» [3].

Обґрунтування теоретико-методологічних засад патріотичного виховання висвітлено в наукових дослідженнях І. Беха, О. Вишневського, Г. Гончарука, Б. Ступарика, К. Чорної, П. Щербаня та інших.

У працях Г. Ващенка, О. Духновича, М. Костомарова, П. Куліша, І. Огієнка, К. Ушинського знайшли відображення теоретичні аспекти виховання патріотизму як однієї із пріоритетних якостей особистості. Ґрунтуючись на таких поглядах, автори акцентували увагу на проблемі виховання любові до своєї землі, рідної мови, формування національної свідомості та самосвідомості особистості, поваги до історичного минулого.

Актуальність проблеми національно-патріотичного виховання дітей та молоді розглядається у сучасних наукових дослідженнях Н. Васильківської, Л. Дубровської, М. Ляха, О. Савченко, О. Сухомлинської, В. Киричок, О. Сидоренко. У результаті їхнього наукового пошуку обґрунтовано теоретичні і методичні аспекти національно-патріотичного виховання молодших школярів.

Пріоритетними виховними інститутами, які справляють дієвий вплив на формування та розвиток дитини молодшого шкільного віку, є сім’я та школа, що висуває підвищенні вимоги до організації та реалізації їхньої взаємодії як засобу забезпечення досягнення ним належного рівня національно-патріотичного виховання. Різні аспекти взаємодії сім’ї та школи у вихованні дітей різного віку досліджувалися в працях Т. Алєксєєнко, С. Голод, А. Даник, Б. Ковбас, В. Костів, В. Кравець, О. Невмержицький, В. Постовий, В. Семиченко, О. Смирнова, В. Солодников, Н. Уманець та інші. Дослідники одностайні у тому, що взаємодія сім’ї та школи сприяє узгодженню і взаємопідсиленню виховних впливів, що надходять від батьків і вчителів як провідних агентів формування особистості.

В дослідженнях Б. Братусь, М. Гальченко, Н. Михальченко, І. Підласого, О. Савченко доведено, що надзвичайно важливо є впровадження національно-патріотичного виховання в початковій школі, оскільки саме молодший шкільний вік вважають найбільш сприятливим віковим періодом для виховання громадянської позиції, формування патріотичних поглядів та почуттів дитини, морально-етичних принципів, утвердження національної ідентичності. Саме в цей період закладаються і формуються основи багатьох психічних якостей особистості, її ціннісні орієнтації, самооцінка.

Інтерпретація наукових праць провідних вчених сучасності І. Беха, В. Гонського, О. Коберника, Л. Новікової, К. Чорної та інших у контексті досліджуваної проблеми дає змогу трактувати національно-патріотичне виховання як системний, цілеспрямований процес становлення та розвитку особистості, що спрямований на засвоєння, збереження і передавання культурно-історичного досвіду, формування ціннісного ставлення до Батьківщини, українського народу, рідного краю, сім'ї, родини, мотивацію до патріотичної діяльності [13, с. 248].

Успішним результатом національно-патріотичного виховання виступає національно-патріотична вихованість, яку характеризуємо як інтегральну якість особистості молодшого школяра, який виявляє національну свідомість: сформовані патріотичні знання, якості, почуття та користується у мовленні багатством активного словника національно-патріотичного змісту [13, с. 249]. Цей результат залежить від змісту, форм, методів, засобів впливу на особистість молодшого школяра в освітньому процесі.

Важливим чинником виховання сучасних дітей молодшого шкільного віку є взаємодія сім'ї і школи. Головним елементом цього процесу, що безпосередньо стосується виховання дитини, в тому числі й національно-патріотичного виховання, є підвищення педагогічної культури батьків через розробку й запровадження в педагогічну практику умов, які б забезпечували дієвість такого виховання.

Основна функція сім'ї – репродуктивна, функція продовження роду. Однак у контексті даного дослідження більш важливою є інша – виховна, що забезпечує підготовку молодого покоління до майбутнього самостійного життя в умовах конкретного соціуму. Натомість у педагога, незалежно від типу освітньої установи, в якій він працює, вже сформована певна система цінностей, яка досить часто не співпадає з тими цінностями, що властиві сім'ї дитини. Тому відсутність налагодженого контакту, взаєморозуміння та співробітництва між батьками і педагогами може дезорієнтувати розвиток особистості дитини, негативно позначитись на формуванні її духовної сфери [1, с. 39].

Проблема взаємодії сім'ї і школи, батьків і вчителів як засобу позитивного впливу на дитину, підтримки формування та розвитку її особистості – досить звичне явище для педагогічної теорії і практики. З цього приводу протягом не лише десятиліть, а й століть

висловлювали думки провідні мислителі, громадські діячі, філософи, педагоги, психологи. Але й сьогодні ця проблема не втрачає своєї актуальності.

Взаємодія школи і сім'ї – це процес, унаслідок якого відбувається дотримання обома соціальними інститутами однакових, науково обґрунтованих вихідних позицій щодо виховання учнів, узгоджений добір виховних впливів на учнів (у шкільному та сімейному виховному середовищі), що ґрунтується на психологічному механізмі формування цінностей особистості [14].

На думку провідних філософів, взаємодія – це об'єктивна й універсальна форма руху, розвитку, що визначає існування й структурну організацію будь-якої матеріальної системи. Соціологи одностайні з психологами і визначають взаємодію, як процес безпосереднього або опосередкованого обопільного впливу соціальних об'єктів (суб'єктів) один на одного. Саме причинна обумовленість становить головну особливість взаємодії, коли кожна із взаємодіючих сторін виступає як причина іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що визначає розвиток об'єктів і їх структур. Якщо при взаємодії виявляється протиріччя, то воно виступає джерелом саморозвитку явищ і процесів. Під взаємодією в психології, крім того, звичайно розуміється не тільки вплив людей один на одного, але й безпосередня організація їх спільних дій, що дозволяє групі реалізувати загальну для її членів діяльність.

У педагогічній науці взаємодія визначається як складна ієрархічно організована соціальна система, функціонування і розвиток якої визначають її суб'єкти. Діалектичне взаємопроникнення щодо самостійних компонентів зумовлює виникнення якісних змін у кожній із взаємодіючих сторін, формуючи між ними нові відносини [28, с. 32]. Актуальним для даного дослідження є визначення Т. Кравченко: «Взаємодія – узгоджена діяльність з досягнення спільних цілей та результатів, з розв'язання учасниками значимої для них проблеми чи завдання» [18, с. 61].

Результатом взаємодії школи і сім'ї має стати, по-перше, набуття батьками певної суми теоретичних знань і практичних умінь, а по-друге – коригування існуючих поглядів батьків на сутність проблеми національно-патріотичного виховання дитини молодшого шкільного віку. Відповідно до сучасних умов, координацію виховних дій сім'ї покладено на освітній заклад і від

того, як організована і реалізована робота з батьками учнів значною мірою залежить успішність освітнього процесу дітей. Залучення батьків та інших членів сім'ї до активної участі у житті школи, класу – є одним із ключових завдань НУШ [20].

Отже, проаналізуємо особливості виховання в сучасній українській сім'ї для того, щоб враховувати усі ознаки при визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов ефективної взаємодії школи і сім'ї з національно-патріотичного виховання.

У роботах авторів, зокрема у О. Кіян та Л. Сіднєва, простежується думка про те, що індивідуальність дитини формується в сім'ї, відповідно, виховна робота в закладах освіти не може будуватися без врахування цього фактору [2; 10]. Дійсно, нічим не можна замінити вклад батьків у виховання, особливо у дошкільні роки, коли закладаються основні якості майбутнього патріота. Перший соціальний досвід, дитина також набуває в сім'ї. Отож, завжди вирішальну роль у вихованні відіграє сім'я, саме батьки закладають фундамент особистості.

Українські науковці Л. Повалій, В. Постовий, Н. Стаднік, О. Л. Хромова справедливо зауважують, що хоча батьки і суспільство в цілому керуються однаковими виховними задачами, проте сімейне виховання має переваги на початковому етапі національно-патріотичного виховання. Моральне, національне та патріотичне виховання здійснюється перш за все на досвіді дорослих членів родини.

Здійснюючи процес виховання, батьки створюють сприятливі умови для повноцінного розвитку та формування особистості, забезпечують дитині почуття захищеності, довіри, плекають інтерес до оточуючого середовища. У молодшому шкільному віці основою родинного виховання є формування в дітей гуманістичних цінностей, естетичної культури, а також прищеплення патріотичних почуттів і відданості рідній землі [21, с. 129].

Так, О. Кучмаєва, Є. Мариганова, О. Петрякова зазначають, що ефективність виховного потенціалу сім'ї обумовлена багатьма соціальними факторами: образ життя і система цінностей; характер взаємовідносин у сім'ї, освітній рівень членів родини, їхні педагогічні навички; бюджет часу; соціально-економічне положення тощо. Як слушно зауважують О. Кіян, Н. Кононенко, О. Невмержицький, В. Постовий, А. Рацул, родинно-сімейне виховання – запорука розвитку українського народу, основа

формування морального здоров'я дитини. Родина є рушійною силою суспільства і введення елементів родинного виховання у функціонуванні школи може стати основою демократизації, гуманізації відновлення суспільства [11; 15; 26; 27].

Таким чином, родинне виховання закладає підґрунтя системи потреб і мотивації дорослої людини, її самооцінку та сприйняття оточуючого світу. Саме батьки є для дитини першими зразками суспільно визнаних норм, цінностей та моделей поведінки. Родина – це багатство і надія кожної нації: від правильного сімейного виховання, загального фізичного і морального загартування підростаючого покоління в родині залежить майбутнє кожного народу, суспільства, людства [26].

Питання патріотичного виховання в сім'ї розглядались у дослідженнях М. Машовець, М. Павленка, А. Пляченко, П. Щербаня та ін., які стверджують, що від національно свідомих батьків залежить не лише система моральних цінностей, а й рівень життя суспільства. Беззаперечними є твердження П. Щербаня, про те, що образ Батьківщини починає складатися в дошкільні роки і наповнюється у міру дорослості дитини новим змістом. «Звична з малих років навколишня природа, прихильність до близьких людей, любов до матері і батька, безпосереднє ставлення до подій, якими живе Україна, – все це створює в маленької людини чуттєвий настрій, з якого виростає любов до Батьківщини» [36, с. 72]. Натомість, М. Павленко зазначає, що любов до сім'ї – це лише одне з джерел патріотизму. Дослідник вважає, що хоча і всі діти люблять своїх батьків, далеко не всі з них почуваються патріотами. Причину цього він вбачає в особистому прикладі старших, які часто ігнорують патріотизм [24, с. 133]. Насправді, національно-патріотичне виховання починається з любові, поваги до своєї сім'ї, родини, йде через виховання любові до рідного краю, малої батьківщини до любові до Батьківщини, суспільства, народу, їхньої історії, культури, традицій.

Сім'я виступає найбільш сприятливим середовищем для національно-патріотичного вихвання дітей молодшого шкільного віку. По-перше, сім'я – це своєрідний мікроколектив, який заснований на найближчих, довірливих відносинах між подружжям, між подружжям і дітьми. По-друге, у сімейному середовищі втіленням національно-патріотичних почуттів для дитини є його батьки. З ними пов'язано поняття про свій дім, рідні місця, край, природу. По-третє, в сімейному середовищі не завершується процес

внутрісімейного спілкування між старшим і молодшим поколінням. Це спілкування сприяє передачі дітям і онукам багатства духовного досвіду і героїзму минулих років.

Так, М. Машовець, визначає риси та якості, які має культивувати сім'я:

- шанобливе ставлення до батьків, сім'ї, родини, готовність до взаємодопомоги;
- повага до культу предків, українських традицій і звичаїв;
- розуміння і відчуття духовної єдності поколінь, шанування жінки-матері, культури та історії українського народу;
- поважне ставлення до культури та традицій народів світу;
- дотримання засад людської та народної моралі: гідність, честь, правда, доброта, працьовитість, справедливість, милосердя, співчуття;
- екологічна культура особистості, гармонізація взаємин з природою, відчуття відповідальності за природу як цінність, основу життя на землі;
- уміння міжособистісного спілкування, гуманізм, чемність, порядність, товариськість у взаєминах з іншими та в особистій поведінці [21, с. 127].

Як справедливо зазначає М. Машовець, у родині мають шанувати культуру свого народу, традиції, педагогічну мудрість і культуру сімейного спілкування. Так, на самому видному місці мають бути портрети бабусь і дідусів, а за допомогою Інтернету дитина може спілкуватися з далекими рідними людьми кожного дня [21, с. 126].

Сучасна науковиця Н. Михальченко, яка досліджує проблеми формування патріотичної рефлексії у здобувачів початкової освіти, пропонує реалізовувати наступні ціннісні орієнтири у сім'ї:

- формування патріотичної свідомості і самосвідомість кожного члена родини як громадянина, спираючись на основні сімейні традиції, досвід старших поколінь, любов до природи, до свого народу;
- освоєння національної ідеї, відчуття власної причетності до розбудови України;
- патріотизм, який утверджує національну гідність, прилучає кожного до практичних громадянських справ, формує почуття гідності і гордості за свою Батьківщину [22, с. 79].

Дослідниця зауважує, що головна умова патріотичної рефлексії, – «міцний фундамент сім'ї, який базується на її непорушному

авторитеті, подружній вірності, любові до дітей і відданості обов'язку їх виховання, піднесенні ролі батьків у створенні і захисті домашнього вогнища» [22, с. 71].

У вихованні дитини в сім'ї істотне місце має зайняти також і трудова діяльність. На думку фахівців з психології, саме працьовитість і самостійність є базовими особистісними рисами, які виховуються у дитини молодшого шкільного віку. У праці виявляються особливості поведінки дитини – активність, прагнення до самостійності, утвердження своєї позиції тощо. Батькам важливо враховувати особливості трудової діяльності: в ній відбувається перетворення предметів та об'єктів навколишнього світу, в активну взаємодію з якими вступає дитина [26].

Отже, сім'я і школа повинні взаємоузгоджувати свою діяльність тільки на паритетних засадах, що обумовлює важливість організуючої ролі з боку школи, зокрема у підвищенні педагогічної культури батьків. При цьому важливо, щоб сімейне виховання знаходилось в гармонії з системою шкільного виховання і виховні результати школи підтримувалися у родині. Зрозуміло, що вчителі як фахівці, мають взяти на себе функцію просвіти батьків, підвищення їх педагогічної культури, бо школа функціонує як організаційний і керівний центр. Саме вона прагне відповідності змісту виховної роботи в сім'ї змістові суспільного виховання. Виховуючи дітей, школа справляє виховний вплив і на сім'ю, організовує систематичну роботу з підвищення педагогічної культури батьків, залучає їх до загального процесу, використовує творчі можливості батьків у позакласній роботі.

Існує підхід, за якого провідна мета взаємодії сім'ї і школи вбачається у підвищенні педагогічної культури батьків – запровадженні систематичної і змістовної програми, орієнтованої на поширення інформації, знань і навичок у різних аспектах діяльності батьків (широке тлумачення); сприянні усвідомленню батьками змісту виховання дітей, формуванню у них певних виховних умінь і навичок (вузьке тлумачення) [19, с. 38].

Під поняттям «підвищення педагогічної культури батьків» розуміємо сукупність взаємопов'язаних управлінських та педагогічних дій учасників процесу спрямованих на досягнення позитивного успіху у здійсненні поставленої мети. До підвищення педагогічної культури батьків окрім управлінських функцій, входять також методики навчання дорослих (батьків), різноманітні методи,

тренінги, семінари тощо. Найважливішою складовою підвищення педагогічної культури батьків є її зміст, який завжди узгоджується з конкретним типом сім'ї та умовами її функціонування [26, с. 189].

На думку О. Коберника, педагогічна культура батьків є важливим чинником успішного сімейного і суспільного виховання дітей, їхнього інтелектуального розвитку та духовного збагачення. Вона містить такі характерні ознаки навчальної та виховної діяльності батьків, як рівень їхнього інтелектуального і духовного розвитку, глибину знань та обізнаності в різних сферах людської діяльності, конкретні педагогічні вміння, найважливішим з яких є спілкування [12, с. 190–191].

Як зазначає К. Журба, українська родина стоїть у центрі глобальних економічних, політичних та культурних змін, які відбуваються в державі [5, с. 10]. Вивчення сучасної української родини засвідчило, що створення ефективних педагогічних умов національно-патріотичного виховання, в основному, залежить від ставлення родини до України і тих процесів, які в ній відбуваються [5, с. 12]. Заслуговує на увагу дослідження В. Івашковського, який у свою чергу, стверджує, що спрямовуючи всі зусилля на розв'язання матеріальних проблем, сучасна сім'я значною мірою втратила певні соціальні орієнтири щодо виховного ідеалу. За часів незалежності України люди в основному переймалися добробутом власної сім'ї, а питанням виховання дітей майже не приділяли уваги [8, с. 37].

Так, результати дослідження Н. Кононенко підтверджують вище означене і переконливо доводять, що лише 4,9 % батьків молодших школярів присвячують свій вільний час дітям, 68,2 % – частково відводять на спілкування з ними, а 6,3 % – зовсім не надають цьому значення [15, с. 33]. Моніторинг виховного потенціалу сім'ї, доводить, що більшість респондентів витрачають на виховання дітей менше часу, ніж їм хотілось би. До того ж така тенденція виражається яскравіше у батьків з неповних сімей.

Таким чином, сучасна сім'я переживає складний період, в який, насамперед, вимушена зосередитися на вирішенні проблем життєзабезпечення. Наведені факти засвідчують, що лише за умови прояву інтересу до особистісного потенціалу батьків можна піднести взаємодію до рівня дієвого, конструктивного партнерства, збільшуючи в такий спосіб сукупний ресурс обох сторін. Партнерські стосунки між вчителями і батьками мають бути міцними і всебічними, особливо щодо родин, які мають дітей

молодшого шкільного віку. Результат такої взаємодії виявляється найпродуктивнішим, якщо між батьками і вчителями початкових класів складаються довірливі контакти, які взаємозбагачують і торкаються всіх сторін навчання і виховання дітей, обумовлюють підвищення педагогічної культури батьків [26, с. 254]. Взаємодія двох вихователів – батьків і педагогів – крок до взаєморозуміння, до набуття довіри, обміну духовними та емоційними цінностями, засвоєння педагогічного досвіду, знань, які вчитель і батьки передають один одному. Школа і сім'я мають єдину «виховну територію» і байдужість або зневага хоча б однієї із сторін до цих питань негативно позначаються на функціонуванні складових педагогічного трикутника «батьки – дитина – вчителі», гальмують виховання зростаючої особистості, її активне, суб'єктне входження в культуру суспільства.

У дослідженні Я. Журецького, яке присвячено взаємодії сім'ї і школи у залученні школярів до української культури, зазначено, що у вихованні підростаючих поколінь важливим чинником має стати родинна педагогіка, яка еволюційним шляхом виробила оригінальні форми і методи впливу на особистість дитини. Шкільний колектив, вважає дослідник, це органічна єдність трьох колективів: учителів, батьків, учнів. Функціональні обов'язки педагогів повною мірою повинні бути підтримані та розділені батьками. Суть такої взаємодії школи і батьків полягає в тому, дитина знаходиться під моральним впливом одночасно педагогів і батьків. Отже, школу і сім'ю зв'язує єдиний об'єкт (учень), тому їм необхідно виходити з єдиних моральних позицій і керуватися єдиними вимогами до дітей. При розбіжності їхніх стилів виховання розладнується та ускладнюється сам педагогічний процес, а його ефективність знижується. Тому школі, вчителеві неможливо досягти високих результатів виховання у відриві від сім'ї [6, с. 60].

Нова українська школа накопичила значну кількість форм роботи з сім'єю. Форми і методи взаємодії, за визначення Т. Кравченко, – це «способи продукування дій педагогів і батьків, їх поєднання та реалізація, з метою надання батькам кваліфікованої педагогічної допомоги в складних життєвих ситуаціях; ознайомлення батьків з концепцією розвитку школи, освітньою програмою, з проєктами, до участі в яких залучається школа; змістом навчальних курсів» [19, с. 11].

Вивчення та ретельний аналіз наукових праць В. Горбунова, О. Кіян, Т. Кравченко, Н. Михальченко, В. Постового, Т. Усатенко,

К. Чорної допомогли виокремити наступні форми взаємодії родини та закладу освіти:

- індивідуальні (анкетування, бесіди, телефонна розмова, консультації;
- наочно-письмові (дошка оголошень, інформаційні повідомлення з використанням інструментів спілкування мережевого середовища: електронна пошта, Facebook, Viber, Telegram, WhatsApp, Instagram, тематичні виставки, пам'ятки, рекомендації);
- групові (консультації, практикуми, гуртки за інтересами);
- колективні (батьківські збори, конференції, дні відкритих дверей, спільні свята, ранки-зустрічі, засідання батьківського комітету).

Особливо слід відзначити ефективність проведення родинних виховних заходів, що надають можливість активізувати батьків, перетворити їх з пасивних спостерігачів в активних учасників освітнього процесу, організовувати спільне дозвілля батьків і дітей, виявити інтереси й вподобання кожної родини, відроджувати звичаї і традиції нашого народу.

Висока мораль матері й батька, їх авторитет, ставлення до праці, до оточуючих людей, участь у суспільному та політичному житті країни, рівень їхньої педагогічної культури визначає рівень сім'ї і є прикладом для дітей. Так, В. Постовий та О. Невмержицький, пропонують проводити бесіду з батьками «Мати й батько – перші вихователі дитини». В цій бесіді акцентувати увагу на характері сімейних традицій, побуті сім'ї, взаємовідносинах між її членами, політичному і культурному рівні батьків, їхньому підході до дітей, методах сімейного виховання. Доцільно звертати увагу на цінні педагогічні традиції та прийоми виховання дітей в українській сім'ї, рекомендувати батькам прочитати відповідну літературу з питань виховання дітей у сім'ї [26, с. 203]. Щоб досягти єдності вимог до учнів у сім'ї і школі, бо часом учитель може почути від учня «мама не дозволила», або «тато сказав мені так робити, а не інакше».

З іншого боку, і суспільство, і українська родина мають допомогти подолати кризу школі, яка спрямовує свої зусилля на розвиток інтелекту, а не світобачення, чим збіднює її вплив на виховання і все більше віддаляє вчителя і учня, школу і родину. Орієнтація сучасної школи на виховання патріотизму, зазначає К. Журба, «часто підмінюється зовнішньою атрибутикою, а глибин-

ний зміст духовних цінностей українського народу – елементами народного побуту, національною символікою тощо» [5, с. 9–10].

Так, крім запровадження традиційних форм та методів у взаємодії школи та сім'ї, є пошук нових підходів до розуміння проблеми психолого-педагогічної просвіти учасників педагогічного процесу, а саме, навчання батьків ефективній взаємодії та співпраці через впровадження інтерактивних методик та технологій. Основними інноваційними формами є: інтерактивні семінари, просвітницькі семінари для батьків, «круглі столи», організація та проведення тренінгів, презентація матеріалів про сімейне виховання, обмін досвідом [23; 28]. У даному контексті О. Роговець пропонує використовувати такий спосіб взаємодії, як активне партнерство, що характеризується добровільною участю сімей у життєдіяльності школи, позитивним ставленням до порад учителя щодо виховання, налаштованість батьків на оволодіння педагогічними знаннями і виховними вміннями; гуманістичними стосунками на рівні «дитина–батьки–вчителі» [28, с. 32]. А ефективними формами взаємодії називає дискусії, зустрічі за «круглим столом», конференції з досвіду сімейного виховання, презентації матеріалів про родинне виховання тощо.

Натомість Т. Усатенко пропонує створення шкіл-домівок, що уявляє собою організоване соціокультурне, навчально-інформаційне середовище. Зміст освіти в національній школі-родині – українознавче спрямування, що забезпечується вивченням інтегрованого курсу «Українознавство», висвітленням змісту інших навчальних предметів з інтеграцією українознавчого матеріалу, поглибленого вивчення української літератури, історії України, географії України, української культури тощо [33, с. 210–211].

Цікава думка І. Шкільної, яка називає пошукову діяльність ефективною формою виховання мужності, готовності приймати відповідальні рішення, виконувати свій громадянський обов'язок, долати труднощі та вирішувати проблеми. Діяльність двох поколь, старшого та молодшого, у пошуковій діяльності формує такі якості, як дисциплінованість, відповідальність, самостійність, чесність. Пошукова діяльність зберігає історичну пам'ять, культуру і традиції, закладає громадянські та патріотичні орієнтири виховання особистості [35, с. 43].

У своїй статті «Методи ефективної комунікації школи та сім'ї у США», В. Качур, відзначає, що американськими педагогами

розроблено ряд методів, спрямованих на активне залучення батьків до співпраці зі школою. Так, американські педагоги пропонують три основні рекомендації для ефективної комунікації.

1. *Поліпшити шкільний клімат, аби ще більше привабити батьків до комунікації*: виявити повагу до сім'ї та її культури; використовувати для залучення ті методи, які раніше позитивно себе зарекомендували; використовувати заплановані учнівські заходи для залучення батьків до комунікації зі школою.
2. *На практиці засвоювати навички комунікації сім'ї та школи з метою батьківського залучення*.
3. *Розробити внутрішкільні ресурси для підтримки двосторонньої взаємодії сім'ї і школи та довіри*: оформлення приміщення з матеріалами для батьків, де вони можуть зручно чекати, розмовляти з іншими батьками чи вчителями, ділитись ідеями та оглянути матеріали, що підтримують навчальну діяльність удома; регулярні збори в школі з метою взаємодії та обміну інформацією тощо [9, с. 53–55].

Американські педагоги дають рекомендації щодо ініціативи школи в підвищенні можливостей сім'ї з метою допомоги учнівському навчанню:

1. *Запропонувати повний перелік батьківської допомоги*: координація із громадською підтримкою діяльності батьків у школі; можливість виділити повний робочий день на неформальні візити в школу на тижні перед початком нового навчального року; написання повідомлення батькам про можливість допомоги вдома та в школі, координування участі батьків в учнівському навчанні за допомогою засобів масової комунікації, запрошення батькам у школу на певні дні тижня.
2. *Запропонувати особливі та зрозумілі пам'ятки щодо батьківської допомоги вдома*: рекомендувати недовготривалі варіанти допомоги, виразити повагу культурі та мові сім'ї, схвалити батьківські зусилля [9, с. 55].

Таким чином, особливості національно-патріотичного виховання, визначається державною політикою, національними і загальнолюдськими цінностями, досягненнями вітчизняної та світової педагогіки. На задоволення потреби держави у вихованні громадянина–патріота сучасні дослідники працюють над відродженням та створенням виховних технологій, удосконалюють їхній зміст, форми та методи, акцентуючи увагу на характеристиці показників національно-патріотичного виховання.

Узагальнення теоретичних позицій науковців, педагогічного досвіду щодо національно-патріотичного виховання здобувачів початкової освіти уможливили визначити та охарактеризувати групи показників національно-патріотичного виховання, які є змістовними складовими умовної моделі учня-патріота.

Перша група показників характеризує *ціннісне ставлення особистості до своєї сім'ї, родини*. Безперечно, сім'я – це первинна ланка суспільства, яка посідає провідне місце у національно-патріотичному вихованні. Саме тому, розглядаючи аспект формування поваги до сім'ї та предків, зазначаємо: людяність, повага до старших та сімейних традицій, первинні навички самообслуговування – все це закладається в родині. З раннього віку дитина засвоює норми поведінки людей, що її оточують і в першу чергу близьких – батьків, бабусь і дідусів. Таким чином, батькам важливо виховувати дитину так, щоб в дорослому віці людина сприймала, аналізувала дійсність, не забуваючи про моральні та духовні цінності, закладені попередніми поколіннями.

Які ж саме соціальні та психологічні особливості щодо сім'ї повинні бути сформовані у дитини молодшого шкільного віку, що позитивно вплинуть на національно-патріотичне виховання?

У період раннього дитинства формуються перші уявлення, з яких у подальшому виникає образ Батьківщини, засвоюються перші правила, за якими живуть люди, на ґрунті яких пізніше сформуються якості патріота. Завдяки сімейному та шкільному вихованню здобувач початкової освіти має засвоїти основні знання норм поведінки в сім'ї, усвідомити відповідальність у створенні сім'ї. Проявом розуміння дітьми культури стосунків у сім'ї є усвідомлення дітьми важливості знань свого родоводу. Учень має знати, що наші корені – в історії та традиції сім'ї. В свою чергу сім'я, зберігаючи свої традиції, зберігає і національні. Дійсно, якщо дитина знає історію своєї сім'ї, сімейні звичаї, свій родовід, то він буде вивчати і досвід історичного розвитку суспільства.

Сформованість поваги до сім'ї має характеризувати позитивні ставлення учнів до оточуючих. Так, дитина має відчувати почуття щирої любові до батьків, рідних, роду. До того ж у дитини має сформуватися бажання наслідувати та шанувати родинні традиції, шанувати культуру рідного міста/села. Майбутнього патріота має відрізняти почуття обов'язку та відповідальності перед батьками, бажання допомагати старшим і опікуватися молодшими.

Почуття гордості та пошани повинно виникати у молодшого школяра за дії своїх предків.

У свою чергу, емоційне ставлення й усвідомлення знань сімейних цінностей, має підтверджуватися молодшими школярами в процесі діяльності. Поведінкові прояви учня-патріота відображають сутність спонукання особистості до вибору вчинків та дій, виявляються в пізнавальній, трудовій активності дітей. Так, діти мають дотримуватися правил і норм поведінки у сім'ї, поважно ставитися до дорослих, дотримуватися сімейних традицій. Дочка чи син мають допомагати по господарству: повинні бути сформовані основні трудові навички, вміння з самообслуговування.

Друга група показників національно-патріотичного виховання, визначає *моральне ставлення до людей, толерантне ставлення до інших культур та націй.* Так, на наш погляд, справжній патріотизм неможливий без поваги до інших народів і країн, до їх національних звичаїв і традицій. Саме тому, національно-патріотично вихована дитина має розуміти моральні норми і цінності, що повинні бути притаманні всім людям без урахування національної приналежності. Неможливо уявити справжнього українця-патріота, який би нехтував такими поняттями як «добро», «чесність», «справедливість», «ввічливість», «толерантність», «взаємодопомога», «працелюбність». Моральні цінності – є тим суспільним ідеалом, який приймається людством поза часом, незалежно від національної приналежності.

Розуміння здобувачем початкової освіти моральних понять, прийняття моральних цінностей, норм і правил, утворюють певний спосіб життя, являють собою ідеальну модель поведінки особистості. Морально-етичні знання, які учні отримують в процесі реалізації громадянської та історичної освітньої галузі, в процесі спілкування з вчителями і, звичайно, в сім'ї.

Здобувач початкової освіти має розуміти сутність та важливість таких настанов, як «допомагай молодшим», «поважай дорослих», «будь ввічливим» та ін. Про високий рівень розуміння змісту моральних понять молодшого школяра можна говорити, якщо учень на кінець означеного віку здатний описувати моральні вчинки, переживання, почуття в ситуаціях морального вибору. До того ж вміє обґрунтовувати вибір між добром та злом і, взагалі, розуміти, що є добром і злом в суспільстві. Але знання моральних цінностей не робить людину добрішою і кращою. Такі знання є

лише передумовою розвитку моральної свідомості. Навчитися добру, справедливості, співпереживанню під час занять неможливо, але прищепити інтерес до вищих цінностей, розвинути інтелектуальне підґрунтя моральної культури можливо.

Маючи певний запас знань моральних цінностей, зовнішній вплив суспільства набуває індивідуального значення для конкретного школяра, формує суб'єктивне ставлення до певних (моральних чи аморальних) вчинків. Добро та зло, як найбільш загальні поняття моральної свідомості, мають відображати ставлення людини до оточуючого середовища. Отже, молодший школяр в ідеалі має виявляти позитивне ставлення до всього, що співвідноситься з моральними цінностями, а емоційне засудження має викликати зневажання моральними цінностями та вимогами.

У свою чергу, на суб'єктивному позитивному ставленні дитини до моральних цінностей, на добрій волі та совісті має бути заснована перш за все діяльність особистості. Душевна щедрість, доброта, чуйність, правдивість, працьовитість – такі якості, мають бути притаманні особистості.

Таким чином, здобувач початкової освіти має не тільки усвідомлювати вирішальне значення моральних цінностей, а й намагатися втілювати їх у повсякденному житті, у ставленні до інших людей, виявляти такі моральні якості, як доброта, справедливість, правдивість, працелюбство, толерантність, щирість, повага до інших людей, відповідальність. Безумовно, що названі характеристики, що фактично стали ціннісними орієнтирами людей, вказують не тільки на загальний рівень моральної культури, а й також мають вирішальне значення у національно-патріотичному вихованні.

Третя група показників національно-патріотичного виховання характеризується рівнем ставлення *до Батьківщини та рідного краю*. На завершальному етапі дошкільного періоду дитина знає назву країни, міста (села), в якому мешкає, їй відомо про існування різноманітних національностей та мов. У процесі навчання дитина поступово розширює знання національно-патріотичного змісту. Молодший школяр повинен знати назви міст, обласних центрів України та її столицю. Розуміти, що місто, в якому він/вона народились, є частиною Батьківщини і в усіх містах України є спільні традиції, звичаї та свята. Здобувачі початкової освіти мають розуміти значення та походження державного прапору, гімну та гербу; виявляти знання основних народних символів, оберегів

України, особливості культури українського народу. Учні повинні мати уявлення про народні традиції та звичаї, про особливості та різноманітність природи рідного краю.

Важливо, щоб молодший школяр розумів та усвідовлював зміст таких понять як «обов'язок перед Батьківщиною», «любов до Батьківщини», «захисник України», «патріот». Суттєве місце у показниках національно-патріотичного виховання займає правова культура. Так, у здобувачів освіти мають бути сформовані елементарні уявлення про історію створення Конституції України, розуміння її значення для громадян.

Усвідомлення мови як безцінного скарбу народу є одним з найвагоміших моментів розвитку національно-патріотичної спрямованості. У свою чергу, школярі не тільки повинен добре володіти мовою, а й мати бажання спілкуватися рідною мовою. Якщо у дитини сформоване таке бажання, то воно позитивно відобразиться на відчутті єдності з державою, з рідною землею.

Таким чином, емоційне ставлення включає в себе такі характеристики молодшого школяра, як переживання позитивного ставлення до засвоєних знань навколишнього світу, рідного краю, формування відповідних поглядів на факти громадянського життя країни, любов до рідної мови, виявлення стійких інтересів до цих відомостей, бажання брати участь у народних звичаях, обрядах. Добре, якщо дитина не тільки виявляє високий рівень знань національно-патріотичного змісту, а й виявляє потребу в пізнанні історичного минулого і сучасного етапу розвитку України.

Отже, важливо, щоб діти застосовували знання та вміння, необхідні для відповідальної участі в суспільній діяльності. Взірець поведінки патріотично вихованої дитини полягає в тому, щоб знання не залишилися тільки у свідомості, а виступили стимулом до конкретної діяльності національно-патріотичної спрямованості: бажання допомагати захистникам України; ціннісне ставлення до культури, традицій країни; бережливе ставлення до об'єктів природи. Взагалі турбота про природу, збереження та відновлення її ресурсів, – якості, які притаманні насамперед людині-патріоту, для якої навколишнє середовище – не просто територія, тимчасове місце проживання, а простори Батьківщини, рідна земля [32, с. 204].

Для вивчення рівня національно-патріотичної вихованості здобувачів початкової освіти був проведений констатувальний етап експерименту. Для досягнення мети визначено та обґрун-

товано критерії (інформаційно-когнітивний; емоційно-чуттєвий; мотиваційно-поведінковий та технічний), показники та рівні національно-патріотичної вихованості молодших школярів (високий, достатній, середній, низький). Також дібрано методи (метод узагальнення незалежних характеристик, спостереження, анкетування, бесіди та інтерв'ю) які використовували для діагностики рівнів національно-патріотичної вихованості здобувачів початкової освіти.

Один із етапів констатувального експерименту передбачав вивчення готовності батьків до педагогічної взаємодії з метою національно-патріотичної вихованості здобувачів початкової освіти. З метою одержання необхідних даних була розроблена анкета для батьків, запитання якої мали на меті з'ясування рівня їхніх національно-патріотичних знань, ставлення до людей, толерантне ставлення до інших культур та націй.

Для уточнення та конкретизації інформації, одержаної шляхом анкетування, з батьками проводилися групові бесіди. Підставою для об'єднання батьків у групи були їхні відповіді на запитання анкети (до кожної з груп входили батьки, чиї відповіді були схожі). Бесіди з батьками дозволили отримати дані про їх бажання здійснювати національно-патріотичне виховання спільно зі школою, особливості характеру дитини, її стосунки в сім'ї, з друзями, дорослими, в школі та поза нею.

Треба зазначити той факт, що батьки були достатньо щирими та об'єктивними у відповідях на питання анкети стосовно виховання своїх дітей, бо при порівнянні, відсотки відповідей дітей майже співпадали з відсотками відповідей батьків на подібні запитання. Так, 59,8 % всіх батьків зазначили, що діти зможуть пригадати своїх рідних тільки до 3-го покоління, а 10,1 % – до четвертого. Вказали на відсутність сімейної реліквії – 60,9 % сімей. Майже 90 % батьків підтвердили наявність сімейного альбому, але в той же час 57,2 % зазначили, що дуже рідко розглядають їх з дітьми. Відповіді батьків і дітей про сімейні традиції та застосування в практиці сімейного виховання літературних творів фактично співпадають.

Аналіз стану взаємодії батьків з педагогами, дозволив констатувати, що 65,4 % батьків завжди знаходять час і мають бажання відвідувати заклад освіти. При цьому 55,8 % додали, що часто індивідуально спілкуються з вчителем стосовно навчання дітей. На

жаль лише 12,7 % батьків спілкуються з педагогом стосовно проблем виховання дитини. Приходять на індивідуальні бесіди за запрошенням класовода – 19,3 % батьків. Як зазначають вчителі, що цю кількість становлять батьки, діти яких мають проблеми з поведінкою, порушують дисципліну. У питанні виховання дітей покладають більше сподівань на освітній заклад 85,9 % батьків, вказуючи на брак часу для виховання дитини дома. Значний відсоток батьків не цікавиться просвітницькою роботою в школі (67,2 %), пояснюючи це тим, що не мають часу для цього або на те, що зміст просвітницької роботи їм не цікавий.

Отримані результати діагностики моральних якостей, свідчать що батьки на перші місця за значимістю поставили такі якості як доброта, совість, чесність, справедливість, милосердя. В той час, як такий важливій для даного дослідження показник національно-патріотичного виховання як патріотизм відвели останнє місце. Так, відповідаючи на запитання анкети «Як ви розумієте поняття «патріотизм»? більш ніж 90 % батьків назвали любов до Батьківщини. Відповідь «Любити свою країну» у більшості батьків доповнювалась уточненням, що мається на увазі любов до рідної землі, а не держави. Деякі батьки додали до даного висловлювання і любов до малої Батьківщини (37 %), вірність Україні (35 %), дотримання обов'язків перед державою (11 %) та інше.

Результати опитування свідчать, що більшість батьків здобувачів початкової освіти не бачать сенсу у національно-патріотичному вихованні своїх дітей. Тільки третина батьків вказують на необхідність наполегливої праці, конкретних змін (політичних, економічних, соціальних) для розбудови країни. Знати та примножувати історію і культуру країни, брати участь в суспільній та політичній діяльності країни – такі відповіді зустрічалися менш ніж у 10 % відповідей батьків, навіть укріплення сім'ї, виховання дітей – головний обов'язок батьків перед Батьківщиною назвали близько 10 % батьків.

На превеликий жаль, маємо 80 % батьків, які не вважають за потрібне перейматися національно-патріотичним вихованням своїх дітей. Їхні аргументи наступні: «…Для чого виховувати дитину патріотом держави, що не вважає нас за людей…», «Не бачу сенсу. Як пояснити синові, що потрібно любити країну, яка не дає можливість батькам отримувати достойну зарплатню», «Навіщо?». Не дивно, що маючи таке ставлення до національно-

патріотичного виховання, 75,2 % батьків взагалі не відповіли на запитання про методи патріотичного виховання у сім'ї. Тільки 8 % батьків серед форм і методів виховання назвали «святкування народних та державних свят» (37 %), «відвідування театрів» (35 %), «екскурсії до музеїв» (9 %), «екскурсії по місту» (66 %) тощо. Більше половини батьків (54,4 %) зауважили: «Цим видом виховання повинна займається школа».

Варто звернути увагу, що відповіді на запитання «Чи вважаєте ви себе патріотом України?» свідчать, що лише 5,6 % відсотків батьків вважають себе патріотами і 14,7 % не вважають себе такими.

Проведене серед батьків опитування показало, що майже всі вони прагнуть до контактів з учителем з метою підтримки своєї дитини. Однак лише незначний їх відсоток (16,8%) задоволені такими контактами («можна одержати цікаву інформацію про виховання дитини», «змістовні рекомендації, які допомагають долати наявні труднощі у вихованні дитини», «дають змогу відверто поговорити, що допомагає у вирішенні проблем з виховання у дитини певних якостей»).

Загалом же батьки невдоволені одноманітністю форм (традиційні батьківські збори чотири рази на рік), бідністю їх змісту. До того ж, у взаєминах учителя з батьками переважає суб'єкт-об'єктний підхід, поширене моралізаторство, адміністративна наказовість.

Результати опитування засвідчили, що батьки прагнуть більш тісної взаємодії зі школою. Така налаштованість була чітко виражена в групах сімей, віднесених нами до патріотично оптимістичного та політично зорієнтованого типу. Серед батьків, яких ми віднесли до групи патріотично-нав'язливого та патріотично песимістичного типу, подібні установки мали поодинокий характер, тоді як основна маса цих сімей виявляють байдуже ставлення до співробітництва з учителями. Батьки, які належали до байдужого типу, виявляли одностайне протистояння подібним контактам.

Таким чином, проведене діагностичне дослідження на констатувальному етапі дозволило зробити висновок про необхідність цільової та ціннісної єдності, координації зусиль школи та сім'ї з національно-патріотичного виховання здобувачів початкової освіти. Подальша робота була спрямована на визначення та реалізацію педагогічних умов: формування позитивного ставлення

батьків і вчителів до проблеми національно-патріотичного виховання здобувачів початкової освіти; розроблення відповідного змісту, форм та методів взаємодії школи і сім'ї з урахуванням умов життя кожної сім'ї, рівня підготовленості батьків у питаннях національно-патріотичного виховання; цілеспрямоване мотивування батьків до взаємодії з учителями з метою національно-патріотичного виховання учнів.

Перш ніж підійти до організації сприятливого морально-психологічного настрою батьків, їх позитивного ставлення до проблеми національно-патріотичного виховання дітей, було вивчено особливості сімей. З цією метою використали типізацію сімей, розроблена К. Журбою, в основі якої лежить ставлення до України [5, с. 12–13]. Автор виокремлює наступні групи:

- сім'ї байдужого типу (не приділяється увага питанням національно-патріотичного виховання дітей). Педагогічне просвітництво батьків цієї групи мало широке коло питань стосовно вікових особливостей психологічного розвитку дитини, її навчання та виховання, в тому числі і національно-патріотичного;
- патріотично песимістичний тип (негативно оцінюють соціально-політичні умови життя країни і не вбачають позитивних можливостей для себе і своїх дітей);
- патріотично-нав'язливий тип (бажанням батьків нав'язати власні погляди на патріотичні цінності та долю України). З такими батьками знаходили компромісне рішення щодо національно-патріотичних якостей та цінностей дітей;
- політично зорієнтований тип (батьки мають політичні вподобання, але у процесі виховання дітей нехтують істинними людськими цінностями). З батьками намагалися знаходити порозуміння щодо виховання дітей гідними громадянами, у площині, що виходять за межі їхніх політичних вподобань;
- патріотично оптимістичний тип (поєднують у вихованні дитини сучасний і національний досвід; вбачають реальні перспективи розвитку України; вірять у її майбутнє і пов'язують його з долею власної сім'ї). Виступали основними партнерами і помічниками у ході експериментальної роботи.

Успіх реалізації взаємодії школи і сім'ї щодо національно-патріотичного виховання дітей значною мірою залежить від тих стосунків, які складаються між вчителем-класоводом та батьками,

основою яких має стати довіра. Для того, щоб батьки стали справжніми партнерами у виховання дітей, треба націлювати педагогів піднімати авторитет родини, враховувати інтереси батьків, не концентруватися на недоліках в сімейному вихованні, вірити, що будь-яка сім'я має сильні сторони.

Зрозуміло, що формування позитивного ставлення як одного з взаємопов'язаних структурних компонентів готовності батьків та педагогів до національно-патріотичного виховання здійснювалося протягом всього експерименту, в тому числі в змісті інших педагогічних умов взаємодії школи та сім'ї з національно-патріотичного вихованнямолодших школярів.

Відповідно до другої умови – розроблення відповідного змісту, форм та методів взаємодії школи і сім'ї з урахуванням умов життя кожної сім'ї, рівня підготовленості батьків у питаннях національно-патріотичного виховання, розроблено відповідну систему просвітницької роботи з педагогами та батьками.

При здійсненні психолого-педагогічного просвітництва серед батьків, враховано особливості навчання дорослих, а саме, потреба в обґрунтуванні, самостійності, наявності життєвого досвіду, назрілої необхідності, практичної спрямованості проблеми національно-патріотичного виховання в сучасному суспільстві.

У роботі з батьками впроваджено такі форми і методи роботи: виступи на батьківських зборах, бесіди, круглі столи, дискусії, обмін досвідом, аналіз життєвих ситуацій, педагогічні задачі. Поряд з традиційними методами (бесіда, розповідь) було використано метод аналізу конкретних ситуацій, презентації, що застосовувались, з метою орієнтації слухачів щодо нової інформації, візуальної підтримки уваги на певній проблемі. У свою чергу, метод мозкового штурму використовувався для актуалізації наявного досвіду батьків, генерації нових ідей.

Головною метою роботи з батьками було забезпечити активну участь батьків у виховному процесі здобувачів початкової освіти як рівноправних партнерів, через:

1) обговорення актуальності і важливості проблеми національно-патріотичного виховання молодших школярів;
2) вивчення інтересів і вподобань кожної сім'ї з метою використання їх у виховній роботі з дітьми; підвищення рівня поінформованості батьків з питань національно-патріотичного виховання шляхом обґрунтовування змісту моральних, сімейних та патріотичних цінностей;

3) проведення семінарів, практикумів, тренінгів щодо вибору сучасних ефективних форм та методів національно-патріотичного виховання здобувачів освіти;
4) організацію спільних заходів батьків і дітей, спрямованих на забезпечення наступності поколінь, відродження звичаїв і традицій українського народу.

Для успішної реалізації поставлених завдань необхідне розуміння батьками місця і ролі родини в системі національно-патріотичного виховання, важливості сімейних відпочинків на природі; відвідування музеїв, історичних пам'яток; спільні подорожі Україною тощо.

Таким чином, національно-патріотичне виховання учнів початкової школи має передбачати гармонізацію відносин між педагогами й батьками, встановлення взаємної довіри, що виступає підґрунтям для реалізації просвітницької діяльності з урахування особливостей сім'ї, рівня підготовленості батьків у питаннях національно-патріотичного виховання.

Відповідно до третьої педагогічної умови, здійснювалась допомога батькам у продовженні в родинному колі започаткованих у школі заходах національно-патріотичного змісту. Зрозуміло, що вирішення цього завдання значною мірою залежить від особистісних та професійних якостей педагога. Саме вчитель відігравав провідну роль в організації та проведенні занять, відборі та структуруванні необхідного матеріалу, забезпеченні сприятливої атмосфери для обміну досвідом сімейного виховання, вільного обговорення проблем, визначення способів їх розв'язання.

Особлива увага надавалася встановленню між батьками і вчителем суб'єкт-суб'єктних відносин. Це досягалося за допомогою дотримання таких правил:

1. Прояв поваги до особистості батьків, визнання їхньої суб'єктивної волі, права на незгоду і вибір поведінки та дій.
2. Інтерес до внутрішнього світу батьків і дітей, співпереживання їхнім проблемам.
3. Виявлення позитивного ставлення до учня (це важливо, адже предмет турбот у педагогів і батьків один – проблеми дитини, розвиток і формування дитячої особистості).
4. Вибудова спілкування на основі принципу «але мене турбує».
5. Вибір найбільш ефективних засобів виховного впливу на батьків.
6. Вироблення єдиного з батьками стилю і тону взаємовідносин.

Крім того, в своїй роботі спиралися на «Методику контактної взаємодії з батьками» [30], яка спрямовувалася на:

- скорочення психологічної дистанції між учителем і батьками, встановлення відносин співробітництва, які дозволяють найбільш ефективно досягти передбачуваних результатів у вихованні дитини;
- пробудження в батьків потреби бути відвертими, подолання змістовних і психологічних бар'єрів з тим, щоб з'ясувати і краще зрозуміти особливості національно-патріотичного виховання.

Ці положення взаємодії учителя і батьків сприяли посиленню продуктивності процесу національно-патріотичного виховання, утвердженню гармонії в межах педагогічного трикутника «дитина-батьки-педагог».

Схарактеризовані педагогічні умови взаємодії школи та сім'ї з національно-патріотичного виховання здобувачів початкової освіти набули апробації у процесі формувального етапу експерименту, який проводився на базі початкових класів Комунальної установи Сумської спеціалізованої школи I-III ступенів № 25, м. Суми та Комунальної установи Піщанська загальноосвітня школа I–II ст. м. Суми, Сумської області. Були визначені експериментальні (75 учнів та їхні батьки) й контрольні (77 учнів та їхні батьки) групи, в яких вихідний рівень вихованості в учнів досліджуваної нами якості був приблизно однаковим.

Реалізація виховної діяльності зі здобувачами початкової освіти здійснювалася через систему виховних годин за розробленою програмою «Національно-патріотичне виховання у позаурочній роботі». Паралельно із залученням дітей до конкретних видів діяльності проводили спостереження за якістю їх виконання, у разі необхідності надавали учням відповідну допомогу. Інформаційно-просвітницька робота з батьками ґрунтувалася на розробленій програмі «Взаємодія сім'ї і школи у національно-патріотичному вихованні здобувачів початкової освіти». Мета програми полягала в підвищенні підготовленості батьків до національно-патріотичного виховання в дітей молодшого шкільного віку на основі створення внутрішньосімейних комфортних умов для особистісного морального зростання дитини.

Завдання програми:

- ознайомлення батьків з особливостями виховання та розвитку дітей молодшого шкільного віку;
- надання інформації щодо сутності національно-патріотичного виховання як моральної якості особистості дитини;
- надання батькам допомоги в створенні позитивного внутрішньосімейного мікроклімату як передумови національно-патріотичного виховання;
- формування в батьків умінь і навичок вибору оптимальних способів національно-патріотичного виховання в дитини молодшого шкільного віку, подолання наявних негативних проявів;
- проблемне й тематичне консультування.

Форми роботи: колективні, групові, індивідуальні.

Методи роботи: дискусія, круглий стіл, презентація сімейного досвіду, проведення родинних заходів.

Так, залучення батьків та рідних (дідусів, бабусь, братів, сестер, хрещених) учнів у процес підготовки та проведення заходів патріотичного змісту сприяло панування довірливого стилю у стосунках дорослих і дітей, їхньому взаєморозумінню й взаємодії, родинному творчому співробітництву. Участь родини у позакласних заходах розглядаємо як можливість батьків усвідомлення шкільного життя їх дитини, розуміння та досягнення дорослими виховних дій у сім'ї.

Патріотизм народжується і формується з глибинних почуттів, які пов'язані зі спостереженням за природою рідного краю, найближчого оточення в ранньому дитинстві, тому було націлювання батьків на важливості виховання у дітей поваги до сім'ї, предків, родинних звичаїв та традицій як підґрунтя формування почуття любові до Батьківщини. У родині дитина отримує емоційний досвід ставлення до людей, що оточують її з моменту народження – батьків, бабусі й дідуся, родичів, саме тут формується її любов до своєї батьківщини та Батьківщини, через родину передається генетичний зв'язок поколінь.

У процесі роботи з батьками, зазначали, що передача нащадкам моральних цінностей, традицій народу здійснюється через працю та спільну діяльність дітей та батьків. У дітей важливо пробудити та розвинути такі якості, як любов до рідного дому, міста (села), гордість за досягнення країни, прагнення бути турботливими, оберігати все живе. Сім'я має потужні можливості для виховання

національно-патріотичних почуттів дитини. «Коріння цього високого, надзвичайно сильного та стійкого почуття поростає саме з рідної домівки. Для малюків Батьківщина – це хата, де вони народились, левада, по якій бігали босоніж, тоненький струмочок, річка, яка весь час поспішає у невідомі краї, – це ті різні місця, які ми потім згадуємо до старості», – зазначає О. Савченко [29, с. 73]. Дітям необхідно знати відомих земляків, чим славні їхні місця, культурні надбання регіону, як зараз працюють тато і мама. Немало важливим є розвиток інтересу до людей інших національностей, їхніх мов, традицій, звичаїв, культур, виховувати повагу до них, розуміння важливості дружби між народами [4, с. 8].

Наведемо зміст окремих видів роботи з батьками за темами програми. Так, дискусія «Чи має значення доля родини у долі Батьківщини?» забезпечувала інтерактивне спілкування. Залучаючи до обговорення, підводили батьків до розуміння того, що у родині, під їхнім керівництвом росте майбутній громадянин, патріот. Також особливо наголошували, що сутність сімейного виховання полягає не у розмовах з дитиною, не в прямому впливі на дитину, а в організації життєдіяльності родини, особистого і громадського життя й в організації життя дитини.

Перш за все потрібно вчити дитину поважати матір, батька, родичів і виявляти свою турботу до них. Почуття любові виховується у дитини з моменту народження, з маминої пісні, й насамперед залежить від ставлення батьків до дитини та від характеру спілкування батьків та дітей, батьків між собою. Завдяки родинному вихованню дитина вчиться поважати, виявляти почуття відповідальності перед найближчими. З раннього дитинства, завдяки своїм близьким, вчиться мислити формами, звуками, фарбами. Так, дитина споглядає те, що її оточує: рідні степи, широкі лани, зелені парки. З’являються улюблені запахи: бабусин хліб, аромати луків та лісів.

Отже, те почуття любові, що виникає у дитини саме в сім’ї, з часом проявляється по відношенню до інших об’єктів, в тому числі й до Батьківщини. За допомогою колискової, казки, перших книжок та іграшок починається процес освоєння світу. Такі розповіді та казки позитивно впливають на процес засвоєння моральних цінностей взагалі та патріотичних зокрема.

Дискусія «Чи потрібно виховувати патріотів?», покликана на розуміння батьками важливості формування таких якостей у дітей,

як чесність, ввічливість, патріотизм, працьовитість. Організовуючи діяльність батьків з розвитку патріотичних якостей, наголошували на важливості особистого прикладу дорослих. Спостерігаючи за батьками, діти отримують уявлення про сім'ю, про сімейно-родинні відносини, культурні і сімейні традиції, про те, як виявляється піклування, любов, повага один до одного. Діти несвідомо засвоюють зразки поведінки батьків в різних життєвих ситуаціях, що не може не відображатися на подальшому житті особистості.

Під час батьківських зборів, розкриваючи теми «Батьківський приклад і його вплив на патріотичне виховання», «Сім'я – носій духовних цінностей» переконували, що батьки виховують дитину не тільки тоді, коли вони з нею, а й в кожен момент життя, навіть тоді, коли батьків немає вдома. Опрацювання теми розпочиналося з бесіди за таким змістом:

- Якими мають бути батько і мати, щоб слугувати для своїх дітей прикладом?
- Як батьківський приклад може вплинути на національно-патріотичне виховання дитини?

У процесі бесіди акцентували увагу на тому, що наслідування дітьми батьківського прикладу може здійснюватись як у формі неусвідомлюваного копіювання, так і у формі усвідомленого відтворення зовнішніх рис поведінки, дій і вчинків матері та батька. У дітей молодшого шкільного віку наслідування носить неусвідомлений характер і виступає в формі простого копіювання життя батьків, за яким вони постійно спостерігають. Мірою дорослішання дітей, наслідування видозмінюється і набуває більш свідомого характеру.

Окрема увага надавалася роз'ясненню того, що сила впливу батьківського прикладу залежить і від характеру відносин, емоційних контактів, які склалися між ними і дитиною. Спілкуючись з батьками, піднімали такі питання, як:

- Чи обговорюєте ви з дітьми такі поняття як «патріот», «Батьківщина», «громадянин», «держава»?
- Які люди старшого покоління заслуговують пошану та повагу сучасної молоді?
- Чи поважають діти вашу працю, в чому це виявляється?

Значна увага приділялась тому, що батько та матір для дитини є джерелом важливого життєвого досвіду. Саме тому спілкування у родині дозволяє дитині формувати власні погляди та переконання.

Виховну роботу батьків було спрямовано на те, щоб вони у взаємодії з вчителями вчили дітей дотримуватися моральних норм і правил, заохочували брати участь у спільних справах, виконувати доручення, старанно вчитися. Дорослі намагались демонструвати дітям приклад дбайливого ставлення до природи, ціннісного ставлення до пам'яток культури; прагнули того, щоб моральні категорії, набували особистісного значення, ставали власним, активним ставленням учнів до світу. Під час спільного перебуванні на природі, батьки власним прикладом демонстрували, що не можна смітити, рвати квіти, слухати гучно музику. Гарна традиція, під час прогулянок містом, зупинятись біля пам'ятників, обговорювати певні історичні події. Дійсно, молодші школярі в усьому прагнуть до наслідування. Для них не може бути нічого кращого, як мати перед очима прекрасний взірець [29, с. 131]. Звичайно, батьки розуміють це, але часто можна спостерігати, коли мати чи батько забороняють те, що роблять самі.

У ході проведення круглого столу з проблеми «Без минулого, не може бути майбутнього», батькам було запропоновано проаналізувати власні виховні помилки і, можливо, знайти відповіді на запитання, використовуючи фрази «Давайте порадимось...», «На мою думку, в даному випадку варто поступити наступним чином...», «А як думаєте ви?», «Які ваші поради?». Подібний стиль спілкування викликав у батьків бажання бути активними учасниками процесу виховання, стимулював їх педагогічне мислення. Педагоги розкривали важливість педагогічного потенціалу національно-культурних традицій, зазначаючи, що традиції:

- віддзеркалюють основний зміст виховання та виконують роль культурного захисту нації;
- виступають як засіб і результат виховних зусиль народу протягом багатьох поколінь;
- захищають національну самобутність, сприяють професійному самовизначенню, пов'язане з декоративно-ужитковим мистецтвом;
- втілюють у собі минуле, сучасне і майбутнє українського народу, підтверджують його право на власну життєдіяльність і творчість, передають велич моральних принципів нації;
- зберігають і передають досвід народу.

Подальший зміст роботи присвячувався розгляду проблеми сімейного досвіду «Родинне дозвілля», де батьки мали можливість

обмінюватися один з один думками, задавати питання і намагатися отримати підтримку.

Результати опитування батьків показали, що в основному відзначають такі свята як Новий рік, день народження, 8 березня. Для дітей часто ці свята нічим, крім смачного застілля, не запам'ятовуються. Як свідчить досвід, святкові дні надовго залишаються в пам'яті дітей, коли вони разом з батьками їздили на екскурсію, ходили на прогулянку по прикрашених вулицях, відвідували пам'ятні місця, розглядали родинний фотоальбом.

Народні свята, традиції, легенди, казки, прислів'я, в яких закладено багатовікову мудрість, особливо багаті моральними настановами, заохочують до збагачення національної, а через них і світової культури та загальнолюдських цінностей [31, с. 19]. Формування системи цінностей завдяки усній народній творчості та досягненнями класичної і сучасної літератури в більшості родин вже відбувалось з перших років дитинства, а на даному віковому етапі розвитку дітей, звертали увагу батьків на важливості для молодших школярів спільного читання творів.

Так, першими зразками поведінки стають казкові персонажі. І це цілком природно, дитина хоче бути такою ж доброю як її улюблений герой чи героїня. У процесі спілкування з батьками, відбувалося уточнення понять. Наприклад, «добро» – це допомога бідним, захист ображених, менших, турбота про домашніх улюбленців та інше. І якщо в творах для дітей дошкільного віку простежується чітка межа між добрим та поганим, то в творах для молодших школярів такої чіткої межі не існує. Батькам було запропоновано список літератури для спільного домашнього читання з дітьми, які були насичені новою складнішою інформацією, змістовнішою характеристикою героїв тощо. Таким чином, і система цінностей ставала більш складною та багатою, і оцінки не такі категоричні, а уявлення про людину багатогранним.

Подальший зміст роботи присвячувався розгляду проблеми, яка перш за все, є цікавою дітям навчитися орієнтуватися в родоводі своїх предків. Зазначали, що від глибини історичної пам'яті в родині залежить ступінь впливу сімейного виховання на виховання національно-патріотичних якостей дітей. Добре, якщо в родині збереглися сімейні реліквії. Якщо таких в родинах не було, пропонували продумати, що може стати цінністю, яка буде передаватися з покоління в покоління. Батьки, бабусі та дідусі

знайомили дітей з фотографіями, нагородами, особистими речами, предметами побуту, прикрасами, що прийшли від рідних. Важливо розповідати дітям і про трудові досягнення та бойові подвиги предків. Сучасні події, які пов'язані з російською агресією, також повинні закарбуватися у пам'яті дітей. Це лихо торкнулось майже кожної української сім'ї, а тому пам'ять про загиблих має вшановуватися в кожній родині.

В ході проведення семінарів, круглих столів було використано педагогічні завдання та задачі для батьків, складені на основі порад В. Постового [25]. Наведемо приклади ситуації та запитання для обговорення, які визвали найбільшу зацікавленість батьків.

Ситуація 1. «Ми завтра підемо на екскурсію до історичного музею», – каже вдома Микита. «І коли це уже набридне вашій вчительки відривати дітей від навчання? – коментує батько матері. – Дітям потрібно вчитися, оволодівати знаннями…». Запитання для обговорення: «Як би ви поступили на місці батька в аналогічній ситуації?», «У чому неспроможність педагогічного виховання в цій сім'ї?».

Ситуація 2. «Дзвінок у двері. Наталка летить відчиняти. Але мати встигає попередити дочку: «Якщо це по мене на збори, то скажи, що мене немає вдома». А потім коли зачиняються двері, дівчинка чує мамин незадоволений голос: «Теж знайшли громадянську діячку. Попрацювала для них – і досить. Тепер нехай інші попрацюють». Запитання для обговорення: «Які риси особистості можуть сформуватися у Наталки під впливом таких уроків?», «Подумайте, чи можуть діти брати приклад з батьків щодо виконання громадських доручень?».

Впродовж спільної діяльності з сім'ями, намагались зробити батьків своїми помічниками і партнерами, які виявляють своє позитивне ставлення до виховної діяльності в школі, повагу та підтримку. Дійсно, від того, як ставляться до школи батьки, так будуть ставитися і діти. Якщо батьки довіряють педагогу, то й діти будуть довіряти теж. А це є запорукою для співпраці, для спільного успіху.

Проведення експериментальної роботи показало, що батьки позитивно ставляться до різних активних методів роботи, більш усвідомлено сприймають рекомендації, які надходять від інших батьків, котрі своїм досвідом доводять їх правомірність.

Таким чином, взаємодія батьківського та педагогічного колективу з національно-патріотичного виховання здобувачів початкової освіти реалізовувалась шляхом здійснення індивідуальної роботи з сім'єю (спостереження, вивчення особливостей сім'ї), педагогічного просвітництва батьків, залучення батьків до активної участі в освітньому процесі.

Дослідження не вичерпало всіх аспектів проблеми. Подальших досліджень потребують проблеми, пов'язані з підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти до національно-патріотичного виховання молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабій Н. Б. Психологічні основи виховання патріотизму в духовному розвитку особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ*. К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ, 2011. Т. XIII, ч. 4. С. 34–40.
2. Бурім О. В. Взаємодія сім'ї та школи у вирішенні питання мінімізації деструктивного впливу сучасного медіа середовища на особистість. *Науковий вісник Донбасу:* електронне наукове видання. 2010. № 4 (12). URL: /http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect.
3. Державний стандарт початкової освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018- %D0%BF#n1.
4. Докукіна О. М. Виховання молодших школярів у сучасній українській сім'ї. *Початкова школа*. 2010. № 6. С. 6–12.
5. Журба К. О. Виховання патріотизму молодших підлітків у взаємодії сім'ї та школи. *Класний керівник*. 2011. № 11–12 (95–96). С. 2–63.
6. Журецький Я. І. Взаємодія сім'ї і школи у прилученні учнівської молоді до української національної культури (на матеріалах Південного регіону України) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. К., 2008. 182 с.
7. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
8. Івашковський В. Виховні засади розвитку особистості патріота України. *Рідна школа*. 2017. № 4. С. 36–38.
9. Качур В. П. Методи ефективної комунікації школи та сім'ї у США. *Вісник Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького : зб. наук. праць.* Вип. 132. Черкаси : Вид-во ЧНУ, 2008. С. 52–57.
10. Кіян О. І. Батьківсько-вчительська взаємодія як педагогічний феномен. *Рідна школа*. № 8/9. 2009. С. 32–36.
11. Кіян О. І. Діяльність школи-родини у морально-духовному зростанні дітей. *Підготовка вчителя у контексті Європейського освітнього простору : зб. наук. праць*. К. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 91–94.
12. Коберник О. М. Управління виховним процесом у загальноосвітньому закладі : монографія. К. : Науковий світ, 2003. 230 с.
13. Колишкіна А., Гуйва О. Національно-патріотичне виховання здобувачів початкової освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023, № 8–9 (132–133). С. 246–258.
14. Колишкіна А. П. Формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів у взаємодії школи і сім'ї: автореф. дис. ... канд. пед. наук:

13.00.07. Київ, 2014. С. 22.
15. Кононенко Н. Сім'я як осередок формування культури поведінки. *Рідна школа*. 2015. № 6. С. 32–34.
16. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України. URL: https://ips.ligazakon.net/document/MUS24863
17. Концепція Нової української школи. URL: : http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepcziya.html
18. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : монографія. К. : Фенікс, 2009. 416 с.
19. Кравченко Т. В. Теоретико-методичні засади соціалізації дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.07. К., 2010. 40 с.
20. Кулаковська С. О., Кравченко Т. В., Хромова О. Л. Методичні рекомендації щодо організації роботи з батьками в сучасному закладі освіти. URL: http://ipo.smuh.edu.ua/main/index.php?id=61.
21. Машовець М. Національно-патріотичне виховання дітей дошкільного віку в сучасних умовах розвитку суспільства. *Вісник Інституту розвитку дитини* : *Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова*. Вип. 5. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. С. 125–129.
22. Михальченко Н. Психологічні умови формування патріотичної рефлексії молодшого школяра в сім'ї. *Психологія і суспільство*. 2019. № 1. С. 69–75.
23. Міхеєва Л. В. Соціально-педагогічні умови виховання дітей та молоді. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка*. Вип. 11. Кам'янець-Подільський : Вид-во КПНУ, 2019. С. 52–56.
24. Павленко М. С. Патріотичне виховання молодших школярів на матеріалі творчості П.Тичини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2001. 238 с.
25. Педагогічні задачі і завдання для батьків. / під ред. В. Г. Постового. К. : Радянська школа, 1999. 189 с.
26. Постовий В. Г., Невмержицький О. А. Сім'я і школа : проблеми виховання дітей : навч. посібник. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2008. 424 с.
27. Рацул А. Педагогічні умови родинно-сімейного виховання дітей. *Рідна школа*. 2017. № 4. С. 53–56.
28. Роговець О. Взаємодія сім'ї і школи як чинник виховання громадянської культури особистості. *Рідна школа*. 2019. № 1. С. 31–34.
29. Савченко О. Я. Сімейне виховання. Молодші школярі. К. : Радянська школа, 1998. 141 с.
30. Стаднік Н. В. Взаємодія сім'ї і школи у вихованні відповідальності в шестирічних дітей: метод. посіб. Біла Церква: КОІПОПК, 2007. 64 с.
31. Страшний В. І. Виховання учнів початкових класів загальноосвітньої школи на родинних традиціях українського народу: автореф. дис... канд. пед. наук 13.00.07. Київ, 2004. С. 24.
32. Система виховання національної самосвідомості учнів загальноосвітньої школи : метод. посіб. для вчителів. / за ред. Д. О. Тхоржевського. К. : Видавничий відділ Т–ДПУ, 1999. 296 с.
33. Усатенко Т. П. Українська національна школа: минуле і майбутнє. К. : Наукова думка, 2003. 285 с.
34. Хромова О. Л., Кравченко Т. В. Діяльність учителя з формування педагогічної культури батьків. Родинна педагогіка : навч.-метод. посібник. К. : Парапан, 2002. С. 38–74.
35. Шкільна І. М. Патріотичне виховання старших підлітків у позаурочній роботі. *Класний керівник*. 2021. № 13–14. С. 2–47.

36. Щербань П. М. Формування національної самосвідомості в сім'ї: Науково-методична розробка на допомогу лектору-викладачу народного університету українознавства. К. : Т-во «Знання» України, 2006. 94 с.

Котелянець Н.В.
доктор пед. наук, професор, професор кафедри
дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: 0000-0002-0575-5205

РЕАЛІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасні зміни в системі освіти України вимагають підготовки компетентної особистості, яка здатна: адаптуватися до стрімких змін, створювати й знаходити нові оригінальні ідеї, правильні рішення у конкретних навчальних та життєвих ситуаціях; бачити проблеми під іншим кутом та вирішувати їх унікальним способом; вчитися впродовж усього життя. Одним із шляхів реалізації такої підготовки є впровадження діяльнісного підходу в освітній процес початкової школи.

Питання впровадження діяльнісного підходу в початковій школі є предметом дослідження таких науковців, як: І. Андрусенко, С. Безбородих, О. Бігич, П. Копосов, Т. Молнар, Р. Паркер, Т. Пушкарьова, Б. Томсон, О. Топузов, І. Шумілова та ін.

Діяльнісний підхід до навчання вважають одним із фундаментальних для будь – якого освітнього процесу. Основні положення діяльнісного підходу представлено в працях Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Н. Тализіної. Узагальнено їх можна представити такими висловленнями: діяльнісний підхід зорієнтовано на максимальний розвиток і саморозвиток особистості учнів з опорою на механізми її самовдосконалення; діяльність визначено формою активності особистості, результатом якої є перетворення (матеріалу, предметів, внутрішнього світу, суб'єкта й самої його діяльності); за діяльнісним підходом здобувач стає суб'єктом пізнання, самопізнання й творчої діяльності; результатом освіти є здатність особистості створити модель своєї поведінки й способу існування [20].

Діяльнісний підхід – це спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей та наскрізних умінь особис-

тості; застосування теоретичних знань на практиці; формування здібностей до самоосвіти й командної роботи; успішна інтеграція в соціумі та професійна самореалізація [17].

Б. Сусь та М. Шут визначають сутність діяльнісного підходу, згідно з якою на перше місце виходить навчання умінь, або навчання через уміння. Це навчання відбувається через продуктивну діяльність, тобто через безпосередню участь того, хто навчається, у суспільно-корисній роботі. Діяльнісний підхід у навчальному процесі розглядається як ефективний спосіб забезпечення набуття знань, що позначені дієвістю й є основою компетентності особистості [37, с. 5–8].

На думку Т. Молнар, принцип діяльності полягає в тому, що учень, отримуючи знання не в готовому вигляді, а здобуваючи їх самостійно, усвідомлює при цьому зміст і форми своєї навчальної діяльності, розуміє й приймає систему її норм, активно бере участь у їх удосконаленні, що сприяє успішному формуванню його загальнокультурних і діяльнісних здібностей [25, с. 77].

Як вважає О. Пометун, метою діяльнісного підходу у навчанні є розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності, що означає: ставити цілі, планувати їхнє досягнення, організовувати й контролювати процес розв'язання завдань, оцінювати результати й відповідати за них, рефлексувати [31, с. 250].

В основі діяльнісного підходу лежить категорія діяльність.

З філософського погляду діяльність постає основою буття людини як особливий, специфічний прояв людської активності. Діяльність є універсальним середовищем, що поєднує людину зі світом. Сама людська діяльність постає як своєрідно перетворений, трансформований космічний процес, а природні процеси вперше набувають свого яскравого виявлення лише в межах людської діяльності.

Людина створює у діяльності предмети матеріальної та духовної культури, розвиває свої здібності, зберігає й удосконалює природу, будує суспільство.

Діяльність людини має соціальний характер та не лише забезпечує пристосування людини до умов життя, а й активізує її відповідно до своїх потреб, що виникли й розвинулися історично. Як суб'єкт діяльності особистість взаємодіє із середовищем, ставить перед собою певну мету, мотивує її, добирає засоби для її здійснення тощо.

У психології діяльність розглянуто як органічну єдність чуттєво практичної та теоретичної форм. Практика є одним із видів діяльності. Практична діяльність – основа й рушійна сила суспільства та пізнання.

Згідно поглядів психологів, розуміння діяльності пов'язано з творчим перетворенням людиною дійсності, у якому виявляються сутнісні сили особистості, відбувається її утвердження та розвиток.

На думку Д. Ельконіна, діяльність є специфічно людською формою активного ставлення до світу, зміст якої становить доцільна зміна й перетворення цього світу на основі опанування й розвитку наявних форм культури.

В. Давидов вважає, що своєрідність діяльнісної теорії полягає в тому, що вона прагне пояснити процес активно-дослідного засвоєння знань і вмінь, не репродукцію готових знань, а творче оволодіння генетичними витоками, походженням знань і вмінь за допомогою мотиваційного й цілеспрямованого розв'язання завдань певного класу, пов'язаних з проблемними ситуаціями.

Л. Виготський створив підґрунтя для формування психологічної теорії діяльності та висунув ідею про вирішальну роль діяльності в психічному розвитку дитини [23].

Традиційно виокремлюють два рівні психологічної структури діяльності: мікроструктуру та макроструктуру. Мікроструктура діяльності: мотив – ціль – спосіб, засіб – результат.

У макроструктурі діяльності можна виокремити 4 основні блоки:

- спонукально-ціннісний (мотиви, цілі);
- прогностично-проєктивний (прогнозування, вибір, планування);
- виконавчо-реалізуючий (засоби, способи, результат);
- оцінно-порівняльний (аналіз, вияв неузгодженості в результатах і процесі їхнього досягнення).

Системоутворюючим чинником діяльності є мотив. Діяльність є сукупністю дій, кожна з яких має свою мету. Мета – це образ бажаного результату, тобто того результату, який повинен бути досягнутим за умов виконання дії.

Здійснення будь-якої діяльності потребує від людини оволодіння необхідними для неї засобами. Насамперед воно передбачає вироблення в людини навичок і вмінь користуватися ними для досягнення поставленої мети.

Уміння й навички формуються в людини в процесі її навчання.

В освітньому процесі початкової школи діяльнісний підхід передбачає цілеспрямовану переорієнтацію з передачі та засвоєння готових знань на процес пошуку й осмислення інформації; формування нових видів діяльності, співвідношення й пріоритет яких можуть варіюватися (кооперативна робота, взаємодія з іншими людьми, розв'язання комплексних завдань); систематичне й послідовне формування та розвиток умінь і навичок як важливих розумових операцій.

Діяльнісний підхід реалізується крізь призму найважливіших процесів, які відбуваються в школі – це виховання та навчання.

Діяльнісний підхід спрямовує педагога й сам навчальний процес на особистість дитини, створює сприятливі умови для розвитку та розкриття здібностей учня; орієнтує як на засвоєння знань, так і способів мислення та діяльності, на розвиток пізнавальних сил та творчого потенціалу особистості.

Розвиток теоретичної свідомості суб'єкта, практика як основа й база для застосування засвоєних наукових знань – головна мета діяльнісного підходу. Як активну цілеспрямовану діяльність особистості з засвоєння знань, навичок та умінь, способів їх отримання, форм поведінки та видів діяльності розглядає діяльнісний підхід навчальну діяльність.

Діяльнісний підхід означає, що у центрі навчанні перебуває особистість, її мотиви, мета, потреби, а умовою самореалізації особистості є діяльність, яка формує досвід і забезпечує особистісне зростання. З позиції учня діяльнісний підхід у навчанні полягає у здійсненні різного виду діяльностей для вирішення проблемних завдань, що мають для учня особистісно-смисловий характер. Навчальні завдання стають інтегративною частиною діяльності, а розумові дії найважливішою складовою дій.

В основі технології діяльнісного підходу лежить активна, різнобічна, продуктивна, самостійна навчально-пізнавальна діяльність учнів. І. Бех акцентує, що діяльнісний підхід реалізує процесуальний психологічний механізм (спосіб) формування розумових дій і понять, у яких кристалізуються наукові знання як здібності. Тож на його засадах можливе оволодіння учнем центральним «умінням вчитися», яке є показником інтелектуального розвитку й саморозвитку [3, с.7].

Реалізація діяльнісного підходу в Новій українській школі передбачає створення комфортного психологічного середовища, розвиток пізнавальної активності, гуманізації та орієнтованість на особистість кожного учня, врахування його індивідуальних можливостей.

Діяльнісний підхід ґрунтується на одному з фундаментальних принципів психології – принципі діяльності. При діяльнісному підході на перше місце виходить «навчання через уміння». При цьому знання не передаються, а виробляються суб'єктом власної діяльності. Засвоєння знань відбувається в поєднанні зі способами дій з ними. Формування предметно-перетворювальних способів дій ґрунтується на процесі мислення, яке в свою чергу в цих предметних способах і формується, і проявляється. При цьому діяльність виступає засобом становлення, розвитку й саморозвитку особистості [2].

В практичному викладанні технологія діяльнісного підходу реалізується завдяки системі таких дидактичних принципів (за Л. Петерсон):

1) Принцип діяльності (відкриття нового знання самою дитиною) – полягає в тому, що учень, отримуючи знання не в готовому вигляді, а добуваючи їх самостійно, розуміє зміст і форми власної навчальної діяльності, розуміє та сприймає систему її норм, активно бере участь в їх удосконаленні, що сприяє активному успішному формуванню його загальнокультурних та діяльнісних здібностей, загальнонавчальних умінь.

   Учні в процесі навчання отримують не самі дані, а лише напрямок, необхідний для їхнього «відкриття».

2) Принцип неперервності (узгодженість усіх компонентів системи навчання: мети, завдань, змісту, методів, форм) – передбачає наступність між усіма етапами та ступенями навчання на рівні технології, змісту й методик з урахуванням вікових, психологічних особливостей розвитку дітей. Результат кожного етапу служить «відправною» точкою для наступного ступеня.

3) Принцип цілісності – передбачає формування в учнів узагальненого системного уявлення про світ (природа, суспільство, про себе, соціокультурний світ та світ діяльності, про роль і місце кожної науки в системі наук). У дитини під час її навчання має сформуватися цілісне уявлення про світ у якому вона живе:

знання та практика доповнюватимуть одне одного, сприяючи утворенню гармонійно розвиненої особистості.

4) Принцип мінімакса (забезпечує різнорівневе навчання) – полягає в тому, що школа має запропонувати учневі можливість засвоєння змісту освіти на максимальному для нього рівні (визначається зоною найближчого розвитку вікової групи) та забезпечити його засвоєння на рівні соціально безпечного мінімуму (державного стандарту знань).
5) Принцип психологічної комфортності (віра у можливості та сили дитини) – передбачає позбавлення всіх стресоутворювальних факторів навчального процесу, створення на уроках, в школі доброзичливої атмосфери, орієнтованої на реалізацію ідей педагогіки співробітництва, розвиток діалогових форм спілкування, комунікації. Школярі та педагоги мають бути дійсно налаштовані доброзичливо один до одного.
6) Принцип варіативності (формування вміння добирати різні варіанти розв'язання завдань) – передбачає формування учнями здатності систематично розглядати варіанти й адекватно ухвалювати рішення в ситуаціях вибору.

   Навчання, в якому реалізується принцип варіативності, знімає в учнів страх перед помилкою, вчить сприймати невдачі не як трагедію, а як сигнал для її виправлення. Такий підхід до вирішення проблем, особливо у важких ситуаціях, необхідний і в житті: у разі невдачі не засмучуватися, а шукати й знаходити конструктивний шлях. З іншого боку, принцип варіативності забезпечує право вчителя на самостійність у виборі форм, методів та засобів навчання, що відповідають освітній програмі. Однак це право народжує і велику відповідальність вчителя за кінцевий результат своєї діяльності – якість навчання.
7) Принцип творчості (максимальна орієнтація на творчу основу в діяльності) – означає максимальну орієнтацію на творчість в освітньому процесі, набуття учнями власного досвіду творчої діяльності. Тільки при самостійному пошуку відповідей на нестандартні, нетипові питання та завдання може виявлятись в учнів такі якості як творчість та креативність [23].

В початковій школі діяльнісний підхід має реалізовуватись на наступних засадах:

- відбувається індивідуальна діяльність кожного учня в зоні його найближчого розвитку;
- засвоєння знань забезпечується як індивідуальний пошук дитини під керівництвом педагога;
- вчитель реалізовує освітній процес не з готовими знаннями й відповідями, а із рядом питань і проблем, які будуть розв'язуватись в спільній діяльності на уроці;
- зовнішня мотивація молодших школярів переходить у внутрішню, коли учень сам захоче проявити активність у навчанні, шукатиме шляхи самонавчання;
- учень виступає як суб'єкт освіти [37, с. 6].

Діяльнісний підхід у навчанні є ефективним та цікавим способом організації освітнього процесу, який дозволяє розвивати в учнів ключові компетентності, здібності до командної та самостійної роботи, дозволяє реалізувати принцип зв'язку навчання з життям і тим самим формує ініціативну та активну позицію молодшого школяра [18, с. 15].

Таким чином, у межах упровадження діяльнісного підходу вчителі мають пробудити у кожного учня пізнавальну активність, допитливість, прагнення мислити та робити самостійні висновки й мають:

- забезпечити мотивацію навчально-пізнавальної діяльності;
- заохочувати ставити відкриті запитання;
- уміти керувати навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів;
- навчити учнів оперувати знаннями та вибирати способи дій;
- формувати вміння ставити перед собою цілі, знаходити варіанти вирішення завдання, приймати рішення, самостійно долати труднощі;
- навчити здійснювати рефлексивну оцінку дій, їхніх результатів та відповідно коригувати власну діяльність.

На думку О. Роми, координаторки проєкту The LEGO Foundation в Україні, «діяльнісний підхід – це переосмислення та зміна підходів педагогів від схеми «пояснив, закріпив, перевірив» до «відкритого завдання – запитання – роботи в команді – власного пошуку – обґрунтування власної думки – радості від процесу навчання й відповідальності за те, що я можу, хочу, буду, знаю й вмію» [16]. Основною формою діяльності учнів початкової школи є ігрова. У грі дитина ефективніше засвоює навчальний матеріал, вико-

ристовує безліч вмінь одночасно, вчиться спілкуватися, креативить. Ігровий досвід є оптимальним способом залучення дітей до навчальної діяльності.

Розглянемо визначення п'яти характеристик діяльнісного підходу, які були розроблені Центром з питань творчості, гри й навчання «LEGO Foundation». Авторами, що узагальнили цю роботу є: пані Рейчел Паркер (Rachel Parker), старший науковий співробітник Австралійської ради досліджень у галузі освіти (Australian Council for Educational Research – Рада «ACER») і доктор Бо Ст'єрне Томсен (Bo Stjerne Thomsen), керівник із питань досліджень «LEGO Foundation».

1. Значуща, коли досвід і знання, що отримують учні вдома та школі, доповнюють одне одного. Завдяки цьому процес навчання стає значущим та тісно пов'язаним культурно для учнів. Інтегровані педагогічні підходи є значущими, якщо вони розробляються з урахуванням відповідних важливих та захоплюючих вправ, компетентнісних завдань, проблемно-орієнтованих питань, дослідницьких проблем або проєктів, тобто тих завдань, які характеризуються самодостатністю, мають бути пов'язані з досвідом, життям і середовищем дитини, викликають інтерес і змушують учнів дізнаватись більше.

Значущість – це характеристика того, що знаходить відгук у дітей, і надає розуміння, що те, що вони роблять, допоможе вирішити певний виклик, а також поєднати знання, вміння, бажання в побудові цілісної картину світу, а не розфрагментованої на геометричні фігури, природу, кольори.

2. Соціальна, коли учні працюють разом у парах, групах, командах, використовуючи навчальні стратегії, розроблені задля отримання максимальної користі від спільного навчання. Саме ця робота дозволяє кожній дитині стати активним учасником, а не пасивним спостерігачем.

Тож, соціальна характеристика з'являється тоді, коли діяльність відбувається у взаємодії учнів один з одним, у групах, парах або в командах, у взаємодії з педагогом. Дітям важливо ділитися думками один з одним чи з учителем, обговорювати ідеї, спільно шукати рішення на виклики, домовлятися, ділитися, шукати спільне, підтримувати один одного, радіти разом.

3. Активна, коли учні мають вибір – великий або незначний – щодо змісту або процесів, які стосуються їх навчання. Активна

залученість виникає в той час, коли діти можуть як покладатися на інших школярів, так і підтримувати їх. Вона також з'являється в тому разі, коли вчителі організовуючи роботу учнів, розвивають їх нові уміння й навички швидше на основі пропозицій і запитань, ніж тільки на основі вказівок.

Активна залученість охоплює три сфери особистості дитини – емоції і почуття, пов'язані з навчанням (емоційна сфера), поведінку і дії, пов'язані з навчанням (поведінкова сфера), а також пов'язане з навчанням мислення та осмислення (когнітивна сфера). Найбільш ефективні інтегровані методики викладання охоплюють всі три зазначені вище сфери особистості. Зацікавлені учні демонструють мотивацію й прихильність до навчання шляхом виходу за межі визначених цілей та очікувань.

Під активною характеристикою ми маємо на увазі ментальну включеність дитини у процес пізнання, у діяльність, у те, що відбувається навколо неї і з нею. Як би виразно й натхненно педагог не розповідав про хронологію біля дошки, це не гарантує того, що учень буде ментально залученим у процес. Дитині треба бути активним учасником процесу – обговорювати, спостерігати, шукати рішення, відповідати на питання, порівнювати, досліджувати й фіксувати результати своїх досліджень будь-яким цікавим для неї способом.

4. Мотивуюча, коли учні мають можливість вивчати та досліджувати нові явища, робити спроби, експериментувати, переживати невдачі й розпочинати знову й знову з новими ідеями та припущеннями, шукати шляхи їх вирішення, мати право на помилку, не очікувати інструкцій і готових рішень, від учителя. В той час, коли школярі діляться один з одним ідеями, переглядають і змінюють своє мислення на основі роботи в групах, парах та командах їх здібності розширюються та трансформуються.

Коли педагог залучає дітей до пошуку, то процес навчання для них стає мотивуючим і гартує уміння не боятися помилитися. Вчителям необхідно також спрямовувати діяльність учнів за допомогою заохочувальних питань та пропозицій, використовувати ефективні прийоми рефлексії в кінці уроку.

5. Радісна, коли, отримуючи позитивний досвід взаємодії з однолітками та вчителями, учні також здобувають позитивний досвід навчання. В результаті школярі отримують власний вибір та можливість втілювати його у життя, одержуючи навчальний та

життєвий досвід у різних ситуаціях, визначають своє ставлення до змісту навчання, відчувають здатність і впевненість щодо власного навчання.

Діяльність для дитини має бути радісною. Відчуття радості, генерує у них здатність сконцентрувати увагу, критичного мислення, бути цілеспрямованими й активно включеними в процес навчання. Почуття радості активує хімічний процес вироблення в організмі нейромедіатора допаміна. Саме допамін відповідає за наполегливість, когнітивну діяльність, вміння перемикати увагу, мотивацію, а якщо рівень допаміну є недостатнім, учень відчуває перенапругу й стрес, сповільнюються й загальмовуються когнітивні процеси, обмежується рухова активність, з'являється стомлюваність, зниження уваги.

Зазначені п'ять характеристик є чіткими орієнтирами для педагога, які допомагають вибудовувати взаємодію з дітьми у діяльнісному підході. Ці п'ять характеристик не обов'язково мають бути усі відразу присутніми щохвилини й на кожному кроці, у кожній активності, вони можуть бути виражені по-різному, а ступінь вираженості чергуватися, але ключовим є їхня присутність [15].

Пріоритетну роль в організації освітньої діяльності молодших школярів необхідно надавати активним методам і формам, що ґрунтуються на демократичному стилі, сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи, творчості, розвивають уміння міркувати, аналізувати, ставити запитання, шукати власні відповіді, робити висновки. Ефективними є колективні, групові та індивідуальні творчі справи, використання проєктних, інтерактивних, інформаційно-комунікаційних технологій. Важливим є включення молодших школярів в активну пізнавальну, дослідницьку діяльність, створення умов для самовираження, організації комунікативного спілкування, застосування в освітньому процесі елементів дискусії, що є ефективними засобами розвитку особистості, її громадянської позиції, формування в учнів цілісної картини світу.

Розглянемо деякі технології, які забезпечують реалізацію діяльнісного підходу, такі як: проєктна діяльність, проблемне навчання, технологія розвитку критичного мислення, сторітелінг.

Проєктна діяльність – це спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність, що має спільну мету, узгоджені методи, способи, спрямовані на досягнення освітнього результату. Вона є способом організації самостійної діяльності школярів, поєднує теоретичні та практичні складові процесу навчання.

Термін «проєкт» (projectio) у перекладі з латинської означає – кинутий уперед задум. Його застосовують у різних галузях науки, а отже, він має кілька визначень.

За Карлом Канторі проєкт – це вияв творчої активності людської свідомості, «через який у культурі здійснюють діяльнісний перехід від небуття до буття» [1].

С. Гончаренко дає таке визначення методу проєктів – це організація навчання, коли набуваються знання й навички в процесі планування й виконання практичних завдань – проєктів [10].

Метод проєктів відомий у світовій педагогіці з кінця XIX – початку XX ст. як метод проблем. Його пов'язували з ідеями гуманістичного спрямування в філософії та освіті. Дидактичні засади методу проєктів розробили американські педагоги Д. Дьюї та його послідовники В. Кілпатрик, Є. Коллінз, Є. Паркхерст.

Теоретично й експериментально проєктну технологію досліджували Дж. Дьюї, Е. Дьюї, С. Рейді, К. Конторі, І. Кліпатрик, Дж. Джонс, С. Шацький, А. Макаренко, Є. Машбіц, В. Безпалько [5].

Мета проєктного навчання: сприяння підвищенню особистої впевненості кожного учня; розвиток комунікативних компетентностей; забезпечення умов для розвитку критичного мислення учнів; формування й розвитку уміння пошуку способів вирішення проблеми; розвиток в учнів дослідницьких умінь, спостережливості, уміння висувати гіпотези, узагальнювати [30].

Робота над проєктом ґрунтується на принципі особистісно орієнтованого навчання та конкретній праці учня на основі його вільного вибору з урахуванням інтересів. Як зазначає О. Пєхота, у свідомості учня це має такий вигляд: «Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого мені потрібно, і де я можу ці знання застосовувати». Для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними й прагматичними знаннями, уміннями й навичками [26, с.70].

Методисти подають таку класифікацію навчальних проєктів:

- за характером діяльності дітей: дослідницький, творчий, художній (особливий вид творчого), інформаційний, практично орієнтований;
- за змістом: монопредметний, міжпредметний, над предметний;
- за тривалістю: короткодіючий, середньотривалий, довготривалий;
- за метою: підсумковий, поточний;
- за кількістю учасників: індивідуальні, парні, групові [4, с. 3].

Метод проєктів має характерні ознаки:

- наявність певної значущої для учнів проблеми;
- вихідний момент – інтереси дітей;
- домінування принципу самостійності в діяльності учнів;
- використання різноманітних форм діяльності учнів: індивідуальна, парна, групова;
- зв'язок теорії з практикою;
- зв'язок з реальним життям;
- забезпечення максимальної пізнавальної активності учнів;
- розвиток творчих навичок учнів; критичного мислення, вмінь самостійно шукати інформацію;
- використання різноманітних методів, засобів навчання;
- здійснення монопредметних, міжпредметних та надпредметних зв'язків;
- інтегрування знань, умінь з різних галузей науки й мистецтва;
- створення матеріалів, які є різними за змістом і формою, але готові до застосування на практиці;
- із об'єктів навчання учні перетворюються на суб'єктів навчання;
- включає в себе елементи особистісно орієнтованого навчання, педагогіки співробітництва, діяльнісного підходу у навчанні [24].

Метод проєктів передбачає використання вчителем особистісно орієнтованого підходу до навчального процесу, що підтримується такими дидактичними принципами:

- дитиноцентризм – у центрі творчої діяльності знаходиться учень, який проявляє свою активність; у разі використання проєктного навчання у нього є всі можливості для самореалізації;
- кооперація – у процесі розв'язання проблемних завдань здійснюється взаємодія між учнями та вчителем або ж учнів між собою у проєктних групах; передбачається залучення консультантів з різних сфер діяльності;
- опора на суб'єктивний досвід учня – кожен школяр має можливість застосовувати наявні в нього знання й досвід;
- індивідуальність – урахування інтересів учнів до певного виду діяльності, темпу роботи, рівня розвитку творчо-технічних здібностей;

- вільний вибір – самостійний вибір теми проєкту, мети, партнерів, джерел і способів одержання інформації, методів досягнення результатів та форму їх подання;
- зв'язок діяльності й реального життя – відбувається поєднання теоретичних знань та практичних дій; проєктна діяльність певною мірою спрямована на поліпшення сприйняття навколишнього світу; проєкт передбачає результат [8, с. 7].

Під час використання проєктної технології формуються такі компетентності:

- соціальні (навички роботи в групі);
- інформаційні (уміння самостійно здобувати інформацію);
- комунікативні (удосконалення спілкування в групі);
- саморозвитку та самоосвіти.

Навчання дитини разом з іншими дає змогу відчувати істотну емоційну та інтелектуальну підтримку, вийти далеко за межі її нинішнього рівня знань і вмінь. Невимушена обстановка сприяє розвитку навичок міжособистісного спілкування, учні уважно читають завдання, працюють так, щоб не заважати іншим, вислуговують думки кожного, користуються додатковою літературою, виконують роботу в визначений час, мають змогу висловлювати свої думки. Сформувати й розвинути мовленнєву компетентність та творчі здібності допомагає система вправ і творчих завдань, спрямованих на вироблення вміння слухати й говорити. У процесі їх виконання діти вчаться дискутувати, змагатися, співпрацювати, будувати діалог. Кожна дитина має змогу розкрити свої пізнавальні й творчі можливості, нахили, а навчання стає для них цікавим та невимушеним.

Діти набувають комунікативні навички та вміння, працюючи в різноманітних групах та виконуючи різні соціальні ролі (лідер, виконавець, посередник тощо), знайомляться з різними думками щодо однієї проблеми. Особливо цінним стимулом діяльності є те, що проєктне навчання не порушує принципу невимушеності, у міру виконання роботи зростає ступінь захопленості нею. Діти вчаться на власному досвіді й досвіді своїх товаришів, бачать результат власної праці [14].

Проєктна діяльність – це різноманітні, засновані на поточних і перспективних інтересах дитини види самостійної діяльності. Така діяльність заснована, з одного боку, на взаємодії з дорослими, а з іншого (що не менш важливо) – на основі постійного розширення

самостійних дій дитини (власні проби, пошук, вибір, маніпулювання предметами й діями, конструювання, спостереження-вивчення-дослідження). Саме проєктна діяльність дозволяє створювати такі умови, які дають можливість дітям самостійно або спільно з дорослим відкривати новий практичний досвід, здобувати його експериментальним, пошуковим шляхом, аналізувати й перетворювати. У проєктній діяльності дитина відчуває себе суб'єктом, отримує можливість бути самостійним, ініціативним, активним діячем, який відповідальний за досвід діяльності, свої вчинки.

Реалізація проєктної діяльності створює умови для формування рефлексивних, пошукових (дослідницьких), комунікативних та презентаційних вмінь; умінь орієнтуватись в інформаційному просторі.

Серед переваг методу проєктів можна назвати наступні: максимальний розвиток й самореалізація особистості; зміна ролі вчителя; зміна ролі учня; формування колективізму; дотримання міжпредметних зв'язків; посилення мотивації до навчання; урізноманітнення засобів навчання [7, с. 10].

Проєкт – це «шість П»:

1. Наявність проблеми, що вимагає інтегрованих знань. Почати роботу варто з визначення кола дослідницьких запитань. На першому етапі проєктної діяльності учасники можуть досліджувати проблемні питання щодо теми проєкту. Тема проєктної роботи має бути актуальною, реалістичною для виконання, значущою й цікавою для учнів. Важливо віддавати ініціативу дітям, прислухатися до їхніх думок та інтересів під час визначення кола дослідницьких питань.
2. Проєктування (планування) передбачає узагальнення інформації, систематизацію раніше здобутих знань і власного життєвого досвіду учнів.
3. Дослідницький пошук інформації та вирішення проблеми шляхом перегляду відео до теми, виготовлення творчих робіт разом із батьками, відвідування цікавих місць, проведення інтерв'ю, опитувань, спостережень, експериментів, дослідів тощо.
4. Результати запланованої діяльності повинні мати практичну, теоретичну, пізнавальну значимість – продукт. Це може бути командна робота учнів, спільна діяльність з батьками й іншими дорослими. Продуктами проєкту можуть бути: книга, виставка малюнків або фото, сторітелінг, лепбук, колективне панно,

колаж, комп'ютерна презентація, реклама, віртуальний музей, фотоальбом, вистава, рольова гра, екскурсія, дослідницька робота тощо. Під час цього етапу діти мають можливість розкрити зміст створеного продукту, надаючи йому особливої значущості.

5. Презентація. На цьому етапі дослідники мають можливість презентувати власний продукт відповідно до формату, у якому він створений: розміщують у просторі класу, у холі або на сайті закладу освіти спільне панно чи фотоальбом, роблять прем'єрний показ вистави чи відео, проводять екскурсії до власноруч створених артоб'єктів тощо. Невід'ємною складовою цього етапу є можливість для учнів висловити власні думки, висновки, інсайти, адже у проєктній діяльності важливим є не сам продукт, а процес, до якого залучені діти.
6. Підведення підсумків та продовження. На цьому етапі дослідники рефлексують, діляться своїми враженнями, емоціями, думками та мають можливість планувати продовження проєкту або запропонувати тему для наступної проєктної роботи.

На етапі продовження педагогу потрібно взяти за правило якомога частіше цікавитися думками дітей про те, які теми вони хотіли б дослідити ще. Коли під час взаємодії з дорослим дитина вільно висловлює свою думку, ініціює активність, пропонує власні рішення, саме тоді вона відчуває себе важливою, почутою й набуває досвіду агентності [35, с.6– 7].

Організація роботи над навчальним проєктом має відповідати таким вимогам:

- проєктуватися заздалегідь;
- розроблятися з урахуванням навчально-пізнавальних потреб учнів, конкретних умов, можливостей та зусиль усіх суб'єктів майбутньої проєктної діяльності;
- мати значущість для учнів та їхнього соціального оточення;
- містити апарат дослідження та його обґрунтування;
- забезпечувати оволодіння учнями новими знаннями, вміннями, компетентностями;
- мати практичну спрямованість;
- бути публічно представленим до початку проведення, у процесі реалізації та по завершенню проєктної діяльності;
- реалізовуватися варіативно (учні класу можуть залучатися до виконання одного проєкту або, об'єднавшись у декілька груп, виконувати одночасно один із декількох проєктів [39].

Метод проєктів дозволяє наблизити навчальний процес до життя, до потреб дітей, навчальний матеріал адаптувати до реальних життєвих ситуацій, а головне – робить навчання молодших школярів цікавим і змістовним, а процес набуття знань простим і доступним.

Технологія проблемного навчання

Для організації пізнавальної самостійності школярів необхідне використання елементів проблемного навчання, яке позитивно впливає на засвоєння всіх компонентів змісту освіти. Проблемне навчання орієнтоване на формування творчої діяльності, впливає на розвиток творчого мислення учнів. Його елементи спрямовані на те, щоб поставити учня в положення першовідкривача, дослідника проблем.

У працях психологів (Д. Богоявленський, В. Давидов, Л. Занков, І. Ільницька, О. Матюшкін, С. Рубінштейн) та дидактів (М. Алексєєв, М. Данилов, Т. Кудрявцев, І. Лернер, М. Махмутов, М. Скаткін) обґрунтовано сутність проблемного навчання як організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, основою якої є створення, формулювання й розв'язання пізнавальних суперечностей (проблем).

Вченими А. Алексюк, В. Барабаш, В. Буряк, В. Євдокимов, В. Лозова, О. Матюшкін, В. Онищук, В. Паламарчук, І. Підласий, Ч. Куписевич, Б. Наврочинський, В. Оконь визначено проблемне навчання як окремий вид навчання, обґрунтовано його категоріальний апарат, завдання, роль і місце в освітньому процесі, методи, умови успішної організації проблемного навчання та розроблено його дидактико методичне забезпечення.

І. Лернер вважав проблемним таке навчання, при якому учні систематично включаються в процес вирішення завдань, побудованих на утриманні програмного матеріалу [6, с.186].

М. Махмутов зазначав, що при такому навчанні знання дістаються в процесі самовиховання та самонавчання, в умовах проблемної ситуації [13, с. 258].

Проблемне навчання в наукових працях І. Лернера, М. Махмутова, М. Скаткіна розглядається як засіб та технологія розвивальної освітньої підготовки, спрямований на активне засвоєння учнями знань, формування пізнавального інтересу до навчальної діяльності, залучення до пошуку нових шляхів вирішення поставлених задач, учнівської творчості та формування вагомих у соціумі рис особистості [28].

Всі дослідники проблемного навчання пов'язують його роль із стимуляцією пізнавальної діяльності учнів, тому що внутрішні процеси пізнавальної діяльності поєднуються з несподіваністю, розумовим напруженням, пошуком аргументів та доказів. Значення проблемного навчання виявляється також у тому, що воно пробуджує й формує інтерес до навчання, розвиває ініціативу й самостійність учнів, сприяє розумінню внутрішньої сутності процесів і явищ, формує вміння бачити проблему й знаходити шляхи її розв'язання.

В теорії проблемного навчання вживаються поняття: проблема, проблемна ситуація, проблемне завдання, проблемне питання, проблема, як принцип навчання.

Проблема (від грец. – problema – завдання) – теоретичне або практичне питання, на яке немає готової відповіді, і тому потрібно вивчення, дослідження, щоб цю відповідь знайти. Перед людиною проблеми постають об'єктивно: виникає якась нова задача, яку неможливо вирішити відомими (старими) методами, і тоді вступає в дію наукова думка.

Навчальна проблема – це модель практичної життєвої проблеми, сконструйована учням відповідно до законів моделювання. У ній повинні бути відтворені суттєві зв'язки й відносини об'єкта вивчення при абстрагуванні від несуттєвих або, навпаки, з наявністю ряду несуттєвих моментів, від яких учень повинен зуміти відволіктися й виділити суттєві. В останньому випадку змінюється лише навчальна мета при вирішенні тієї ж проблеми.

Основним елементом проблемного навчання є «проблемна ситуація», яка має свою функціональну характеристику. Проблемна ситуація – це така ситуація, при якій суб'єкт хоче розв'язати складні для себе задачі, але йому не вистачає відповідної інформації (знань) і він самостійно повинен її відшукати. Головний елемент проблемної ситуації – невідоме, нове, те, що повинно бути відкрите, пізнане для правильного виконання завдання, для виконання потрібної дії.

Проблемна ситуація включає три головні компоненти:

- необхідність виконання такої дії, при якій виникає пізнавальна потреба у новому;
- невідоме, яке потрібно розкрити у проблемній ситуації, що виникла;
- можливості учнів у виконанні поставленого завдання, в аналізі умов, відкритті нового [29].

Проблемні ситуації виникають, якщо:

- виявляється невідповідність між вже відомими учням фактами й новими знаннями;
- учні стикаються з новими для них умовами використання вже наявних знань, умінь і навичок;
- необхідно вибрати з відомих учневі способів розв'язання навчально-пізнавального завдання єдиний правильний або найкращий [21].

Процес проблемного навчання складається із двох необхідних етапів:

1. Етап постановки практичного або теоретичного завдання, що створює проблемну ситуацію.
2. Пошук невідомого у проблемній ситуації або шляхи самостійного дослідження учнів, необхідні для розв'язку поставленої проблеми.

Слід враховувати основні психологічні умови для успішного застосування проблемного навчання:

1. Проблемні ситуації повинні відповідати цілям формування системи знань.
2. Бути доступними для учнів і відповідати їх пізнавальним здібностям.
3. Проблемні ситуації повинні викликати власну пізнавальну діяльність і активність.
4. Завдання повинні бути такими, щоб учень не міг виконати їх спираючись на вже наявні знання, але достатніми для самостійного аналізу проблеми й знаходження невідомого.

Проблемне навчання спрямоване на формування пізнавальної самостійності учнів, розвиток їх логічного, раціонального, критичного й творчого мислення, пізнавальних здібностей.

Вчитель в даній діяльності виступає в ролі медіатора, що надихає, підносить, створює умови для розвитку думок учнів. А той в свою чергу повинен намагатися силою мислення досягти позитивних та результативних досягнень у розв'язанні поставлених задач, а часто підійти до їх вирішення творчо [19].

За допомогою проблемного навчання на уроках можна:

- виявити індивідуальні схильності та здібності кожного з учнів у колективі;
- навчити дітей спостерігати та досліджувати, оскільки в жодному підручнику учень не знайде надрукованих відпо-

відей на ті питання, які виникають у нього самого під час застосування проблемного методу навчання;

- навчити слухати, чути та сприймати один одного, поважати думку співрозмовника або просто мовця;
- змінити роль учителя.

Проблемна діяльність сприяє як засвоєнню учнями програмованої системи умінь, знань і навичок, так і досягненню високого рівня інтелектуального розвитку, формування у молодших школярів здатності до самостійного здобування знань через організацію власної творчої діяльності; підвищує інтерес до навчання; є запорукою міцних і якісних результатів навчання.

Проблемне навчання зорієнтоване на продуктивну діяльність учнів. Створення проблемної ситуації, пошук її розв'язання й саме розв'язання безпосередньо зв'язуються з функцією творчого мислення, сприяє підвищенню інтелектуального рівня й розумового потенціалу молодших школярів. Учні здійснюють такі розумові операції, як: аналіз, синтез, аналогія, порівняння, класифікація, узагальнення, в результаті чого відбувається творче оволодіння знаннями, навичками, вміннями. Концепція проблемного навчання передбачає пошук резервів розумового розвитку учнів: здатності до творчого мислення та самостійної пізнавальної діяльності.

Основною метою проблемного навчання є не тільки засвоєння системи знань та досягнення відповідного результату, а й сам шлях процесу пошуку та отримання цих результатів, тобто формування універсальних навчальних дій, здатності до самоаналізу, самовиховання, розвиток творчих здібностей особистості.

В основі покладений принцип організації навчально-пошукової та навчально-пізнавальної діяльності молодшого школяра, тобто принцип презентації учнем навчальних висновків, різноманітних способів дії, шляхів винайдення нових предметів чи шляхів застосування отриманих знань на практиці.

При впровадження технології проблемного навчання діяльність учителя характеризуються тим, що він постійно ставить проблемні ситуації, викладає суперечливу інформацію, організовує процес навчання молодших школярі таким чином, що аналізуючи фактаж діти власноруч роблять висновки й узагальнюють засвоєний матеріал. Школярі під контролем педагога формують навчальні уявлення та поняття, виділяють закономірності; і лише в деяких випадках вчитель доводить пояснення змісту матеріалу й

складних понять. В результаті, учні досліджують, аналізують та роблять висновки, а також формують та систематизують універсально-навчальні дії, а згодом застосовують практично.

Процес організації самостійної пошукової діяльності молодших школярів в освітній діяльності сприятиме реалізації умов проблемності як для засвоєння нових знань, так і для розвитку творчого підходу до вирішення проблем.

Справжня мотивація молодших школярів це не тільки самостійний пошук шляхів, схем, алгоритмів вирішення проблеми. Якщо пошукова діяльність організована для розв'язання теоретичних, технічних, практичних освітніх проблемних ситуацій, чи то досягнення форм чи методів їх мистецького відображення, то відбувається перетворення освітнього процесу у проблемний.

Метод проблемного навчання, є аналогом наукової творчості, так як: ставиться проблема, здійснюється пошук шляхів її вирішення, а результат вирішення проблеми - нове знання.

Показником ефективності проблемного навчання є істотне підвищення якості засвоєння навчального матеріалу та можливостей його практичного використання в професійній діяльності. Віддаленим показником ефективності проблемного навчання є формування творчих здібностей та пізнавальної мотивації, що забезпечує можливості самоосвіти.

Технологія розвитку критичного мислення

Відповідно до Концепції Нової української школи найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Упровадження технологій розвитку критичного мислення забезпечуватиме перехід від навчання, орієнтованого переважно на запам'ятовування, до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого мислення учнів Нової української школи.

Проблеми розвитку критичного мислення вивчали Д. Клустер, Д. Халперн, А. Кроуфорд, М. Ліпман, К. Мередіт, С. Метьюз, Р. Пауль, Р. Стернберг, Д. Стіл, Ч. Темпл та ін. Активно працює над питаннями розвитку критичного мислення у молодших школярів О. Пометун, що відображено у її численних працях та освітній платформі [27].

У науково –методичній літературі знаходимо різне тлумачення поняття критичне мислення. Так, О. Тягло вважає, що критичне

мислення це активність розуму, спрямована на виявлення й виправлення своїх помилок, точність тверджень і обґрунтованість міркувань [9].

О. Пометун зазначає, що критичне мислення – здатність людини усвідомлювати власну позицію з того чи іншого питання, вміння знаходити нові ідеї, аналізувати події й оцінювати їх, приймати ретельно обдумані, зважені рішення стосовно будь-яких думок і дій [32].

М. Бохан зауважує: «Якщо ж розглядати критичне мислення у філософському аспекті, то слід зауважити, що під цим поняттям розуміють уміння логічно мислити, аргументувати аналітично дискутувати та правильно висловлювати свою думку». Відповідно до педагогічного аспекту критичність розглядається як усвідомлений контроль над процесом інтелектуальної діяльності, під час якого відбувається оцінювання роботи, думок, вироблених гіпотез, шляхів їх доведення тощо [40].

Т. Власова характеризує критичне мислення як активний процес пізнання й досягнення істинних знань. До умінь критичного мислення вона відносить обдумування всіх «за» та «проти», уміння передбачувати наслідки ухваленого рішення, розглядання проблеми з різних точок зору, врахування різних думок. «Критично мисляча людина, – стверджує авторка, – не приймає догм і стереотипів. В основі цього мислення знаходиться робота з інформацією, осмислення її, зіставлення різних точок зору, оцінювання» [22, с. 44].

Критичне мислення – набір розумових стратегій і операцій, опанування яким передбачає вільне використання людиною мовленнєвих операцій високого рівня, що застосовуються для формування обґрунтованих висновків та оцінок і прийняття рішень.

Слушною є думка О. Пометун про те, що в педагогічній теорії не існує переліку кроків, які можуть автоматично забезпечити розвиток критичного мислення учнів, проте обґрунтовано педагогічні умови й підходи до навчання, що можуть зробити цей процес ефективним. Це висуває певні вимоги до діяльності вчителя. Щоб розвивати критичне мислення учнів, він має забезпечити час і можливості для практики критичного мислення; дозволяти учням міркувати; приймати різноманітні ідеї й думки; заохочувати активну участь у навчальному процесі; гарантувати учням відкриту, сприятливу атмосферу без глузування; висловлювати, виявляти віру в здатність кожного учня прийняти критичне рішення; цінувати критичне мислення [34].

На думку дослідників, учитель виступає організатором процесу навчання, консультантом, фасилітатором, який не «замикає» навчання на собі. Головними в процесі навчання стають зв'язки між учнями, їхня взаємодія та співпраця.

Перевагою технологій критичного мислення є орієнтація не на запам'ятовування, а на осмислений творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми перед молодшими школярами та її креативне розв'язання.

Сучасна освітня технологія розвитку критичного мислення розв'язує такі завдання:

- освітньої мотивації: підвищення інтересу до процесу навчання та активного сприйняття навчального матеріалу;
- інформаційної грамотності: розвиток здатності до самостійної аналітичної та оцінювальної роботи з інформацією будь-якої складності;
- культури письма: формування навичок написання текстів різних жанрів;
- соціальної компетентності: формування комунікативних навичок та відповідальності за знання [38].

Навчити дітей мислити критично – означає правильно задати питання, спрямувати увагу в правильному напрямку, навчати робити висновки й знаходити рішення, для того щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі можливості, необхідне розумне керівництво з боку вчителя. Необхідно кожен урок в школі перетворити на урок мислення, спілкування, урок-діалог.

Формулювання запитань є одним із механізмів формування навичок критичного мислення. Можна з упевненістю сказати, що запитання стимулюють критичне мислення [33, с. 16–17].

Існують різні види запитань. Запитання на знання – це запитання найнижчого рівня, що вимагає механічного згадування інформації. Такі запитання найчастіше передбачають одну правильну відповідь і використовуються для перевірки знань. Вони не стимулюють розвиток навичок критичного мислення, а сприяють тренуванню пам'яті.

Запитання на розуміння ставляться для розкриття смислу, сутності того, що вивчається, виявлення зв'язків між ідеями, фактами, визначеннями або цінностями.

Запитання на застосування вимагають використання вже відомої учням інформації у нових умовах або ситуаціях. Вони дають можливість розв'язувати проблеми, досліджувати їх.

Запитання на аналіз передбачають розкладання інформації на складові, виокремлення частин та аналіз кожної з виділених частин у межах єдиного цілого.

Запитання на синтез пов'язані із творчим розв'язанням проблем на основі оригінального мислення. Запитання на синтез можуть мати безліч найрізноманітніших відповідей.

Запитання на оцінювання ставляться учням для того, щоб вони сформулювали власні судження про добре й погане, або про справедливе й несправедливе [33, с. 17].

Важливим компонентом розвитку критичного мислення учнів початкової школи є методи й прийоми навчання, які, на думку О. Рудницької, «дають відповідь на питання ЯК треба здійснювати навчально-виховний процес» [36].

Технологія розвитку критичного мислення являє собою набір прийомів, застосування яких дозволяє побудувати освітній процес так, щоб забезпечити самостійну та усвідомлену діяльність учнів для досягнення навчальної мети, допомагає задіяти учнів до активного навчання, і тим самим підвищити якість знань. Під час проведення уроку в НУШ слід застосовувати різні методи та прийоми розвитку критичного мислення, обираючи їх відповідно до поставленої мети та цілей навчання. Також необхідно враховувати вікові особливості учнів. Наведемо приклади деяких методів та прийомів розвитку критичного мислення.

«Асоціативний кущ» використовується для «занурення» в тему, яка буде розглядатися в подальшому, спонукає учнів думати вільно та відкрито стосовно певного предмета, образу, теми, включаючи почуття, емоції, ставлення. Стимулює нелінійну форму мислення – асоціативне мислення.

Мозкова атака застосовується задля збирання якомога більшої кількості ідей, звільнивши учасників обговорення від інерції мислення та стереотипів. Використовується з метою продукування найбільшої кількості ідей щодо вирішення певної проблеми. Мозкову атаку можна проводити фронтально з усім класом, коли ідеї записує вчитель на дошці (перевага цього способу – заощадження часу на уроці); індивідуально, у парах, групах.

Брейнстормінг – це технологія генерації ідей. Вона охоплює чотири етапи:

1. Пошук ідей (у кожного учня має бути аркуш паперу та ручка, щоб записувати свої ідеї, якщо вони не зможуть їх озвучити).

2. Запис ідей (усі ідеї записуються на картках, які вчитель (модератор брейнстормінгу) розміщує їх на дошці (у всіх перед очима).
3. Оцінка ідей (спочатку потрібно позбутися усього нездійсненого, що висловили учні. І у вас залишиться перелік лише перспективних ідей стосовно теми уроку чи проблемної ситуації).
4. Розвиток ідей (навіть найвдаліші ідеї учнів та вчителя нічого не варті, якщо вони не будуть реалізовані під час уроку чи в позаурочній діяльності. Під час оцінювання вчитель визначає разом з учнями, які ідеї будуть розвивати під час вивчення освітньої галузі. Призначте відповідальну особу та занотуйте, які кроки потрібно зробити, щоб втілити ідею та знайти рішення).

«Дерево рішень» допомагає молодшим школярам проаналізувати та краще зрозуміти механізми прийняття складних рішень. Для роботи обирають проблему, що може мати декілька варіантів розв'язання (3–4). Кожна група отримує аркуш паперу зі схемою. Після заповнення таблиці групи презентують результати роботи, графу «Висновок» закривають. Коли всі групи ознайомили клас зі своїми аргументами «за» і «проти», дітям пропонується передбачити висновки кожної з груп, які потім звіряються з написами на схемах. Найдоцільніше використовувати під час роботи в групах, зокрема в 3 та 4 класах.

«Бортовий журнал» – спосіб ведення робочого конспекту: інформація фіксується за допомогою ключових слів, коротких словосполучень чи речень, умовиводів, графічних схем та моделей, запитань. Частинами «бортового журналу» можуть бути запропоновані вчителем ключові поняття теми, вислови, цитати, визначення тощо. Важливо, щоб учитель надавав дітям зразки правильного ведення конспекту, в якому учні з легкістю знаходитимуть усе необхідне.

«Збережи останнє слово за мною» – метод, який передбачає те, що учні попередньо готують запитання, які записують на окремих аркушах, відповіді – на звороті. У подальшій роботі учень, що розпочав обговорення твору чи сформулював запитання, передає естафету обговорення іншому. Після повного обговорення слово повертається до того, хто розпочинав або озвучував запитання; він підбиває підсумок або зачитує свою відповідь. Таким чином,

молодший школяр отримує право підсумувати, погодившись чи заперечивши те, що говорили інші, доводячи свою думку. Обговорення припиняється. Усі означені кроки діяльності допомагають учням, не впевненим у собі, почуватися впевненими й переконаними у своєму праві на власну думку, оцінні судження та припущення [38, с. 100].

Стратегії критичного мислення сприяють розв'язанню: освітньої мотивації (підвищення когнітивного інтересу під час вивчення освітніх галузей та активного сприйняття навчального матеріалу); інформаційної грамотності (розвиток здатності до самостійної аналітичної та оцінювальної роботи з інформацією будь-якої складності); культури мовлення (формування навичок написання текстів різних жанрів); соціальної компетентності (формування соціальної впевненості, комунікативних навичок та відповідальності за власні знання) [9, с. 20].

Вибір методів і прийомів навчання в процесі розвитку критичного мислення учнів залежить від того, у якій системі навчання відбувається цей процес. Найбільш оптимальними є методи проблемного, дослідницького, евристичного характеру, які дозволяють здобувачам освіти на першому рівні повної загальної середньої освіти вільно висловлювати свої думки, спілкуватися з комунікантами різного віку й статі, толерантно дискутувати, оскільки критичне мислення – це мислення соціальне.

Після проведення уроків із застосуванням технології розвитку критичного мислення завжди з'являються нові ідеї. Це є доказом того, що дана технологія не тільки педагогічна технологія з визначеними правилами, принципами та набором прийомів, а й динамічний, розвивальний підхід до навчання, який доцільно і необхідно використовувати на уроках в НУШ.

Застосування технології критичного мислення на уроках в НУШ робить їх цікавими та жвавими. Розвиваються пізнавальні здібності та пізнавальні процеси особистості: різні види пам'яті, мислення, сприйняття, увага. Використання зазначеної технології орієнтоване на розвиток навичок вдумливої роботи з інформацією. Учні думають, розмірковують, читають, пишуть, аналізують, обговорюють. Діти навчаються більш уважно, навчаються генерувати власні ідеї, підкріплювати їх фактами, самостійно розмірковувати, і як результат, підвищується якість знань з предметів в цілому.

Сторітелінг як стратегія розвитку критичного мислення

Сторітелінг –технологія створення історії та передачі за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери слухача.

Автором сторітелінгу вважається Девід Армстронг, керівник американської корпорації Armstrong Internacional. Сторітелінгу як ефективній технології впливу присвятили свої дослідження О. Челнокова, С. Казначеєва, К. Калинкіна, Н. Григорян, А. Новичкова, Ю. Воскресенська, О. Тодорова та ін.

Дослідженню особливостей та функціональних можливостей техніки сторітелінгу присвятили свої роботи: Н. Григорян, Н. Бондаренко, М. Василишина, Н. Лащук, К. Симоненко, Н. Гущина.

Стратегія «Сторітелінг» є однією з інноваційних педагогічних технологій, що допомагає учневі засвоїти матеріал, поданий у вигляді цікавої захопливої історії, сприяє розвитку його особистісних якостей, демонструє унікальність уяви кожної дитини, дозволяє проявити активність та творчість.

Досвід творчої діяльності учнів під час сторітелінгу допоможе дотримуватися норм спілкування, збагачувати словниковий запас, формувати належний рівень мовленнєвого розвитку, вміти контактувати зі співрозмовником, зчитувати невербальну комунікацію, формувати ораторську впевненість. Метод сторітелінгу можна застосувати на різних етапах уроку та на уроках різних типів, адже сучасні технології навчання, які використовуються в освітньому процесі НУШ, в першу чергу, спрямовані на розвиток критичного мислення та мовлення молодших школярів.

Н. Горбач в якості аргументів на користь сторітелінгу виділяє наступні його особливості:

- невимушена форма подачі, що сприяє доброзичливій атмосфері, ненав'язливості, реалізації принципу педагогіки партнерства;
- оригінальність, яка дає можливість виділити певний матеріал чи стиль вчителя, а відтак – більше запам'ятатися;
- яскравість та образність, які для молодших школярів відіграють першочергову роль, адже збагачують та увиразнюють однотипне мовлення;
- емоційність та експресивність, що привертають увагу слухача, дозволяють «включитися» невербальним засобам комунікації;

- можливість навчати у формі гри і гратися навчаючи одночасно;
- можливість розвитку вміння театралізації;
- формування навичок ораторської майстерності;
- доступність та простота застосування;
- мотиваційна спрямованість сторітелінгу: герой історії (або його поведінка) стає прикладом для наслідування;
- нові можливості для розвитку креативності (кожен може створити свою історію, стати її героєм тощо) [12].

Окрім зазначеного, сучасні дослідники виокремлюють такі переваги сторітелінгу: захопливий та інтригуючий сюжет, здатний привернути увагу якомога більшої кількості слухачів; легке невимушене сприйняття та засвоєння (адже ми з дитинства звикли слухати й розповідати історії); розважальний ефект, що сприяє більшому запам'ятовуванню; безкоштовний доступ і використання; часто має форму ведення діалогу.

Щоб історія стала сторітелінгом і могла бути ефективно використана в педагогічній діяльності, вона має відповідати певним критеріям:

1. Наявність героя (або героїні), чий приклад ми будемо використовувати, щоб довести своє твердження, спонукати до роздумів тощо. Героєм може бути сам оповідач, реальна або ж зовсім вигадана особа. Головне, щоб протягом усього часу розповідання історії слухач не втратив логічну нитку. Герой майже завжди долає перешкоди, знаходить вихід із певних проблемних ситуацій. Він – ніби зразок, на якому викладач пояснює матеріал.
2. Ідея сторітелінгу: для чого ми розповідаємо, яка наша мета (вразити, запам'ятати, зворушити, спонукати, розчулити). Мета може бути різною, але вона обов'язково має бути. Ідея – це рушійна сила будь-якої історії, це як мотор машини, як напрям подорожі. Якщо є вектор, то є й результат.
3. Стиль сторітелінгу теж має важливе значення. Серед основних жанрів – перевтілення, відродження, пригоди, комедія, трагедія тощо.
4. Композиційна структура сторітелінгу. Історія має складатися з експозиції (своєрідного коротенького екскурсу, передісторії), зав'язки, розвитку дії, кульмінації та розв'язки. Структурні елементи не обов'язково мають бути розміщені у такій послі-

довності. Існує навіть декілька технік сторітелінгу, які мають свої композиційні особливості.

У педагогічній практиці сторітелінг може виконувати найрізноманітніші функції:

- інформативна – кожна історія дає слухачеві інформацію, повідомляє про певну подію тощо;
- пізнавальна – за допомогою сторітелінгу слухачі пізнають особливості явищ, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки;
- асоціативна – історії викликають асоціації одного явища з іншим, саме ця функція допомагає співвіднести історію з навчальним матеріалом, поєднати їх в одне ціле;
- емотивна – сторітелінг – це майже завжди емоційна розповідь, з одного боку, він передає настроєвий стан оповідача, з іншого – має на меті викликати певні емоції в слухачів;
- експресивна – будь-яка історія певною мірою відтворює внутрішній світ оповідача;
- естетична – репрезентує красу рідної мови, багатий словниковий запас мовця;
- розважальна – у будь-якому разі розповідь історії відступає вбік від строго теоретичного викладу матеріалу, слугує певною розрядкою, а іноді навіть може викликати сміх [11].

Існує п'ять основних сюжетів сторітелінгу:

1. Класичний.

Структура: головний герой – ціль – перепони на шляху до цілі – подолання проблеми – результат. Підходить для мотивації, пояснення процесів або явищ, вибору шляхів розв'язання певних проблем чи задач.

2. Боротьба з монстром.

Структура: Головний герой – ціль – зустріч з дуже сильним монстром – боротьба та перемога – досягнення цілі. Підходить як мотивація для навчання.

3. Історія Попелюшки.

Структура: герой – незвична ситуація – поява проблем (або ворогів) – втручання чарівного помічника – щасливе вирішення ситуації. Підходить для мотиваційних промов, пояснення або порівняння процесів та явищ, опису еволюційних змін в певних сферах життя, вибору виду вирішення задач.

4. День байбака.

Структура: герой – ціль – дії героя та повернення до початкової точки – вибір правильної стратегії дій – досягнення мети. Підходить для проведення роботи над помилками.

5. Квест.

Структура: герой – ціль – зміна кількох локацій та вирішення в кожній з них певних задач – почергове досягнення міні-результатів – тріумф. Підходить для моделювання проблемних ситуацій, вирішення аналітичних задач, закріплення набутих навичок та вмінь.

При використанні технології сторітелінгу важливо на якому етапі уроку використовувати; яку ціль ми ставимо перед собою; хто є автором історії; який результат ми хочемо отримати; які ресурси ми будемо використовувати.

Проведений аналіз літератури з теми дослідження дозволяє зробити наступні висновки.

Пріоритетом Нової української школи є формування навички навчатися протягом життя – самостійно ставити цілі та проектувати шляхи їхньої реалізації, контролювати та оцінювати свої результати. Діяльнісний підхід до навчання є ефективним інструментом організації освітнього процесу, який реалізує принцип зв'язку навчання з життям, формує активну й ініціативну позицію учнів.

Ідея діяльнісного підходу пов'язана з діяльністю, як засобом становлення й розвитку суб'єктності. У процесі використання форм, прийомів та методів реалізації освітнього процесу народжується особистість, яка обирає, оцінює, критично мислить, діє всупереч поширеним стереотипам, набуває через власний досвід м'які, гнучкі навички (soft skills), програмує й конструює різні види діяльності, що задовольняють потреби в її саморозвитку та самореалізації.

Згідно Державного стандарту початкової загальної освіти учні мають оволодіти діяльнісним досвідом, а це вимагає від вчителя творчої організації освітньої діяльності молодших школярів на якісно новому рівні.

Діяльнісний підхід – методологічна основа стандартів нового покоління – націлений на розвиток гармонійної особистості, забезпечує формування готовності до саморозвитку, активну пізнавальну діяльність учнів.

Використання діяльнісного підходу під час уроків в початковій школі створює необхідні умови для розвитку умінь школярів самостійно мислити, обирати матеріал, аналізувати, добре орієнтуватися в новій ситуації, успішно здійснювати пошук способів вирішення практичних завдань, що створює умови для вміння прогнозувати й планувати власну діяльність, вміння систематизувати наявну інформацію.

Якість знань учнів початкової школи залежить безпосередньо від їх мотивації до навчання й усвідомлення ними практичної значущості інформації, яка вивчається. Тому, щоб отримані знання стали підсумком пошукової діяльності, варто сучасний урок моделювати як ряд логічно завершених етапів, кожен з яких має свою мету, свої критерії оцінювання та прогнозовані результати. Також варто дотримуватись принципу «ідеального» поділу діяльності в навчанні, коли діяльність учнів буде ефективною навіть при мінімальних діях вчителя. Це буде можливо завдяки зміні позиції вчителя НУШ, коли дітям ставляться запитання, пропонуються шляхи пошуку й дослідження знань, а не готові відповіді.

Вчитель, як помічник. консультант, менеджер в умовах реалізації діяльнісного підходу в навчанні є організатором всіх видів діяльності молодших школярів. Він спонукає учнів до активної співпраці, заохочує й зацікавлює до навчання, довіряє й підтримує учнів, сприймає їх такими, якими вони є. В межах упровадження діяльнісного підходу вчителі мають пробудити в кожного учня пізнавальну активність, допитливість, прагнення мислити та робити самостійні висновки.

Діяльнісний підхід є універсальним засобом, що надає вчителеві інструментарій підготовки та проведення уроків відповідно до нових цілей початкової освіти. Найбільш ефективними, на наш погляд, технологіями, які забезпечують реалізацію діяльнісного підходу є: проєктна діяльність, проблемне навчання, технологія розвитку критичного мислення, сторітелінг.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексєєв В. Проекти в початковій школі. Початкова освіта. 2018. №17, С.39 – 43.
2. Бех І. Курс на діяльнісно-компетентнісний підхід. Дошкільне виховання. 2013. № 1. С.2–5.
3. Бех І. Діяльнісний і компетентнісний підходи: сутність та сфери застосування. Директор школи, ліцею, гімназії. 2014. № 1–4. С. 28–34.

4. Бодько Л. Метод проектів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання. Початкова школа. 2013. № 10. С. 1–4.
5. Васянович Г. Сучасні інноваційні педагогічні технології. Психологія і педагогіка. Вибрані праці: В 5 – ти т. Т. 4. Львів, 2010.Т. 4.С. 392 – 396.
6. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий центр «Академія», 2002. 576 с.
7. Волковська Т. Проектування як метод особистісно-орієнтованого навчання. Початкова освіта. Методичний порадник. 2006. №40 (376). С. 9–10.
8. Войний О. Зміст проектної діяльності учнів. Трудова підготовка в закладах освіти. 2007. №4. С. 7–9.
9. Вукіна Н.В., Дементієвська Н.П., Сущенко І.М. Критичне мислення: як цьому навчати: наук.- метод. посібник / за наук. ред. О.І. Пометун. Харків, 2007. 190 с.
10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
11. Горбач Н. Техніка сторітелінгу в педагогічній практиці. Академічні студії: Серія «Педагогіка». 2021. № 3. С. 187–192.
12. Горбач Н.В., Папежук О.В. Сторітелінг як сучасна методика розвитку мовлення молодших школярів. Академічні студії. Серія «Педагогіка», №1, с.237 – 242. URL:https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.33
13. Данилова Л. Розвивати пізнавальну активність учнів. Рідна школа. 2002. №6. С. 18–19.
14. Дзега, Л., Янголь, М. Інноваційні та інформаційні технології як засіб підвищення ефективності освітнього процесу Нової української школи. Директор школи. 2018. № 23 – 24. С. 89 – 105.
15. Діяльнісний підхід у школі Рейчел Паркер (Rachel Parker) і Бо Ст'єрне Томсен (Bo Stjerne Thomsen). URL: https://cms.learningthroughplay.com/media/dx1copjh/ltp-atschool_ukranian_version.pdf
16. Дмитренко О. Більше, ніж гра: діяльнісний підхід у Новій українській школі. URL : https:// osvita.ua/school/method/85081/
17. Дописувачі Вікіпедії. Діяльнісний підхід [Інтернет]. Українська Вікіпедія; 19 травня 2021, 18:00 UTC [цитовано 11 травня 2022].: URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Діяльнісний_підхід.
18. Дженіфер М.Зош, Емілі Дж.Хопкінз Навчання через гру та діяльнісний підхід:огляд доказів. Данія, The Lego Foundation 2019. 38 с.
19. Захарова Н. І. Пізнавальні завдання формують в учнів загальнопізнавальні вміння. Початкова школа. 2001. №1. С.67–70.
20. Котелянець Ю.С. Професійна підготовка майбутніх вихователів до формування творчості дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції мовленнєвої та конструктивної діяльності : [Монографія] / Юлія Котелянець. Харків : Мачулін, 2020. 360 с.
21. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва : навч. посіб. для студ. пед. закладів. Тернопіль, 1996. 436с.
22. Лякішева А., Вітюк В., Кашуб'як І. Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. для вчит. поч. класів ЗЗСО та студ. спец. 013 Початкова освіта /Анна Лякішева, Валентина Вітюк, Ірина Кашуб'як. 2-ге вид., переробл. і доповн. Луцьк : ФОП Іванюк В. П., 2022. 116 с.
23. Мартинюк Т.С. Методика реалізації діяльнісного підходу у процесі навчання географії України учнів 8 – 9 класів: дисертація (на правах рукопису) URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/dysertatsiia-Martyniuk.pdf

24. Метод проектів: особливості застосування в початковій школі. Посіб. Для вчителів початкових класів, слухачів курсів підвищення кваліфікації, студентів педагогічних факультетів вищих навчальних закладів. Видавництво Київ. міського педаг. ун-ту імені Б. Д. Грінченка. 2009. 42 с.
25. Молнар Т.І. Діяльнісний підхід до організації навчального процесу в початковій школі. Молодь і ринок. 2016. № 1. С. 76–79.
26. Освітні технології: навч.-метод. посіб. О. М. Пєхота, А. З. Кінтенко, О.М. Любарська та ін.; за заг.ред. О. М. Пєхоти. К. : А.С.К., 2002. 255с.
27. Освітня платформа «Критичне мислення». URL: https://www.criticalthinking.expert/shop/nabirkartok-yak-rozvynuty-krytychne-myslennya-zadopomogoyu-spetsialnyh-metodiv/
28. Павленко В.В. Проблемні ситуації: поняття і типи. Нові технології навчання: збірник наукових праць . Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ, 2014. Вип. 83. С. 196–202.
29. Павленко В. В. Проблемне навчання: становлення, сутність, перспективи. Цілі та результати освітніх реформ:українськопольський діалог : матер. міжнар. наук.-практ. конф., 15-16 травня 2013 р., м. Київ М-во освіти і науки України, Нац. акад. пед. наук України, Вища пед. школа Спілки польських вчителів (м. Варшава, Республіка Польща). Київ : Київ. ун-т Б. Грінченка, 2013. с. 126–134
30. Панькова Н. Інтерактивне навчання на уроках української мови. Методи і прийоми інтерактивного навчання. Українська мова та література, 2019. № 9 – 10, с.28 – 63.
31. Пометун О.І. Діяльнісний підхід. Енциклопедія освіти. 2021. С. 250 –251.
32. Пометун О.І. Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів. Дніпропетровськ : Ліра, 2016. 144 с.
33. Пометун О.І., Сущенко І.М. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи. Київ: Освіта. 2017. 96 с.
34. Пометун О. І. Формування критичного мислення учнів на уроках з курсу за вибором «Права людини». Історія в школах України. 2008. № 9. С. 5– 7.
35. Проєктна робота в початковій школі. Методичний посібник із фасилітації проєктної роботи з учнями 1–4 класів. The LEGO Foundation. Запоріжжя : СТАТУС, 2023. 212 с.
36. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль, 2005. 160 с.
37. Сусь Б. А. Діяльнісний підхід як ефективний спосіб забезпечення дієвості знань: збірник наукових праць. Бердянськ, 2017. С. 5–8.
38. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макін стер Д.; Наук. ред., передм. О.І. Пометун. Київ : Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с. URL: http://vigivska0804.blogspot.com/ 2016/01/insert.html
39. Чернецька Т. І. Сучасний урок:теорія і практика: навч. посібник. К. : ТОВ «Праймдрук», 2011. С.129–139.
40. The Aspiring thinkers. Guide to Critical Thinking by Dr. Linda Elder and Dr. Richard Paul. Foundation for Critical Thinking, 2009. P. 12.

Нікітіна О.О.
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID ID 0000-0003-1045-5300

РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПОЛОЖЕНЬ НУШ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ (ІНТЕГРОВАНИЙ ТА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХОДИ)

На початку XXI століття у світовому освітньому просторі відбулися суттєві зміни в ставленні до громадянського виховання дітей молодшого шкільного віку. Сьогодні Україні потрібні громадяни, які вміють самостійно розв'язувати різноманітні проблеми, приймати нестандартні рішення, творчо працювати і критично мислити, які цікавляться минулим і сучасним своєї Батьківщини. Освітній процес потребує суттєвого змістового й організаційного оновлення, коли визнання громадянських цінностей відбуватиметься не примусово, а внаслідок особистої прихильності людини до них.

Актуальним стає розширення практичного досвіду громадянської участі школярів, формування їхньої компетентності й усвідомленої потреби вчитися цьому протягом життя.

Формування компетентної особистості є основною метою і завданням Нової української школи, про що зазначено у Концепції «Нова українська школа» і Концепції безперервної системи національного виховання. Ці завдання мають розв'язуватися шляхом комплексного впливу на всі аспекти формування дитячої особистості та компетентнісного підходу, який, на думку І. Беха, повинен забезпечити високий рівень компетентності учнів.

На зламі XXI століття значення громадянської освіти, яка покликана формувати громадянську компетентність, зростає, адже сучасна демократія вимагає формування в особистості демократичних цінностей, усвідомлення нею власної ролі і значення в житті суспільства.

Проблема формування громадянської компетентності знаходить своє відображення в чинних освітніх документах останніх років, як-то: «Концепція національного громадянського виховання

особистості в умовах розвитку української державності», «Концепція розвитку громадянської освіти в Україні», Державний стандарт початкової освіти. У них підкреслюється пріоритетність виховання особистості, якій притаманні якості і риси характеру національно свідомого громадянина, патріота, що спрямовує почуття і вчинки на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні.

Ухвалення державних документів актуалізують питання обґрунтування теоретичних основ громадянської компетентності та визначення ефективних способів її формування у молодших школярів. МОН України запропонувало для обговорення стратегію розвитку громадянської освіти до 2022 року та план заходів щодо її реалізації. У 2016 році було затверджено Концепцію Нової української школи, де до ключових компетентностей було зараховано громадянську [8]. У Законі України «Про освіту» (2017) зазначається, що сьогодні, коли відбувається активний розвиток України як демократичної держави, формування громадянської компетентності є одним із пріоритетних завдань освіти.

Доцільність звернення до обраної проблеми підтверджується розробками психологів, педагогів та науковців, які розглядали проблему формування громадянської компетентності в різних аспектах, а саме: концепції і тенденції громадянського виховання (О. Пометун, І. Тараненко); педагогічні основи громадянського виховання в умовах сьогодення (І. Бех, Н. Бібік, М. Боришевський, В. Кремень та ін.); теоретичні засади формування громадянської компетентності молодших школярів (В. Доміна); форми та методи формування громадянської компетентності учнів (Л. Мельничук, І. Ковальчук, Л. Кравченко, М. Смирнова); сутність, зміст громадянсь-кого виховання (П. Вербицька, О. Внукова, К. Журба, В. Івашківський, В. Лозова, Г. Троцко, Л. Крицька, В. Приходько, К. Чорна); методологічне трактування ряду принципових положень громадянськості (Н. Дерев'янко, В. Киричок, В. Оржехівський, О. Сухомлинська).

Ідеї компетентнісного підходу до загальної середньої освіти розглядають сучасні науковці І. Бех, Н. Бібік, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Пометун, О. Савченко, Ю. Швалб.

Сучасними науковцями детально обгрунтовані завдання, зміст та особливості формування громадянського виховання, які спрямовані на досягнення кінцевого результату, а саме: сформованість

громадянської позиції (О. Сухова), громадянських якостей (О. Сухомлинська); громадянської свідомості (М. Боришевський, В.Іванчук); громадянської компетентності (О. Кучер); громадянськості (М. Колодій, І. Манюк, Н. Чернуха, І. Яремчук). Науковці М. Михайліченко, Л. Михайлова єдині в думці, що для життя дитини в демократичному суспільстві, необхідно формувати у неї компетентності, які дають особистості можливість реалізувати в житті свій пізнавальний, творчий та діяльнісний потенціал [16, с.126].

Завданням сучасної громадянської освіти, як зазначається в освітніх документах, є формування особистості, якій притаманні демократична громадянська культура, усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю, готовність до компетентної участі в житті суспільства.

У Державному стандарті початкової освіти у розділі «Громадянська та історична освітня галузь» пріоритетними визначені такі риси особистості молодшого школяра, як-то:

1) бере участь у розв'язанні проблем класу, родини (обирає варіанти розв'язання проблем, долучається до корисних справ у сім'ї, класі);
2) осмислює громадсько політичне життя (розповідає про Україну, про Батьківщину, знає державні символи, шанобливо ставиться до них);
3) співпрацює з іншими особами (домовляється про правила, дотримується їх, пояснює, чому це важливо);
4) орієнтується в історичному часі (встановлює послідовність подій, знає приклади культурно-історичної спадщини).

У контексті обґрунтування досліджуваної проблеми передбачено характеристику ключових понять.

Терміни «компетентність», «компетенція», «компетентний» часто зустрічаються в педагогічній літературі. Однак, у визначенні їх суті науковці неодностайні. Це поняття різних рівнів, а тому часто визначаються або як зовсім різні, або як єдине поняття (ототожнюють ці поняття В. Бондар, Л . Болотов, М. Ніканоров, С. Петренко). Поняття «компетенція» у словнику української мови тлумачиться як: комплекс знань, умінь і навичок, що дають можливість виконувати певну діяльність; потенційна можливість особистості; добра обізнаність із чим-небудь; наперед задана вимога до освітньої підготовки (стандарт, опис повноважень,

професіограма); коло повноважень якої – небудь організації, установи чи особи.

«Компетентність» розглядають – як професійну підготовленість і реалізовану здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності; як здатність до дії; як властивість (від слова компетентний).

Одні дослідники вважають, що компетентність – це ті ж самі знання, вміння і навички (О. Дахін), інші (О. Овчарук, С. Шишов) впевнені, що компетентність є новою складовою освіти, під якою розуміють коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [6].

В англомовних словниках «компетентність» розглядається як «здатність до дії», як уміння використовувати знання у практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості. У словнику іноземних слів поняття «компетентність» розглядається як коло повноважень, представлених законом, статутом або іншим актом конкурентно спроможної посадової особи; як коло питань, якими дана особа володіє [25, с. 145].

Ряд українських дослідників (Г. Несен, Л. Сохань, І. Єрмаков), авторів науково-методичного посібника «Життєва компетентність особистості» визначають компетентність як специфічну здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в реальних ситуаціях життя; як «здатність до дії», тобто вміння застосовувати знання в практичній діяльності.

Узагальнює різні підходи у визначеннях понять науковець О. Хмельницька. Вона визначає поняття «компетентність» як інтегроване, яке включає уміння виконувати особливі види діяльності залежно від поставлених цілей, здібності особистості використовувати свій досвід, поняття «кваліфікація» як частина, що визначає наявність знань, умінь і навичок [28].

Продовжують його думку вчені Н. Бібік, О. Савченко, які визначають «компетентність» як «коло питань, у яких людина добре розуміється, які вона набуває не тільки під час вивчення предмета, а і в позаурочній діяльності за допомогою інших засобів освіти внаслідок впливу середовища» і розглядають її як «особистісну якість, інтегровану здатність особистості, яка охоплює не тільки знання, вміння, навички, а й попередній досвід, цінності, ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися тільки в процесі конкретної навчальної ситуації» [23].

У різних словниках: Словник української мови, Великий тлумачний словник української мови, Новий тлумачний словник української мови тлумачення поняття «компетентний» хоч і дещо відрізняються за своїм змістом, але передбачають два загальних аспекти. Компетентний – це: 1) той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний.

Отже, компетентнісною вважається та особа, яка здатна застосовувати свої знання, уміння й навички у практичній діяльності.

За нашим аналізом, дані поняття є ширшими, ніж такі поняття як знання, уміння і навички:

- «компетенція» – це певна сфера, коло діяльності, наперед визначена система питань щодо яких особистість має бути добре обізнана;
- «компетентністю» можна назвати опанування особистістю певною компетенцією (компетенціями), що вимагає особистісного ставлення до неї і до предмета діяльності.

З аналізу різноманітних підходів до визначення поняття, зроблено висновок, що компетентність молодших школярів – це здатність і готовність особистості до дії, що ґрунтується на знаннях і життєвому досвіді, проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв’язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми.

Як вважають сучасні науковці, важливими складовими гармонійного й цілісного розвитку особистості молодшого школяра є формування компетентностей. У педагогічній літературі «формування» розуміється як складний процес набуття сукупності стійких засобів і якостей особистості та як результат розвитку людини, пов'язаний з цілеспрямованими змінами через виховання, освіту і навчання. М. Дяченко та М. Комарицька трактують «формування» як процес, під час якого відбувається духовне збагачення, удосконалення стилю роботи, розвиток індивідуальності, інтелігентності, внутрішньої та зовнішньої загальної та професіональної культури фахівця [6].

У початковій школі в дітей формуються різні види компетентностей, зокрема, ключових: компетентність у розв’язанні проблем (технологічна); комунікативна компетентність (здатність до соціальної взаємодії, до комунікації); соціальна (дотримання моральних норм; орієнтування в проблемах сучасного суспільно-

політичного життя); міжкультурна (розвиток культури особистості; повага і толерантне ставлення до інших народів, їх культурних надбань); навчальна (здатність здобувати безперервну освіту). Ключову компетентність характеризують її певні ознаки, які були визначені О. Пометун: поліфункціональність (здатність до розв'язування різних життєвих проблем, поліпредметність (уміння застосовувати знання з різних предметів); багатовимірність (різні розумові операції, технології, творчі здібності, практичні уміння) [19].

Ми поділяємо точку зору тих науковців (В. Байденко, І. Зимня), які визначають ключову компетентність як об'єктивну категорію, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь та навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини.

Отже, ключова компетентність може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, під час ефективного розв'язання певних проблем.

Усі компетентності забезпечують становлення свідомої особистості, здатної пристосуватися до гнучкої зміни способів і форм життєдіяльності. Зміст та перелік компетентностей молодших школярів визначено в Державному стандарті початкової освіти та базової і повної загальної середньої освіти (12-річна школа), де вказано, що головним є не предмет, якому навчаємо, а особистість, яку формуємо.

Європейський парламент і Рада європейського Союзу шостою ключовою компетентністю визначили «Громадянську компетентність», що підтверджується в Державному стандарті початкової освіти, де серед ключових визначено і громадянську компетентність.

Громадянську компетентність потрібно формувати ще з раннього віку, про що свідчать завдання, зазначені у Державному стандарті дошкільної освіти: «здатність до прояву особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини; готовність до посильної участі в соціальних подіях, що відбуваються в дитячих осередках, громаді, суспільстві та спрямовані на покращення суспільного життя» [11].

З досліджень науковців О. Кучер, М. Алексєєва, І. Манюк, О. Пометун, Н. Чернухи визначаємо, що формувати громадянську компетентність, значить формувати в учнів уявлення про

українське суспільство, про любов до рідного краю, мови, сім'ї; розкрити на доступному для дітей рівні особливості взаємодії людей в суспільстві, дітей в колективі; виховувати позитивне ставлення до державних і народних символів України, поваги до її традицій, історичного минулого [19; 28].

На думку науковців П. Вербицької, Н. Дерев'янко, В. Приходька, Н. Чернухи та ін., формування громадянської компетентності особистості складається із практичних навичок участі молодших школярів у житті суспільства та рівня розвитку їх громадянських якостей [3; 28].

У Державному стандарті початкової освіти вказано, що сформованість громадянської зрілості або компетентності є результатом громадянського виховання. У розумінні поняття «виховання» ми спираємося на таке визначення українських учених (К. Чорна, О. Савченко): «це науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей і відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до самої себе, до інших людей, до суспільства і держави, до праці, природи, мистецтва…» [22].

Науковці дають різні визначення громадянського виховання, але всі вони заводяться до одного: «громадянське виховання – процес формування громадянськості як риси особистості» (В. Лозова, А. Троцко) [14]; як «основного критерію становлення громадянського суспільства» (Т. Швець); як «інтегрованої якості особистості», що «надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною» [9, с. 35].

У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» поняття «громадянськість» або «громадянська компетентність» визначаються як духовно-моральна цінність, світоглядно-психологічна характеристика людини, що зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни [9]. З цим пов'язане, як зазначав В. Сухомлинський, «лояльне ставлення людини до встановлених у державі норм, порядків, законів, відчуття власної гідності, знання і повага до прав людини, чеснот громадянського суспільства, готовність та вміння домагатися дотримання власних прав та обов'язків» [26].

Визначення терміна «громадянська компетентність» у Державному стандарті базової і повної середньої освіти дається як

здатність учня активно, відповідально та ефективно реалізувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства.

У Концепції «Нова українська школа» громадянська компетентність розглядається дещо ширше: як здатність та володіння громадянською культурою, культурою демократії, що передбачає наявність у особистості певних якостей та громадянських цінностей [8].

З огляду на наукові розробки більшості вчених спостерігаються різні підходи до визначення «громадянської компетентності»: громадянську компетентність як «сукупність знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, успішно реалізуватися як громадянину української держави» розглядають науковці Т. Магдич, Н. Протасова, Т. Смагіна, Т. Шевчук [14].

Під громадянською компетентністю науковці Т. Бакка, Л. Дух, В. Косенко, В. Процюк розуміють здатність людини до реалізації її прав та до відповідальності за них. Як «здатність до дії» розглядають громадянську компетентність автори науково-методичного посібника «Життєва компетентність особистості» Л. Сохань, І. Єрмакова. На їхню думку, компетентність не зводиться ні до знань, ні до умінь; це сфера відношень, які існують між знаннями і дією в людській практиці; це специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в реальних життєвих ситуаціях.

Громадянську компетентність психологи-науковці І. Бех, М. Боришевський, Г. Ломакіна, Л. Снігур, С. Рябов розглядають як «світоглядно-психологічний стан людини, що характеризується відчуттям себе громадянином певної держави; комплекс особистісних якостей і рис людини, які забезпечують специфічність способу її мислення і є спонукальною силою повсякденних дій, вчинків, поведінки, спрямованих на розбудову, зміцнення і збагачення своєї країни; сформованість моральних ідеалів суспільства, почуття любові до батьківщини, активної громадянської і соціальної позиції» [1].

Як особистісне утворення громадянську компетентність, на думку сучасних дослідників А. Колодій, Т. Кравчинської, В. Цвиха, можна вважати не окремою рисою особистості, а сукупністю якостей та спроможностей, що характерні для громадянського суспільства не тільки країни, але і світу [13].

Науковці О. Шапаренко, О. Сухомлинська поєднують громадянську і соціальну компетентність у єдине ціле, зазначаючи, що «громадянськість поєднує в собі громадянські та соціальні якості особистості, які базуються на морально-ціннісних засадах» [30].

Отже, нами визначено, що існують різні підходи до визначення сутності громадянської компетентності: соціально-політичний (здатність особистості до участі в суспільно-політичних процесах); психологічний (як психологічна риса громадян, як відповідальне ставлення особистості до держави, як складне психологічне утворення); педагогічний (сукупність знань, умінь і навичок, цінностей, що допомагають особистості усвідомити своє місце в суспільстві), які подано на рис. 1.1.

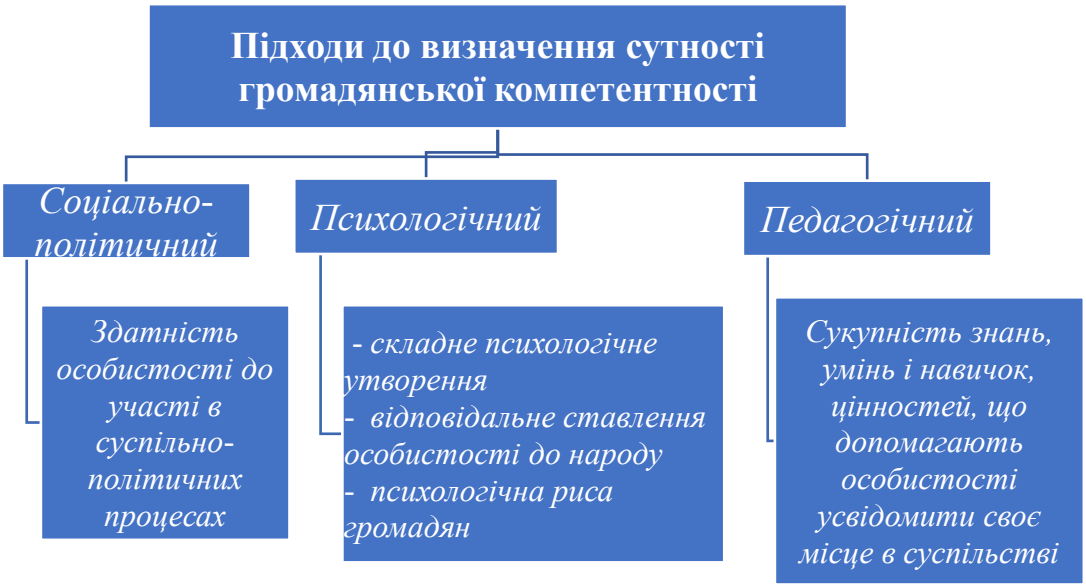


Рис. 1.1. Підходи до визначення сутності громадянської компетентності

Таким чином, різні тлумачення поняття, підводять нас до висновку, що громадянська компетентність – це багатоаспектне явище, суть якого визначається головними якостями людини-громадянина – служіння своїй Батьківщині, суспільству, відродження та примноження здобутків держави, які формуються на основі знань, умінь, цінностей та здатністю ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в реальних життєвих ситуаціях. Ми можемо стверджувати, що саме така особистість, активна, самосвідома, самовпевнена, дієздатна, культурна, потрібна демократичному суспільству.

До визначення складових громадянської компетентності науковці підходять по-різному. У психологічних дослідженнях науковця С. Ладивір громадянська компетентність розглядається

як єдність когнітивного, емоційного і діяльнісного компонентів. Науковці А. Богуш, Н. Гавриш до цих складників відносять ще і правовий. На думку науковця К. Чорної, складові громадянської компетентності проявляються у формуванні таких громадянських рис, як громадянська свідомість, громадянська мужність, почуття громадянської гідності, громадянського обов'язку й відповідальності [29].

До складових громадянської компетентності Н. Вербицька відносить:

- громадянські почуття (почуття любові до батьківщини, народу, мови, культурних цінностей; почуття обов'язку і відповідальності за майбутнє; додержання правових та морально-етичних норм);
- громадянська спрямованість – це націленість особистості на проблеми державного і громадського життя;
- громадянська активність – спільна діяльність громадян, спрямована на позитивні зміни у суспільстві [3, с. 41].

Як стверджують дослідники-філософи В. Огнев'юк, Г. Філіпчук, О. Шапаренко, політологи М. Головатий, С. Кісліцин, С. Рябов, громадянська компетентність є сукупністю таких якостей, як громадянська самосвідомість, громадянська активність, громадянська самоповага та взаємоповага, законослухняність, толерантність, критичне мислення, внутрішня свобода особистості [20; 30].

Науковець І. Бех як складові громадянської компетентності визначає патріотизм і громадянське виховання (духовні, моральні цінності), які перегукуються зі змістом, вказаним у Концепції розвитку громадянської освіти в Україні, де зокрема зазначено, що молодші школярі повинні мати елементарні знання про державу, її закони, права, основні моральні цінності і норми поведінки [1; 10].

Науковець О. Пометун до складових громадянської компетентності відносить мотиваційно-ціннісний, знаннєвий, діяльнісний, технологічно-процесуальний компоненти [19].

Узагальнюючи вищезазначені визначення, встановлено, що складовими громадянської компетентності молодших школярів доцільно вважати такі: когнітивний, мотиваційно-ціннісний і діяльнісний компоненти, що наділені певним змістом (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Компоненти формування громадянської компетентності молодших школярів

Компоненти	***Зміст***
Когнітивний	Оволодіння знаннями, уміннями і навичками взаємодії в суспільстві, про світ, людину, любов, духовність; готовність до захисту Батьківщини.
Мотиваційно-ціннісний	Суспільні цінності; громадянська самосвідомість; духовно-моральні почуття; наслідування кращих моральних зразків українського народу.
Діяльнісний	Повага до прав і свобод людини; до держави, державних символів; співпраця, критичне мислення.

Нижче розкриємо зміст кожного компонента.

Когнітивний компонент передбачає наявність громадянських знань, на основі яких формуються уявлення про форми і способи життя, реалізація потреб особистості в політичному, економічному, правовому, соціальному просторі демократичної держави.

Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує розкриття гуманістичного потенціалу та естетичної цінності творів мистецтва, формування світогляду учнів, їх національної свідомості, моралі та громадянської позиції. Громадянські цінності являють собою сукупність загальнолюдських, демократичних, національних ставлень до народу, рідної мови, історії, культури.

Як зазначає І. Бех, формування основ патріотизму здійснюється поступово: від любові до сім'ї, рідного дому до макросередовища (місцевості, у якій проживає дитина; держави). Переживаючи різні емоції, аналізуючи ставлення до сім'ї, держави, дорослих, дитина вчиться розрізняти позитивні і негативні дії людей, давати адекватну мотивовану оцінку їх вчинкам, ціннісно ставитися до всього українського [1].

Важко переоцінити значення рідної мови у вихованні дітей. Адже мова є не тільки засобом спілкування, а й носієм інформації, скарбницею знань про свій народ, свою Батьківщину, свою історію. У мові передається найтісніший живий зв'язок між минулим, сучасним і майбутнім поколінням.

Здатність учнів початкової школи до діяльності формується завдяки набуттю досвіду, соціалізації, залучення дитини до різних видів діяльності; застосування теоретичних знань на практиці; формування здібностей до самоосвіти і командної роботи.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що різноманітність запропонованих складових громадянської компетентності, свідчить про широту змістового обсягу феномену. Отже, змістом громадянської компетентності є сукупність громадянознавчих знань, громадянських умінь і громадянських цінностей, які конкретизовано щодо молодших школярів у табл.1.2.

Таблиця 1.2

Зміст громадянської компетентності молодших школярів

Учень знає	***Учень уміє***	***Учень виявляє в поведінці***
– про державу, закони, права людини; – про правила спілкування з однолітками, дорослими; – про національні і загальнолюдські цінності; – свою рідну мову.	– робити свідомий вибір; – брати участь у колективній діяльності, прийнятті рішень; – висловлювати і пояснювати власну точку зору; – залучатися до суспільно-корисної діяльності.	– повагу до прав людини і закону; – прагнення до чесності, справедливості, відповідальності; – патріотизм; – повагу до національної історії, культури, мови, традицій.

Проведений аналіз дає можливість з’ясувати, якими знаннями й уміннями повинні оволодівати молодші школярі в процесі формування громадянської компетентності. Як бачимо, багато уваги приділяється формуванню комунікативних здібностей, завдяки яким дитина може інтегруватися у суспільство, розв’язати різні життєві ситуації через діалог.

Модернізація сучасної початкової освіти передбачає побудову змісту громадянської компетентності на нових підходах, а саме, на соціалізації особистості до суспільства. Окремо в табл. 1.2 звертається увага на формування ціннісних орієнтацій у ставленні до держави, українського народу, до національної історії, культури, традицій та мови.

Таким чином, формування громадянської компетентності молодших школярів забезпечується специфікою функціонування усіх її складників, що здійснюється в процесі життєдіяльності дітей, під час якого формується цілісна картина світу, закладається фундамент світогляду людини-громадянина.

Відповідно до державних документів, початкова школа має всі можливості, щоб забезпечити не тільки оволодіння дітьми знаннями, уміннями і навичками з громадянських прав, культури, поведінки, а розвинути практичні уміння щодо їх

застосування, формування наукового світогляду, високих духовних і моральних якостей.

Крім того, вивчення структури та змісту громадянської компетентності, психологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку уможливило виокремити особливості формування громадянської компетентності учнів початкової школи.

На думку психологів, у школярів семи-десяти років «вже сформована достатньо висока компетентність як у різних видах діяльності, так і у сфері стосунків. Ця компетентність виявляється в здатності ухвалювати власні рішення на основі наявних знань, умінь і навичок, взаємодіяти в суспільстві, наслідувати кращі моральні зв'язки українського народу. Молодший школяр здатний виявити емоційність і самостійність, вирішуючи соціальні і побутові завдання» [15, с.74].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виокремити такі особливості формування громадянської компетентності молодших школярів:

- психологічні;
- мотиваційні;
- діяльнісні;
- соціальні.

Визначаючи психологічні особливості формування громадянської компетентності молодших школярів, психологи І. Бех, П. Вербицька, М. Боришевський, О. Киричук пропонують уже з молодшого шкільного віку формувати в учнів громадянську свідомість, як одну із головних якостей громадянської компетентності: уявлення про своє місце в суспільстві (родині, школі, класі, товаристві); усвідомлення своїх здібностей і можливостей; усвідомлення потреби в діяльності (в процесі навчання, виховання, ігрової та трудової діяльності); усвідомлення себе як особистості [1; 3].

Зокрема, І. Бех розглядає період молодшого шкільного віку як період громадянського становлення особистості, її соціального самовизначення, активного залучення до громадського життя, формування духовних рис особистості. Молодший шкільний вік, на думку науковця, це період формування розумової зрілості (довільна увага, аналітичне мислення, диференційоване сприймання); соціальної зрілості, що пов'язана з потребою спілкування з іншими дітьми і дорослими; емоційної зрілості, яка характеризується емоційною стійкістю дитини 6-10 років, відсутністю імпульсивних

реакцій. Враховуючи вікові особливості молодших школярів, у них можна сформувати систему узагальнених знань про явища суспільного життя, які є основою у формуванні предметних компетентностей, без яких неможливе формування громадянської [1].

Основною особливістю цього віку є зміна соціальної позиції особистості: в школі учням потрібно дотримуватися певних правил, вимог, підпорядковувати свої бажання новому режиму і розпорядку.

Науковець Л. Зарванська вважає молодший шкільний вік періодом розвитку громадянської активності, наголошуючи, що «формування активної життєвої позиції в цьому віці є важливим, оскільки ранньому шкільному віку властиве зростання самосвідомості» [5].

Першочерговою умовою формування рис громадянина вважав розвиток громадянської активності В. Сухомлинський, який визначив вік молодших школярів, як особливо важливий для формування громадянина. Педагог твердив, що риси громадянина виховуються безліччю впливів педагогічного характеру й некерованими соціальними впливами [26]. Однак, формування громадянської компетентності молодших школярів не може забезпечуватися лише однією їх життєдіяльною активністю.

Як зазначають психологи, розвиток психіки дітей здійснюється на основі провідної для певного віку діяльності. Такою діяльністю для молодших школярів є навчання, яке суттєво змінює мотиви і потреби молодших школярів. Бажання пізнавати навколишній світ, взаємодіяти з ним виникає тільки тоді, коли об’єкт викликає інтерес. На думку Н. Косарєвої, формуванням громадянської компетентності молодших школярів прямо пов’язано з морально-духовними потреби та інтересами, які слід задовольнити, щоб особистість розвивалась у потрібному напрямку, мала право на свободу вибору, вільну життєтворчість, що зафіксовано у державних документах [12].

За О. Кононко, задоволення потреб дитини робить освітній процес гуманно-зорієнтованим, демократичним і ефективним. До основних потреб науковець відносить: інтерес до світу дорослих (прагнення бути схожими на дорослих, наслідувати їх дії); ігровий мотив (намагання перетворити будь-яку справу на гру); налагодження та збереження позитивних взаємин з дорослими й однолітками (позитивна думка дорослого і однолітків про дитину, дотримання встановлених правил і норм); пізнавальний мотив

(великий інтерес до нового, допитливість, бажання збагачувати свої знання); самоствердження (прагнення бути корисною, значущою); досягнення успіху (прагнення виконати завдання дорослого якнайкраще); альтруїстичний мотив (зумовлений потребою бути корисним, поважати себе за це) [7].

Зазначимо, що провідна діяльністю молодших школярів – навчання, суттєво змінює мотиви поведінки дитини та відкриває нові джерела для пізнавального розвитку. Тому в дітей молодшого шкільного віку часто виникають пізнавальні потреби, пов'язані з інформацією про навколишній світ і самих себе, до пізнання історії і природи свого краю і країни, потреби у навчанні, спілкуванні. Найважливішою, як стверджує науковець Л. Михайлова, є духовна або естетична потреба. Усі молодші школярі прагнуть побачити красу природи, мистецтва, глибоко відчувати музику, живопис, літературу, красу людських взаємовідносин. Задоволення духовних потреб спонукає дітей до творчості, до збереження і поширення духовних цінностей, до саморозвитку [16].

Молодший шкільний вік науковці визначають як період становлення особистості у різних видах діяльності (комунікативної, ігрової, художньо-естетичної, як провідної – навчальної), в результаті яких учні мають засвоїти загальні способи виділення властивостей понять та розв’язання певного класу конкретно-практичних завдань. Оскільки особистість молодших школярів багатогранна, то вивчити її можливо, лише залучивши учнів до різних видів діяльності, зокрема, ігрової, комунікативної, художньо-естетичної, пошуково-дослідницької тощо.

Розглянемо особливості формування громадянської компетентності молодших школярів у вищезазначених видах діяльності.

Навчальна діяльність, згідно за Д. Ельконіним, є провідною для молодших школярів і набуває характерних особливостей. Однією з них є те, шо досягнення цілей учбової діяльності викликано мотивом власного зростання. Дітей молодшого шкільного віку потрібно навчати, як стверджує О. Савченко, визначати мету навчальної діяльності, відбирати і застосовувати потрібні знання і способи діяльності для досягнення навчальної мети, аналізувати, контролювати, оцінювати результати своєї діяльності [22].

На думку науковців, ключові компетентності молодших школярів формуються відразу засобами усіх предметів. У процесі навчальної діяльності в учнів розвивається рефлексія (самоспос-

тереження) – осмислення своїх суджень і вчинків з точки зору їх відповідності задуму та умовам діяльності; самоаналіз. Це сприяє формуванню власної думки, власних поглядів на світ, уявлення про цінності.

Комунікативна діяльність, на думку Л. Варзацької, є основною і передбачає сформованість у дітей молодшого шкільного віку знань про соціальні явища, події, відносини; збагачення словника і формування вміння пов'язувати значення слів із життям людини в суспільстві; про способи конструктивного і миролюбного налагодження відносин у сім'ї, учнівському колективі, з однолітками. У молодшому шкільному віці у дитини розвиваються такі комунікативні здібності, завдяки яким вона може інтегруватися в суспільство, у неї формується уміння спілкуватися й розв'язувати конфліктні ситуації через діалог. Володіння рідною мовою забезпечує доступ молодших школярів до джерел української духовності, культури народу, його історії. Структури міжособистісної взаємодії, стереотипи реагування на дії інших людей визначаються попереднім досвідом дитини.

Художньо-естетична діяльність, як улюблений вид діяльності дітей молодшого шкільного віку, передбачає формування ціннісного ставлення і поваги до творів мистецтва (літературного, музичного, образотворчого) як суспільного надбання, до культурних надбань та історичних цінностей українського народу, прищеплення поваги до творчої діяльності митців. Зазначені засоби особливо інтенсивно впливають на емоційну сферу учнів, на що вказували науковці Л. Виготський, О. Запорожець, Н. Лисенко, О. Савченко, а тому є ефективними у формуванні інтересу школярів до духовної спадщини людства, пізнання навколишнього світу, набуття власного досвіду і вираження свого «Я» [22].

Отже, основи ціннісних орієнтацій свідомого громадянина, а саме: істина, добро, краса, правда, справедливість, закладаються ще в молодшому шкільному віці.

Основним джерелом формування компетентностей молодших школярів є ігрова діяльність. Відомі психологи Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, В. Зеньківський розглядали ігрову діяльність як засіб соціального успадкування, яке реалізується шляхом творчого засвоєння в грі мови, змісту казок, легенд, оповідань про історичні події; як засіб національно-культурного і морального виховання дітей. Вона має на меті розвиток таких

особистісних якостей дітей молодшого шкільного віку як спостережливості, самостійності, справедливості, ініціативності, працелюбності, активності та креативності. Колективні ігри сприяють розвитку у молодших школярів моральних почуттів, колективізму, відповідальності. Учню треба вислухати, зрозуміти, довести свою думку до співрозмовника, вміти працювати в команді.

Усі зазначені види діяльності підпорядковані формуванню громадянської компетентності, тобто досягненню школярами інтегрованої здатності поєднувати знання, уміння, навички, отримані на уроках рідної мови при читанні, аналізі художніх творів, складанні текстів різних жанрів і стилів, виконанні вправ і лінгвістичних досліджень з практичними діями. Педагогам слід дотримуватися певних вимог до організації різних видів діяльності, зазначених у державних документах. Якщо в 1-2 класах переважає ігрова діяльність, то основними видами діяльності учнів 3-4 класів мають бути дослідницька, пошукова та творча.

Отже, зусилля педагогів повинні бути спрямованими на те, щоб громадянський обов'язок молодших школярів проявлявся перш за все в активному засвоєнні знань у різних видах діяльності, на основі яких формуються уявлення учнів щодо форм і способів функціонування громадянина у політичному, правовому, економічному, культурному полі демократичної держави.

Наступною особливістю формування громадянської компетентності молодших школярів є розвиток емоційної сфери, коли почуття визначають вчинки і виступають в якості мотивів поведінки. Для молодших школярів характерний бадьорий, життєрадісний настрій, прагнення високої оцінки їх особистісних якостей. Саме в період молодшого шкільного віку відбувається становлення функціональної системи моральних чинників особистості: здатність співчувати, співпереживати, радіти, жаліти іншого; відповідальність за спільну справу; повага до прав людини; активна позиція щодо боротьби з дискримінацією. Молодший шкільний вік – вік критично важливий для всього подальшого емоційного розвитку школяра, оскільки саме емоції головним чином регулюють поведінку дитини. Молодших школярів починають цікавити явища соціальні, про що свідчать запитання, теми їх розмов, ігор, малюнків. Те, в якому емоційному оточенні перебуватиме учень, які моделі поведінки буде бачити навколо себе, багато в чому визначатиме, якою людиною він виросте.

Як зазначає Н. Вербицька, основу формування громадянської компетентності становить громадянська поведінка, що передбачає готовність особистості здійснювати ефективну соціальну комунікацію, співпрацю для досягнення спільних цілей, орієнтацію на сприйняття базових демократичних цінностей, особисту самореалізацію та участь у суспільних демократичних процесах [3]. Спроби впливу на дитину, зазначає науковець О. Терно, змінюють не тільки її поведінку, а й почуття, наміри. Щоб уникнути таких впливів, дитину потрібно навчати критично мислити. Критичне мислення – це здібність й устремління оцінювати різні твердження та робити об'єктивні висновки на основі добре обґрунтованих доказів.

Щоб навчити молодших школярів критично мислити, необхідно вчити їх ставити продумані запитання, які допомагають з'ясовувати факти і підтверджувати думки. Розвиток мислення молодших школярів виявляється в їх здатності здійснювати пізнавальні і практичні дії та операції, виражаючи їх результат в судженнях, поняттях, умовиводах. Результатом є високий ступінь усвідомлення своїх дій: усвідомити проблему, усвідомити суперечність, що знаходиться в основі проблеми, переконатися в необхідності її розв'язання, шукати такий спосіб зміни обставин, який розв'яже дану суперечність.

На думку Т. Піроженко, «головним чинником ефективності педагогічних зусиль дорослих є врахування розвивального середовища» [18, с.4]. Як зазначає відома психологиня, психосоціальний розвиток дітей молодшого шкільного віку прямо залежить від середовища, в якому вони перебувають. Вкрай важливо створювати для учнів сприятливе розвивальне середовище, в якому духовно-моральними чинниками є споконвічні цінності: краса, добро, любов, істина, втілені у творах мистецтва [18].

Сучасні дослідники А. Богуш, Н. Лисенко розглядають розвивальне середовище як систему матеріальних об'єктів діяльності школяра і вказують на відповідність предметного середовища сучасним соціокультурним особливостям суспільства, в якому живуть діти. Це можуть бути предмети побуту, сучасні комп'ютерні та ігрові засоби, які задовольнятимуть потреби учнів у пізнавальній, ігровій, дослідницькій діяльності [2]. Науковець А. Гончаренко пропонує створювати розвивальне середовище в єдності таких складників: природного, предметно-ігрового, соціального [4].

Науковці В. Левін, О. Савченко, В. Мелешко вказують на такі складники освітньо-розвивального середовища молодших школярів: інформаційний, психологічний, предметно-просторовий, культурно-освітній [21, с.5].

Формування моральних цінностей дитини залежить від того середовища, яке її оточує. Практика показує, що сьогоднішнє середовище певним чином ігнорує якості моралі: сумлінність, шляхетність, доброчесність, доброзичливість. Проте тільки у взаємодії з дорослим, через суб'єктивну активність у різних видах діяльності, в свідомості дитини закріплюються такі образи, які стають значущими для неї в різних ситуаціях.

Батьки, вчителі, друзі – приклад для наслідування, вони показують дітям моделі соціальної поведінки, звернені не тільки до розуму, а і до дитячих емоцій. Спостерігаючи за складними педагогічними процесами в школі, В. Сухомлинський особливу увагу приділяв проблемі громадянського виховання школярів, зазначаючи: «хоч би що вивчали на уроці, й особливо, коли мова йде про суспільство, народ, державу, людину, ідеологію, боротьбу прогресивного проти реакційного, про художнє втілення людських думок і пристрастей, слово вчителя має бути зверненням до думки і почуття» [26].

Таким чином, стає зрозумілим, що формування морально-духовних цінностей, які є основою громадянської компетентності, стає можливим лише за умови гармонійної взаємодії школяра з дорослим. В активній співпраці з дорослими, однолітками, співпереживанні, творчості, іграх, вправах, морально-етичних вчинках відбувається розвиток дитячої особистості, її соціалізація – поступове залучення до системи особистісних і громадянських відносин, усвідомлення себе людиною з певним родоводом і громадянською позицією.

Отже, ми прийшли до висновку, що створення комфортного, психологічно безпечного освітнього середовища, у якому молодші школярі мають можливість вільного саморозвитку і самовиявлення, індивідуального творчого розвитку є однією з особливостей формування громадянської компетентності.

Простежуючи увесь процес становлення громадянина, В. Сухомлинський стверджував, що громадянськість визначається єдністю думок, почуттів і діяльності. На його думку, виховання громадянина доцільно здійснювати у трьох напрямах: навчити

дитину бачити навколишній світ і своє місце в ньому; прищепити їй любов до рідної землі, пробудити та розвинути патріотичні почуття; турбуватись, щоб усвідомлення людської гідності в поєднанні з патріотичними помислами та переживаннями знайшли своє вираження у бажанні та готовності до діяльності на благо Батьківщини, на користь людям, тобто породили почуття громадянського обов'язку й прагнення реалізувати його в конкретних справах [26].

На основі вивчення психолого-педагогічних досліджень формування громадянської компетентності молодших школярів ми визначили такі особливості (див. рис.1.2):



Рис. 1.2. Психолого-педагогічні особливості формування громадянської компетентності молодших школярів

Отже, особливості процесу формування громадянської компетентності молодших школярів ми можемо вбачати в набутті знань соціального та громадянського змісту в різних видах діяльності та умінні перетворювати ці знання в результаті критичного мислення; задоволенні потреб та інтересів на власні цінності; установках та орієнтаціях, які є базою для розуміння важливості певних суспільних явищ.

Формування громадянської компетентності молодших школярів відбувається в різних формах як в урочний, так і позаурочний час. Оптимально сприяють формуванню громадянської компетентності уроки рідної мови, на яких вирішення завдань досягається різними засобами: засобами використання інноваційних технологій, застосуванням технологій критичного мислення, забезпеченням ресурсної бази для реалізації компетентнісного підходу

(кабінет, майстерність вчителя, навчально-методичний комплекс), засобами різних видів мистецтва.

Засоби формування – це комплекс оснащення освітнього процесу для його ефективності, який необхідний для здійснення певної дії предмета.

Серед засобів формування громадянської компетентності молодших школярів варто широко застосовувати твори народного мистецтва (літературного, музичного, образотворчого); культурні та історичні традиції народу; наочні засоби (відео, ілюстрації); мову свого народу.

Зазначені засоби особливо інтенсивно впливають на емоційну сферу дитини, а тому, на нашу думку, є ефективними у формуванні інтересу дітей до духовної спадщини людства, пізнання навколишнього світу, набуття власного досвіду і вираження свого «Я». У «Концепції громадянського виховання особистості» підкреслюється важливе значення вивчення творів фольклору в молодшому шкільному віці [9].

Фольклор – складне мистецтво, яке об'єднує елементи різних видів мистецтв: словесного, музичного, театрального, образотворчого. До фольклору належать усі форми народного мистецтва, як-от: писанки, кераміка, різьблення, лозоплетіння, вишивання, які несуть знання, повідомлення, народну науку.

Різні аспекти дослідження фольклору висвітлено у працях науковців: В. Кузь, Ю. Руденко, В. Сергійчук – основи національного виховання; О. Губко – українська козацька педагогіка і духовність; М. Дмитренко, Л. Іваницька, Г. Лозко, Я. Музиченко – українські символи і обереги; В. Скуратівський, О. Ковальчук – українське народознавство.

Дослідники фольклору А. Богуш, В. Гусєв, А. Лисенко, С. Мишанич, О. Семеног паралельно використовують поняття-терміни «усна народна творчість», «фольклористика», «фольклор», «народна творчість» і дають таке визначення фольклору: «це народна творчість, в якій художнє відображення дійсності відбувається у музично-хореографічних і словесних формах колективної народної творчості, що виражають світогляд трудящих мас і нерозривно пов'язані з їхнім життям і побутом» [2, с. 61].

Одним із джерел, що допомагають залучити молоде покоління до могутнього потенціалу національного багатства, до культурно-історичного фундаменту, є літературний і музичний фольклор,

який засобами мови зберіг знання про життя і природу, давні культи і вірування, звичаї і традиції, а також відбиток світу думок, почуттів і переживань українського народу.

Виховну силу українського фольклору підкреслював Т. Шевченко, який вперше висунув ідею необхідності вивчення фольклору у школах. Про використання фольклору на уроках рідної мови говорили видатні педагоги минулого: К. Ушинський, Г. Сковорода, І. Франко, С. Русова, В. Сухомлинський. К. Ушинський вважав фольклор «кращим засобом, щоб привести дитину до живого джерела народної мови» [27]. Г. Сковорода вбачав джерела знань у мудрості народного досвіду, який нагромаджується завдяки природній сутності людини. Його вірші, притчі, пісні, байки пройняті ідеями українського фольклору.

Науковці І. Вікторенко, Л. Дзюбишина-Мельник, Л. Шаповал вважають, що використання фольклорного матеріалу на уроках сприяє міцному і свідомому засвоєнню матеріалу, збагачує знання учнів про природу і навколишнє середовище, формує у них високі моральні і духовні якості, розвиває їх естетичний смак, залучає до витоків образної народної мови. При їх осмисленому, цілеспрямованому вивченні розширюється кругозір учнів, заглиблюються пізнавальні інтереси, активізуються практичні уміння школярів.

У педагогічній спадщині С. Русової чітко окреслився абсолютно сучасний погляд на проблему використання фольклору. Цінним є висновок С. Русової про те, що «виховання дітей має бути позначене народним мистецтвом, естетичними сприйманнями і емоціями. Мусять бути хати чепурно, чисто вбрані, діти охайно одягнені, їх увага звернена на красу оточення, але спостереження їх мають бути вільними, незалежними» [17, с. 57]. Особливе місце у національному вихованні школярів науковець і публіцист О. Ольжич відводить образотворчим засобам фольклору: малюванню, ліпленню, будуванні, зміст яких потрібно брати з народного епосу (герої казок, персонажі байок та ігор, легенд, оповідань) [2, с. 39].

На особливостях вивчення фольклору зосереджують свою увагу і педагоги сучасності: А. Богуш, О. Семеног, В. Кононенко, Н. Гавриш. Мовознавець О. Семеног розглядає фольклорну символіку як засіб відображення національного світобачення і наводить трактування лексем «верба», «калина», «тополя», «козак», «родина», «родовід» та ін., які виступають національно-специфічними образами, що відображають світ живої і неживої природи [24, с. 137].

У межах нашого дослідження, ми користуємося мовними засобами фольклору, які відзначаються багатством і різноманітністю жанрів: казки, прислів'я, загадки, думи, пісні, легенди тощо.

Розглянемо функції фольклору та його вплив на формування громадянської компетентності молодших школярів. Основні функції фольклору:

- забезпечує освітній процес джерелами знань;
- керує пізнавальною діяльністю учнів;
- стимулює пізнавальну активність;
- сприяє вихованню учнів.

З фольклорних джерел молодші школярі дізнаються про культуру і побут українського народу. Учні отримують знання про український національний одяг, його декоративну мальовничість: вишиту сорочку, плахту, віночок зі стрічками, намисто, шаровари, жупан; про предмети декоративно - ужиткового мистецтва (рушники, вишиті подушки, килими); про інтер'єр української хати: піч, посуд, меблі; про українську кухню, основні традиційні страви: вареники, борщ, деруни, млинці; про те, що «хліб святий» і його потрібно шанувати. Все це сприятиме формуванню у школярів усвідомлення своєї національної та етнічної приналежності [21]. З цією метою для вивчення в програму введено казки та лічилки, ігри, загадки, скоромовки, народні усмішки, легенди.

У шкільних програмах особлива роль у змісті майже кожного предмета надається фольклору, як засобу залучення дітей до вічних цінностей держави.

Програмою передбачено вивчення фольклорних творів великої і малої форми уже з 1 класу з метою загальнокультурного розвитку молодших школярів і підготовки їх до життєдіяльності в українському соціумі. Зокрема, для слухання у 1 класі пропонуються казки «Курочка Ряба», «Колобок», «Колосок», «Рукавичка», в 3 класі – коло фольклорних творів розширюється (казки, загадки, колискові, колядки, щедрівки, посівалки, приказки і прислів'я). Зміст їх спрямовано на ознайомлення з рідною місцевістю, з українськими традиціями в родинних стосунках, зі ставленням до старших і молодших членів родини.

Система фольклорних творів, створена українським народом впродовж багатьох років, на думку науковців, є підґрунтям у вихованні молодших громадян суспільства. У державних документах підкреслюється необхідність збереження на державному рівні нематеріальної культурної спадщини, де головним визнано

фольклор. Саме через мистецтво фольклору передаються майбутнім поколінням величезні духовні надбання людства. Фольклор, у дослідженнях І. Беха, А. Богуш, М. Гагаріна, Є. Лозинської, є засобом передачі етичних еталонів характерних рис українців – звичаї, мова, народне вбрання, національні страви, інші елементи побуту та мистецтва – узагальнює багатовіковий людський досвід, є носієм і втіленням народного світогляду, його ідеалів. З творів фольклору ми дізнаємося про вікову народну мудрість, що закладена поколіннями; про риси характеру і вчинки, які завжди цінувалися людьми.

Дитячий фольклор досить багатожанровий і різноманітний. Він має «чарівну силу», спроможну через види і жанри потрапляти у внутрішній світ дитини, пробуджувати почуття, змінювати характер і мотиви її діяльності. Саме вихованням почуттів, емоційних переживань визначається виховна сила фольклору. Твори фольклору допоможуть з'ясувати давню історію, культуру, звичаї, назви мешканців сіл і міст, державні символи.

Фольклор є не стільки засобом пізнання, скільки здатний здійснювати емоційний вплив на дитину, її психіку. Твори фольклору насичені певною народною енергією. Велику силу має сутнісний зміст фольклору. Через колискові пісні молодші школярі проникаються любов'ю і ніжністю до матері, рідної землі, країни. Їх сюжети прості і наповнені любов'ю, тому легко переживаються дітьми. Перед вчителем постає проблема якнайглибше розкрити зміст творів, щоб пробудити почуття школярів, щоб вони не залишилися байдужими до творів фольклору і їх змісту.

Музично-хореографічні форми фольклору здатні пробуджувати етичні і музично-естетичні почуття. Особливо це відчувається, коли молодші школярі вступають у взаємини з персонажами фольклорних творів. Непростим є завдання навчити відчувати і бачити красу в звучанні, в ритмомелодиці, в композиції, ритмічних повторах.

Дотик до історії свого роду, ставлення дитини до батька і матері, рідного дому і найближчого оточення викликає у дітей сильні емоції, змушує їх уважно ставитись до історичних коренів, до минулого, вчить співпереживати, таким чином формуючи почуття любові до Батьківщини. Шанобливе ставлення до сім'ї оспіване в народних піснях. У них члени сім'ї, сімейні традиції порівнюються з ясним місяцем та зірочками на небі, з красним сонечком.

«Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави»,— писав В. Сухомлинський [26].

Як писав К. Ушинський: «Ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так ясно і правильно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почування. В них чути характер не окремої думки, не окремого речення, а всього змісту душі нашої та її ладу» [27]. Одним із дієвих способів вивчення спадщини українського народу є аналіз сутності традицій, які зберігалися й передавалися з покоління в покоління через живий досвід, усне спілкування, практику сімейного життя.

Розуміючи роль фольклору у різних видах діяльності, педагоги намагаються використати його у налагодженні стосунків з молодшими школярами, у встановленні атмосфери доброти і справедливості. Фольклор не тільки інформує, а й наставляє, повчає, оцінює. З допомогою фольклору можна через силу естетичного впливу сформувати норми і правила морально-естетичної культури особистості.

Серед засобів фольклору велику роль, як зазначають педагоги С. Русова, О. Сухомлинський, О. Усова, відіграють народні ігри, в змісті яких відбито національну психологію кожного народу. «Гра – це величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень про навколишній світ», — писав В. Сухомлинський [26]. Народні ігри — це історія народу, оскільки вони відображають соціальне життя кожної епохи. Народні ігри можна проводити як у приміщенні, так і на подвір'ї. Отже, їх доцільно проводити на уроках рідної мови.

Твори фольклору сприяють формуванню емоційно-ціннісної складової громадянознавчого змісту: повага, дружба, мир і безпека, та несприйняття таких ціннісних орієнтацій як насильство, расизм, зверхність, ворожнеча тощо.

У програму початкової школи введено казки, приказки, прислів'я, які влучно репрезентують такі моральні якості як «правда і кривда», «добро і зло», «честь і безчестя». Казка – улюблений жанр дітей молодшого шкільного віку. Вона привертає увагу напруженістю сюжету: адже в казці завжди багато несподіванок, небезпек, чарівних перетворень. Ідейна спрямованість казки характеризується боротьбою добра і зла. Ця боротьба, набуваючи нарізноманітніших форм, проходить через всю казку, змушуючи гостро переживати за героїв. Зміст казок відображає мрії, сподівання народу, народну мудрість. Особливе значення казкам надавав В. Сухомлинський, зазначаючи, що «казки виховують любов до рідної землі вже тому, що вони творіння народу» [26].

Світогляд молодших школярів формується через знання ними природи, культури, науки, суспільства, всесвіту. Формуванню світогляду дитини-українця, яка пишається своїми предками, сприяють фольклорні твори про традиції, обряди та звичаї. Важливою тематикою є ознайомлення дітей молодшого шкільного віку із творам фольклору, що присвячені довкіллю, зокрема красі та різноманітності української природи. Ознайомлюючи молодших школярів із різними формами фольклору, ми формуємо в них уявлення про традиції, звичаї та обряди, використовуючи і розкриваючи зміст понять: символи, національний одяг, берегині роду, обереги тощо, а також виховуємо національну гідність, естетичні, моральні і духовні цінності.

Фольклорні твори, на думку науковців В. Скуратівського, педагогів С. Русової, В. Сухомлинського сприяють вивченню природи рідного краю, суспільного життя і праці, історії і культури. Тому особливу увагу педагогам слід звертати на свята і дозвілля, пов’язані з пізнанням природи рідного краю; на пошукову краєзнавчу роботу. Доцільно використовувати фольклор, в якому є змістовний матеріал для ознайомлення учнів з краєзнавством: правила народного етикету, дослідження історії свого міста, вулиці тощо. Особливу групу складає так званий календарний фольклор: веснянки, колядки і щедрівки, русальні і купальські пісні, які пов’язані з явищами природи.

Аналізуючи складові природного середовища, ми визначили, що саме фольклор наближає молодших школярів до сприймання і розуміння світу рослин, тварин, «небесних світил», які живуть у казках, прислів'ях, забавлянках та лічилках. У фольклорі розкриваються закономірності співжиття різних представників природи; тісний зв'язок між природою і наслідками людської праці.

Ознайомлення молодших школярів із творами фольклору допомагає помічати красиве у навколишньому середовищі, радіти йому, виражати свої почуття. Слова колискових пісень, забавлянок, у яких закладено народну мудрість, – це перша сходинка до ознайомлення дітей молодшого шкільного віку з довкіллям. Знання про рослинний і тваринний світ України, про природу рідного краю, ознайомлення з рослинами-оберегами на українському подвір’ї (калина, верба, мальви, чорнобривці, ружа, м’ята) сприяють формуванню любові до рідного краю, що згодом переростає у любов до Батьківщини, до держави.

Найкращі зразки українського фольклору допомагають виховати в молодших школярів почуття національної гордості, патріотизму: готовність відстоювати і захищати інтереси України, пошани до народних оборонців рідної землі. Становленню цих якостей і моральних норм молодших школярів сприяють прислів'я про народ, країну, її захисників, дбайливе ставлення до моральних цінностей, засудження зверхності і недовіри, зла і неповаги. Збуджують патріотичні почуття козацькі пісні і легенди.

Мова фольклору формує людську духовність, бо саме рідне слово може передати учням духовні національні цінності: культуру, пісню, казку, легенду, історію. Засновник вітчизняної народної педагогіки К. Ушинський був глибоко переконаний, що в мові одухотворяється весь народ і його Батьківщина. Він обстоював думку про те, що мова й духовне життя народу нерозривні: «Мова народу – кращий, що ніколи не в'яне й вічно знову розпускається, цвіт усього його духовного життя, яке починається далеко за межами історії» [27]. Безцінним духовним багатством, «невмитущим джерелом» називав рідну мову В. Сухомлинський, бо вона «передає з покоління в покоління народну мудрість і славу, культуру і традиції» [26].

На уроках рідної мови молодші школярі знайомляться зі словами-назвами речей, людей, природи; з етнічним і культурним надбанням народу; спілкуються з батьками, вчителями, однолітками на різні теми.

Твори фольклору здавна використовувались як засіб виховання і навчання дітей. Збагачуючи словник молодших школярів народознавчими поняттями, образними виразами, малими формами українського фольклору, ми формуємо духовну культуру, оскільки «мова для культури — те саме, що центральна нервова система для людини» [2, с. 8]. Повтори, епітети, яскрава виразність і наспівність мови українських казок, пісень, лічилок, заклинань, надають їм особливого колориту. З творів фольклору молодші школярі поповнюють своє мовлення новими словами, словосполученнями, засобами виразності мовлення: образні порівняння, слова, що визначають моральні якості особистості (мудрий, доброзичливий, людяний, працьовитий, сором'язливий, совісний, чесний, недобрий, злий, жадібний тощо). Образність і точність загадок, пісні і приказки, які легко запам'ятовуються школярами, заохочують до моральних цінностей, активізують самостійність дитини. Герої фольклору повинні вивчатись як інтелектуальні та етичні моделі

особистості. Позитивних героїв українських казок народ наділяє не багатством і знатністю, а такими моральними якостями як мужність, сміливість, працьовитість, вірність слову. Їм протиставляється зло, жорстокість, ледарство, чванливість.

Фольклор як категорійне явище має притаманні йому особливості: усна форма творення і побутування; традиційність; багатоваріантність; колективний характер творення; різножанровість (прозовий і поетичний фольклор).

У наш час ознаки фольклору набувають змін. Поширення фольклорних творів може відбуватися не лише в усній, а й у письмовій формі, а також за допомогою сучасних засобів комунікації – преси, радіо, інтернету.

Отже, система фольклорних творів різних жанрів, створена українським народом упродовж віків, є тим підґрунтям, на якому можливо формувати громадянську компетентність дітей молодшого шкільного віку. Вважаємо, що сьогодні необхідно проводити патріотичне виховання молодших школярів на кращих національних традиціях, жанровому розмаїтті українського фольклору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук, праць. Київ, 2002. С. 6-12.
2. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство : навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ: Вища школа, 2002. 407 с.
3. Вербицька П. В. Понятійний апарат громадянського виховання особистості. *Вісник Житомирського державного університету.* Випуск 43. Педагогічні науки, 2009. С. 39-44.
4. Гончаренко А. Формуємо розвивальне середовище. Вихователь-методист дошкільного закладу. Київ, 2010. № 3.
5. Зарванська Л. Процес формування громадянської свідомості та громадянської позиції молоді. Актуальні проблеми громадянської освіти та виховання: український та зарубіжний досвід. Київ,2013. С. 183-185. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/17035409.pdf
6. Комарицька М. П. Формування ключових компетентностей в учнів. Магістр: матеріали наук. конф. Суми: Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2006. 200 с.
7. Кононко О. Плекаймо культуру потреб дитини. *Дошкільне виховання,* 2013. № 5.
8. Концепція «Нова українська школа». Міністерство освіти і науки України. 2016, Жовтень. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf
9. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. Шлях освіти, 2011.
10. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 жовтня 2018 р. № 710-р. Київ. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#Text

11. Косенчук О. Дитина в соціумі. *Дошкільне виховання : наук.-метод. журн. для педагогів і батьків.* Київ: Світич, 2021. № 4. С. 3-19.
12. Косарєва, Н. І. Виховання громадськості учнів на ідеях української державності. *Педагогіка і психологія.* 1996. № 3. С. 130-136.
13. Кравчинська Т. С. Формування громадянської компетентності педагога нової української школи. *Вісник післядипломної освіти. Серія : Педагогічні науки.* 2019. Вип.8. С.74-78. URL:http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/8_37_2019/Bulletin_8_37_Ped
14. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків: ОВС, 2002. 400 с.
15. Марінушкіна О. Є. Порадник практичного психолога. Харків: Вид. група «Основа», 2008. 236 с.
16. Опанасенко Н. Софія Русова про формування національної свідомості дитини у початковій школі. *Рідна школа*. 2000. № 10. С. 57-59.
17. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 320 с.
18. Піроженко Т. Зберегти та розвинути творчу активність дитини. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 5. С. 4.
19. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності : погляд з позицій сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів.* 2005. № 23. С. 18.
20. Савченко О. Я. Навчально-виховне середовище сучасної школи: діалог з В. О. Сухомлинським. *Науковий вісник Миколаївського державного університету.* Вип. 8. Ч. 1 : педагогічні науки. Миколаїв, 2005. С. 4-9.
21. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. Київ, 2009. С. 177-178.
22. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа.* 2011. № 8-9. С. 4-7.
23. Савченко О. Я. Покликання початкової школи. *Початкова школа*. 2008. № 2. С. 3.
24. Словник базових понять з курсу «Педагогіка» : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів: вид. 2-ге, доп. і перероб. / уклад. О. Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.
25. Словник української мови / за ред. В. М. Русанівський. Київ: Наукова думка. 2010. URL: https://slovnyk.ua/index.php?swrd
26. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 томах. Т. 4. Київ : Рад. школа, 1987. 638 с.
27. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Вибр. твори: у 2-х т. Київ : Рад. школа, 1983. Т. 1. с. 326.
28. Хмельницька О. Компетентнісний підхід як один з концептуальних підходів до формування професійної культури магістрів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб. наук. пр. м. Сєвєродонецьк. 2015. № 4 (67). URL: http://oaji.net/articles/2015/690-1451307804.pdf
29. Чорна К. І. Основні проблеми та напрями виховання молодого громадянина незалежної України. *Нові технології виховання* : зб. наук. ст. Київ, 1995. С. 28-32.
30. Шапаренко О. В. Формування громадянськості в умовах соціокультурних трансформацій українського суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук. : 09.00.03. Харків, 2008. 20 с.

РОЗДІЛ 3

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Білєр О.С.
кандидат педагогічних наук, старший викладач,
кафедри дошкільної і початкової освіти
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С. Макаренка
ORCID 0000-0001-9969-3289

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАСАДАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ БІНАРНИХ ПРОЕКТІВ

Вектор розвитку сучасного світу неухильно прискорює технологічний прогрес і, як наслідок впливає на всі сфери життя суспільства, створюючи нові професії та висуваючи нові вимоги до фахівців. Відповідно система освіти має формувати спеціалістів здатних, не лише критично мислити, а й постійно удосконалюватися пристосовуючись до мінливих умов сучасності.

Зрозумілим є необхідність оновлення системи освіти на усіх її рівнях, беручи до уваги тему цього дослідження, його фокус припадає на удосконалення підготовки майбутніх учителів. Підвищення якості вищої професійної освіти в педагогічних університетах передбачає формування фахівця широкого профілю. Усе більш затребуваним результатом освіти стає формування компетентності, що є поєднанням знань, умінь, навичок і здібностей; й розвиток soft skills. Їхня компіляція й постійний удосконаленням є якісним показником професіоналізму фахівця та вчителя Z покоління. Оскільки сучасні діти потребують поєднання традиційних, інноваційних та нетрадиційних підходів з постійним їх переглядом.

У цьому ключі питання підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи у Новій українській школі не перестає бути актуальним.

Нова українська школа є ключовою ініціативою Міністерства освіти і науки, спрямованою на створення навчального закладу, де учні отримують не лише знання, як це відбувається зараз, а й навички, необхідні для їх застосування у повсякденному житті. Мета «Нової української школи» полягає в тому, щоб кожен учень радісно відчував себе в освітньому. У цьому закладі навчання має стимулювати критичне мислення, сприяти вільному висловлюванню думок та формуванню відповідальних громадян. Школа буде сприяти співпраці та взаєморозумінню між учнями, педагогами і батьками, що робить її привабливою для всіх зацікавлених сторін [18].

І першим на шляху реалізації реформи є саме початкова школа. Як зазначено у роз'яснені наданому МОН України основна зміна для учнів полягає у нових підходах до навчання та змісту освіти. У МОН вірять, що це – найважливіше. Оскільки мета Нової української школи полягає в тому, щоб виховати інноватора та громадянина, який здатний приймати відповідальні рішення та дотримуватися прав людини. Замість простого запам'ятовування фактів та понять, учні набуватимуть компетентностей. Ідея полягає в формуванні основного ядра знань, на яке будуть насаджуватись уміння користуватися цими знаннями, а також цінності та навички, необхідні випускникам української школи як у професійному, так і в особистому житті [18].

Слід зазначити, що сучасні діти суттєво відрізняються від попередніх поколінь. Тепер не лише надання знань важливе для дитини, але й навчання її користуватися ними. Знання та навички, що пов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, необхідні для успішної самореалізації в житті, навчанні та праці. Проте нова концепція тільки на початковому етапі, і діяти потрібно вже зараз, оскільки модернізація суспільства неможлива безперервно. У зв'язку з цим, педагоги і психологи все більше розуміють гостру потребу у пошуку нових шляхів підвищення якості освіти. На сучасному етапі розвитку суспільства, коли відбуваються зміни в усіх сферах інститутів, особливо важливими стають питання якісного навчання молодого покоління. Якість освіти визнається через якість навчання.

Саме рівень навченості дитини є оптимальним, і він визначається як головний критерій якості освіти. Поняття «якість освіти» у вузькому розумінні означає якість результатів освітнього процесу,

таку як якість знань, вмінь, володіння творчими процедурами, вихованість, тобто володіння конкретними компетентностями, визначеними нормативними документами.

Отже, виникає потреба у визначенні шляхів підвищення ефективності та якості освітнього процесу в початковій школі. Це підтверджується тим, що батьки учнів очікують від школи:

- надання якісної загальної та повної освіти;
- підготовку школярів до вступу в заклади вищої, середньої та початкової професійної освіти;
- початкову професійну підготовку учнів третьої ступені школи;
- збереження та зміцнення здоров'я дітей. З іншого боку, учні очікують від школи:
- захоплюючого навчання;
- наявності комфортних психолого-педагогічних та матеріальних умов для успішної навчальної діяльності, спілкування та самореалізації;
- можливості отримати якісну середню освіту та початкову професійну підготовку;
- умов для опанування сучасними інформаційними технологіями.

У зв'язку з переходом на нові програми та підручники, сучасна чотирирічна початкова школа спрямовується на формування особистості молодшого школяра шляхом виявлення та цілісного розвитку його здібностей, умінь, навичок та бажання вчитися. З огляду на вікові можливості та індивідуальні особливості учнів, зокрема, їх «зони найближчого розвитку», диференціація є ключовим компонентом під час розробки предметної освітньої галузі та її методичної реалізації [23].

Ми погоджуємося з думкою Л. Давидюк [10], що існуюча форма навчання в початкових класах часто призводить до поверхневого і формального вивчення матеріалу, що не сприяє міцному та свідомому засвоєнню основного змісту навчальної програми.

Ми спостерігаємо перевагу фронтальних методів навчання, невміння діагностувати можливості учнів і вчасно вносити відповідні зміни у складність, темп, способи роботи на уроці. Це гальмує розвиток пізнавальних інтересів школярів з високим рівнем інтелектуальних можливостей та перешкоджає оволодінню необхідним мінімумом програмового матеріалу учням з дещо нижчими здібностями.

Концепція нової української школи (НУШ) визначає перелік ключових компетентностей, що мають бути сформовані в учнів. Компетентність – це здатність особистості ефективно застосовувати набуті знання, уміння й навички у певній галузі професійної діяльності та повсякденній життєдіяльності. Відповідно до цього компетентності – це певні конструкти, що визначають спрямованість компетентної особистості [20].

У свою чергу, ключові компетентності – ті, які кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя [20]. І якість формування цих компетентностей здебільшого залежить від початкової школи, оскільки саме з неї починається їх формування.

Розглянемо короткий перелік основних навичок, визначених у Концепції нової української школи [20]: здатність висловлювати думки і поняття, сприймати та розуміти інформацію усно та письмово, а також вміння застосовувати науковий метод у практичній діяльності. Ці компетентності включають в себе інформаційно-цифрову грамотність, навички мовного спілкування та математичного мислення.

За допомогою цього переліку ключових компетентностей ми можемо визначити шляхи підвищення ефективності навчального процесу. Зокрема, за допомогою наукового дослідження ми знайшли кілька методів покращення засвоєння навчального матеріалу. Почнемо з комунікативного аспекту. За словами Т. Воронцової [27], для досягнення ефективної комунікації, вчитель повинен переконати учня на особистісному рівні, що він цікавиться його успіхом.

Разом із комунікацією, як стверджує Г. Васянович, для розвитку та самореалізації особистості необхідне різноманітне освітнє середовище, яке не лише має надавати можливість працювати з різними рівнями складності навчального матеріалу, але й створювати атмосферу взаємопідтримки, спрямовану на спілкування з учнем, що успішно впорався. Особистісно орієнтована технологія передбачає обов'язкове врахування особливостей кожного учня під час її розробки.

Концепція особистісно-орієнтованого підходу до навчання і виховання підкреслює гуманістичну спрямованість навчальної системи; акцентує увагу на особистості, яка, окрім соціальних аспектів, має суб'єктивні якості (наприклад, незалежність, здатність

до вибору, рефлексії, саморегуляції і т. д.); вважається, що особистість є активним учасником педагогічного процесу; основними цілями освіти є створення умов для розвитку індивідуальних здібностей та особистісного росту, зокрема, важливими стають самоактуалізація, самореалізація та інші внутрішні механізми індивідуального самовдосконалення [2].

Також варто відзначити, що в умовах сучасного інформаційного суспільства традиційний підхід до навчання поступово втрачає свою актуальність. Величезний обсяг інформації, яка швидко застаріває, уже не може бути вміщений у шкільні програми. Втрачає сенс намагатися навантажити пам'ять дитини додатковими фактами; важливіше навчити її знаходити та користуватися цією інформацією. Тому, у сучасних умовах, важливим стає впровадження інноваційних освітніх технологій у навчально-виховний процес. Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 року визначає запровадження освітніх інновацій як один з пріоритетних напрямів державної політики в освітній сфері [19].

У практичній діяльності шкіл активно використовуються такі технології:

- проектні технології, які сприяють інтеграції знань та вмінь з різних предметів і видів діяльності;
- ігрові технології, що розвивають навички творчого мислення та вибору альтернативних шляхів розв'язання проблем;
- особистісно-орієнтовані та диференційовані методи навчання;
- інтерактивні форми навчання, такі як робота в групах, метод проектів, «мозковий штурм», «ажурна пилка», «кейс-метод», «акваріум», рольові та ділові ігри, «велике коло», «шкала думок», «бесіда за Сократом», «асоціативний кущ», «відкритий мікрофон», вправи-енергізатори, групові дискусії, взаємне навчання тощо.
- технології проблемного навчання.

Ще одним зі шляхів підвищення ефективності освітнього процесу в початковій школі є застосування інтегрованого підходу до реалізації освітнього процесу загалом, та у початковій школі зокрема..

Доречним буде навести думку дослідників В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов щодо визначення поняття «підхід», дослідники характеризують його як сукупність принципів, що визначають

стратегію навчання й виховання При цьому кожен принцип регулює вирішення конкретних суперечностей, що виникають у процесі навчання, а їх взаємодія спрямована на вирішення основних його протиріч [27].

У свою чергу, Є. Ушакова, розглядає «підхід» як поняття, що найменш досліджене в методологічній літературі й розглядається найбільш загально [23], оскільки він є має як об’єктивні, так і суб’єктивні характеристики водночас.

Отже, будь-який підхід є відображенням науково-практичного досвіду і індивідуального бачення того, хто його реалізує. Далі за логікою дослідження розглянемо значення поняття «інтеграція».

У «Словнику української мови», термін «інтеграція» пояснюється як процес об'єднання різних складових у єдине ціле [25]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» інтеграція трактується як об'єднання окремих елементів та координація дій різних частин системи [6].

Як зазначає Ю. Калягин, поняття інтеграція – це «процес пристосування і об’єднання розрізнених елементів в єдине ціле при умові їх цільової та функціональної однотипності» [13]. У свою чергу І. Козловська визначає цей термін як «процес зближення й зв’язку наук, який діє поряд з процесом диференціації, що являє собою вищу форму втілення між предметних зв’язків на якісно новому рівні навчання» [15].

Дречним буде навести визначення М. Іванчука: інтеграція – це не поєднання, а взаємопроникнення двох або більше предметів. Це не просто поєднання частин, а об’єднання їх у єдине ціле на основі спільного підходу [12].

Існують різні рівні інтеграції, що виявляються в різних формах освітнього процесу. Дидактика розрізняє повну і часткову міжпредметну інтеграцію. Повна інтеграція полягає в органічному поєднанні в одному курсі різних навчальних дисциплін: читання, письмо, усне мовлення об'єднані в мистецтво мовлення, а фізика, хімія, біологія, астрономія – у природознавство. Часткова інтеграція – поєднання матеріалу з різних предметів підпорядкованих одній темі [15].

З погляду Є. Дурманенко [8] інтегрованим є таке заняття, що має за мету синтез змісту (способів пізнання) з кількох тем, розділів програми або видів діяльності навколо однієї теми, тобто правильніше визначити, що це серія (цикл, система) занять, проведення

яких зумовлено пошуками шляхів формування цілісного світогляду, який важко розвивати в умовах предметної системи навчання.

У свою чергу, М. Вашуленко Н. Бібік, П. Кочіна розглядають інтеграцію як узгодження завдань різних програм для уникнення дублювання і сприяння глибокому засвоєнню навчального матеріалу. Переходячи до розгляду поняття «інтеграція навчання», тобто поєднання завдань з різних предметів на різних рівнях сприяє перебудові освітнього процесу та поєднанню раніше окремо формованих знань і умінь у одному освітньому предметі [5].

У свою чергу ChatGPT [9] дає таке визначення поняттю «інтеграція навчання» Інтеграція навчання – це педагогічна стратегія, що її передбачає об'єднання різних навчальних предметів або елементів знань у єдину систему навчання. Головною метою інтеграції є створення цілісного, зв'язного підходу до навчання, який сприяє більш глибокому розумінню тематики, розвитку критичного мислення, аналітичних та творчих навичок здобувачів освіти. Під час інтеграції навчання можуть комбінуватися різні навчальні предмети (наприклад, математика та науки, мови та література, мистецтво та історія), або можуть об'єднуватися елементи різних предметів для вивчення певних тем або проблем.

У межах цього дослідження доречним буде навести думку дослідників В. Вітюк, К. Зуйко, які визначають «інтегроване навчання», як навчання, що ґрунтується на поєднанні знань з різних навчальних предметів в один для цілісного сприйняття навколишнього світу» [7].

Отже, спираючись на визначення вищезазначених понять, можемо стверджувати, що інтегроване навчання в початковій школі – це підхід до організації освітнього процесу, в якому різні предмети або предметні області об'єднуються в один інтегрований курс або урок. У такому підході вивчення предметів здійснюється через взаємозв'язок та взаємодію між ними, що дозволяє учням сприймати знання більш цілісно та збагачувати їх зв'язками між різними дисциплінами.

Інтегрований зміст у початковій загальній освіті є предметом досліджень багатьох науковців, серед яких можна виокремити О. Беляєва, Н. Бібік, Т.Браже, М. Вашуленка, Л Варзацьку, О.Гільзову, С. Гончаренко, М. Іванчук, І. Козловська, В. Паламарчука, О. Савченка, П. Самойленко, Н.Сердюкову, О.Сухаревську, О. Рудницька В.Фоменка та ін..

Мета інтеграції полягає не лише у відображенні перетину кількох навчальних предметів чи галузей, а в створенні у здобувачів початкових класів глибокого розуміння єдності навколишнього світу через органічний і реальний зв'язок між ними. Інтегровані уроки сприяють розвитку творчої активності учнів, розкривають їх потенціал, спонукають до активного вивчення навколишньої дійсності, а також до розуміння і встановлення причинно-наслідкових зв'язків та розвитку особистості. Структура інтегрованих уроків характеризується чіткістю, компактністю, стислістю та логічною взаємозалежністю навчального матеріалу на кожному етапі, що забезпечує велику інформативність.

Існує кілька підходів до поєднання (інтеграції) навчального матеріалу з різних предметних галузей. У межах цього дослідження ми спрямуємо фокус на кулька основних, а саме контекстний та бінарний. Проаналізуємо кожний з них з огляду на проблематику нашого дослідження.

Концептуальні положення контекстного підходу досліджували такі науковці, як Н. Бакшаєва, А. Вербицький, В. Гладишева, Н. Лаврентьєва, О. Тумашева, М.Тиріна, Ж. Холодов та ін.

Організація навчання за цим підходом дозволяє створити умови для здійснення навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення реальних зв’язків і стосунків для вирішення конкретних професійних завдань [22].

Як зазначає Ю. Лопушанська, поняття «контекст» може визначатися як система внутрішніх і зовнішніх умов життя і діяльності людини, які впливають на сприйняття, розуміння і перетворення ним конкретної ситуації, надаючи сенс і значення їй як цілому і його окремих компонентів [16].

Змістом контекстного навчання, на думку А. Вербицького, виступає не лише предметна сторона майбутньої професійної діяльності, задана за допомогою системи навчальних завдань, моделей і ситуацій, алей її соціальний бік, відтворений різними формами спільної діяльності іспілкування. Студент засвоює предметний зміст навчання (знання, уміння, навички, досвід професійної діяльності) і, займаючи певну позицію в системі взаємодії учасників освітнього процесу, слідує прийнятим нормам соціальних стосунків і дій в тій мірі, в якій він тут активний і виховується як особистість [17].

Основними характеристиками контекстного навчання є те, що суб’єкт навчання із самого початку ставиться в діяльнісну позицію, предмет якої поступово перетворюється із суто навчальної у практико професійну.

Слід зазначити, що організація навчання за контекстним підходом у початковій школі передбачає поєднання навчального матеріалу з реальними життєвими ситуаціями та проблемами, що заохочує активну участь учнів у процесі навчання та сприяє їхньому глибокому розумінню теми. Особливості поєднання навчального матеріалу в контекстному навчанні для учнів початкової школи включають:

- реалізацію навчального матеріалу через конкретні ситуації: використання навчальних сценаріїв, ігор ролей та вправ, які дозволяють учням відчувати себе у реальних ситуаціях та застосовувати знання в практичних ситуаціях;
- зв'язок з реальним життям: матеріал повинен бути пов'язаний з реальними життєвими ситуаціями та інтересами учнів, щоб зробити навчання більш значущим і цікавим для них;
- міжпредметні зв'язки: використання можливостей для поєднання різних предметів та областей знань для досягнення загальної мети. Наприклад, вивчення теми про здоровий спосіб життя може включати елементи природознавства, фізичного виховання, мистецтва тощо;
- активна участь здобувачів початкової освіти: залучення учнів до активної діяльності та взаємодії з іншими учнями, що дозволяє їм самостійно конструювати знання та вирішувати проблеми в групі;
- розвиток критичного мислення: підтримка учнів у формуванні критичного мислення та аналізу інформації, що допомагає їм стати активними учасниками навчального процесу.

Проте, поряд з визначеними перевагами застосування контекстного навчання в початковій школі, існує й низка труднощі. Розглянемо їх детальніше.

По-перше, це вимагає від вчителів глибокого розуміння психології здобувачів початкової освіти та їхньої когнітивної розвиненості, щоб створити навчальний контекст, який би відповідав їхнім потребам та інтересам.

По-друге, обмежений час на проведення уроків у початковій школі може ускладнювати впровадження контекстного навчання, оскільки потрібно додатковий час для підготовки матеріалів та планування низки уроків у відповідності з конкретним контекстом.

До того ж, не всі вчителі мають достатню підготовку та досвід у роботі з контекстним навчанням, що може ускладнювати його ефективну реалізацію. Також може бути складно забезпечити доступ до необхідних ресурсів та матеріалів для створення аутентичного контексту навчання.

Нарешті, важливо враховувати різноманітність здобувачів одного класу та їхні індивідуальні особливості при плануванні та реалізації контекстних уроків. Це може потребувати додаткових зусиль вчителя для забезпечення ефективного навчання та залучення всіх учнів до освітнього процесу.

Отже, контекстний підхід хоч і є дієвим для навчання здобувачів початкової школи, проте не завжди забезпечує реалізацію діяльнісного підходу.

Розгляд бінарного підходу, із нашого погляду, слід розпочати з аналізу поняття «бінарності», що надане в науковій літературі та словниках. Так, в іншомовних словниках зазначено, що бінарний (лат. binarius) – подвійний, двоїстий, той, що складається з двох частин [24] або елементів.

У великому тлумачному словнику поняття «бінарність» розглядається як модель відношень смислових, соціальних, в основі якої лежить двоїстість, двочленність. Спосіб мислити світ, як такий, що поєднує протилежності: верх-низ, культурне-природнє, суб'єкт-об'єкт тощо [6].

На думку науковця М. Вашкевича «…початок майже всього організовано бінарно» [3]. Цю ідею підтримує О. Антонов вважаючи, що «… найдавнішим способом категоризації та представлення дійсності є принцип бінарності» [1].

Спираючись на вищезазначене, можна зробити припущення, що в основу реалізації інтегрованого навчання на засадах діяльнісного підходу зокрема має бути покладений принцип бінарності.

У зміст принципу бінарності науковці вкладають дещо різні поняття. В. Майер вважає, що принцип бінарності поєднує загальнонаукову та методичну складові [16]. С. Малахов зазначає, що принцип бінарності передбачає, що в будь-якій діяльності завжди присутні, обидва елементи опозиції (бінарної пари) та їх взаємовідносини будуються відкрито [21].

Проблему організації навчання за бінарним принципом досліджували такі науковці, як В. Андрєєв, О. Мордкович, М. Ніфонтова, О. Прасолова, Л. Товарниченко, Т. Сапожникова та ін.

В. Андрєєв і О. Мордкович [17] відносять принцип бінарності до принципів професійно-педагогічної направленості. Таким чином, він дозволяє поєднання навчального матеріалу різних освітніх галузей, безпосередньо не пов'язаних тематично між собою.

М. Ніфонтова у своєму дослідженні стверджує, що принцип парності (бінарності) означає, що всяке поєднання можна розглядати як сукупність двох елементів, кожний з яких може мати різну міру складності [17]. Науковець дає таку характеристику вищезазначеному принципу: а саме «принцип бінарності означає, що всяке поєднання можна розглядати як сукупність двох елементів, кожен з яких може мати різну міру складності.

Є. Мединський [15], вважає, що в організації освтінього процесу, слід дотримуватися принципу бінарності, що виявлятиметься в поєднанні індивідуальності та диференціації, запитів і потреб, рівнів розвитку та саморозвитку особистості.

Проте, доцільним, з огляду на проблематику цього дослідження, є визначення таких науковців, як М. Потоцький, та Л. Качалова, О. Телєєва, Д. Качалов наведемо їх нижче.

М. Потоцький [15] зазначає, що принцип бінарності відображає сукупність двох направлень у навчанні: необхідність формувати ґрунтовні знання та уміння з певної галузі знань; необхідність досягти розуміння майбутніми вчителями отриманих знань для своєї професійної діяльності.

У свою чергу, Л. Качалова, О. Телєєва, Д. Качалов [13] стверджують, що принцип бінарності передбачає двоєдину задачу – надати необхідний об'єм знань з предмету та частково сформувати методичні уміння та навички його викладання.

Отже, урахування принципу бінарності в початковій школі є важливим, оскільки це дозволяє забезпечити баланс між збереженням традиційних методів навчання та впровадженням інноваційних підходів. Цей принцип допомагає вчителям створити стимулююче та ефективне навчальне середовище, яке враховує потреби та індивідуальність кожного учня. Використання різноманітних методів та підходів сприяє розвитку різних аспектів особистості здобувачів початкової освіти, їхнього критичного мислення, творчості та соціальних навичок. Крім того, бінарний

підхід в освіті дозволяє вчителям адаптуватися до змін у суспільстві та технологій, забезпечуючи підготовку учнів до життя в сучасному світі.

Отже, постає об’єктивне питання яким чином можна досягти вищезазначеного поєднання? Оскільки принцип бінарності в освітньому процесі початкової школи передбачає врахування двох аспектів або сторін кожного педагогічного явища, завдання, або методу, розглянемо кулька способів, які можуть забезпечити врахування цього принципу:

- урахування різниць у рівні знань, навичок та інтересів учнів, розробка індивідуальних навчальних програм, застосування різноманітних методів та прийомів навчання для задоволення потреб кожного учня.
- комбінування традиційних методів навчання з сучасними педагогічними техніками та технологіями, щоб забезпечити баланс між засвоєнням базових знань і розвитком критичного мислення, творчості та інших важливих навичок.
- організація навчального процесу з використанням інтегрованих тематичних блоків або проектів, які об'єднують різні предмети або аспекти знань для створення комплексних навчальних досвідів.
- залучення батьків до навчального процесу та співпраця з ними у вирішенні питань навчання та виховання дітей, що сприяє взаємодії та врахуванню різних точок зору.
- використання як кількісних, так і якісних методів оцінювання, щоб отримати повний образ процесу навчання та розвитку учнів.

Із нашого погляду, для реалізації зазначених способів, доцільно й ефективно використовувати дидактичні проекти.

З огляду на проблематику цього дослідження, візьмемо до уваги визначення дидактичного проєкту наданого С. Завацький, який стверджує, що за своїм змістом дидактичний проєкт являє собою самостійно спроектований та виготовлений студентом засіб навчання, який майбутній вчитель зможе застосувати в процесі вивчення однієї з тем шкільної програми [11]. Та визначимо поняття «дидактичний проєкт в початковій школі» як детально розроблений алгоритм освітньої діяльності для конкретного уроку або навчальної теми, що враховує особливості вікових, психологічних та когнітивних можливостей здобувачів початкової освіти.

Відповідно, його головна мета це забезпечення систематичного і послідовного виконання навчальної програми, а також створення сприятливих умови для реалізації діяльнісного підходу та досягнення програмованих результатів навчання здобувачів початкової освіти.

Питанням реалізації дидактичних проектів упродовж навчального процесу займалися Н. Морзе, В. Золочевська, Н. Дементієвська, П. Пахотіна, С. Татарчук, Ю. Лук'яненко, В. Лапінський, Л. Карташова та ін.

Аналіз наукових праць вищезазначених авторів, дозволив виділити найбільш розповсюджену (загальноприйняту) класифікацію дидактичних проектів, а саме проекти поділяються:

- за домінуючим видом проектної діяльності на:
  - ✓ ігрові проекти. (учасники беруть призначені їм ролі зумовлені характером і змістом проекту);
  - ✓ інформаційні проекти – спрямовані на збирання інформації про якийсь об'єкт, явище, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз узагальнення фактів;
  - ✓ практико-орієнтовані проекти, де наслідок діяльності, чітко визначений від самого початку, потребує складання сценарію, такі проекти спрямовані на подальше впровадження в практику;
- за предметно-змістовою галуззю:
  - ✓ монопредметні проекти: їх провідна тема відповідає одному навчальному предмету;
  - ✓ міжпредметні проекти: зміст, яких охоплює два-три навчальних предмети;
- за кількістю учасників: індивідуальні, парні, групові;
- за тривалістю діяльності:
  - ✓ короткострокові (тривають 1-2 заняття); середньої тривалості (тривають від тижня до місяця);
  - ✓ довгострокові (тривають від одного до кількох місяців);
- за характером координації:
  - ✓ з безпосередньою координацією – викладач організовує виконання дослідження, допомагає знайти шляхи розв'язання проблеми, необхідну інформацію, вчить опрацьовувати її, стежить за терміном виконання проекту;
  - ✓ з прихованою координацією – більшу активність викладач проявляє на початковому етапі проектування, а далі виступає в ролі консультанта.

Проілюструємо класифікацію видів проектів для учнів початкової школи (див. рис. 1).



Рис. 1. Класифікація проєктів

Слід зазначити, що освітній проєкт має бути супроводжений теоретичним матеріалом, схемами, кресленнями, малюнками, зразками та оригінальною розповіддю, що сприяє структуруванню змістової частини та спрямованості проекту на конкретний результат. Це підвищує ефективність навчання та створює умови для завершення проекту в формі «готового продукту». Кожен випадок вимагає індивідуального підходу[3].

Обов'язковим елементом проєкту є оформлення результатів, їх презентація та захист. Застосовуючи метод проєктів, вчитель може залучати учнів різних рівнів академічних досягнень. Учні з високими балами можуть брати на себе відповідальність за складні проекти, тоді як менш успішні учні можуть брати участь у групових завданнях.

Важливим етапом проєктної діяльності є захист роботи. Учні, що брали участь у створенні проєкту, беруть участь у захисті. За ініціативою школи, на захист можуть бути запрошені учителі, методисти, науковці та батьки. Цей етап дозволяє учням розвивати навички публічного виступу, відстоювання своєї точки зору та взаємодії з аудиторією.

Керівником проєкту може бути як вчитель, так і учень. Вчитель стимулює навчання не шляхом передачі готових знань, а надає можливість учням активно залучатися до вирішення завдань. Метою проектної діяльності є організація пошукової роботи, що передбачає використання різноманітних методів дослідження, розвиток умінь формулювати гіпотези, пошукові навички та розвиток інтелектуальної активності учнів.

Проаналізувавши класифікації проєктів та вимоги до них, з огляду на вимоги до побудови освітнього процесу в Новій українській школі, можемо дійти висновку, що дидактичний проєкт, який дозволить реалізувати бінарний підхід має бути практично-орієнтованим. Це дозволить реалізувати діяльнісне навчання та отримати певні практичні результати, що для майбутніх вчителів початкових класів будуть виявлятися в створенні завершених елементів навчально-методичного забезпечення, які можливо використовувати в подальшій професійній діяльності.

Зважаючи на думку П. Пахотіної [21], яка зазначає, що «…при виконанні дидактичних проєктів дуже часто потрібно використовувати знання з різних наукових галузей та напрямів, що ув'язуються між собою метою. Виконання проєкту створює умови для отримання системних знань, побудованих на так званих міжпредметних зв'язках й дозволяє поєднувати кілька дисциплін. Оскільки формування знань та умінь з зі створення та реалізації бінарних проєктів відбувається на практичних заняттях, то дидактичний проєкт повинен бути індивідуальним, короткостроковим та з безпосередньою координацією викладача, тому що якісного навчання можливо досягти лише, коли кожен студент самостійно створить дидактичний проект.

З погляду С. Татарчук «навчальний проєкт – це організаційна форма роботи, яка зорієнтована на засвоєння навчальної теми або навчального розділу і становить частину стандартного навчального предмета або кількох предметів. … Проект має спільну мету, для його реалізації застосовують ті ж самі методи і способи діяльності,

спрямовані на досягнення спільного реального результату, якого потрібно досягти для вирішення поставленої проблеми» [26].

Як зазначає Ю.Ковбаса «дидактичні проєкти охоплюють проблеми загальної або спеціальної педагогіки (професійної, інженерної, військової).

Досить вдало окреслює дидактичний проєкт П. Пахотіна [21]. Науковець зазначає, що в навчальних проектах ставиться подвійна мета: розробити кінцевий продукт і реалізувати навчальний процес, у ході якого учень (студент) набуває достатніх знань, умінь і навичок, тобто таких, які вимагаються навчальним планом і кваліфікаційною характеристикою фахівця відповідного рівня.

Таким чином, можемо дійти висновку, що дидактичний проєкт вже в своїй основі має певні ознаки бінарності.

На думку Ю. Лук'яненко «бінарний проект – це спеціально організоване дослідження, яке об'єднує знання з різних предметів, спрямоване на вирішення певної проблеми, що виникла на межі навчальних дисциплін, і дозволяє досягти цілісного, синтезованого сприйняття тими, хто навчається досліджуваного питання, гармонійно поєднує в собі методи різних наук, має практичну спрямованість» [23].

Таким чином, враховуючи вищезазначене можемо дійти висновку, що бінарний проєкт:

- дозволяє розкрити внутрішньопредметні і міжпредметні зв'язки у засвоєнні начальних дисциплін, тим самим сприяє подоланню роз'єднаності наукового знання; розвиває системність мислення;
- формує високий рівень мотивації, зацікавленість у навчальній діяльності;
- розвиває інтелектуальні й аналітичні здібності здобувачів початкової освіти, навички синтезу й узагальнення знань із різних дисциплін;
- розвиває самостійність і здатність до самоорганізації; ініціативність і мобільність;
- розвиває творчі та комунікативні здібності тих, хто навчається.

Як зазначає Ю. Лук'яненко бінарний проект є джерелом потужного виховного впливу на особистість учня. У процесі його реалізації в тих, хто навчається формується толерантність, цілеспрямованість, наполегливість, вимогливе ставлення до себе, етика

спілкування. Працюючи над бінарним проектом, учні приходять до переосмислення ролі знань в соціальній практиці. Значущість роботи над проектом, а головне – рефлексивна оцінка досягнутих результатів, допомагають усвідомити тим, хто навчається, що знання – це не тільки самоціль, скільки необхідний засіб, який забезпечує здатність людини грамотно вибудовувати свої мисленнєві та життєві стратегії, приймати адекватні рішення, адаптуватися в соціумі і самореалізуватися як особистість [23].

Зважаючи на вищенаведені твердження науковців та враховуючи вимоги бінарного підходу, в цьому дослідженні, будемо визначати дидактичний бінарний проект (ДБП) як такий, що об’єднуватиме в собі вивчення навчальних матеріалів двох освітніх галузей початкової школи.

За логікою цього дослідження далі розглянемо складові дидактичного бінарного проєкту. Ними є:

Тема проєкту, що повинна бути конкретизованою і чітко сформульованою. Наприклад, якщо ми об'єднуємо природознавство і мистецтво, то тема може мати заголовок «Мистецтво природи: взаємозв'язок між природою та мистецтвом».

Мета проєкту, що має відображати очікувані результати та завдання проєкту. Наприклад, метою може бути «Залучити здобувачів початкової освіти до вивчення природи через мистецтво та створення творчих робіт, що відображають їх розуміння взаємозв'язку між ними».

Слід зазначити, що мета дидактичного бінарного проєкту має в себе кілька ключових аспектів, а саме поєднання вивчення навчального матеріалу з двох освітніх галузей для створення єдиного і цілісного навчального досвіду. Це дозволяє учням бачити зв'язок між різними предметами і збагачує їх розуміння предметів; стимулювання креативності та інноваційного мислення здобувачів початкової освіти. Інтеграція навчального матеріалу з різних галузей може стимулювати учнів до пошуку нових способів розв'язання завдань та вирішення проблем; забезпечення комплексного розвитку учнів, включаючи розвиток когнітивних, соціальних, емоційних та практичних навичок; підвищення мотивації учнів до навчання; розвиток навичок і вмінь, які здобувачі початкової освіти зможуть застосувати у подальшому навчанні та у реальному житті.

План дій, що ілюструватиме чіткі кроки реалізації проєкту:

- вивчення теоретичного матеріалу з обох освітніх галузей.

- проведення практичних досліджень та експериментів.
- творчі завдання, до прикладу, створення мистецьких робіт або проектів.
- обговорення та аналіз результатів.

Методи та інструменти, що включатиме опис методів, що будуть використовуватися для досягнення мети проєкту. Наприклад, це може бути комбінація теоретичного матеріалу, досліджень в природному середовищі, майстер-класів і творчих завдань. Інструменти можуть включати матеріали для творчості, дослідницькі інструменти, комп'ютери тощо.

Ресурси, а саме перелік необхідних ресурсів для проведення проєкту, таких як підручники, посібники, лабораторне обладнання, матеріали для мистецтва, доступ до Інтернету тощо.

Оцінювання, що передбачає визначення критеріїв успішності проєкту та методів оцінювання. Наприклад, оцінювання може включати якість створених творчих робіт, розуміння взаємозв'язку між обома галузями, участь у дослідницькому процесі тощо.

Опис отриманих *результатів* та їх аналіз. Це може бути у вигляді презентації, виставки творчих робіт, наукового доповіді тощо.

Також слід зазначити важливість підготовки та реалізації дидактичних бінарних проєктів для майбутні вчителі початкових класів, які безпосередньо розвивають гнучкі навичок і вчаться:

Критичному та системному мисленню, скільки розробка інтегрованих міжпредметних проєктів вимагає від майбутніх педагогів вміння аналізувати та синтезувати інформацію з різних галузей знань, встановлювати зв'язки та знаходити міждисциплінарні підходи до вирішення завдань.

Креативності та інноваційності чкркз створення нестандартних проєктних рішень, які поєднують різні освітні галузі, потребує творчого мислення, генерування оригінальних ідей та пошуку нових підходів до організації навчального процесу.

Навичок проєктного менеджменту. Підготовка дидактичних бінарних проєктів передбачає вміння планувати, організовувати, контролювати та оцінювати всі етапи проєктної діяльності, чітко розподіляти завдання та терміни їх виконання.

Співпраці та командної роботи. Реалізація бінарних проєктів часто потребує спільних зусиль декількох учителів різних предметів, що вимагає налагодження ефективної комунікації, узгодження дій, уміння вести переговори та знаходити компроміси.

Комунікативних навичок та презентаційних вмінь. Майбутні вчителі вчаться чітко та переконливо представляти свої проєктні ідеї, донести їх сутність до інших учасників освітнього процесу, аргументувати свою позицію.

Гнучкості та адаптивності. Під час реалізації бінарних проєктів можуть виникати непередбачувані ситуації або труднощі, що вимагає від майбутніх вчителів уміння швидко реагувати, пристосовуватися до змін та знаходити альтернативні рішення.

Технологічної грамотності. Багато бінарних проєктів передбачають використання цифрових інструментів, програмного забезпечення, мультимедійних технологій, що сприяє розвитку відповідних навичок у майбутніх педагогів.

Отже, підготовка та впровадження дидактичних бінарних проєктів є ефективним способом для формування у майбутніх вчителів початкової школи не лише предметних знань та методичних навичок, а й низки важливих гнучких навичок, необхідних для успішної професійної діяльності в сучасному світі.

Визначивши складові дидактичних бінарних проєктів сформулюємо алгоритм підготовки та проведення бінарних уроків в початковій школі.

Він складається з: обрання теми, аналіз навчальних програм, розробки плану проєкту, вибору методів і засобів навчання, добір необхідних ресурсів та підготовка матеріалів, організації освітнього простору, безпосереднього проведення уроку, аналізу результатів упровадження проєкту та подальша корекція.

Опишемо кожен пункт детальніше. Так, слід розпочати з визначення теми, що буде об'єднувати дві освітні галузі або предмети на уроці. Важливо обрати тему, яка допоможе поглибити розуміння обох предметів та підвищити мотивацію учнів.

Дослідження вимог навчальних програм для обох галузей або предметів, що будуть поєднані на уроці. Тут важливо розуміти, які аспекти можна об'єднати та які можуть взаємодоповнювати один одного.

Створення детального плану уроку, в якому буде визначено послідовність дій, розподіл часу між різними етапами уроку, а також вибір методів та прийомів навчання, що будуть використовуватися на уроці для досягнення поставленої мети. Це можуть бути інтерактивні методи, групова робота, дослідження, використання візуалізації тощо.

Зазначимо, що до ресурсів реалізації бінарних проєктів можуть бути віднесені підручники, дидактичні роздаткові матеріали, презентації, додаткові ресурси з Інтернету тощо.

Планування освітніх осередків простору класу з урахуванням різних видів діяльності учнів, зокрема групової роботи, роботи в парах, колективних обговорень тощо.

Організація простору класної кімнати для реалізації дидактичних бінарних проєктів є важливим аспектом успішної реалізації проєкту. При цьому важливо враховувати потреби і особливості кожного проєкту та класу.

Простір класної кімнати повинен бути організований таким чином, щоб створити стимулююче та інтерактивне середовище для навчання та співпраці. Наприклад, для реалізації бінарного проєкту з української мови та технологій і дизайну можна створити окремі зони для роботи з мовним матеріалом та зони для креативної діяльності, такої як малювання чи моделювання.

Робочі зони можуть бути організовані за принципом групової та індивідуальної роботи, з урахуванням потреб здобувачів початкової освіти та характеру завдань проєкту. Наприклад, для спільної роботи над проєктом з технологій і дизайну можна створити комфортні групові зони з доступом до необхідних матеріалів та обладнання.

Також важливо забезпечити належне освітлення та вентиляцію, щоб забезпечити зручність та комфорт учасників проєкту протягом усього часу роботи. Крім того, можна створити спеціальні місця для вішання матеріалів, публікацій та результатів проєкту, щоб стимулювати обмін ідеями та співпрацю між учасниками.

Безпосередня реалізація бінарного проєкту, використовуючи підготовлені матеріали та методи навчання з урахуванням потреб та інтересів здобувачів початкової освіти.

Оцінка результатів проведеного дидактичного бінарного проєкту, виявлення успіхів та проблем, аналіз реакції учнів та рівня засвоєння ними матеріалу з подальшою корекцією. Слід зазначити, що важливо забезпечити надання зворотного зв'язку здобувачам під час виконання проєкту, щоб вони могли виправити помилки та покращити свою роботу й залучити їх до процесу оцінювання, дозволяючи їм самостійно оцінювати свою роботу та роботу своїх однокласників. Це сприяє розвитку самооцінки та відповідальності за власне навчання.

Відповідно до запропонованого алгоритму реалізації майбутніми вчителями дидактичних бінарних проєктів визначимо основні ознаками дидактичного бінарного проєкту. Серед них:

- *Міжпредметна інтеграція.* Проєкт поєднує дві або більше навчальні дисципліни або освітні галузі. Завдання та діяльність здобувачів початкової освіти вимагають застосування знань і навичок з різних предметів.
- *Навчальна проблема або завдання.* Проєкт зосереджений навколо конкретної навчальної проблеми, питання або завдання.Вирішення цієї проблеми вимагає інтегрованих знань та міжпредметного підходу.
- *Практичне застосування знань,* тобто проєкт передбачає практичне застосування здобувачами початкової освіти отриманих знань з різних галузей. Учні не просто відтворюють інформацію, а використовують її для виконання практичних завдань, вирішення проблем.
- *Самостійна діяльність учнів.* Здобувачі початкової освіти з самостійно планують, організовують та виконують окремі частини дидактичних бінарних проєктів. Учитель виступає в ролі фасилітатора.
- *Результативність.* ДБП має конкретний вимірюваний результат – продукт діяльності учнів. Це може бути матеріальний продукт, публікація, проведений захід тощо.
- *Структурованість.* Проєкт має чітку структуру з визначеними етапами та терміном виконання. Визначаються критерії оцінювання результатів проєкту.
- *Презентація результатів.* Передбачається публічна презентація результатів проєкту здобувачами. Це можуть бути доповіді, захисти, виставки, демонстрації тощо.

Визначивши складові, основні ознаки дидактичного бінарного проєкті в початковій школі та розробивши алгоритм його реалізації, вважаємо за доцільне проілюструвати варіанти ДБП проєктів для здобувачів кожного класу початкової школи.

Бінарний дидактичний проєкт для учнів 1 класу, що поєднує освітню галузь «Українська мова» та «Технології і дизайн».

Тема проєкту: «Створюємо віршовану книжку»

Мета проєкту: розвивати навички письма та творчого самовираження учнів; ознайомитися з етапами створення книжки; практикувати навички роботи з різними матеріалами та

інструментами; виховувати акуратність, наполегливість та естетичний смак.

Етапи реалізації ДБП проєкту:

*Введення в тему (українська мова):*учитель читає улюблені вірші учнів, обговорює їх. Учні діляться своїми враженнями та висловлюють думки про те, що їм подобається у віршах.

Створення віршів (українська мова):

Учні пишуть короткі вірші на задану тему (наприклад, «Моя сім'я», «Улюблена іграшка» тощо). Вчитель допомагає учням з римуванням та граматикою.

Планування книжки (технології і дизайн):

Учні обговорюють, як має виглядати їхня книжка (розмір, кількість сторінок, обкладинка).

Вчитель пояснює етапи створення книжки та матеріали, які будуть використовуватися.

Виготовлення сторінок (технології і дизайн):

Учні вирізають аркуші паперу потрібного розміру для сторінок. На кожній сторінці вони акуратно переписують свої вірші. Учні ілюструють свої вірші малюнками, аплікаціями чи іншими матеріалами на вибір.

Створення обкладинки (технології і дизайн):

Учні розробляють дизайн обкладинки, придумують назву книжки. За допомогою вчителя учні виготовляють обкладинку з картону чи щільного паперу, прикрашають її.

Зшивання книжки (технології і дизайн):

Вчитель демонструє, як зшивати сторінки книжки за допомогою дірокола та нитки. Учні зшивають свої книжки, дотримуючись інструкцій вчителя.

Презентація книжок (українська мова):

Учні презентують свої віршовані книжки перед класом або батьками. Вони читають свої вірші та розповідають про процес створення книжки.

Підсумок та оцінювання. Вчитель підводить підсумки проєкту, відзначаючи досягнення учнів. чні діляться враженнями та труднощами, з якими вони зіткнулися.

Вчитель оцінює роботу учнів під час проєкту.

Слід зазначити, що такий бінарний проєкт дозволяє поєднати розвиток письмових та творчих навичок учнів з освітньої галузі «Українська мова» з практичними навичками роботи з матеріалами

та інструментами з галузі «Технології і дизайн». Учні не лише створюють власну книжку віршів, а й розвивають акуратність, естетичний смак та вміння презентувати свою роботу.

Наступним розглянемо бінарний дидактичний проєкт для учнів 2 класу, що поєднує освітні галузі «Математика» та «Музичне мистецтво».

Тема проєкту: «Музичні ритми та числа»

Мета проєкту: закріпити знання учнів з лічби, порядку чисел та арифметичних дій; розвивати музичний слух, відчуття ритму та вміння рахувати музичні долі; сприяти творчому самовираженню учнів через музику та рух; заохочувати співпрацю та взаємодопомогу в командній роботі.

Етапи проєкту:

Вступ у тему (математика та музика): Вчитель нагадує учням про лічбу, порядок чисел та прості арифметичні дії. Вчитель знайомить учнів з поняттям музичного ритму та долей.

Гра «Музичні числа» (математика та музика):

Учні утворюють коло та передають один одному м'яч, рахуючи вголос від 1 до певного числа. Вчитель акомпанує передачі м'яча ритмічними ударами (наприклад, на барабані). Учень, у якого опиниться м'яч на останньому числі, виконує просту музичну вправу (плескання, притупування тощо).

Створення ритмічних партитур (математика):

Учні об'єднуються в малі групи.

Кожна група складає власну ритмічну партитуру, використовуючи числа та математичні символи. Наприклад, 1 + 2 = 3 можна закодувати як «одна доля - пауза - дві долі».

Інсценізація партитур (музика):

Групи по черзі демонструють свої партитури, виконуючи їх за допомогою різноманітних рухів та звуків (плескання, притупування, шум тощо). Інші учні намагаються «розкодувати» партитури, записуючи числа та дії.

Створення музичних інструментів (математика та музика):

Учні виготовляють прості музичні інструменти з підручних матеріалів (пластикові пляшки, ложки, коробки тощо).

Вони використовують математичні обчислення для визначення розмірів та кількості елементів інструменту.

Музична вистава (математика та музика):

Групи створюють коротку музичну виставу, поєднуючи рухи, ритми та гру на власних інструментах. У виставі вони кодують прості математичні рівняння та дії за допомогою ритму та звуків.

Презентація вистав та обговорення (математика та музика):

Групи презентують свої музичні вистави перед класом.

Інші учні намагаються «розкодувати» математичні рівняння та дії з вистави.

Учні обговорюють, як музика та математика взаємопов'язані.

Підсумок та оцінювання:

Вчитель підводить підсумки проєкту, відзначаючи досягнення учнів. Здобувачі початкової освіти діляться враженнями та труднощами, з якими вони зіткнулися.

Вчитель оцінює роботу учнів під час проєкту, їхні математичні та музичні навички.

Такий бінарний проєкт дозволяє здобувачам 2 класу закріпити свої знання з математики через творчу діяльність, пов'язану з музикою та рухом. Вони вчаться відчувати ритм, працювати в команді та виявляти креативність. Водночас, проєкт сприяє розвитку математичних навичок лічби, арифметичних дій та кодування інформації.

Далі розглянемо ДБП для здобувачів 3 класу на **тему** «Фрукти та овочі» (Fruits and Vegetables), поєднуючи вивчення нового лексичного матеріалу з англійської мови та математики.

Мета проєкту: вивчити нову лексику з теми «Фрукти та овочі» англійською мовою; практикувати лічбу, додавання та віднімання чисел на прикладі фруктів та овочів; розвивати комунікативні навички, критичне мислення та навички співпраці.

Етапи проєкту:

Введення нової лексики (англійська мова):

Вчитель демонструє картинки або реальні фрукти та овочі, називаючи їх англійською. Учні повторюють нові слова та вивчають їх написання.

*Гра «Назви та порахуй» (англійська мова та математ*ика):

Учні об'єднуються в малі групи. Кожна група отримує набір картинок із фруктами та овочами. По черзі учні беруть картинку, називають предмет англійською та рахують, скільки таких предметів є в їхній групі. Інші учні в групі перевіряють відповідь.

Складання математичних прикладів (математика):

Вчитель роздає учням картки з назвами фруктів та овочів англійською мовою та цифрами. Учні складають математичні приклади на додавання та віднімання, використовуючи назви фруктів/овочів та цифри на картках.

Наприклад: 3 apples + 2 carrots = 5 items (3 яблука + 2 морквини = 5 предметів).

Презентація проєктів (англійська мова та математика):

Учні об'єднуються в нові групи. Кожна група створює плакат або стіннівку, де розміщують картинки фруктів та овочів, їхні назви англійською та математичні приклади з ними. Групи презентують свої проєкти перед класом, пояснюючи англійською мовою.

Підсумок та оцінювання:

Вчитель підводить підсумки проєкту, відзначаючи досягнення учнів. Учні діляться враженнями та труднощами, з якими вони зіткнулися.

Вчитель оцінює роботу учнів під час проєкту.

Такий бінарний проєкт дозволяє поєднати вивчення нової лексики з англійської мови з математичними навичками, а також розвивати комунікативні здібності, критичне мислення та навички співпраці в учнів 3 класу.

До прикладу дидактичний бінарний проєкт для учнів 4 класу, може поєднувати освітні галузі «Природознавство» та «Інформатика» через створення мультиплікаційного фільму.

Тема проєкту: «Пригоди лісових мешканців»

Мета проєкту: закріпити знання учнів про різноманітність тварин лісу, їх середовище проживання та взаємозв'язки; познайомити учнів з основами створення простої анімації; розвивати креативність, навички співпраці та вміння розповідати історії; сприяти розвитку цифрової грамотності учнів.

Етапи проєкту:

Вступ у тему (природознавство):

Вчитель проводить бесіду про різноманітність тварин, що мешкають у лісі, їх спосіб життя та ланцюги живлення. Учні діляться своїми знаннями та досвідом спостереження за тваринами.

Створення сюжету (природознавство):

Учні об'єднуються в малі групи.

Кожна група вигадує коротку історію про пригоди лісових тварин, де буде відображено їх середовище проживання та взаємозв'язки.

Підготовка персонажів та декорацій (інформатика):

Вчитель знайомить учнів з простою програмою для малювання та створення анімацій (наприклад, Scratch).

Учні в групах створюють малюнки своїх персонажів (тварин) та фонів лісу, використовуючи інструменти програми.

Створення анімації (інформатика):

Учні практикуються в програмі, вчаться анімувати свої персонажі та додавати звуки. Кожна група створює коротку анімацію, озвучуючи дії персонажів згідно зі сюжетом.

Об'єднання епізодів у мультфільм (інформатика):

Групи об'єднують свої анімовані епізоди в один файл, створюючи повноцінний мультфільм «Пригоди лісових мешканців».

Учні можуть додати заставку, титри та музичний супровід.

Перегляд та обговорення мультфільму (природознавство та інформатика):

Здобувачі початкової освіти гуртом переглядають створений мультфільм.

Учні обговорюють, чи вдалося відобразити особливості життя лісових тварин та їх взаємозв'язки. Учні діляться враженнями від процесу створення анімації.

Підсумок та оцінювання:

Вчитель підводить підсумки проєкту, відзначаючи досягнення учнів. Учні діляться труднощами, з якими вони зіткнулися, та своїми враженнями.

Вчитель оцінює роботу учнів під час проєкту, їхні знання з природознавства та цифрові навички.

Такий бінарний проєкт дозволяє здобувачам 4 класу закріпити свої знання про тварин лісу та їх середовище існування з галузі природознавства. Водночас здобувачі вчаться створювати просту анімацію, розвиваючи креативність, навички співпраці та цифрову грамотність. Кінцевим продуктом стане власний мультиплікаційний фільм здобувачів почасової освіти.

Останнім надамо приклад дидактичного бінарного проєкту для учнів 4 класу, що поєднує освітні галузі «Мистецтво» та «Фізична культура».

Тема проєкту: «Художні вітряки»

Мета проєкту: ознайомити учнів з принципами роботи вітряків та їх різновидами; розвивати творчі здібності та навички роботи з різними матеріалами; сприяти формуванню естетичного смаку

та відчуття стилю; заохочувати співпрацю, комунікацію та командну роботу.

Етапи проєкту:

Вступ у тему (мистецтво та фізична культура):

Вчитель проводить бесіду про історію та різновиди вітряків, їх принцип роботи та застосування. Учні ознайомлюються з художніми зображеннями та скульптурами вітряків.

Розробка ескізів (мистецтво):

Учні об'єднуються в малі групи. Кожна група створює ескізи та начерки власного дизайну художнього вітряка, експериментуючи з формами, кольорами та стилями.

Вибір матеріалів та інструментів (фізична культура):

Учні вивчають різноманітні матеріали (папір, картон, дерево, пластик тощо) та інструменти, які можна використати для виготовлення вітряків. Вчитель демонструє техніки роботи з різними матеріалами та правила безпеки.

Виготовлення вітряків (мистецтво та фізична робота):

Групи реалізують свої ескізи, виготовляючи художні вітряки з обраних матеріалів. Учні застосовують різноманітні техніки декорування, розпису, ліплення тощо.

Тестування вітряків (фізична культура):

Групи випробовують свої вітряки на відкритому повітрі або з використанням вентиляторів. Учні аналізують, як працює їхній вітряк, та вносять необхідні корективи для покращення його роботи.

Презентація проєктів (мистецтво та фізична культура):

Групи представляють свої художні вітряки, демонструючи їх роботу.

Учні пояснюють свій творчий задум, використані матеріали та принцип роботи вітряка.

Виставка вітряків (мистецтво):

Усі вітряки експонуються на виставці в школі або в місцевій громаді.

Відвідувачі можуть оцінити естетичну привабливість та функціональність кожного витвору.

Підсумок та оцінювання:

Вчитель підводить підсумки проєкту, відзначаючи досягнення учнів. Учні діляться враженнями та труднощами, з якими вони зіткнулися.

Вчитель оцінює роботу учнів під час проєкту, їхні мистецькі та технічні навички.

Такий бінарний проєкт дозволяє учням 4 класу поєднати творчі мистецькі здібності з практичними навичками роботи з матеріалами та інструментами. Вони не лише створюють естетично привабливі художні вітряки, а й досліджують їх функціональність та принципи роботи.

Надані нами приклади є типовими дидактичними бінарними проєктами, що можуть бути підготовлені майбутніми учителями початкових класів під час практичних занять з методик навчання освітніх галузей початкової школи.

Орієнтуючись на надані приклади визначимо роль майбутніх учителів початкових класів при реалізації дидактичних бінарних проєктів.

Здобувач вищої освіти виступає в ролі керівника та координатора проєкту. Він планує та організовує всі етапи проєктної діяльності, розподіляє обов'язки між учнями, контролює терміни виконання завдань.

Він є фасилітатор, тобто замість традиційного викладання виконує роль фасилітатора, який полегшує процес навчання та підтримує учнів у їхній самостійній пізнавальній діяльності. Він задає напрямок, ставить запитання, надає необхідні ресурси та консультації.

Наставник та мотиватор, оскільки має заохочувати учнів до активної участі в проєкті, мотивувати їх, підтримувати ентузіазм та зацікавленість. Він допомагає долати труднощі та перешкоди, що виникають у процесі роботи.

Експерт зі змісту. Незважаючи на міждисциплінарний характер проєкту, здобувач вищої освіти має залишається експертом зі змісту навчальних дисциплін, які інтегруються. Він забезпечує достовірність та якість предметних знань, що засвоюються учнями.

У процесі реалізації бінарних проєктів майбутній учитель початкових класів має часто співпрацює з колегами з інших предметів. Він виступає партнером, налагоджує комунікацію, узгоджує спільні дії та підходи.

Має розробляє критерії оцінювання проєктної діяльності учнів, аналізує та оцінює кінцеві результати проєкту, надає зворотний зв'язок щодо досягнень та недоліків. Та після завершення проєкту проводити рефлексію, аналізуючи свій досвід, успіхи та труднощі, що виникали. Це допомагає йому вдосконалювати методику реалізації бінарних проєктів у майбутньому.

Таким чином, можемо зазначити, що при реалізації дидактичних бінарних проєктів майбутні вчителі початкових класів виступають керівником, фасилітатором, експертом, партнером і оцінювачем, створюючи сприятливі умови для формування в учнів міжпредметних компетентностей.

У підсумку зазначимо, що підготовка майбутніх вчителів початкової школи до реалізації інтегрованого навчання на засадах діяльнісного підходу засобами дидактичних бінарних проєктів є вкрай важливою з кількох причин.

По-перше, в умовах сучасної реформи Нової української школи особливий акцент робиться на формуванні в учнів ключових компетентностей, що передбачають міжпредметну інтеграцію знань та вмінь. Реалізація інтегрованого навчання через дидактичні бінарні проєкти дозволяє майбутнім вчителям оволодіти методикою формування в учнів цілісного уявлення про світ, розвивати їхнє критичне та системне мислення.

По-друге, діяльнісний підхід у навчанні є одним із ключових принципів Нової української школи. Він передбачає активну залученість учнів до процесу пізнання, практичне застосування знань, розвиток навичок самостійної роботи та співпраці. Дидактичні бінарні проєкти є ефективним інструментом для реалізації діяльнісного підходу, оскільки вони ґрунтуються на самостійній діяльності учнів, вирішенні практичних проблем та створенні конкретних продуктів.

Крім того, підготовка майбутніх вчителів до використання дидактичних бінарних проєктів сприяє розвитку їхньої професійної гнучкості та креативності. Вони навчаються творчо підходити до організації освітнього процесу, поєднувати різні методики та форми роботи, експериментувати та знаходити нестандартні рішення.

Важливість такої підготовки також зумовлена необхідністю формування в майбутніх вчителів навичок проєктного менеджменту та командної роботи. Під час реалізації дидактичних бінарних проєктів вони вчаться планувати діяльність, розподіляти обов'язки, координувати роботу учнів, оцінювати результати та презентувати їх.

Таким чином, підготовка майбутніх вчителів початкової школи до реалізації інтегрованого навчання на засадах діяльнісного підходу засобами дидактичних бінарних проєктів є необхідною для ефективної реалізації принципів Нової української школи, форму-

вання в учнів ключових компетентностей, розвитку професійних якостей самих вчителів та забезпечення якісного освітнього процесу в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонов О.В. Принцип бінарності як засіб категоризації дійсності у лінгвокультурології *Сучасні напрямки досліджень міжкультурної комунікації та методики викладання іноземних мов*: зб. наук. праць / За заг. ред. В. В. Жуковської, І. І. Савчук, Л. Є. Блін. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2011. 456 с. URL: http://lib.convdocs.org/docs/index-159588.html.
2. Білоконний С.П. Індивідуалізація навчання як педагогічна проблема у контексті особистісно зорієнтованої освіти *Педагогіка вищої та середньої школи* /гол. ред. В.К. Буряк Кривий Ріг: КДПУ, 2005, Вип. 11. С. 339-346.
3. Борисова О. Соціально-історична антропологія: електронний навчальний посібник. Луганськ, 2009. 270с. URL: http://uadocs.exdat.com/docs/index-142867.html.
4. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – Київ, Ірпінь. Перун, 2005. 1728 с.
5. Вашуленко М.С., Бібік Н.М., Кочіна Л.П. Інтеграція змісту з навчання грамоти, математики та ознайомлення з навколишнім середовищем у початковій школі *Педагогіка і психологія*. 2000, № 1. С. 16–20.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. К. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с..
7. Вітюк В.В., Зуйко К.В. Інтегрований підхід до навчання у контексті реалізації концепції нової української школи *Запровадження інтегрованого підходу до навчання в закладах дошкільної та початкової освіти URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14326/1/Vitiuk_Zuiko.pdf*
8. Дмитренко Т. О., Синельник І.В. Шляхи застосування комп'ютерних засобів навчання *Шляхи підвищення ефективності навчально-виховного процесу в школі та педагогічному вуз*і: зб. наук. праць. Частина ІІ. Харків: ХДПУ, 1994. С. 14–22.
9. Додаток штучний інтелект «Чат GPT». URL: https://chat.openai.com/
10. Дьоміна І. Проектне навчання: коротко про головне: освітній портал Нової української школи (НУШ). URL: http://nus.org.ua/view/proektne-navchannya-korotko-pro-golovne/.
11. Завацький С.В. Особливості організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів на різних етапах навчання *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету* Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т.Г. Шевченка ; гол. ред. Носко М.О. Чернігів, 2008, Вип. 53. 174 с.
12. Іванчук М.Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал. (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання). Чернівці: Рута, 2004.360 с.
13. Ісаєва Г. М. Метод проектів – ефективна технологія навчання учнів сучасної школи. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати : практико-зорієнтований збірник. К. : Департамент, 2013. С. 207-211.
14. Калініченко Т. В. Застосування діяльнісного підходу до визначення мети навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін реалізації дидактичних проектів. 2007. URL: http://library.uipa.kharkov.ua/library/Left_menu/Zbirnuk/16/ Методика навчання/К алиниченко.doc.

15. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: монографія / за ред. С.У. Гончаренка. Львів: Світ, 1999. 302 с.
16. Лопушанська Ю.М. Контекстний підхід у навчанні студентів-соціологів професійній англійській мові *Наукові праці*. Педагогіка. 2012. С. 98 – 101.
17. Ніфонтова М.О. Система методів удосконалення композиційних засобів архітектурних об'єктів (на прикладі малоповерхової житлової забудови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. архітектури 18.00.01 «Теорія архітектури, реставрація пам'яток архітектури». Харків, 2011. URL: http://www.orgsun.com/avtoreferati-dissertatsii-mistetstvo/a238.php.
18. Нова українська школа, офіційні роз'яснення Міністерство освіти і науки України. URL:https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola.
19. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К., 2017. 206 с.
20. Носенко Е.Л. Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. К. : Вища школа, 2003.126 с.
21. Пахотіна П.К. Інформаційна підготовка студентів непрофільних спеціальностей в університетах: навч.-метод. посіб. / За ред. проф. Г.О. Козлакової. Умань: Візаві, 2007. 176 с.
22. Скворцова С. Формування професійної компетеності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2010? Вип. 35, – С. 66 – 67.
23. Семенюк М.О. Шляхи підвищення якості навчання учнів. URL: https://vseosvita.ua/library/slahi-pidvisenna-akosti-navcanna-ucniv-vistup-do-prezentacii-2266.html.
24. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. Київ, 1974. С.97.
25. Словник української мови : в 11 томах. Т. 4. К., 1973, с. 35.
26. Татарчук С.Є. Технологія розвитку мислення високого рівня на уроках світової літератури: Проектна технологія: «*Дошкільний навчальний заклад-загальноосвітня школа I–III ступенів*». Полтава, 2012. 31 с. URL: http://petrakeevschool.pp.ua.
27. Чайка В.М. . Основи дидактики. URL: https://pidruchniki.com/ 1584072030815/ pedagogika/osnovi_didaktiki.

Васько О.О.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка
ORCID 0000-0001-5241-0958

ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ В МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Актуальність застосування кейс-методу в методико-математичній підготовці майбутніх учителів початкових класів обумовлена сучасними вимогами та викликами в галузі початкової освіти та необхідністю впровадження інноваційних підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів.

Сучасна освітня парадигма початкової освіти [2; 8] орієнтується на формування в молодших школярів не лише знань, умінь та навичок, але й ключових компетеностей, що дозволяють їм успішно навчатися протягом життя, адаптуватися до мінливих умов світу, бути гнучкими та креативними. Це зумовлює необхідність перегляду методів, засобів і форм навчання, зокрема у методико-математичній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Методико-математична підготовка майбутніх вчителів початкових класів у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка здійснюється на двох рівня вищої освіти: бакалаврському – Освітньо-професійна програма Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка [10] і магістерському – Освітньо-професійна програма Початкова освіта другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка [9]. В цьому дослідженні розглянемо підготовку бакалаврів початкової освіти, за відповідною освітньою-професійної програмою [10].

Методико-математичну підготовку майбутніх вчителів початкових класів розглядаємо як процес формування їх методико-математичної компетентності, результатом якого є набуття професійно зорієнтованих знань, умінь, навичок, ставлень для успішного вирішення професійних завдань щодо навчання математики здобувачів початкової освіти [3]. Таку підготовку забезпечують дві освітні компоненти освітньою-професійної програми

Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [10], це «Математика» і «Методика навчання математичної освітньої галузі». В освітньо-професійній програмі [10] для кожної із названих освітніх компонент визначено інтегральну, загальні і спеціальні (фахові) компетентності яких повинні набути здобувачі вищої освіти при їх вивченні.

Математика в початковій школі закладає підґрунтя для подальшого успішного опанування цієї галузі на наступних рівнях освіти. Тому важливо, щоб майбутні вчителі початкових класів були готові забезпечити якісний освітній процес, зробити його цікавим, мотивуючим та ефективним для здобувачів початкової освіти.

Традиційними формами навчання для вищої освіти є лекції, практичні, семінарські і лабораторні заняття. Серед методів навчання, що переважають у системі вищої освіти виділяють лекції, вправи, практичні і лабораторні роботи, які не завжди дають можливість майбутнім учителям початкових класів набути необхідних компетентностей для ефективного навчання математики здобувачів початкової освіти, зокрема врахувати динамічні зміни суспільства. Тому виникає потреба у пошуку інноваційних способів навчання, що покликані врахувати нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців. Одним із таких способів є кейс-метод, що дозволяє розвивати критичне мислення, аналітичні здібності, навички комунікації та командної роботи, а також вміння приймати рішення в нестандартних ситуаціях.

Проблема застосування кейс-методу у фаховій підготовці майбутніх фахівців, зокрема майбутніх вчителів початкових класів, привертає увагу як вітчизняних так і закордонних дослідників.

Загальні теоретико-методологічні засади використання кейс-методу в освітньому процесі висвітлюються в працях таких науковців, як Л. Каніщенко, С. Ковальова, Т. Пащенко, О. Сидоренко, С. Стрілець, Ю. Сурмін, В. Чуба, П. Шеремета та інші.

Вони розглядають кейс-метод як інноваційну технологію навчання, спрямовану на формування у здобувачів освіти аналітичних, комунікативних та інших професійних компетентностей.

Проблема впровадження кейс-методу в професійну підготовку майбутніх учителів досліджували З. Декунова, Л. Козак, А. Лавська, І. Леонтьєва, Г. Подосиннікова, М. Чистякова, М. Швардак та інші. Зокрема М. Швардак обґрунтувала теоретичні засади використання кейс-методу в процесі формування професійної компетентності

майбутніх учителів початкових класів [16]. Декунова З. і Лавська А. [1] розглядають кейс-метод як засіб формування професійної компетентності вчителя початкових класів. Проте питання використання кейсів в методико-математичній підготовці цієї категорії фахівців залишається мало дослідженим.

Мета дослідження – обґрунтувати теоретико-методичні засади та розробити добірку навчальних кейсів для ефективної методико-математичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Почнемо дослідження розглядуваної проблеми зі з'ясування сутності і розвитку поняття «кейс-метод». Сурмін Р. [13] провів ґрунтовне дослідження щодо становлення і розвитку кейс-методу в Україні. Кейс-метод або метод кейс-стаді, цей термін «кейс-стаді» (case study) буквально перекладається з англійської мови як вивчання випадку. Науковець зазначає, що кейс-стаді має два аспекти сутності: як метод емпіричного дослідження в різних галузях науки, коли вивчається певний феномен у його реальному контексті, та як інтерактивний метод навчання, що базується на обговоренні ситуацій з практики та сприяє розвитку вміння вирішувати проблеми в конкретних умовах. Окрім цього, наголошує науковець, метод кейс-стаді характеризується значним педагогічним ефектом, оскільки розвиває аналітичні, комунікативні навички, здатність формулювати та відстоювати свою позицію, сприймати та оцінювати інформацію у різних формах. Він сприяє формуванню професійних та особистісних якостей людини, почуття впевненості в собі, подоланню зайвої боязкості або надмірної самовпевненості [13].

Прийнято вважати, що метод кейс-стаді (case study) зародився у 1910 році у США, коли декан Гарвардської школи бізнесу в Бостоні Дін Донхем запропонував використовувати на курсах підготовки аспірантів з бізнес-адміністрування лекції-дискусії, під час яких розглядалися реальні бізнес-ситуації. Оскільки підручників для цієї програми не існувало, студенти вивчали звіти з описами адміністративних ситуацій, з якими стикалися реальні організації у своїй діяльності. Перші розроблені кейси були опубліковані у звітах Гарвардського університету в 1925 році [7].

У світовій практиці сформувалися дві класичні школи застосування кейс-методу (case study) – Гарвардська (американська) та Манчестерська (європейська). Великий досвід використання кейс-методу під час професійної підготовки майбутніх фахівців накопичений зарубіжними вченими, серед яких: С. Бекер,

Л. Бреслов, Д. Бьорер, Дж. Ерскін, М. Ліндерс, Дж. Маанен, Е. Монтер, В. Ноймс, М. Ноймс, М. Норфі, Р. Прінг, М. Райхельт, Д. Робін, К. Херрид, А. Уотсон.

Метод кейс-стаді (case study) був вперше представлений в Україні у 1992 році фахівцями Школи державного управління ім. Дж. Кеннеді Гарвардського університету в Інституті державного управління та місцевого самоврядування (нині – Національна академія державного управління при Президентові України). Значний внесок у поширення кейс-методу в Україні зробив «Центр інновацій та розвитку», який став провідним осередком впровадження цього методу в освітню систему країни [13].

На основі проведеного контент-аналізу ключового поняття дослідження «кейс-метод», з'ясовано:

1. Кейс-метод визначається як метод навчання, що базується на використанні конкретних ситуацій з реальної практики для аналізу, обговорення та прийняття рішень [6; 12; 14; 16].
2. Головна мета використання кейс-методу – формування у здобувачів освіти досвіду вирішення проблемних ситуацій, що можуть виникнути у професійній діяльності [7].
3. Кейс-метод передбачає інтеграцію різних наукових методів, таких як моделювання, системний аналіз, «мозковий штурм», проблемний метод, метод опису та класифікації, ігрові методи тощо [15].
4. Навчальний кейс – це опис реальної ситуації, події з певної галузі, що не має однозначного рішення і використовується для провокування дискусії, стимулювання здобувачів освіти до детального аналізу та прийняття рішення [4].
5. У професійній підготовці вчителів кейс-метод розглядається як спосіб формування конкретного досвіду вирішення завдань професійно-педагогічної діяльності через опис та аналіз реальних педагогічних ситуацій [7].

Отже, кейс-метод – це інтерактивний метод навчання, що ґрунтується на використанні реальних професійних ситуацій з метою формування у здобувачів вищої освіти необхідних компетентностей для ефективного вирішення проблем майбутньої професійної діяльності.

Поділяємо погляди Л. Козак, що кейс-метод у навчанні покладається на власну ініціативу студентів у здобутті знань у штучно створеному професійному контексті. Цей підхід сприяє

синтезу теоретичної підготовки та практичних навичок, необхідних для успішної діяльності у професійній сфері. Студентам пропонується аналіз реальних професійних ситуацій, що відтворюють типові проблеми даної галузі, та пошук їх рішень. Вирішуючи такі ситуації, студенти використовують комплекс засвоєних раніше знань. При цьому вибір ситуаційних завдань враховує специфіку конкретної спеціальності [6].

За методологічною сутністю кейс-метод подібний до методів проблемного навчання, проте має свої відмінності. Основна особливість полягає в наявності проблеми, що прихована під проблемною ситуацією. Розглядаючи сутність кейс-методу, виділяють такі його ознаки: наявність моделі ситуації, стан якої аналізується в певний момент часу; колективне формування рішень; можливість розгляду різних альтернативних варіантів рішень, без принципового виокремлення єдиного правильного варіанту; одна мета у процесі розробки рішень; використання системи колективного оцінювання діяльності; присутність керованої емоційної напруги серед студентів [6].

Ці ознаки дають можливість відрізнити кейс-метод від інших методів.

Концептуальність використання кейс-методу в освіті полягає в наступному [14]:

1. Здобуття знань у дисциплінах, де істинність не є однозначною, але представлена плюралістично, з урахуванням кількох можливих відповідей, різних за ступенем істинності.
2. Формування знань, що передбачає спільну творчу діяльність студента та викладача, сприяючи розвитку демократичної атмосфери під час набуття знань.
3. Орієнтація на результати, які включають не лише знання, а й отримання навичок професійної діяльності.
4. Розробка моделі конкретної життєвої ситуації, що відтворює комплекс знань і практичних вмінь, які студентам необхідно здобути; у цьому контексті викладач виступає в ролі фасилітатора, створюючи запитання, фіксуючи відповіді та сприяючи обговоренню.
5. Зосередженість на формуванні системи цінностей студентів, їх професійних поглядів, життєвих позицій та професійного світогляду.

Вивчення науково-педагогічної літератури щодо кейс-методу в освіті свідчить про різноманіття підходів до класифікації кейсів.

Ґрунтовно підходи до класифікації кейсів розглядає С. Ковальова [5]. В її дослідженні представлено змістовний огляд різних підходів до класифікації кейсів у науково-педагогічній літературі. Систематизацію різних класифікацій кейсів проводить Т. Пащенко [11]. На основі аналізу праць зазначених науковців та інших дослідників, консолідували інформацію та представили узагальнену класифікацію кейсів у табличній формі (див. табл. 1). У таблиці відображено різноманітні критерії класифікації кейсів, зокрема їх мету, структуру, обсяг, спосіб представлення матеріалу, діючих суб'єктів, наявність сюжету, тимчасову послідовність подій, дослідницьку стратегію та інші ознаки. Така консолідація дозволяє комплексно розглянути різні типи кейсів та обрати найбільш відповідні для досягнення конкретних навчальних цілей.

Узагальнена класифікація є зручним інструментом для викладачів, які можуть обирати той чи інший тип кейсу залежно від особливостей навчальної дисципліни, рівня підготовки студентів, специфіки завдань та очікуваних результатів навчання. Представлений у таблиці (див. табл. 1) матеріал є результатом ретельного аналізу та систематизації наукових праць з даної тематики.

Таблиця 1

Класифікація кейсів [5; 11]

Критерії	Види кейсів
цілі і завдання процесу навчання	– кейси, для навчання аналізу та оцінки; – кейси, для навчання вирішення проблем і прийняття рішень; – кейси, для ілюстрації проблеми, рішення або концепції
вид представлення	– паперовий (з графіками, таблицями, ілюстраціями, діаграмами); – відео-кейс (з відео); – мультимедіа-кейс (з відео- чи аудіо матеріалами)
тип і спрямованість	– навчальні; – аналітичні; – дослідницькі; – систематизуючи; – прогностичні
структура	– структуровані (мінімум додаткової інформації, завжди існує оптимальне рішення); – «нариси» (містять 1-10 сторінок тексту, та 1-2 сторінки додатків, знайомлять тільки з ключовими поняттями); – великі неструктуровані (обсяг до 50 сторінок, містять багато докладної інформації, іноді зайвої); – нестандартні – «першовідкривачі» (нестандартні, вимагають нових підходів, студенти виступають у ролі дослідників)

Продовження таблиці 1

тип дослідницької стратегії	– розвідувальні; – описові; – пояснювальні
застосування	– ілюстративні; – дослідні; – навчальні; – діагностичні
діючий суб'єкт кейсу	– особистісні, – організаційно-інституційні, – багатосуб'єктні
наявність сюжету	– сюжетні; – безсюжетні
тимчасова послідовність матеріалу	– кейси з природною тимчасовою послідовністю подій (від минулого до сьогодення); – кейси-спогади; – прогностичні кейси
обсяг	– міні-кейси (1-2 сторінки, призначені для розбору на занятті, ілюструють те, про що говориться на занятті); – кейси середніх розмірів (3-5 сторінок, призначені для розбору на занятті, передбачають загальну дискусію); – макро-кейси (20-25 сторінок, призначені для групової роботи впродовж кількох днів)
структурне наповнення	– одиничні кейси; – множинні кейси
способи представлення матеріалу	– стандартні кейси; – кейс-презентація
зміст	– практичні (відображають реальні життєві ситуації); – навчальні (основною задачею яких є навчання); – науково-дослідницькі (орієнтовані на здійснення дослідницької діяльності)
складність	– ілюстровані навчальні ситуації-кейси (навчання алгоритму прийняття рішень на практичному прикладі); – навчальні ситуації-кейси із формуванням проблеми (діагностика ситуації, самостійне прийняття рішення); – навчальні ситуації-кейси без формування проблеми (самостійне виявлення проблеми, пошук альтернативних рішень); – прикладні вправи (пошук шляхів вирішення описаної проблемної ситуації)

Продовження таблиці 1

тип методичної частини	– питальні кейси; – кейси-завдання
типологія European Case Clearing House (ECCH)	– кейс-випадки (дуже короткі, описують один випадок, демонструють поняття); – допоміжні кейси (метою є передача інформації, основа для обговорення інших кейсів); – кейси-вправи (можливість застосувати певні прийоми, кількісний аналіз); – кейси-приклади (аналіз інформації, виявлення зв'язків, пошук помилок); – комплексні кейси (значущі аспекти приховані серед великої кількості інформації, іноді зайвої); – кейси-рішення (спонукають до вирішення проблеми, формулювання план дій, обґрунтування підходів).
ціль використання	– кейс-потреби; – кейс-вибір; – кризовий кейс; – конфліктний кейс; – кейс-боротьба; – інноваційний кейс.

В дослідженні розглядатимемо методико-математичну підготовку майбутніх вчителів початкових класів, що здійснюється в межах освітньої компоненти «Методика навчання математичної освітньої галузі» освітньо-професійної програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Початкова освіта [10]. Метою навчальної дисципліни «Методика навчання математичної освітньої галузі» є формуванні методико-математичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів.

Методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів при вивченні навчальної дисципліни «Методика навчання математичної освітньої галузі» поляагає в опануванні теоретичного матеріалу з методики навчання різних розділів початкового курсу математики, зокрема вивчення нумерації, арифметичних дій, алгебраїчної і геометричної пропедевтики, формування уявлень про величини і дроби, сюжетні задачі, а також загальної методики навчання математичної освітньої галузі. Ця підготовка також передбачає формування вміння застосовувати знання методики навчання різних розділів початкового курсу математики і загальної методики навчання математики на практиці через виконання практичних робіт та завдань, спрямованих на

опрацювання методів і прийомів навчання конкретних тем початкового курсу математики.

Окрема увага, в методико-математичній підготовці, приділяється ознайомленню з інтегрованим навчанням математики в Новій українській школі, способам інтеграції змісту математичної освітньої галузі з іншими галузями початкової освіти.

Важливою складовою, методико-математичної підготовки є самостійна робота, спрямована на поглиблення та закріплення набутих знань і вмінь з методики навчання математичної освітньої галузі.

Рівень сформованості методико-математичної компетентності здобувачів вищої освіти визначається через різні форми оцінювання: тестування, залік і екзамен.

Отже, специфіка методико-математичної підготовки проявляється в таких аспектах:

1. Охоплює широкий спектр завдань методичної підготовки, починаючи від оволодіння змістом початкового курсу математики до формування вмінь доступно пояснювати матеріал, застосовувати різноманітні методи, прийоми та засоби навчання з урахуванням вікових особливостей здобувачів початкової освіти.
2. Передбачає інтеграцію математичних і психолого-педагогічних знань для створення сприятливих умов навчання математики здобувачів початкової освіти.
3. Увага акцентується на розвитку наскрізних вмінь, зокрема логічного та креативного мислення, формуванні позитивної мотивації до вивчення математики у здобувачів початкової освіти.
4. Орієнтація на опанування вмінь моделювати та розв’язувати різноманітні навчальні ситуації з математики, що виникають у початковій школі.
5. Засвоєння ефективних підходів до навчання математики здобувачів початкової освіти з різними індивідуальними особливостями та потребами.

Організація методико-математичної підготовки потребує використання різних форм і методів навчання, зокрема інтерактивних, проблемних, діяльнісних підходів, що сприятимуть ефективному формуванню методико-математичної компетентності здобувачів вищої освіти. Саме останні два аспекти визначають місце

кейс-методу в методико-математичній підготовці майбутніх учителів початкових класів. Кейси надають студентам можливість:

- моделювати конкретні реальні ситуації з вивчення математичної освітньої галузі в початковій школі та шукати шляхи їх розв'язання;
- аналізувати педагогічні ситуації, приймати обґрунтовані рішення;
- розробляти та обговорювати стратегії викладання окремих математичних тем;
- адаптувати підходи до навчання математики з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів початкової освіти;
- критично оцінювати різні методичні підходи та вибирати ефективні методи, прийоми, засоби навчання математики.

Суголосні з Л. Козак, що кейс-метод являє собою форму навчання та активізації навчального процесу, що дозволяє формувати метакомпетентності та успішно вирішувати низку завдань, серед яких: оволодіння навичками всебічного аналізу ситуацій зі сфери професійної діяльності, формування проблемно-розв'язувальних умінь, набуття навичок оперативного прийняття рішень, вербалізації, презентації та конструктивного критичного оцінювання точок зору інших, а також оволодіння практичним досвідом навчатися на власних помилках та помилках оточуючих людей [6].

Пащенко Т. зазначає, що педагогічний потенціал кейс-методу є значно вищим порівняно з традиційними методами навчання. Він має потужний виховний вплив на формування особистісних якостей майбутніх фахівців, зокрема креативності, працьовитості, відповідальності, впевненості в собі, розвитку вольових якостей, цілеспрямованості, конкурентоспроможності, а також сприяє становленню соціально активної, життєво компетентної особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації [12].

Узагальнюючи сказане вище бачимо, що кейс-метод в методико-математичній підготовці з одного боку виступає інтерактивним методом навчання, тому йому притаманні всі ознаки цієї дидактичної категорії: активна взаємодія учасників освітнього процесу (викладач – студент, студент - студент), співнавчання та взаємонавчання через обмін знаннями і досвідом; моделювання реальних педагогічних ситуацій з професійної діяльності вчителя

початкових класів; залучення власного досвіду здобувачів вищої освіти у розв'язанні кейсів; групова взаємодія, робота в малих групах; стимулювання творчого мислення, пошук нестандартних рішень; зворотній зв'язок та коригування процесу вирішення кейсу.

Одночасно кейс-метод виступає і формою організації навчальної діяльності в методико-математичній підготовці майбутніх вчителів початкових класів, оскільки він має зовнішнє вираження узгодженої діяльності викладача і здобувачів вищої освіти, що здійснюється в установленому порядку і режимі. Застосування кейс-методу передбачає спеціально організовану взаємодію викладача і студентів у визначеному порядку: викладач готує кейс – опис реальної педагогічної ситуації; студенти ознайомлюються з кейсом, аналізують ситуацію індивідуально або у групах; проводиться обговорення і аналіз ситуації, пропонуються варіанти вирішення, відбувається дискусія; викладач модерує процес, спрямовує студентів, створює умови для пізнавальної активності. Така діяльність відбувається у встановленому режимі – згідно з графіком освітнього процесу, регламентом практичних занять тощо. Кейс-метод має зовнішні ознаки форми організації навчальної діяльності, подібні до практичного заняття, оскільки передбачає колективне засвоєння знань, обмін думками між учасниками.

Кейс-метод можна розглядати і як засіб навчання в методико-математичній підготовці майбутніх учителів початкових класів, спираючись на таке розуміння засобів навчання – це об'єкти, що використовуються викладачем і студентами як носії навчальної інформації та інструменти діяльності для досягнення поставлених цілей навчання. Розглядаючи кейс як опис конкретної реальної педагогічної ситуації або послідовності ситуацій, що вимагає аналізу та прийняття рішень, кейс є носієм навчальної інформації, відображаючи реалії професійної діяльності вчителя початкових класів. Робота з кейсом передбачає аналітичну діяльність студентів по визначенню проблем, причин їх виникнення, пошуку шляхів вирішення, прийняттю обґрунтованих рішень. Це перетворює кейс на інструмент пізнавальної діяльності студентів. Застосування кейс-методу сприяє досягненню низки цілей методико-математичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів: формуванню методико-математичної компетеності, розвитку аналітичного і критичного мислення, комунікативних здібностей тощо.

Отже, кейс як опис реальної педагогічної ситуації виступає носієм навчальної інформації, а робота над його аналізом та вирішенням перетворює його на інструмент пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на досягнення цілей фахової підготовки. Саме тому кейс-метод можна розглядати як засіб навчання в методико-математичній підготовці майбутніх вчителів початкових класів.

Пащенко Т. визначає наступну *послідовність етапів* процесу *створення кейсу*: визначення дидактичних цілей кейсу (у тому числі встановлення його місця у структурі навчальної дисципліни та формулювання цілей і завдань); окреслення проблемної ситуації; складання основних тезисів кейсу; пошук відповідної інституційної системи (підприємства, організації тощо); визначення джерел і методів збору інформації; конструкція або відбір моделі ситуації, що відображає предмет дослідження; перевірка відповідності обраної моделі ситуації реальності; вибір жанру кейсу; розробка тексту кейсу; оцінка правильності та ефективності кейсу; підготовка остаточної версії кейсу; пошук технічних засобів для доставки кейсу; розробка методичних рекомендацій щодо використання кейсу; впровадження кейсу в освітній процес [12].

Козак Л. пропонує схожі етапи створення кейсів, які подає більш укрупнено [12]. Спираючись, на запропоновані рішення дослідницями щодо етапів створення кейсів, у процесі створення кейсів для методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів будемо дотримуватися таких основних етапів:

1. Визначення мети розроблення кейсу, зокрема, які професійні компетентності планується формувати чи вдосконалювати в студентів за його допомогою.
2. Ідентифікація реальної педагогічної ситуації, релевантної поставленій меті, що може виникнути в професійній діяльності вчителя початкових класів при організації діяльності здобувачів початкової освіти з вивчення математичної освітньої галузі.
3. Попередній пошук та опрацювання потенційних джерел інформації для створення кейсу (педагогічна література, інтернет-ресурси, експертні консультації тощо).
4. Збір фактичних даних для наповнення кейсу, використовуючи різноманітні джерела, зокрема шляхом безпосереднього контакту з освітньою установою, де мала місце відповідна ситуація.

5. Підготовка першого варіанту кейсу, що включає структурування та компонування зібраних матеріалів, визначення формату презентації (текстовий, відео, мультимедійний тощо).
6. Обговорення робочої версії кейсу з колегами та експертами для отримання критичних зауважень і рекомендацій щодо його вдосконалення. Внесення коректив за результатами такого обговорення.
7. Розроблення методичних рекомендацій стосовно застосування кейсу в освітньому процесі, що передбачає формулювання завдань для студентів, можливих питань для дискусії, інструкцій щодо презентації й обговорення кейсу, а також опису передбачуваних дій викладача та студентів під час роботи з кейсом.

У рамках комплексного дослідження, присвяченого виявленню основних перешкод на шляху імплементації інноваційних педагогічних технологій, зокрема кейс-технологій, у систему вищої професійної освіти, науковцями лабораторії технологій професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України було проведено анкетування викладацького складу закладів вищої освіти. Одним із ключових завдань цього емпіричного етапу дослідження було з'ясування значущості кожного з потенційних факторів, що уповільнюють чи унеможливлюють впровадження кейс-технологій у освітній процес підготовки кваліфікованих робітників.

За результатами математичної обробки отриманих під час анкетування даних, шляхом ранжування релевантних факторів було встановлено, що основними бар'єрами для широкої імплементації кейс-технологій у практику вищої професійної освіти є відсутність розроблених кейсів зі спеціальних дисциплін, а також брак стимулів та мотивації у викладачів щодо їх самостійного створення і використання в освітньому процесі [12].

Такі результати дають підстави стверджувати, що вирішення проблеми впровадження інноваційних кейс-технологій у процес професійної підготовки кваліфікованих робітників взагалі і майбутніх вчителів початкових класів зокрема, вимагає комплексних заходів, спрямованих на розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення, а також створення належної системи стимулювання педагогічних працівників до застосування кейс-методу. Тому одним із завдань нашого дослідження стала розробка і

впровадження кейсів в методико-математичну підготовку майбутніх вчителів початкових класів.

Доцільність такої роботи підтверджується іншим дослідженням, проведеним авторами публікації [15] щодо ставлення здобувачів вищої освіти до інтерактивних методів навчання, зокрема методу кейс-стаді. З метою з'ясування ставлення студентів до застосування інтерактивного методу кейс-стаді в освітньому процесі авторами публікації [15] було проведено відповідне анкетне опитування здобувачів вищої освіти. Аналіз отриманих емпіричних даних засвідчив високий рівень зацікавленості респондентів у використанні окресленого методу та їхню готовність до розв'язання педагогічних ситуацій у форматі кейсів.

Зокрема, на запитання «Як ви оцінюєте свій інтерес до занять за методом кейс-стаді?» 76,92 % опитаних студентів вказали на високий рівень зацікавленості, тоді як 23,07 % респондентів оцінили свій інтерес як середній. Водночас, відповідаючи на питання «Чи вважаєте Ви необхідним уведення систематичного виконання на заняттях методу кейс-стаді?», 82,05 % учасників опитування висловили позитивну думку, 5,12 % – негативну, а 12,82 % зайняли невизначену позицію. Крім того, 84,61% здобувачів вищої освіти вбачають потребу у постійному вдосконаленні власних умінь розв'язувати педагогічні ситуації методом кейс-стаді, на відміну від 2,56 % респондентів, які заперечили таку необхідність. Ще 12,82 % опитаних не визначилися із відповіддю на це запитання [15].

Отримані емпіричні дані свідчать про загалом позитивне сприйняття кейс-методу студентами та їх зацікавленість в опануванні відповідних навичок, що зумовлює доцільність подальшої імплементації цього методу в практику професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Спираючись на робочу програму з «Методики навчання математичної освітньої галузі» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, що навчаються за освітньо-професійною програмою Початкова освіта [10] розробили кейси для тем чи розділів визначених робочою програмою навчальної дисципліни, що вивчаються в 3 семестрі (див. табл. 2).

Перший кейс, розробили для практичного заняття за темою «Засоби навчання математики». Одним із завдань практичного заняття, був аналіз підручників математики для 1-4 класів різних

авторів. Виконання такого завдання спонукало до того, що перед вчителем початкової школи постане проблема, як із такого різноманіття підручників обрати підручників для роботи? З цією метою нами було розроблено навчальний кейс.

Таблиця 2

Добірка навчальних кейсів для освітньої компоненти «Методики навчання математичної освітньої галузі» освітньо-професійною програмою Початкова освіта

Розділ, тема	Назва кейсу	Тип кейсу
Засоби навчання математики	Лабіринти вибору: як не заблукати у різноманітті підручників з математики для першокласників	кейс-вибір
Методика вивчення нумерації і арифметичних дій додавання і віднімання в концентрі «Десяток»	Цифрове майбутнє: інноваційні підходи до навчання нумерації та арифметичних дій в межах 10 здобувачів початкової освіти	інноваційний кейс
Методика вивчення нумерації і арифметичних дій в концентрі «Сотня»	Розбіжності методичних стратегій: вчитель-наставник чи фасилітатор?	конфліктний кейс
Методика вивчення нумерації і арифметичних дій в концентрі «Тисяча»	Скринька ефективних рішень: перемагаємо труднощі в опануванні нумерації і арифметичних дій в концентрі «Тисяча»	кейс-потреби
Методика вивчення нумерації і арифметичних дій в концентрі «Багатоцифрові числа»	Криза в класі: як допомогти учням подолати бар'єри в опануванні багатоцифрових чисел.	кризовий кейс
Методика алгебраїчної пропедевтики в 1-4 класах	Зробимо алгебру захопливою: стратегії для початкової школи	кейс-вибір
Методика навчання основних величин в 1-4 класах	Відкриваємо світ величин: діяльнісний підхід до навчання в початковій школі.	кейс-потреби

Назва кейсу. Лабіринти вибору: як не заблукати у різноманітті підручників з математики для першокласників.

Мета використання. Сформувати у майбутніх учителів початкових класів ключові професійні компетентності, необхідні для здійснення обґрунтованого і доцільного вибору підручника математики для роботи з учнями, а саме:

- аналітичні уміння критично оцінювати наявні підручники математики, виявляючи їхні переваги, недоліки та відповідність визначеним критеріям якості;
- здатність формулювати чіткі змістовні критерії оцінювання підручників математики для певного класу на основі нормативних вимог, сучасних підходів до навчання математики в початковій школі та індивідуальних методичних переконань;
- уміння залучати та опрацьовувати різні джерела інформації (рецензії, експертні огляди, думки вчителів-практиків тощо) для всебічного порівняльного аналізу змісту, форми та методичного апарату підручників;
- здатність враховувати конкретні освітні умови, контекст навчання математики (профіль школи, соціокультурні чинники, особливості контингенту учнів, матеріально-технічну базу тощо) під час вибору оптимального підручника;
- обізнаність з процедурними аспектами вибору підручників та вміння організувати цей процес як систему взаємопов'язаних етапів;
- готовність обґрунтовувати та відстоювати свій вибір підручника математики для роботи з учнями з опорою на чіткі критерії оцінювання та аргументи.

Зміст кейсу.

Опис ситуації. Ганна Петрівна – молода вчителька, яка цього року розпочала свою професійну діяльність у 1 класі однієї із шкіл міста. Під час педагогічної ради директор школи повідомив, що відповідно до пункту 1 статті 54 закону «Про освіту» педагог має право на академічну свободу, що включає вільний вибір засобів навчання, до якого відноситься підручник. Директор запропонував вчителям обрати підручники для роботи у своїх класах з переліку рекомендованих Міністерством освіти і науки України.

Для предмета «Математика» для 1 класу пропонується 14 різних підручників (https://youtu.be/NVe3ezHRYt4?si=0pnc4Kl DYrh F6E6A). Ганна Петрівна вирішила ретельно підійти до вибору підручника математики для своїх першокласників. Однак, аналізуючи наявні варіанти, вона виявила як переваги, так і недоліки в кожному з них. Наприклад, один підручник містив багато цікавих ілюстрацій та завдань практичного спрямування, але розділи були викладені досить стисло. Інший підручник, навпаки, детально

пояснював теоретичний матеріал, але був перевантажений складними формулюваннями та браком наочності.

Питання для аналізу:

1. Які критерії вибору якісного підручника математики для учнів 1 класу?
2. Як проаналізувати переваги та недоліки пропонованих підручників за кожним критерієм?
3. Які додаткові джерела інформації варто залучити для прийняття обґрунтованого рішення?
4. Як врахувати особливості закладу освіти, контингенту учнів та власні методичні вподобання під час вибору підручника?

Завдання для учасників кейсу:

1. Проаналізувати ситуацію та визначте основну проблему.
2. Сформулювати критерії якісного підручника математики для 1 класу.
3. Запропонувати покрокову процедуру вибору оптимального підручника.
4. Обґрунтувати свій вибір конкретного підручника математики для 1 класу.

Робота над кейсом. Зміст кейсу пропонується здобувачам вищої освіти опрацювати вдома. На практичному занятті продовжуємо робота над кейсом через груповий обмін думками. Об'єднуємо студентів по 3-4 особи в групи, кожен в групі методом «Обмін думками по колу» протягом 3 хвилин представляє варіант виконання завдання.

Після цього командам пропонується обговорити:

- Що було спільного у запропонованих критеріях і процедурі вибору оптимального підручника?
- Які думки були несподіваними та такими, що здивували?
- З урахуванням аналізу запропонованих ідей створити спільні критерії і покрокову процедуру вибору оптимального підручника математики для 1 класу.
- Презентувати результат роботи команди за 2 хв.

Запропонований кейс за типом є кейс-вибір (класифікація на основі явища, що покладено в основу класифікації ситуацій). Для кейсів такого типу характерним є вибір однієї альтернативи із кількох.

Наступний кейс розробили для розділ 2 «Методика вивчення нумерації і арифметичних дій додавання і віднімання в концентрі

“Десяток»«. На вивчення цього розділу згідно робочої програми освітньої компоненти «Методика навчання математичної освітньої галузі» відводиться 18 годин: 6 годин лекційних, 6 годин практичних і 6 годин самостійної роботи. Кейс пропонуємо розглянути на третьому практичному занятті з даного розділу.

Назва кейсу. Цифрове майбутнє: інноваційні підходи до навчання нумерації та арифметичних дій в межах 10 здобувачів початкової освіти.

***Мета використання*:**

- ознайомити майбутніх вчителів початкових класів з різноманітними інноваційними цифровими технологіями та інтерактивними засобами навчання математики, що можна ефективно використовувати для вивчення нумерації та арифметичних дій у межах 10;
- розвинути навички критичного мислення, аналізу та оцінки переваг і недоліків впровадження інноваційних підходів у процес навчання математики здобувачів початкової освіти;
- сформувати вміння адаптуватися до змін та гнучко реагувати на виклики, що виникають у зв’язку з інтеграцією нових технологій в освітній процес початкової школи;
- сприяти формуванню інноваційного мислення, креативності та готовності до постійного професійного розвитку і вдосконалення методів викладання математики в початковій школі;
- надати майбутнім вчителям практичний досвід розробки інноваційних підходів до навчання нумерації та арифметикних дій здобувачів початкової освіти із використанням цифрових технологій;
- мотивувати майбутніх педагогів до пошуку нових ефективних способів залучення здобувачів початкової освіти до активного освітнього процесу та підвищення їх зацікавленості у вивченні математики;
- сформувати навички командної роботи, співпраці та обміну досвідом щодо впровадження інновацій щодо навчання математики здобувачів початкової освіти.

Зміст кейсу.

Опис ситуації. Ви є групою майбутніх вчителів початкових класів, які незабаром розпочнуть свою педагогічну кар’єру. Під час навчання в університеті ви дізнаєтесь, що Міністерство освіти і

науки України ініціювало «Концепцію цифрової трансформації освіти і науки». Відповідно до цієї концепції передбачено масштабне впровадження цифрових технологій та інноваційних інтерактивних засобів навчання у початкову школу.

Виконання концепції передбачатиме, що кожен клас початкової школи буде оснащений інтерактивними панелями, планшетами або ноутбуками для здобувачів початкової освіти, а також різноманітним програмним забезпеченням для інтерактивного навчання. Вчителі початкових класів зобов'язані пройти відповідне навчання та перепідготовку для ефективного використання цих інновацій у своїй роботі.

Одним з ключових предметів, де передбачається активне застосування цифрових технологій, є математика, зокрема і вивченні нумерації та арифметичних дій у межах 10. Вчителі матимуть змогу використовувати інтерактивні ігри, віртуальні маніпулятивні моделі, відео-уроки, онлайн-платформи для спільного навчання та багато інших інноваційних ресурсів.

Однак, впровадження такої масштабної інновації в освіті неминуче призведе до виникнення численних проблем і викликів, з якими зіткнуться вчителі:

- необхідність опанування нових цифрових навичок та перепідготовки;
- опір змінам і нововведенням з боку вчителів, учнів та батьків;
- забезпечення технічної підтримки та обслуговування обладнання;
- розробка ефективних методик навчання з використанням нових технологій;
- проблеми фінансування та ресурсного забезпечення інновацій.

Питання для аналізу:

1. Які переваги та недоліки впровадження цифрових технологій у навчанні математики в початковій школі?
2. Визначити потенційні проблеми та виклики, з якими можуть зіткнутися вчителі при інтеграції інновацій в освітній процес (відсутність навичок, опір змінам, технічні питання тощо).
3. Які шляхи подолання цих проблем та ефективного впровадження цифрових інновацій у викладанні нумерації та арифметичних дій у межах 10?

4. Розглянути конкретні інноваційні підходи, технології та ресурси, які можна використовувати для навчання здобувачів початкової освіти нумерації та арифметичних дій в межах десяти (інтерактивні ігри, віртуальні моделі, відео-уроки тощо).
5. Як можна інтегрувати цифрові технологій у процес навчання математики здобувачів початкової освіти для підвищення їх зацікавленості та покращення засвоєння матеріалу?
6. Яка роль вчителя в умовах цифрової трансформації освіти та необхідність постійного професійного розвитку?

Завдання для учасників кейсу:

1. Проаналізувати представлену ситуацію та визначити потенційні переваги, недоліки та виклики впровадження цифрових інновацій у процес навчання математики здобувачів початкової освіти.
2. Об'єднатися в групи (об'єднання здійснено на занятті) та розробити інноваційні підходи до навчання здобувачів початкової освіти нумерації та арифметичних дій у межах 10 із використанням цифрових технологій (інтерактивні ігри, віртуальні моделі, онлайн-платформи тощо).
3. Підготувати презентацію запропонованих підходів, обґрунтувати їх переваги та можливі способи подолання пов'язаних викликів.
4. Провести групове обговорення, критичний аналіз та оцінку запропонованих інноваційних рішень.
5. Сформулювати рекомендації щодо ефективного впровадження цифрових інновацій у навчання математики здобувачів початкової освіти, які міститимуть до 5 кроків.

Робота над кейсом. На попередньому занятті здійснюється об'єднання здобувачів вищої освіти у групи по 4 особи для роботи над кейсом. До наступного практичного заняття вони працюють над кейсом і готують презентацію запропонованих підходів, а також представляють рекомендації щодо навчання математики здобувачів початкової освіти. На занятті кожна група представляє результати цієї роботи, які обговорюються і уточняються.

За типом цей кейс є інноваційним кейсом, для якого характерним є ситуація нововведення, яка призводить до зміни звичайного стилю життя і призводить до появи великої кількості різнопланових проблем, аналіз яких і пошук варіантів виходи з їх є надзвичайно важливим у набутті методико-математичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів.

Наступним розділом робочої програми «Методика навчання математичної освітньої галузі» є «Методика вивчення нумерації і арифметичних дій в концентрі “Сотня»«. На вивчення якого відводиться 24 години: 8 годин лекційних, 10 годин практичних і 6 годин самостійна робота. Завершити вивчення розділу пропонуємо роботою над конфліктним кейсом. У кейсі такого типу ситуація характеризується наявністю певного конфлікту на певному етапі його протікання. Цей тип кейсів є цінним у методико-математичній підготовці, тому що надає можливість аналізу кількох полярних точок зору, що створюють конфліктну ситуацію, яка реально може виникнути у професійній діяльності вчителя початкових класів.

Назва кейсу. Розбіжності методичних стратегій: вчитель-наставник чи фасилітатор?

***Мета використання*:**

- розвинути аналітичні та критичні навички майбутніх вчителів для всебічного аналізу конфліктних ситуацій, пов’язаних із застосуванням різних методів навчання математики в початковій школі;
- сформувати глибоке розуміння сутності, переваг та недоліків пояснювально-ілюстративного та діяльнісного методів у викладанні нумерації та арифметичних дій у межах 100;
- розвинути здатність критично оцінювати аргументи прихильників різних методичних підходів, виявляти сильні та слабкі сторони кожного підходу;
- підготувати майбутніх вчителів до можливих конфліктних ситуацій у професійній діяльності, коли виникають розбіжності у поглядах на методи навчання, та сформувати практичні навички ефективного вирішення таких конфліктів;
- розвинути навички ведення конструктивного діалогу, пошуку компромісів та прийняття виважених рішень, які враховують різні точки зору та підходи до викладання;
- сприяти усвідомленню важливості гнучкого поєднання різних методів навчання, вміння адаптувати методичні підходи до конкретних умов, цілей та потреб здобувачів початкової освіти;
- сформувати розуміння ролі вчителя як фасилітатора, який повинен створювати сприятливе середовище для навчання, вибираючи найбільш ефективні методики залежно від ситуації.

Зміст кейсу.

Опис ситуації. У початковій школі виник конфлікт між прихильниками пояснювально-ілюстративного методу навчання та тими, хто віддає перевагу діяльнісному підходу до викладання.

Деталі конфлікту:

а) Група вчителів, які дотримуються традиційного пояснювально-ілюстративного методу, вважають, що для вивчення нумерації і арифметичних дій у межах 100 необхідно детальне пояснення вчителем правил і алгоритмів, демонстрація прикладів, а потім виконання вправ здобувачами початкової освіти за зразком.

б) Прихильники діяльнісного підходу переконані, що здобувачі початкової освіти повинні самостійно відкривати правила та закономірності через практичну діяльність, експерименти, ігри та вирішення проблемних ситуацій.

Завдання для учасників кейсу:

1. Учасники кейсу об'єднуються в три групи для аналізу представленої ситуацію з різних точок зору:
   а) Група 1 – аргументи прихильників пояснювально-ілюстративного методу.
   б) Група 2 – аргументи прихильників діяльнісного підходу.
   в) Група 3 – визначення можливих компромісних рішень для вирішення конфлікту.
2. Презентація та обговорення. Кожна група представляє свою позицію, аргументи та пропозиції щодо вирішення конфлікту. Відбувається дискусія, під час якої учасники намагаються знайти баланс між пояснювально-ілюстративним і діяльнісним методами навчання нумерації та арифметичних дій у межах 100 здобувачів початкової освіти.
3. Пошук рішення. Учасники пропонують можливі компромісні рішення, наприклад, поєднання обох методів у різних пропорціях залежно від теми та рівня підготовки учнів, використання пояснювально-ілюстративного методу на початкових етапах вивчення теми, а діяльнісного – для закріплення та застосування знань тощо.
4. Підсумки. Обговорення важливості врахування різних підходів до навчання, визначення ролі компромісів та взаєморозуміння у виборі ефективних методик викладання математики в початковій школі.

Робота над кейсом. Цей кейс пропонується безпосередньо на практичному занятті. Описується ситуація. Після цього здобувачів вищої освіти об'єднуємо в три групи. Кожній групі дається 15 хвилин для обґрунтування позиції групи і підготовку презентації. Далі кожна група представляє аргументи на загал і відбувається колективний пошук рішення.

Для розділу «Методика вивчення нумерації і арифметичних дій в концентрі «Тисяча»« пропонуємо кейс-потреби на останньому практичному занятті з даного розділу. Розділ розрахований на 16 годин, з яких 4 години лекційні, 6 годин практичних занять і 6 годин самостійна робота.

Назва кейсу. Скринька ефективних рішень: перемагаємо труднощі в опануванні нумерації і арифметичних дій в концентрі «Тисяча».

***Мета використання*:**

- сформувати у майбутніх вчителів початкових класів глибоке розуміння потенційних проблем та труднощів, з якими можуть зіткнутися здобувачі початкової освіти під час вивчення нумерації та арифметичних дій у концентрі «Тисяча»;
- розвинути аналітичні здібності для виявлення причин виникнення цих проблем, пов'язаних із когнітивними, мотиваційними, методичними та іншими факторами;
- навчити майбутніх педагогів ретельно вивчати індивідуальні особливості та потреби здобувачів початкової освіти, щоб адаптувати процес навчання відповідно до їхніх можливостей та рівня розвитку;
- сприяти формуванню креативного мислення та здатності розробляти інноваційні, нестандартні підходи до викладання матеріалу з нумерації та арифметичних дій у концентрі «Тисяча», які б дозволили подолати труднощі та зробити процес навчання ефективнішим і цікавішим для здобувачів початкової освіти;
- розвинути навички критичного аналізу, оцінки та вдосконалення існуючих методик викладання, а також уміння інтегрувати різноманітні стратегії та прийоми для досягнення кращих результатів у засвоєнні здобувачами початкової освіти знань та навичок з теми;
- сформувати навички командної роботи, співпраці, обміну досвідом та конструктивної дискусії для пошуку ефективних рішень проблемних ситуацій у процесі навчання;

- підвищити мотивацію майбутніх вчителів початкових класів до постійного професійного розвитку, вдосконалення своїх методичних навичок та прагнення знаходити нові шляхи покращення якості освіти;
- забезпечити практичну підготовку до реальних викликів, з якими стикаються вчителі початкових класів під час викладання математики, та сформувати готовність ефективно долати перешкоди на шляху досягнення цілей навчання.

Зміст кейсу.

Опис ситуації. Ви – група майбутніх вчителів початкових класів, які проходять педагогічну практику у різних школах міста. Під час спостереження за уроками математики та спілкування з вчителями-наставниками ви помітили, що багато учнів 3-4 класів стикаються зі значними труднощами при вивченні нумерації та арифметичних дій у концентрі «Тисяча».

Незважаючи на старання вчителів, деякі учні не можуть зрозуміти поняття нумерації трицифрових чисел, позиційний принцип запису чисел, алгоритми письмового і усного виконання арифметичних дій. Вони плутаються у розрядному складі чисел, не усвідомлюють значення цифр у різних розрядах, роблять помилки при додаванні, відніманні, множенні та діленні в межах тисячі.

Ви помічаєте, що ці проблеми можуть мати різні причини: абстрактність та складність самих понять, відсутність належної наочності та практичного досвіду, недостатню мотивацію здобувачів початкової освіти, прогалини в методиці викладання матеріалу тощо.

Іноді здається, що деякі здобувачі початкової освіти просто не готові до сприйняття таких складних математичних концепцій, а традиційні підходи до навчання не завжди ефективні. Ви розумієте, що потрібно знайти нові шляхи подолання цих бар'єрів, щоб допомогти всім здобувачам початкової освіти успішно засвоїти матеріал нумерації та арифметичних дій у концентрі «Тисяча».

Завдання для учасників кейсу: ідентифікувати та проаналізувати потенційні проблеми у вивченні цієї теми, визначити їх можливі причини та розробити ефективні стратегії, інноваційні методики та практичні рекомендації для подолання виявлених труднощів, забезпечуючи якісне засвоєння знань та навичок здобувачів початкової освіти з теми «Нумерації та арифметичних дій у концентрі «Тисяча»».

Робота над кейсом.

1. Учасники кейсу об'єднуються в групи по 4 особи, аналізують та визначають потенційні проблеми, з якими можуть зіткнутися здобувачі початкової освіти при вивченні теми «Нумерації та арифметичних дій у концентрі «Тисяча»«, наприклад:
   - складність сприйняття трицифрових чисел і переходу до нового розрядного складу;
   - труднощі з усвідомленням позиційного значення цифр у числах;
   - проблеми з виконанням арифметичних дій у межах тисячі;
   - нерозуміння практичного застосування нових знань.
2. Кожна група аналізує можливі причини виявлених проблем, такі як:
   - абстрактність понять і недостатня наочність;
   - відсутність міжпредметних зв'язків і практичного досвіду;
   - недостатня мотивація та зацікавленість учнів;
   - методичні прогалини у викладанні матеріалу.
3. Розробка стратегій. Групи пропонують стратегії для подолання виявлених проблем, наприклад:
   - використання наочних матеріалів, моделей та ігрових ситуацій;
   - інтеграція міжпредметних зв'язків та практичних прикладів;
   - застосування інтерактивних та діяльнісних методів навчання;
   - диференційований та індивідуальний підхід до здобувачів початкової освіти.
4. Групи представляють свої ідеї та стратегії, відбувається обговорення, обмін досвідом та критичний аналіз запропонованих рішень.
5. Підсумки. Учасники формулюють рекомендації щодо ефективних методик викладання теми «Нумерації та арифметичних дій у концентрі «Тисяча»«, спрямованих на подолання виявлених проблем та забезпечення якісного засвоєння матеріалу здобувачами початкової освіти.

Для розділу «Методика вивчення нумерації і арифметичних дій в концентрі «Багатоцифрові числа»«, який становить 24 години (2 години лекційних, 6 годин практичних занять, 16 годин самостійна робота) пропонуємо кейс для самосійної роботи здобувачів вищої освіти.

Назва кейсу. Криза в класі: як допомогти учням подолати бар'єри в опануванні багатоцифрових чисел.

***Мета використання*:**

- сформувати у майбутніх вчителів початкових класів розуміння утруднень, з якими можуть зіткнутися здобувачі початкової освіти при вивченні нумерації і арифметичних дій з багатоцифровими числами;
- розвинути аналітичні здібності для виявлення причин низької успішності учнів, пов'язаних з індивідуальними особливостями, мотивацією, методикою викладання тощо;
- навчити майбутніх вчителів початкових класів швидко реагувати та знаходити ефективні рішення в ситуаціях, коли більшість здобувачів початкової освіти не засвоюють матеріал;
- сприяти формуванню креативного мислення та вмінню адаптувати методи викладання до потреб здобувачів початкової освіти;
- розвинути навички ефективної комунікації із здобувачами початкової освіти, батьками та колегами для пошуку шляхів подолання кризової ситуації;
- підвищити мотивацію майбутніх вчителів до постійного вдосконалення своїх професійних навичок та готовність долати виклики у педагогічній діяльності.

Зміст кейсу.

Опис ситуації. Ви – молодий/а вчитель/ка початкових класів, який/а щойно розпочав/ла свою кар'єру в невеликій сільській школі. Під час вивченні теми «Нумерація і арифметичні дії з багатоцифровими числами» у 4 класі ви виявили, що більшість здобувачів освіти зовсім не розуміє матеріал.

Здобувачі початкової освіти плутаються в розрядах чисел, не можуть записати і назвати багатоцифрові числа, визначити кількість одиниць відповідного розряду, загальну кількість одиниць кожного розряду, не можуть правильно виконувати арифметичні дії додавання, віднімання, множення та ділення з багатоцифровими числами. Вони постійно роблять елементарні помилки, хоча ви намагалися пояснити матеріал максимально доступно та наводили безліч прикладів. Більше того, здобувачі початкової освіти виглядають дезорієнтованими, втрачають інтерес і мотивацію до навчання.

Ситуація ускладнюється тим, що через два тижні заплановано діагностична робота з цієї теми. Ви розумієте, що за такий короткий проміжок часу буде дуже складно надолужити прогалини в знаннях учнів. Батьки вже висловлюють занепокоєння низькою успішністю своїх дітей і вимагають від керівництва школи вжити заходів для виправлення ситуації.

Ви відчуваєте тиск та розгублення, адже досі не стикалися з такою ситуацією на практиці. Попередні методи викладання, які ви застосовували, виявилися неефективними для цього класу. Здається, ви втратили контроль над ситуацією, і невідомо, як діяти далі.

Аналіз ситуації:

- Які можуть бути причини низької успішності учнів (індивідуальні особливості, мотивація, методика викладання тощо)?
- Чому попередні методи викладання виявились неефективними для цього класу?
- Які дії можна вжити, щоб допомогти здобувачам початкової освіти подолати труднощі в опануванні теми?

Завдання для учасників кейсу:

1. Проаналізувати можливі причини низької успішності здобувачів початкової освіти у засвоєнні нумерації та арифметичних дій з багатоцифровими числами.
2. Запропонувати конкретні методи та підходи, які можна використати для покращення ситуації та посилення мотивації здобувачів початкової освіти.
3. Розробити план дій для ефективного викладання теми за обмежений проміжок часу до діагностичної роботи.
4. Визначити, як можна залучити батьків та колег до вирішення цієї проблеми та забезпечити їхню підтримку.
5. Запропонувати стратегії для попередження виникнення подібних ситуацій у майбутньому.

Робота над кейсом. Кейс пропонується виконати на при кінці вивчення розділу, як одне із завдань самостійної роботи. Кожен здобувач вищої освіти індивідуально працює над вирішенням завдань кейсу.

Для теми «Методика алгебраїчної пропедевтики в 1-4 класах» пропонуємо як одне із завдань самостійної роботи виконати кейс-вибір «Зробимо алгебру захопливою: стратегії для початкової школи». Цей кейс кожен здобувач вищої освіти виконує індивідуально.

Назва кейсу. Зробимо алгебру захопливою: стратегії для початкової школи.

***Мета використання*:**

- розвинути глибоке розуміння майбутніх вчителів початкових класів щодо важливості алгебраїчної пропедевтики як фундаменту для подальшого вивчення алгебри та формування уявлень в здобувачів початкової освіти про основні алгебраїчні поняття;
- допомогти здобувачам вищої освіти опанувати ефективні стратегії впровадження алгебраїчної пропедевтики в освітній процес початкової школи з урахуванням вікових особливостей молодших школярів, рівня їх розвитку та індивідуальних потреб;
- сприяти розвитку практичних навичок створення цікавих і захопливих уроків, завдань та ігрових ситуацій, спрямованих на формування уявлень в здобувачів початкової освіти про основні алгебраїчні поняття;
- акцентувати увагу на важливості співпраці з батьками для підтримки процесу навчання та розвитку уявлень в здобувачів початкової освіти про основні алгебраїчні поняття.

Зміст кейсу.

Опис ситуації. Ви – молодий вчитель початкових класів, який щойно розпочав свою кар'єру в одній із міських шкіл. На першому батьківському зібранні ви помітили, що деякі батьки висловлюють занепокоєння щодо математичної підготовки їхніх дітей. Вони стурбовані, що учні мають труднощі з розумінням деяких алгебраїчних понять, таких як вирази (числові і буквені, без дужок і з дужками), рівності, нерівності, рівняння, змінні та вирази, які є основою для подальшого вивчення алгебри в основній школі.

Під час уроків математики ви також зауважили, що багато здобувачів початкової освіти відчувають складнощі зі знаходженням значень виразів з дужками і розв'язанням ускладнених рівнянь. Вони часто плутають порядок виконання дій у виразах з дужками і без дужок, при розв'язанні складених рівнянь мають укладення з визначенням структури виразу, що стоїть в лівій частині рівняння.

Ви усвідомлюєте важливість алгебраїчної пропедевтики для формування міцного фундаменту математичних знань у здобувачів початкової освіти і розумієте, що потрібно вжити заходів для покращення ситуації. Однак ви не маєте достатнього досвіду в цій

галузі та потребуєте додаткових знань і навичок для ефективного впровадження алгебраїчної пропедевтики в освітній процес початкової школи.

Аналіз ситуації:

1. Проаналізувати значення алгебраїчної пропедевтики в початковій школі та її вплив на подальше вивчення алгебри в основній школі.
2. Визначити основні складнощі, з якими можуть зіткнутися учні при вивченні алгебраїчних концепцій на початковому етапі.
3. Розглянути різні методи та підходи до впровадження алгебраїчної пропедевтики в освітній процес початкової школи.

Завдання для учасників кейсу:

1. Розробити план уроків або серію завдань для учнів 4-го класу, спрямованих на формування навичок розв'язувати ускладнені рівняння.
2. Запропонувати стратегії залучення здобувачів початкової освіти до активного навчання та зацікавлення їх алгебраїчними концепціями за допомогою ігор, візуальних допоміжних засобів або практичних завдань.
3. Описати, як ви будете оцінювати прогрес здобувачів початкової освіти у засвоєнні алгебраїчних понять та виявляти слабкі місця для своєчасного коригування навчальних стратегій.
4. Підготувати план спілкування з батьками, щоб пояснити їм важливість алгебраїчної пропедевтики та залучити їх до процесу навчання дітей у цій галузі.

Ще однією темою, визначеною програмою з «Методики навчання математики» є «Методика навчання основних величин в 1-4 класах». До змісту завдань самосійної роботи за даною темою включено кейс-потреби, який передбачає індивідуальну роботу здобувачів вищої освіти.

Назва кейсу. Відкриваємо світ величин: діяльнісний підхід до навчання в початковій школі.

***Мета використання*:**

- розвинути глибоке розуміння майбутніх вчителів початкових класів щодо важливості вивчення основних величин (довжина, маса, об'єм, час та ін.) в початковій школі як фундаменту для формування уявлень в здобувачів початкової освіти про ці базові поняття;

- допомогти здобувачам вищої освіти опанувати ефективні стратегії впровадження методики навчання основних величин в освітній процес початкової школи з урахуванням вікових особливостей молодших школярів, рівня їх розвитку та індивідуальних потреб;
- сприяти розвитку практичних навичок створення цікавих і захопливих уроків, завдань та ігрових ситуацій, спрямованих на формування глибокого розуміння та практичного застосування основних величин учнями початкових класів.

Зміст кейсу.

Опис ситуації. Ви – молодий вчитель початкових класів, який щойно приступив до роботи у школі. Під час першого тижня навчання ви помітили, що учні мають значні труднощі з розумінням та застосуванням концепцій основних величин. Вони плутають одиниці вимірювання, не можуть практично застосовувати ці знання в реальних ситуаціях, а деякі діти взагалі не розуміють, навіщо їм потрібно вивчати ці поняття.

Під час уроків ви спостерігали, що більшість учнів швидко втрачають інтерес та концентрацію, коли мова заходить про величини. Вони не можуть зрозуміти, як ці абстрактні ідеї пов'язані з їхнім повсякденним життям. Ваші спроби пояснити матеріал традиційними методами не дають бажаних результатів, і ви помічаєте, що учні відчувають розчарування та нудьгу.

Ваше завдання – розробити ефективну та захопливу методику навчання основних величин, яка допоможе учням зрозуміти та засвоїти ці поняття. Необхідно знайти способи залучити дітей до активного процесу навчання, зробити його цікавим та наочним. Ви розумієте, що традиційні підходи не працюють, і потрібно шукати інноваційні рішення, щоб досягти бажаних результатів.

Аналіз ситуації:

1. Визначити ключові проблеми та виклики, з якими стикаються здобувачі початкової освіти під час вивчення основних величин.
2. Проаналізувати існуючі методики та підходи до навчання величин у початкових класах.
3. Розглянути можливості інтеграції практичних завдань, експериментів та ігрових елементів у процес навчання.
4. Оцінити доступні ресурси та матеріали, які можна використовувати для ефективного викладання цієї теми.

Завдання для учасників кейсу:

1. Розробити детальний план методики навчання однієї із величин, що вивчається в 1-4 класах, враховуючи їхній віковий рівень та особливості сприйняття. Розписати по класам.
2. Запропонувати конкретні практичні завдання, експерименти та ігрові елементи, які допоможуть учням краще зрозуміти та засвоїти обрану вами для вивчення величину.
3. Визначити способи інтеграції міжпредметних зв'язків та реальних життєвих ситуацій у процес навчання величин.
4. Підготувати презентацію своєї методики для колег-вчителів та адміністрації школи, обґрунтувавши її ефективність та практичну цінність.

Застосування кейс-методу забезпечує практико-орієнтований підхід до методико-математичної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти, сприяючи формуванню у них необхідних професійних компетентностей для успішного викладання математики в початковій школі, оскільки:

- завдяки кейсам майбутні вчителі початкових класів вчаться ретельно аналізувати конкретні ситуації з організації освітнього процесу в початкові школі взагалі і уроків математики зокрема, виявляти проблеми, причини їх виникнення, визначати ключові фактори;
- опрацювання кейсів вимагає від майбутніх учителів критично оцінювати різні варіанти дій, зважувати переваги і недоліки альтернативних рішень та обирати найбільш доцільні підходи до розв'язання проблемної ситуації;
- через кейси студенти можуть відпрацьовувати вміння планувати логічну послідовність навчальних дій, визначати етапи уроків, добирати відповідні форми, методи і прийоми роботи для ефективного навчання математики здобувачів початкової освіти;
- опрацьовуючи кейси, майбутні вчителі початкових класів вчаться добирати та обґрунтовувати доцільність використання певних методів, засобів і ресурсів (роздатковий матеріал, наочність, цифрові інструменти тощо) для досягнення цілей математичної освітньої галузі в кожній конкретній навчальній ситуації;
- участь у дискусіях і презентаціях під час роботи з кейсами сприяє розвитку у студентів здатності критично оцінювати

свої дії, рефлексувати над власними помилками та досягненнями в моделюванні педагогічних ситуацій.

Отже, кейс-метод є дієвим засобом формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, оскільки забезпечує імітацію реальних професійних ситуацій, аналіз проблем та пошук ефективних шляхів їх розв'язання у сфері навчання математики молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Декунова З.В., Лавська А.М. Кейс-метод як засіб формування професійної компетентності вчителя початкових класів. *Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика*. Суми: НІКО, 2022. С. 17-21. URL: http://www.soippo.edu.ua/images/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE_%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96_%D0%B7%D0%B0%D1%85%D0%BE%D0%B4%D0%B8/19.05.2022%20%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf#page=18
2. Державний стандарт початкової освіти (Затверджено постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87 у редакції постанови Кабінету Міністрів Уряїни від 24 липня 2019 р. № 688). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text
3. Зорочкіна Т. С., Гнезділова К. М. Формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип. 3. С. 59-63. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/5808/1/4_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_%D0%93%D0%BD%D0%B5%D0%B7%D0%B4%D1%96%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf
4. Ковальова К., Ковальов В. Методологічні аспекти методу casestudy при викладанні економічних дисциплін. *Вища школа: проблеми економічної освіти.* 2010. № 2. С. 68-75.
5. Ковальова С.М. Різноманітні підходи до класифікації кейсів. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки.* 2014. Вип. 2 (74). С. 20-24. URL: http://eprints.zu.edu.ua/11683/1/4.pdf
6. Козак Л.В. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. *Освітологічний дискурс.* 2015, № 3 (11). С. 153-162. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12809/1/Kozak_L_OD_3(11).pdf
7. Леонтьєва І.В. Педагогічний кейс як засіб розвитку критичного мислення майбутніх викладачів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2019. № 32. С. 29-38. URL: https://www.researchgate.net/publication/341679090_PEDAGOGICNIJ_KEJS_AK_ZASIB_ROZVITKU_KRITICNOGO_MISLENNA_MAJBUTNIH_VIKLADACIV
8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf
9. Освітньо-професійна програма Початкова освіта другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Суми, 2023. URL: https://sspu.edu.ua/images/2023/docs/opp/opp_013_pochatkova_osvita_or_magistr_2023_85e06.pdf

10. Освітньо-професійна програма Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Суми, 2023. URL: https://sspu.edu.ua/images/2023/docs/opp/rezenzii/opp_013_pochatkova_osvita_or_bakalavr_2023_4f843.pdf
11. Пащенко Т. Застосування кейс-технологій у підготовці кваліфікованих робітників. *Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки та перспективи.* 2014. Вип. 4. С. 131-144. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/32308244.pdf
12. Пащенко Т. Кейс-метод як сучасна технологія навчання спеціальних дисциплін. *Молодь і ринок.* 2015. № 8. С. 94-99. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_8_22
13. Сурмін Ю.П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. № 2. С. 19-28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2015_2_5
14. Товканець Г.В. Особливості застосування кейс-методу у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця*. Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2011. Вип. 20. С. 148-150. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2011_20_58
15. Чистякова М., Мазур В., Гурман Л., Ладиняк А., Приходько В., Марчук Д., Марчук В. Метод кейс-стаді у формуванні професійних компетенцій майбутніх вчителів фізичної культури. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2022. № 26. С. 150-155. URL: http://visnyk-sport.kpnu.edu.ua/article/view/268864
16. Швардак М. Кейс-метод у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота».* 2014. № 33. С. 209-211. URL: https://www.researchgate.net/publication/348688127_KEJS-METOD_U_PROCESI_PROFESIJNOI_PIDGOTOVKI_MAJBUTNIH_UCITELIV

Кондратюк С.М.
кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної і початкової освіти,
директор Навчально-наукового
інституту педагогіки і психології
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-3850-6731

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Постійна трансформація змісту професійної діяльності педагогів, зростання її функціонального та інтелектуального насичення висуває нові вимоги до особистісних, професійних і ділових якостей педагогічних працівників, а отже і до системи їх підготовки.

Філософія освіти суспільства завжди пов’язувалась з освітою особистості, яка, в першу чергу, віддає пріоритети вихованню як педагогічній категорії. Освічена людина – вихована людина, та яка постійно розкривається розумово, морально та фізично. Сучасний освітній процес вимагає від педагога високої особистісної та професійної зрілості.

Дефініція «професійна готовність» – одна з центральних у професійній педагогіці й психології. Первісно це поняття розглядалось як особливий психічний стан і ототожнювалось з настановою (Д.Узнадзе та ін.), у подальшому – як інтегрований якісний показник процесу саморегуляції людини (Г.Олпорт та ін.).

Наукові розвідки психолого-педагогічних досліджень засвідчують, що проблема підготовки майбутніх учителів завжди знаходилася в центрі уваги науковців і практиків. Ця проблема є складною і багатоаспектною, вона має свою історію, що нараховує понад сто років. Так, у 20-х роках ХХ ст. у педагогічних журналах з'являються перші тематичні публікації, в яких здійснено аналіз стану професійної підготовки педагогічних кадрів, описано методи вивчення діяльності вчителів, сформульовано вимоги до їхніх професійно-педагогічних і психофізіологічних якостей. Із середини 30-х років увага дослідників приділяється вивченню науково-теоретичного та методичного аспектів підготовки вчителів, підвищенню їхньої професійної кваліфікації у системі спеціальних курсів і семінарів. Тогочасні автори розглядають підготовку вчителів як процес набуття знань, необхідних для реалізації мети навчання і виховання в умовах організованої системи взаємодії педагогів і вихованців. У 60-х роках ХХ ст. активізуються дослідження професіограм педагогічних працівників різного фаху, розроблюються моделі професійної діяльності педагогів відповідно до нормативно-директивних документів у галузі освіти цього періоду та з урахуванням соціально-політичних умов функціонування. Саме на цьому етапі розпочалося системне вивчення поняття «формування професійної готовності», оскільки професіографічна інформація не лише змушує людину «приміряти професію до себе», а й виступає своєрідною основою для розробки моделей професійної підготовки [18; 19]. У наукових доробках того часу змістовна єдність понять «готовність» і «підготовка» виражається у такій дефініції: «підготовка – це формування готовності суб'єкта до дії» [27]. Аналіз результатів досліджень у цей період свідчить про те, що

структура професіограми вчителя з позицій системного, компонентного та діяльнісного наукових підходів ученими формується з трьох блоків: знань, умінь і певного комплексу особистісних якостей. При цьому за основу побудови моделі професійної готовності вчителя обираються державні вимоги до його знань і вмінь, функціонально-посадові обов'язки, структура та зміст педагогічної діяльності. 70-ті – 80-ті роки минулого століття знаменувались активним вивченням особливостей професійної діяльності вчителів, досвіду та проблем підвищення їх психологічної підготовки. Упродовж цього періоду дослідники в галузі педагогіки і психології вивчають освітній, ідейний і фаховий рівень підготовки педагогічних працівників, якість навчання і виховання студентів закладу вищої освіти. У наукових доробках того часу починають з'являтися різні тлумачення поняття «професійна готовність педагога», конкретизується зміст конструкту «готовність педагога до роботи з дітьми певної категорії», зокрема через «вміння організовувати власну діяльність, працювати самостійно і бачити перспективи». Починаючи з 90-х років XX століття, окремі аспекти професійної готовності досліджується вітчизняними і зарубіжними вченими (О. Абдулліна, А. Богуш, С. Максименко, О. Пехота, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.) [21]. З цього часу багаторічні наукові пошуки змісту поняття «професійна готовність» об'єднуються у два напрями. Представники першого напряму (Т. Левашова, В. Мясищев, Д. Узнадзе та ін.) розглядають готовність у зв'язку з психічними функціями, формування яких вважають необхідною умовою забезпечення результативності професійної діяльності [9]. У роботах названих авторів знаходимо наступні визначення готовності: «цілісний прояв особистості, особливий психічний стан, що займає посереднє положення між психічними процесами та властивостями особистості»; «синтез властивостей особистості, які визначають її придатність до діяльності» (В. Крутецький); «інтегральна властивість особистості, джерелом формування якої виступає її досвід» (К. Платонов). Представники другого напряму (С. Архангельський, М. Віленський, Н. Кузьміна, А. Мудрик, Е. Шиянов та ін.) розглядають готовність як результат процесу спеціалізованої підготовки. З 1991 року у незалежній Україні приймається ряд документів стратегічного характеру, в яких підкреслюється значення оновлення системи підготовки педагогічних працівників, які декларують зростання рівня предметної, методичної, загально-

наукової та психолого-педагогічної готовності випускників педагогічних закладів вищої освіти. Так, у нормативних документах про вищу освіти відображено цілі освітньої та професійної підготовки педагогічних працівників, визначено вимоги до професійної компетентності спеціалістів певного фаху, встановлено перелік закладів освіти, які можуть здійснювати підготовку майбутніх педагогів: «профільні вищі навчальні заклади – коледжі, педагогічні училища, інститути, університети та класичні університети, інші заклади вищої освіти третього і четвертого рівнів акредитації за умови виконання вимог державного стандарту». Ці заклади покликані готувати фахівців освітнього рівня бакалавр і магістр, рівень підготовки яких має відповідати освітньо-професійній програмі, затвердженій в установленому порядку.

Формування готовності забезпечує психолого-педагогічна, фахова та практична підготовка майбутніх учителів, зміст якої передбачає набуття студентами теоретичних знань з основ наук психолого-педагогічного циклу та відповідної спеціальності, вироблення практичних умінь та навичок і зазначається у навчальних планах закладів вищої освіти. При цьому формування готовності майбутніх учителів визначається логікою їх професійної діяльності і здійснюється у таких напрямах, як підготовка до: навчальної і позанавчальної роботи з учнями; виховної роботи з вихованцями, взаємодії з батьками; педагогічного спілкування та соціальної взаємодії з громадськістю; підвищення кваліфікації, самовдосконалення тощо.

У теперішній час педагогічною громадськістю України усвідомлюється необхідність зміни освітньої парадигми у закладах вищої освіти. Головний акцент в педагогічних технологіях ставиться на компетентності, на інтенсивний розвиток здібностей людини до самоосвіти, самовдосконалення, саморегуляції, саморефлексії. Дану задачу ефективно виконують рефлексивний і праксіологічний підходи. Ми виходимо з того, що самосвідомість є необхідною умовою існування особистості. Розуміння людини себе самого завжди ціннісне, так як перед нею розгортається широкий спектр можливостей розвитку і самовиховання. Усвідомлюючи себе, ми розуміємо міру відповідності власних особистісних властивостей соціально-моральним, професійним нормам. Усвідомлення суб'єктом відокремлення від всього того, що є не він, створює стимул для активного формування своєї індивідуальності. Крім пізнання себе,

самосвідомості припускає емоційно-ціннісне і діяльно-регулятивне відношення до себе. Саморефлексія і самооцінка є доданками самосвідомості і потужним чинником самовдосконалення людини. Ось чому у формуванні готовності майбутніх учителів до професійної діяльності пріоритетне значення ми віддаємо становленню педагогічного самосвідомості. На нашу думку, останнє передбачає відображення і перетворення суб'єктом педагогічної дійсності, а також цілісну самооцінку себе як учителя та свого місця в педагогічному процесі. Ступінь усвідомлення здобувачами педагогічного університету придатності до майбутньої професії служить запорукою успішності процесу формування готовності до праці вчителя.

Праксеологічний підхід вимагав розробки принципів досконалої педагогічної діяльності, формування потреби студентів працювати вчителем, позитивно ставиться до цієї професії, бачити в ній не тільки спосіб існування, але і можливість розвитку власних здібностей, творчого потенціалу, які дозволяють ефективно брати участь у педагогічному процесі. Сучасні дослідники праксеології зазначають, що це наука про успішну цілеспрямовану діяльність, а засновник польської школи праксеології Т Котарбінський розумів останню як «граматику дії», яка вивчає загальні шляхи і засоби підвищення ефективності усякої праці в кількісному і якісному сенсах. Праксеологія знаходиться є порівняно новим підходом до вивчення феномену діяльності. Необхідно відзначити, що ряд учених бачать в праксеології науку, яка може бути застосовна для раціоналізації виробничої праці. Однак аналіз робіт творців данної теорії (Т. Котарбінського, Т. Пщеловскій, Е. Слуцкій та ін) дає можливість стверджувати, що це поверхневе бачення сутності даної проблеми. Праксеологія – це загальна теорія організації будь-якої діяльності, її предметом є цілеспрямована, навмисна та свідома дія, що веде до результативної діяльності. Мета праксеології становить дослідження загальних законів людської діяльності та виведення на їх основі узагальнених правил по досягненню в ній досконалості [23]. У праксеологічному підході цінне те, що він ставить своїм завданням вивчення і впровадження всього необхідного для проведення ефективної діяльності. Праксеологію також називають наукою про виконання дії, під яким мають на увазі результативну, цілеспрямовану діяльність, так як саме останнє є головною ознакою досконалої діяльності. Праксеологія шукає квінтесенцію результативності, радячи підбирати тільки такі засоби, які ведуть до

поставленої мети. Суб'єкту необхідно з точністю володіти прийомами, способами, засобами діяльності, щоб мати можливість ефективно їх використовувати. Таким чином, праксеологія вчить людину свідомого вибору технологій, здатних дати найвищі результати діяльності.

Аналіз досліджень сучасних українських свідчить, що поняття «готовність» розглядається як феномен психолого-педагогічної науки і вживається у різних значеннях, здебільшого для позначення ступеня функціональності особистості у соціальній, життєвій та професійній сферах. Аналіз праць названих та інших авторів дозволяє відзначити, що залежно від мети формування готовності людини, дослідники розрізняють такі її види: загальну і спеціальну, психологічну і моральну, теоретичну і практичну, функціональну і особистісну, ситуаційну і стійку, готовність до розумової та фізичної діяльності. З огляду на це, ряд вчених відокремлюють інтелектуальний, процесуальний, психологічний, професійно-практичний, мотиваційний, творчий та ціннісно-емоційний компоненти підготовки до діяльності [6; 5; 10].

Вивчення наукової літератури та педагогічної преси за останній час засвідчило, що на початку XXI століття проблема підготовки педагогів у психолого-педагогічній науці стала пріоритетною, оскільки підготовка учнівської молоді до життя і праці у складних мінливих умовах сьогодення, коли здійснюється генералізація знань, посилюється інтеграція наук і суспільств набула стратегічного значення. Аналіз авторських доробок за минуле десятиріччя говорить про те, що одним із пріоритетних напрямів сучасних наукових пошуків з проблеми підготовки педагогів для спеціалізованих загально навчальних закладів є розробка моделі фахівця як соціопсихологічного орієнтиру для визначення сутності особистості вчителя як суб'єкта професійної діяльності та конструювання систем пролонгованої підготовки учнівської молоді, зокрема у комплексі «загально навчальні заклади – вищі навчальні заклади». При цьому педагогічна наука акцентує увагу на виявленні організаційно-педагогічних засад (факторів, умов, дидактичних засобів тощо), які надають змогу керувати підготовкою і становленням майбутнього вчителя; психологічна наука робить акцент на розширенні переліку особистісних рис, способах розвитку особистісних якостей і властивостей.

У межах нашого дослідження поняття «готовність» розглядається у взаємозв'язку з таким поняттям як «діяльність», тобто нас цікавить не готовність особистості взагалі як філософська чи психологічна категорія, а готовність особистості до діяльності, зокрема професійної. У педагогічної освіти діяльність визначена як «спосіб існування людини і суспільства в цілому», як «навмисна, опосередкована активність, спрямована на досягнення усвідомленої мети»; у психології під діяльністю розуміють активну взаємодію з навколишньою дійсністю, у процесі якої людина виступає як суб'єкт, який цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє свої потреби [6; 14; 15]. Наведемо ще декілька прикладів визначень поняття «готовність», що є характерними для вузького контексту трактування досліджуваної категорії:

- готовність – це передстартова активізація психічних функцій;
- готовність - це загальний психофізіологічний стан ;
- готовність - це один із психічних станів;
- готовність – це дієвий стан особистості, що виявляється в здатності до продуктивної реалізації знань, умінь та навичок і дозволяє особистості швидко орієнтуватись, продуктивно реалізовувати рішення, яке було прийнято, створювати творчу обстановку [8; 23].

У широкому контексті готовність ми вбачаємо як інтегративну якість суб’єкта (цілісний вияв або спрямованість особистості, складна динамічна структура взаємопов’язаних особистісних компонентів тощо), що є передумовою успішної професійної діяльності. Тобто готовність, як спрямованість особистості, передбачає потреби, переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, уміння й установки на певну поведінку в незвичних умовах.

Спробу ввести у науковий обіг інтегративне визначення поняття «готовність до професійної діяльності», яке б об’єднувало в собі вузький і широкий контексти його трактування, здійснено сучасними вченими, які запропонували розглядати цю категорію одночасно в трьох вимірах:

- як активний психофізіологічний стан особистості, що спричиняє діяльність;
- як інтегративну якість особистості, здатної до успішної професійної діяльності;

- як результат професійної підготовки та професійної діяльності. На наш погляд, дане трактування є цілком слушним, оскільки дозволяє дослідити готовність у всіх її виявах. Водночас, зважаючи на завдання нашої роботи, ми будемо трактувати досліджуване поняття з позицій двох останніх контекстів, розглядаючи готовність як інтегративну якість особистості, здатної до успішної професійної діяльності, що формується в результаті спеціальної підготовки.

Деякі дослідники трактують «діяльність» як форму активної, цілеспрямованої взаємодії людини з оточенням, включаючи інших людей, яка відповідає потребі що викликала цю взаємодію [25; 27]. Психологи розрізняють предметну (пізнавальну) і практичну діяльність та діяльність, що спрямована на взаємовідносини з людьми. Перша формує інтелектуальну активність суб'єкта діяльності, друга – його соціальну активність через предмет, засоби, способи та результат діяльності, визначаючи психологічний зміст поняття «діяльність», а зовнішню структуру – через дії та операції. Основними характеристиками діяльності вчені називають суб'єктність, усвідомленість, мотивованість, предметність, активність, соціальну та суспільно-історичну природу, опосередкованість, цілеспрямованість, продуктивність [8; 10; 17; 24].

Наголосимо, що у процесі професійної діяльності створюються внутрішні умови для збагачення її змісту та виникнення нових форм і способів діяльності. Аналіз психологічних джерел засвідчує, що внутрішні суперечності, які несе у собі діяльність, породжують людську психіку, яка, у свою чергу, є умовою здійснення діяльності. Науковці відзначають, що у процесі діяльності розвиваються психічні процеси (пам'ять, мислення, уява), формуються знання, набувається життєвий досвід, виникають нові інтереси і потреби, розвиваються емоційні та вольові, розумові та моральні властивості людей, їх загальні і специфічні здібності. Тобто, у процесі професійної діяльності, яка складається з комплексу предметних та інтелектуальних дій, удосконалюються раніше сформовані вміння і навички.

Оглядовий аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє виокремити два підходи до визначення поняття «готовність до діяльності» – функціональний, при якому виявляються процесуальні якості особистості, безпосередньо значущі для діяльності, та особистісний, який передбачає визначення готовності як комплексу

інтегрованих різнорідних властивостей. За умов функціонального підходу «готовність до діяльності» трактується як психофізіологічний стан, психологічна та соціальна установка, що характеризує поведінку особистості і забезпечує швидкість актуалізації необхідного досвіду [5; 6; 8; 26]. У контексті особистісного підходу «готовність до діяльності» розглядається як інтегративна, стійка характеристика індивіда, яка уможливлює успішне виконання діяльності [9; 17; 25].

Аналіз джерельного масиву дослідження засвідчує, що більшість із авторів розглядає готовність до діяльності як передумову цілеспрямованих дій, регулятивності, стійкості й ефективності діяльності. У психологічному аспекті готовність до діяльності розглядається як стійкий психофізіологічний стан особистості, який характеризується якостями, що зумовлюють доброзичливе відношення до трудової діяльності, можливість її активного творчого здійснення, а також актуалізацію цієї можливості при суспільній та особистісній необхідності. Характеризуючи готовність як психічний стан, науковці наголошують на конкретності та своєрідності проявів усіх компонентів і явищ психіки за певний проміжок часу (вікового відрізку) залежно від предметів та явищ дійсності (перш за все найближчого оточення), властивостей особистості.

Дослідники визначають готовність до того чи іншого виду діяльності як:

- цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння;
- становки, які готовність до діяльності трактують як цілеспрямований прояв особистості, що включає переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, вміння та навички;
- умову і регулятор успішного виконання діяльності, вибіркової активності особистості;
- певний ступінь оволодіння досвідом суспільства, досягнений рівень розвитку особистості як фахівця. З огляду на це, вони вирізняють: фізичну, інтелектуальну, психологічну, загальну, спеціальну та практичну готовність [14, 19].

У процесі наукового пошуку ми дотримувалися поглядів на готовність до діяльності, яку вчені розглядають як еліпсис трьох понять, що мають різне значення: широке – готовність до будь-якої

праці як результат трудового виховання з раннього дитинства, що полягає у бажанні працювати, усвідомленні необхідності брати участь у спільній трудовій діяльності; більш конкретне - потреба у праці, яка стала професією, як результат професійного навчання і виховання, підсумком не тільки професійного розвитку, але й соціальної зрілості особистості; найбільш конкретне – готовність до праці, як результат психологічної підготовки і психологічної мобілізації [19].

З'ясування структури поняття «готовність до діяльності» дозволило встановити, що найчастіше воно розглядається у таких аспектах:

- операційний – володіння певним набором способів дії, знань, умінь і навичок, можливість набуття досвіду в межах певної діяльності;
- мотиваційний – система спонукальних якостей особистості щодо певної діяльності (мотиви досягнення, самореалізації тощо);
- соціально-психологічний – рівень зрілості комунікативної сфери особистості, вміння здійснювати колективно розподілену діяльність, підтримувати стосунки в колективі, зокрема уникати деструктивних конфліктів;
- психофізіологічний – готовність систем організму діяти в даному напрямі.

Сучасні дослідники у понятті «готовність до діяльності» виділяють моральний, психічний, когнітивний і практичний компоненти, включаючи до їх змісту наступні позиції:

1) усвідомлення цілей, досягнення яких дозволяє виконувати визначені завдання;
2) осмислення й оцінка умов, в яких буде відбуватися діяльність;
3) визначення основних і допоміжних засобів розв'язання завдань діяльності;
4) прогнозування інтелектуальних, емоційних і вольових процесів, рівня притягань та результату;
5) мобілізація зусиль відповідно до умов і завдань діяльності.

Поняття «готовність вчителя до виконання професійних обов’язків» здебільшого вчені тісно пов’язують з поняттям «професійна підготовка». При цьому професійна підготовка розглядається науковцями як процес формування готовності майбутнього

педагога до професійної діяльності, а готовність – як її мета і результат. Професійна підготовка до педагогічної діяльності – це не що інше, як формування готовності до неї» [5; 17]. Підготовка – це динамічний процес, стрижневою метою якого є формування такої професійної якості як готовність, – наголошується у сучасних дослідженнях, окреслюючи інші аспекти цього співвідношення. Професійна готовність – це не тільки результат, але й мета професійної підготовки, початкова й основна умова реалізації можливостей кожної особистості, розширюючи межі трактування вищезазначених дифініцій. Отже, маємо розглядати поняття «готовність вчителя початкових класів до професійної діяльності» та поняття «професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів» як взаємопов'язані та взаємозалежні, що збагачують та уточнюють один одне: готовність виступає як мета і результат процесу професійної підготовки майбутнього фахівця, а остання – як необхідна умова формування його готовності.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів була і залишається предметом спеціальних досліджень багатьох українських і зарубіжних учених – Ш. Амонашвілі, В. Ковальова, О. Савченко, В. Сухомлинського, Л.Хомич та ін. У їхніх дослідженнях визначено теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх учителів початкових класів, здійснено порівняльну характеристику основних наукових підходів до розв'язання проблеми формування готовності освітян до професійної діяльності в початковій школі, виявлено особливості її організації в різних країнах світу тощо. Зокрема, було встановлено, що підготовка вчителя початкових класів як складний соціально-педагогічний феномен підкоряється дії як внутрішніх, так і зовнішніх закономірностей [27]. Вони трактуються науковцями як загальні, необхідні, стійкі зв'язки між системою професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів і зовнішніми по відношенню до неї соціальними й педагогічними системами (зовнішні закономірності) та постійні, системоутворювальні зв'язки і залежності між її окремими компонентами (внутрішні закономірності) [1; 26; 27]. Система закономірностей, які, обумовлюють характер перебігу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, наводиться в таблиці 1. Аналіз її змісту дозволив зробити такі висновки. Наукові підходи до виявлення закономірностей професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, виявляючись тотожними в деяких

аспектах, взаємозбагачують та доповнюють один одного в інших. Тому в процесі даного дослідження ми вважали за доцільне враховувати точки зору як української вченої, так і російського науковця.

Таблиця 1

Закономірності професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів

За В. Ковальовим	***За Л. Хомич***
Обумовленість системи підготовки потребам соціально-економічного розвитку суспільства, завданням у сфері формування особистості. Відповідність змісту, форм і методів підготовки рівню розвитку педагогічної науки та практики, характеру і змісту праці вчителя початкової школи. Виховання і розвиток майбутніх учителів початкових класів у процесі загальнопедагогічної підготовки. Взаємозв'язок цілей, функцій, змісту і методів підготовки студентів. Залежність якості професійних знань, умінь і навичок від характеру, методів і форм навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної діяльності студентів. Залежність змісту і методів професійної підготовки від індивідуальних здібностей студентів.	Обумовленість суспільними потребами, що відбивають стан розвитку країни, її економіки і можливості для розвитку освіти. Залежність від матеріально-технічної бази і рівня кваліфікації викладацького складу вищого навчального закладу. Цілісність процесу підготовки, що виявляється в єдності навчання, виховання і розвитку особистості студентів на основі комплексної організації їхньої діяльності під час навчання. Взаємозв'язок навчальних вимог і реальних пізнавальних можливостей студентів. Єдність у викладанні та навчанні. Взаємозалежність завдань, змісту, методів і форм організації навчання.

Порівняльний аналіз процесу розвитку української та зарубіжних систем професійної підготовки вчителя початкових класів проведено українською вченою Л. Хомич, яка в історії становлення і розвитку професійної підготовки вчителя початкових класів виокремила чотири етапи:

- донауковий (Стародавні часи). У цей період відбувається нагромадження емпіричного досвіду виховання і навчання молодого покоління;
- просвітницький (період Середньовіччя), за часів якого з'являються перші теоретичні концепції виховання і навчання дітей молодшого шкільного віку, зароджується класична педагогіка початкової освіти;

- науково-методичний (період історії Нового часу) – зароджується система спеціальної підготовки вчителя початкових класів, з'являються вчительські семінарії; багато уваги приділяється удосконаленню теоретичної та методичної підготовки вчителя;
- розвиток професійної підготовки вчителя початкових класів. Наприкінці даного періоду створюються системні концепції діяльності людини, а на їх основі – теорії професійної підготовки вчителів [27].

У переважній більшості вищих педагогічних начальних закладів України і зарубіжних країн за часів Новітньої історії професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів здійснювалась (і здійснюється) за традиційною освітньою парадигмою. У її межах вчитель початкових класів розглядається як компетентний і широкоосвічений фахівець, основною функцією якого є формування у молодших школярів елементарних знань, умінь і навичок. Саме цим і визначаються мета та зміст підготовки вчителя початкових класів.

Значна увага в розвинених країнах приділяється процесуально-діяльнісному компоненту підготовки майбутніх учителів початкових класів. Традиційними для більшості західних країн є органічне сполучення фронтальних (лекційних, семінарських і практичних) та індивідуальних (тьюторських) форм навчання. Серед методів навчання переважають проблемні та дискусійні. Виключне значення надається таким практичним методам навчання, як мікровикладання, моделювання навчальних ситуацій, рольові ігри. В Україні підготовка майбутніх учителів початкових класів здійснюється за циклами: загальної підготовки, професійної та практичної підготовки, а також включає вибіркові компоненти.

В останні десятиріччя в Європі розпочався пошук принципово нових моделей підготовки вчителів початкових класів, які б відповідали аксіологічним імперативам та забезпечували б підготовку вчителя-європейця, спроможного працювати в полікультурному освітньому просторі; становлення майбутнього вчителя як суб'єкта особистісно орієнтованої освіти учнів; перехід до вищої освіти як єдиного типу підготовки вчителів початкових класів; рух до інтегративних моделей «ЗВО-ЗЗСО», де школа виступає партнером вищих педагогічних навчальних закладів у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. Як бачимо, в останні

роки в Європі намітилася тенденція до переосмислення пріоритетів професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів на засадах спільних ціннісних орієнтацій гуманістичного спрямування, тож і Україна має розпочати процес модернізації системи педагогічної освіти згідно з основними положеннями парадигми європейського виміру в освіті, де завданням майбутнього педагога, готового працювати в гуманістичному освітньому просторі, має стати педагогічна готовність до реалізації особистісного підходу в освіті, вивчення психологічних особливостей індивідуального розвитку учня, технологічні знання та вміння. Для переходу до особистісно орієнтованої оосвіти в школі І ступеня особистісно орієнтовану освіту майбутній педагог повинен отримати у закладі вищої освіти. Сучасний випуснкин педагогічного закладу вищої освіти повинен бути готовим до реалізації особистісно орієнтованої освіти – це має стати важливим завданням професійної підготовки конкурентноспроможного фахівця. Адже саме вчитель початкових класів за умови його якісної професійної підготовки спроможний протягом чотирьох років співпраці, співдружності, співтворчості з дитиною якісно та результативно розвивати її особистість, вибудовувати освітній процес у початковій школі на засадах особистісно орієнтованої педагогіки, враховуючи інтереси, потреби, потенційні можливості особистості вихованця.

Ідеї особистісної орієнтації освітнього процесу не є абсолютно новими в історії світової та вітчизняної педагогічної думки. Їхні витоки виходять з глибин людської культури і містяться в гуманістичній філософії, що прагнула до возвеличення людини. Гуманістична світоглядна позиція представлена в історії старогрецької філософії роботами Арістотеля, Платона, Сократа та ін. Нового потужного імпульсу до розвитку гуманістичних поглядів на людину, її сутнісні сили та життєве призначення набули в епоху Відродження в працях Т.Кампанелли, М. Монтеня, Ф. Рабле та ін. Мислителі й просвітники нового часу – Ш.Монтеск'є, Ж.Ж.Руссо та ін. – у межах гуманізму розвивали ідеї вільного виховання. Як самостійний науковий напрям гуманістичний підхід із його гаслом «Людина – неповторна й унікальна цілісність» виділився в 50-ті роки ХХ ст. У світовій науці з ним пов'язані імена Р. Бернса, А. Маслоу, Р. Мея, Дж.Оллпорта, К. Роджерса, В. Франкла, С. Фрома, К. Хорні та ін. [2; 20].

Сучасна особистісно орієнтована педагогіка має ввібрати безумовно цінні здобутки своїх попередників у царині освітньої практики, до яких насамперед слід віднести:

- вальдорфську педагогіку з її орієнтацією на вільне виховання, де самобутнє людське «Я» виявляється в гармонії трьох головних функцій душі – волі, почуттів та мислення;
- методику М. Монтессорі, що має сформульований від імені дитини та адресований педагогу девіз «Допоможи мені це зробити самому», а також мету - забезпечити матеріал для природного процесу саморозвитку особистості, створивши різноманітне розвивальне середовище;
- систему розвивального навчання, метою якої є формування активного, самостійного, критичного, творчого мислення дитини і на цій основі поступовий перехід до самоосвіти;
- педагогічну технологію «створення ситуації успіху», спрямовану на розвиток особистості дитини, надання можливості кожному вихованцю відчути радість досягнення успіху, на усвідомлення своїх здібностей і можливостей, віру у власні сили.

На сучасному етапі свого розвитку гуманістична педагогіка належить до кола наук, що мають міждисциплінарний характер. Методологічні засади особистісно орієнтованої освіти як системи наукових знань і соціально-педагогічної діяльності розробляються філософією гуманізму, яка, набувши сучасних рис, реалізується в освітньому просторі завдяки системі принципів особистісно орієнтованого підходу. За результатами теоретичних розвідок можемо стверджувати, що особистісний підхід в освіті не має однозначного трактування та інтерпретується педагогами-науковцями і практиками по-різному. На рівні масової педагогічної свідомості він розуміється як етико-гуманістичний принцип і ціннісна орієнтація (С. Гончаренко, Г. Сиротенко та ін.). Так, С. Гончаренко, характеризуючи особливості особистісно орієнтовного підходу в даному контексті, відзначає, що досліджуваний феномен являє собою базову ціннісну орієнтацію педагога, яка обумовлює стиль його взаємодії з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу. Г. Сиротенко, розкриваючи сутність цієї ціннісної орієнтації, підкреслює: «Особистісний підхід до навчально-виховного процесу передбачає певну переорієнтацію свідомості вчителя, погляду на особистість учня та на себе як на цінність і самоцінність» [7; 10].

Особистісний підхід розглядається науковцями як побудова особливого роду педагогічного процесу (зі специфічними цілями, змістом, технологіями тощо), орієнтованого на розвиток і саморозвиток особистості учня. За умов такого трактування досліджуваної категорії на перший план виходять питання, пов'язані з розв'язанням надзвичайно складного завдання: синтезу знаннєво-стандартизованого та особистісного компонентів змісту освіти [3; 4; 9; 11].

Ми, спираючись на результати наукових розвідок сучаснх вчених будемо трактувати поняття «особистісно орієнтований підхід» в наступному контексті. Обґрунтуємо нашу позицію. Термін «підхід» у філософії освіти має два контексти використання: методологічний, за умов якого він розглядається як сукупність принципів, що обумовлюють стратегію педагогічної діяльності, та гносеологічний, у якому він розуміється як спосіб пізнання та перетворення педагогічної дійсності. Зважаючи на завдання нашого дослідження, ми будемо вживати поняття «підхід» у першому контексті, розуміючи під особистісно орієнтованим підходом систему принципів – вихідних положень педагогічної діяльності, основою яких є погляд на учня і на вчителя як на абсолютні педагогічні цінності. Ми проаналізували принципи, що обумовлюють своєрідність особистісно орієнтованого підходу порівняно з іншими підходами в освіті (традиційним, індивідуальним, культурологічним тощо), що були предметом дослідження таких українських учених, як С. Підмазін, О. Савченко та ін. [18; 21]. Результати наукових пошуків цих авторів представлено в таблиці 2.

Переважна більшість цих принципів, маючи різне найменування, за своєю суттю виявляються тотожними. Так, принцип особистісної орієнтації, який розуміються як створення умов для розвитку індивідуальних здібностей учнів, врахування їхніх інтересів і нахилів, можливість вибору ними індивідуального освітнього середовища, збереження та зміцнення здоров'я, у тому чи іншому формулюванні зустрічається в підходах С. Підмазіна, О. Савченко та ін. Слід вважали, що особистісно орієнтоване виховання має свої властивості, що грунтуються на врахуванні мотивів, визначенні мети й завдань, знання студентами способів поставленої мети, оволодіння стандартом освіти та інш.

Таблиця 2

Принципи, що обумовлюють особливості особистісно орієнтованого підходу
(за різними науковими джерелами)

Автори	***Принципи***
С.Підмазін	гуманізму; діалектичного редукціонізму; діалогічної взаємодії; діяльності; інтегративності; реалізму; самоорганізації складних систем; ціннісно-цільової сутності пізнання .
О.Савченко	діагностичної основи навчання й виховання; зосередження на потребах учнів; створення в навчально-виховному закладі розвивального середовища; створення умов для досягнення кожним учнем реально можливого для нього на даний період рівня успішності, вихованості та розвитку, але не нижчого, ніж передбачено державними освітніми стандартами; створення умов для співпраці й співтворчості між учнями та учителем; створення умов для фізичного й емоційного благополуччя школярів; пристосування методики навчання до навчальних можливостей учнів; розвитку й саморозвитку учнів; створення ситуацій вибору й відповідальності; стимулювання.

Відповідно до цього твердження, готовність майбутніх педагогів до впровадження особистісно орієнтованої освіти нами розглядається як єдність чотирьох складових компонентів: когнітивного, діяльнісно-технологічного, емоційно-ціннісного, інтеграційного. Крім того, готовність до педагогічної діяльності передбачає формування таких якостей особистості, які забезпечать майбутньому педагогу можливість усвідомлено і компетентно здійснювати професійну діяльність в напряму особистісно орієнтованого виховання молодших школярів. Усі перебудови, які відбуваються у сучасному суспільстві відбиваються на особистості – головній діючій особі та суб'єкті соціально-історичного процесу. В основі формування особистості нині знаходяться, насамперед, ідеї гуманістичної парадигми особистісно-орієнтованої освіти, сутність якої полягає у тому, щоб знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації, само актуалізувати, сформувати інтелектуально і духовно багату творчу особистість [12].

Досягнення становлення у студентів внутрішніх мотивів залежить від власного переконання того, що найважливішою цінністю в гуманістичній освіті є особистість, її унікальний внутрішній мікросвіт. Тому підґрунтям для формування у студентів особистісної системи цінностей мають стати їхні індивідуальні потреби, інте-

реси, світоглядна позиція тощо. Формування у студентів системи цінностей гуманістичного спрямування, на нашу думку, має базуватись на принципі діяльнісного опосередкування, сутність якого полягає у вимозі розглядати мотиваційну сферу особистості як похідну від реального буття суб'єкта. Згідно з цим принципом освітній процес у закладах вищої освіти має також організовуватись відповідно до принципів особистісно орієнтованого підходу. З метою формування у майбутніх учителів початкових класів усталеної системи цінностей гуманістичного спрямування необхідно широко використовувати різноманітні діалогічні форми навчання, цілеспрямовано створювати проблемні педагогічні ситуації, участь у яких дозволяє їм накопичувати досвід професійної діяльності гуманістичного спрямування та забезпечувати можливість рефлективного ставлення студентів до процесу вдосконалення своїх ціннісних пріоритетів.

Формування у майбутніх учителів особистісних цінностей гуманістичного спрямування має відбуватись у напрямі від конкретного до загального. При цьому формуванню підлягають як базові, так і оперативні цінності, які являють собою процес перетворення цілей особистісно орієнтованої освіти молодших школярів на особистісно значущі для студентів.

З метою з'ясуівння стану формування готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної дільності, нами проведено експериментальне досліжджження, у процесі якого розв'язанню підлягали такі завдання:

- розробка програми діагностики готовності майбутніх учителів початкових класів до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів;
- визначення показників рівня готовності учасників експерименту до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів та узагальнення отриманих результатів.

Першим кроком дослідження, була розробка програми діагностики готовності вчителів початкових класів до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів, до неї увійшли: характеристика об'єктів вимірювання, його критеріїв, показників і методів; структура оцінки готовності учителів початкових класів до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів; якісна характеристика рівнів готовності учителів початкових класів до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів.

Визначаючи об’єкти, критерії, показники та методи вимірювання, ми спиралися на основні положення психологічної теорії вимірювання, сформульовані, де розглядають «операцію приписування чисел об’єктам вимірювання відповідно до певних правил» [15; 16]. Об’єктом вимірювань у психолого-педагогічних дослідженнях виступають, як правило, так звані суб’єктивні властивості, які не можна безпосередньо виміряти – знання, уміння, навички, психічні якості, вихованість, готовність тощо. Тому їх вимірюють непрямим способом: суб’єктивні властивості пов’язують з однією або кількома формами їхнього зовнішнього прояву – критеріями, які мають матеріальну одиницю вимірювання. Показники вимірювання однозначно визначаються вимірювальною шкалою – інструментом для перетворення якісних рядів на кількісні. Залежно від способу перетворення в загальній теорії вимірювань виділяють чотири типи шкал – шкалу найменувань, рангову та інтервальну шкали, шкалу відношень. Сутність вимірювання в шкалі найменувань полягає в приписуванні різних чисел об’єктам, які відрізняються між собою за деякою ознакою (напр. знає - «1»; не знає - «0»). Ця ознака в номінативній шкалі обирається за показник вимірювання. Застосування рангової шкали надає можливість ранжувати об’єкти вимірювання за ступенем вияву вимірюваної якості. При цьому за показник вимірювання обирається кількісна характеристика, що дозволяє проранжувати студентів за ознакою, яка вибрана за критерій вимірювання. Вимірювання в інтервальній шкалі та шкалі відношень спираються на метричні поняття та здійснюються за допомогою одиниці вимірювання, яка і обирається за показник вимірювання.

Вимірювання рівня готовності майбутніх вчителів початкових класів до особистісно орієнтованої освіти молодших школярів здійснювалось нами в контексті теорії непрямих вимірювань С.Стівенса]. У процесі вимірювання готовності учасників експерименту до особистісно орієнтованої освіти молодших школярів застосовувались такі методи як анкетування, спостереження, самостійні та творчі роботи, опитування тощо. Анкетування визначається в педагогіці як метод емпіричного дослідження, що ґрунтується на опитуванні значної кількості респондентів та використовується для отримання інформації про типовість тих чи інших психолого-педагогічних явищ 14]. У процесі підготовки анкет, зважаючи на те, що при відповіді респондентів можливі викрив-

лення, спричинені суб'єктивними факторами, ми використовували як основні (прямі та непрямі, уточнюючі та взаємодоповнюючі), так і контрольні запитання.

Під дослідницьким спостереженням у педагогіці розуміють емпіричний метод наукового дослідження, сутність якого виявляється в цілеспрямованому, планомірному та систематичному сприйнятті проявів психолого-педагогічних процесів і явищ [23]. Об'єкти вимірювання, його критерії, показники і методи наводимо в таблиці 3.

Таблиця 3

Об'єкти, критерії, шкала, показники й методи вимірювання

Об`єкти	***Критерії***	***Шкала***	***Показники***	***Методи***
Мотиваційна готовність	Позитивне ставлення до процесу модернізації початкової школи на засадах особистісно орієнтованої освітньої парадигми	Рангова шкала	Кількість балів	Анкетування
	Стійке бажання опанувати теорією та технологією особистіно орієнтованої освіти молодших школярів	Рангова шкала	Кількість балів	Анкетування, творча робота
	Гуманістична спрямованість особистості, прийняття цілей особистіно орієнтованої освіти молодших школярів як особистісно значущих	Рангова шкала	Кількість балів	Анкетування
Інформаційна готовність	Ґрунтовні знання теоретико-методологічних основ особистіно орієнтованої освіти молодших школярів	Рангова шкала	Кількість балів	Опитування
Процесуально-діяльнісна готовність	Здатність до складання плану-конспекту особистісно орієнтованого уроку, підготовки необхідних дидактичних матеріалів	Рангова шкала	Кількість балів	Самостійна робота, Спостереження

	Здатність до проведення окремих етапів особистісно орієнтованого уроку	Рангова шкала	Кількість балів	Самостійна робота, Спостереження
	Здатність до комунікативної діяльності, що здійснюється відповідно до принципів особистісно орієнтованого підходу	Рангова шкала	Кількість балів	Самостійна робота, Спостереження
	Здатність до аналізу особистісно орієнтованого уроку, до роботи з науковою інформацією з питань особистісно орієнтованої освіти молодших школярів	Рангова шкала	Кількість балів	Самостійна робота, Спостереження
Здатність до рефлексії	Здатність до самоаналізу та самооцінки готовності до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів	Рангова шкала	Кількість балів	Анкетування
	Здатність до використання результатів самоаналізу та самооцінки в процесі вдосконалення власної професійної діяльності	Рангова шкала	Кількість балів	Самостійна робота

Спостереження використовувалося нами для досягнення різноманітних цілей. Зокрема, воно виявилося для нас джерелом інформації під час збору даних про рівень процесуально-діяльнісної готовності майбутніх учителів початкових класів до особистісно орієнтованої освіти молодших школярів.

Письмове опитування застосовувалось під час визначення рівня сформованості в майбутніх учителів початкових класів знань теоретико-методологічних основ особистіно орієнтованої освіти молодших школярів; самостійні та творчі роботи – під час вивчення рівня мотиваційної та процесуально-діяльнісної готовності майбутніх учителів початкових класів до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів.

На нашу думку, застосування комплексу цих методів надало можливість отримати вичерпні дані. З метою вимірювання за-

гальної готовності майбутніх учителів початкових класів до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів нами було розроблено модель оцінки означеної готовності. Вона є результатом моделювання – одного з основних методів кваліметрії – теорії вимірювання властивостей речей, які визначаються через її якість.

Відповідно до основних положень кваліметрії (О. Ануфрієва ін.), розробка моделі містить такі етапи: визначення властивостей 1-го порядку (параметрів) => складання ієрархічної структурної схеми його властивостей (факторів та / або критеріїв) => визначення вагомостей кожної властивості => відображення отриманих результатів у таблиці [1].

Зважаючи на це, нами було розроблено структуру оцінки готовності майбутніх учителів початкових класів до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів (див. таблицю 4).

Таблиця 4

Структура оцінки готовності вчителів початкових класів до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів

Параметри	Фактори	Коефіцієнт вагомості	Критерії	Коефіцієнт вагомості
Загальна готовність	Мотиваційна готовність	0,3	Позитивне ставлення до процесу модернізації початкової школи на засадах особистісно орієнтованої освітньої парадигми	0,2
			Стійке бажання опанувати теорією та технологією особистіно орієнтованої освіти молодших школярів	0,3
			Гуманістична спрямованість особистості, прийняття цілей особистіно орієнтованої освіти молодших школярів як особистісно значущих	0,5
	Інформаційна готовність	0,25	Особливості організації навчально-виховного процесу у початковій школі.	0,2

			Вікові та індивідуальні особливості молодших школярів та їх урахування у навчально-виховному процесі.	0,2
			Поняття особистісно орієнтованої освіти.	0,2
			Урок в системі особистісно орієнтованої освіти. Характеристика окремих етапів особистісно орієнтованого уроку.	0,2
			Теоретичні основи аналізу особистісно орієнтованого уроку.	0,2
	Процесуально-діяльнісна готовність	0,25	Здатність до складання плану-конспекту особистісно орієнтованого уроку, підготовки необхідних дидактичних матеріалів	0,25
			Здатність до проведення окремих етапі особистісно орієнтованого уроку	0,25
			Здатність до комунікативної діяльності, що здійснюється відповідно до принципів особистісно орієнтованого підходу	0,25
			Здатність до аналізу особистісно орієнтованого уроку, до роботи з наукової інформацією з питань особистісно орієнтованої освіти молодших школярів	0,25
	Здатність до рефлексії	0,2	Здатність до самоаналізу та самооцінки готовності до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів	0,5

			Здатність до використання результатів самоаналізу та самооцінки в процесі вдосконалення власної професійної діяльності	0,5

За допомогою структури оцінки готовності студентів до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів нами визначались показники рівнів сформованості в них загальної готовності до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів.

Визначення рівнів готовності учасників експерименту до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів здійснювалось нами за допомогою статистичного групування – методу описової статистики.

У педагогіці, як правило, статистичне групування здійснюють з позицій підходу, коли отримані експериментальні дані треба розподілити таким чином, щоб до кожного розряду ввійшло 15-20 % значень вимірюваної ознаки. При цьому для спрощення процедури групування пропонується використовувати рівні розряди. Зважаючи на сказане, ми здійснювали статистичне групування учасників експерименту за 5 рівними групами – рівнями готовності до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів: до професійним, початковим, базовим, конструктивним і системним. Групування учасників експерименту здійснювалось на основі якісних характеристик (див. таблицю 5).

Таблиця 5

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів до особистіно орієнтованої освіти

Рівні	***Якісна характеристика рівнів***
Допрофесійний рівень	У майбутнього вчителя виявляється негативне ставлення до модернізації системи початкової освіти на засадах особистісно орієнтованої педагогіки. Студент здійснює оцінку значущості даної інновації на основі «здорового глузду» та зовнішніх факторів. Не має навіть початкових знань щодо теоретико-методологічних основ особистіно орієнтованої освіти молодших школярів, не вміє писати план-конспект особистісно орієнтованого уроку, проводити урок відповідно до основних положень парадигми особистісно орієнтованої освіти. Самооцінка готовності до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів є значно завищеною.
Початковий рівень	Характерним для майбутнього вчителя початкових класів є індиферентне ставлення до інноваційних

	перетворень в системі загальної середньої освіти України. Студент виявляється спроможним до відтворення лише одиничних елементів технології особистісно орієнтованого уроку. Знання щодо засобів самодіагностики готовності до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів мають фрагментарний характер. Тому самооцінка здійснюється на основі «здорового глузду», що спричиняє її неадекватність реальному стану речей.
Базовий рівень	Характерним для майбутнього вчителя початкових класів є позитивне ставлення до впровадження в практику роботи початкової школи особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання молодших школярів. Проте це ставлення не має збуджувальної функції та не спричиняє потребу в набутті студентом необхідних для професійної діяльності гуманістичного спрямування знань, умінь і навичок Виявляється спроможним підготувати та провести особистісно орієнтований урок в початковій школі за зразком. Майбутній вчитель початкових класів має елементарні знання щодо засобів самодіагностики. Характеризується адекватною самооцінкою своєї готовності до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів, але виявляється не спроможним до її вдосконалення.
Конструктивний рівень	Характерним для майбутнього вчителя початкових класів є позитивне ставлення до впровадження в практику роботи початкової школи особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання молодших школярів, а також стійке бажання опанувати теорією та технологією особистіно орієнтованої освіти молодших школярів. Має ґрунтовні знання теоретико-методологічних основ особистіно орієнтованої освіти молодших школярів, але вони не відрізняються системністю. Рівень процесуально-діяльнісної готовності майбутнього вчителя до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів можна охарактеризувати як конструктивний. Студент характеризується високим рівнем професійної рефлексії, але при цьому не може здійснювати самокорекцію з урахуванням індивідуального стилю професійної діяльності.
Системний рівень	Характерним для майбутнього вчителя початкових класів є позитивне ставлення до впровадження в практику роботи початкової школи особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання молодших школярів, а також стійке бажання опанувати теорією та технологією особистіно орієнтованої освіти молодших школярів. Студент має системні знання щодо теоретико-методологічних основ особистіно орієнтованої освіти молодших школярів. Рівень процесуально-діяльнісної готовності до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів можна охарактеризувати як системний.

	Майбутній педагог характеризується здатністю до самоаналізу рівня своєї підготовленості до впровадження особистіно орієнтованої освіти молодших школярів, спроможністю до об`єктивної самооцінки та самокорекції з урахуванням індивідуального стилю професійної діяльності.

Подамо характеристику результатів вимірювання.

1. Вимірювання рівня мотиваційної готовності студентів до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів

Системоутворювальне значення в процесі опанування вчителем досвіду особистісно орієнтованої педагогіки відіграє сприйняття ним цінностей і цілей гуманістичної освіти як особистісно значущих. І це зрозуміло, оскільки «тільки адекватна цілям діяльності мотивація може забезпечити успішність її виконання» [34].

За результатами наукових пошуків С.Занюка, процес сприйняття людиною соціальних цінностей як особистісно значущих доцільно розглядати як триетапний. На першому етапі формуються так звані знаннєві мотиви, що полягають у позитивному ставленні особистості до соціальних цінностей, у нашому випадку до цінностей гуманістичної освіти. Проте це ставлення виявляється лише у судженнях студента, не спонукаючи його до активного опанування теорією та технологією особистіно орієнтованої освіти та виховання учнів. На другому етапі спостерігається процес перетворення знаннєвих мотивів на дієві. Характерним для цього етапу є прагнення майбутнього вчителя набути необхідних знань, умінь і навичок, щоб бути спроможним здійснювати професійну діяльність гуманістичного спрямування. На третьому етапі дієві мотиви трансформуються на внутрішні. Його результатом є прийняття студентом цінностей і цілей гуманістичної педагогіки як особистісно значущих, що виявляється в гуманістичній спрямованості його особистості; стійкому переконанні щодо необхідності відмови від авторитарної знаннєвої моделі освіти на користь дитиноцентричної; у його цілеспрямованій, наполегливій самостійній роботі з питань теорії та практики особистісно орієнтованої освіти; у прагненні ознайомитись із досвідом учителів, що працюють за інноваційними технологіями, спрямованими на створення умов для самоактуалізації, розвитку та саморозвитку особистості учнів [9].

У контексті зазначеного, доцільним виявляється визначення рівня мотиваційної готовності студентів до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів.Ставлення учасників експерименту до процесу модернізації початкової освіти на засадах особистісно орієнтованої освітньої парадигми вивчалось за допомогою анкети «Визначення рівня готовності учасників експерименту до особистісно орієнтованої освіти молодших школярів». Результати анкетування наведено на рис. 1.

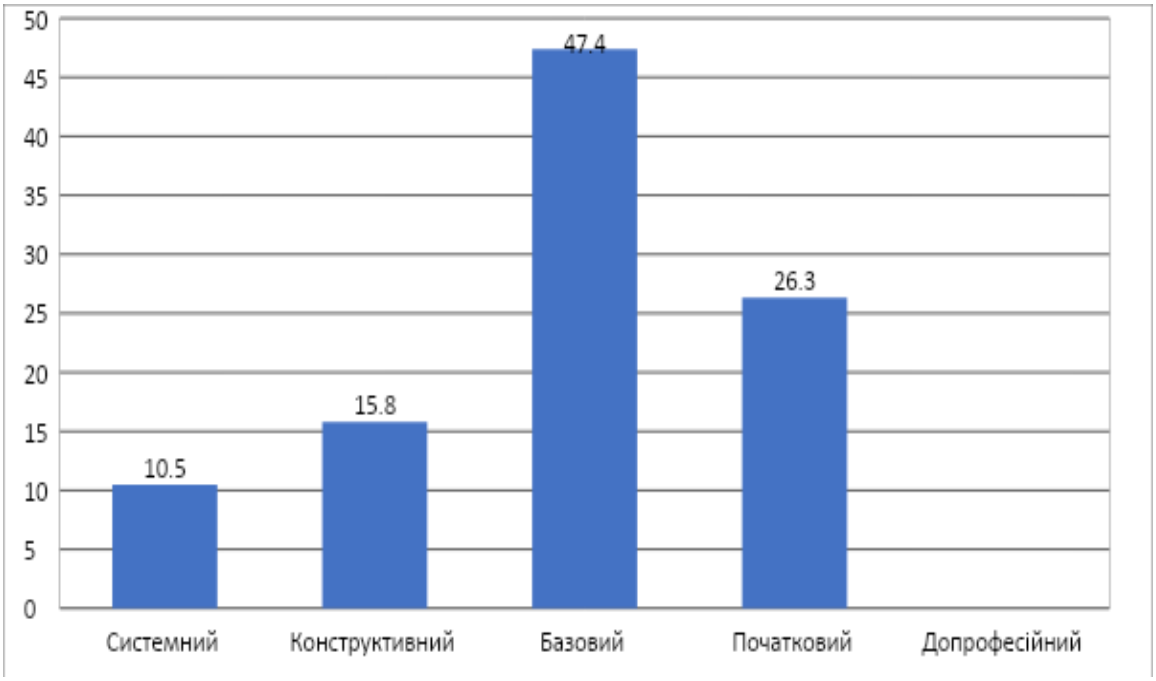


Рис. 1. Розподіл студентів за рівнями мотиваційної готовності до особистіно орієнтованої освіти молодших школярів

Рівень розвитку в студентів мотивів здійснення професійної діяльності на засадах особистісно орієнтованого підходу розподілився наступним чином: допрофесійний рівень – 0%; початковий рівень – 26,3%; базовий рівень – 47,4%; конструктивний 15,8%; системний – 10,5%.

2. Вимірювання в учасників експерименту рівня сформованості знань теоретико-методологічних основ особистіно орієнтовнаної освіти молодших школярів.

Під час визначення рівня сформованості в учасників експерименту знань теоретико-методологічних основ особистіно орієнтованої освіти молодших школярів нами з'ясовувався рівень опанування ними системою знань з таких питань: понятєво-термінологічний апарат особистісно орієнтованого підходу, його сутність та система принципів, що визначають особливості, парадигма особистісно орієнтованої освіти, теорія особистіно орієнтованої освіти, технологія особистісно орієнтованого уроку,

особливості особистісно орієнтованого уроку в початковій школі, генетичні аспекти проблеми особистіно орієнтованої освіти *молодших школярів тощо.*

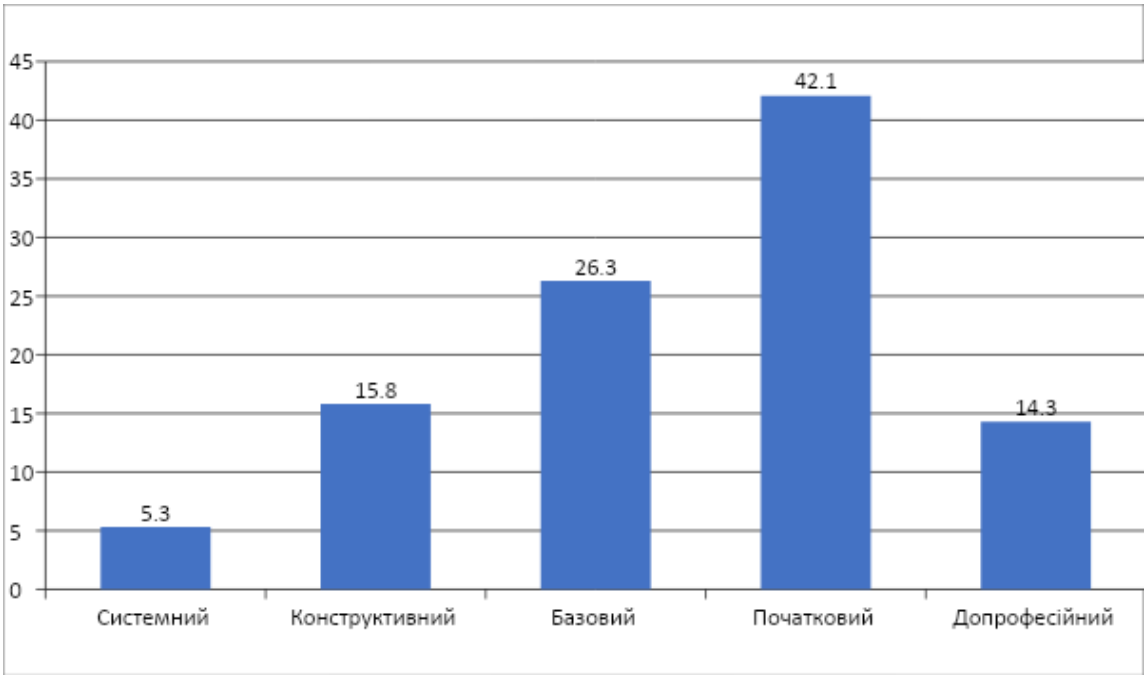


Рис. 2 Розподіл студентів за рівнями сформованості знань теоретико-методологічних основ особистіно орієнтованої освіти молодших школярів

Рівень сформованості знань теоретико-методологічних основ особистіно орієнтованої освіти молодших школярів у майбутніх учителів початкових класів досліджувався за допомогою опитувальника «Теоретико-методологічні основи особистіно орієнтованої освіти молодших школярів» Результати вимірювання наведено на рисунку 2. Аналіз експериментальних даних дозволяє зробити висновок про те, що переважна більшість учасників експерименту мають початковий рівень сформованості знань теоретико-методологічних основ особистіно орієнтованої освіти молодших школярів (42,1%). Однак зросла кількість студентів допрофесійного рівня до (10,5%) у порівнянні з мотиваційною готовністю. Це спричинено, на нашу думку тим, що дослідження проводилося серед студентів 4 курсу, які ще не завершили вивчення педагогічних та методичних дисциплін.

3. Вимірювання в студентів рівня процесуально-діяльнісної готовності до особистісно орієнтованої освіти молодших школярів. Відповідно до результатів наукових пошуків, викладених у першому розділі, у процесі визначення рівня процесуально-діяльнісної готовності студентів до реалізації особистіно орієнтованої освіти молодших школярів нами досліджувалась готовність до здійснення майбутніх учителів конструктивної, організаційної функцій профе-

сійної діяльності у процесі педагогічної практики в початковій школі. Результати, з нашої точки зору, є цілком закономірними, оскільки навіть у досвідчених учителів підготовка та проведення особистісно орієнтованих уроків викликає значні утруднення.

4. Вимірювання рівня сформованості в студентів здатності до рефлексії. Згідно з результатами вивчення наукових джерел з теми дослідження, викладеними в першому розділі даної роботи, при визначенні в студентів здатності до рефлексії нами вивчалася їх спроможність об`єктивно оцінювати рівень своєї підготовленості до здійснення професійної діяльності на засадах особистісного підходу. При цьому було використано анкету «Самооцінка рівня готовності до здійснення особистісно орієнтованої освіти молодших школярів». Так, результати оцінювання готовності майбутніх учителів початкових класів до рефлексії розподілилися наступним чином: системний рівень (5,3%); конструктивний рівень (15,8 %); базовий рівень (68,4%); початковий рівень (10,5%); допрофесійний рівень (0%). Це свідчить, що більшість студентів мають базовий рівень готовності до рефлексії як один із компонентів готовності до особистісно орієнтованої освіти молодших школярів.

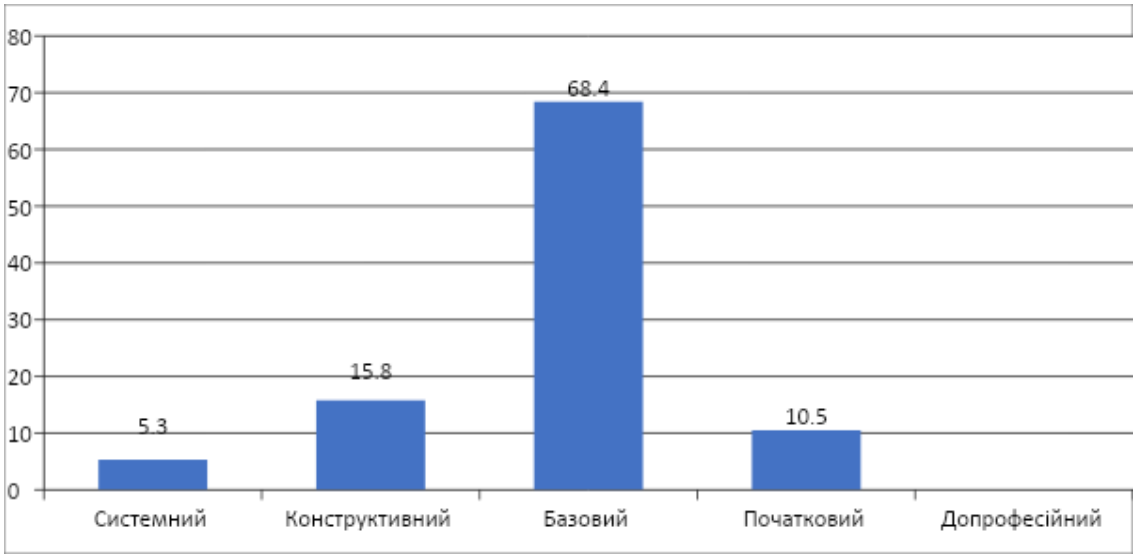


Рис. 3. Розподіл студентів за рівнями здатності до самооцінки своєї готовності до особистісно орієнтованої освіти

Різниця між самооцінкою та реальним рівнем готовності виявилась досить значною. При цьому виявлено тенденцію до завищення самооцінки, що свідчить про недостатній рівень усвідомлення студентами всієї складності здійснення професійної діяльності на засадах особистісно орієнтованої освіти.

З метою узагальнення отриманих експериментальних даних і на основі факторно-критеріальної оцінки готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності вчителя початкових класів до особистісно орієнтованої освіти молодших школярів нами було визначено показники загальної готовності учасників констатувального дослідження. Аналіз даних підтверджує висновок про доцільність спеціальної освіти майбутніх учителів початкових класів, спрямованої на їх підготовку до особистісно орієнтованої освіти молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ануфрієва О. Л. Оцінка якості початкової освіти на основі кваліметричного підходу: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01. К., 2000. 24 с.
2. Бабашин С.Д. Початкова школа на Україні з давніх часів до кінця XVIII ст. *Початкова школа*. 1991. № 10. С. 73-78.
3. Бех І.Д. Гуманізм у вихованні підростаючого покоління особистості. *Рідна школа*. 1995. № 9. С. 23-25.
4. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання - нова освітня філософія. *Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія*: матеріали методологічного семінару Академії педагогічних наук України. К.: Гнозис, 1998. С. 3-8
5. Богданова І. М. Професійна-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: автореф. дис… д-ра пед наук: 13.00.04. К., 2003. 39 с.
6. Бочелюк В.Й. Психологічна готовність вчителя до особистісно - орієнтованого навчання. / Дис….канд. психолог. наук : 19.00.07. К., 1998. С. 28-41.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник . К.: Либідь, 1997. 376 с.
8. Доценко С.О. Формування готовності майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності: автореферат, канд. пед. наук; 13.00.04. Х., 2008. 20 с.
9. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник. К. : Либідь, 2002. 304с.
10. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / упор. Г. О. Сиротенко. Полтава: ПОІППО, 2006
11. Кондратюк О. Особистісно орієнтований підхід в початковій освіті. К.: Шк.світ, 2008.128с.
12. Костенко Г. А., Яременко О.Б. Особистісно орієнтований підхід у навчанні учнів з різними типами темпераменту. *Початкова освіта*. 2001. № 33. С. 4.
13. Кремень В. Час вимагає учителя з новими якостями. *Освіта*. 2006. 16-23 серпня С. 4-5.
14. Куліна В. В., Соловей М.І., Спіцин Є. П. Педагогіка вищої школи. К.: Ленвіт, 2007. 170 с.
15. Мещерикова С. Особистісно орієнтоване навчання в сучасній школі. *Директор школи*. 2007. № 17(травень) С.13-24.
16. Наказний М. Структура цілісного особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу у навчальному закладі. *Директор школи, ліцею, гімназії.* 2002. № 4. С. 40-47.
17. Перекопченко І. С., Будак В. Д. Підготовка майбутнього вчителя до особистіно орієнтованої освіти: навч. посіб. / за ред. І. С. Перекопченко. Донецьк, 2003. 67 с.

18. Підмазін С. Особистісно-орієнтована освіта як особливий вид діяльності. *Директор школи*. 2002. № 8. С. 4-5
19. Подоляк Л. Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. К. : ТОВ «Філ - студ.», 2006. 240 с.
20. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. Київ: Вища шк., 1997. 180 с.
21. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Абрис, 1997. 416 с.
22. Сгадова В.В. Педагогічний процес у вищій школі: методичні рекомендації. К.: НПУ, 2003. 57 с.
23. Тюптя Л.Г., Житнік О.В. Аналіз компонентів готовності до педагогічної діяльності. К.,1998. 180 с.
24. Фасоля А. Діяльнісна основа навчання (особистісно зорієнтований урок). *Дивослово*. 2006. № 6 С.2-5.
25. Федько О. Професійні та особистісні якості педагога. *Завуч*. 2009. № 2 С. 18-20.
26. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. К. : Академвидав, 2006. 466с.
27. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ: Магістр – S, 1998. 200 с.

Павлущенко Н.М.
кандидат педагогічних наук, доцент
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка
ORCID 0000-0002-7010-816X

ДО АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Модернізація сучасної системи загальної середньої освіти насамперед покликана проблемою підвищенням якості виховних завдань, спрямованих на створення умов якнайповнішої гармонізації і максимальної реалізації людського потенціалу. Вирішального значення нині набуває принцип гуманізації всіх сфер життя, зокрема це стосується реформи початкової школи.

Сучасні ідеологічні проєкти спрямовані на впровадження інноваційних технологій навчання, поновлення освітнього процесу, забезпечення інтенсифікації та реалізації індивідуального потенціалу кожного здобувача початкової освіти, удосконалення інтегрованості та багатовимірності системи початкової освіти загалом.

Актуалізують питання підвищення якості освітнього процесу, з одного боку, специфічні характеристики початкової освіти, з іншого – актуальні проблеми сучасної педагогіки, їх специфіка, класи-

фікація, а також психологічні чинники неуспішності в навчанні та пізнавальній сфері здобувачів початкової освіти.

Розглянемо специфічні характеристики початкової освіти. Згідно Концепції Нової української школи, метою повної загальної середньої освіти є виховання всебічно розвиненої особистості, здатної критично мислити, навчатися впродовж життя; утвердження її позитивної соціалізації; патріота своєї країни з активною громадянською позицією, придатної до життя в цивілізованому світі; готової до взаємодії з природою, її надбаннями та здобутками суспільства; інноватора, спроможного змінювати навколишній світ, що постійно прагне до самовдосконалення, готового до свідомого життєвого вибору.

Провідною ж метою початкової освіти є всебічний розвиток та виховання особистості через формування у здобувачів бажання і вміння вчитися; формування повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок; звичок здорового способу життя. За чотири роки навчання у початковій школі здобувачі мають також набути достатній досвід культури гендерної взаємодії, спілкування і співпраці у різних видах освітньої та ігрової діяльностей (зауважимо, що кожна дитина при вступі до школи уже має певний власний досвід такої взаємодії), втілювати в життя та самовиражатися у спортивних, художньо-творчих видах завдань.

У структурі загальної середньої освіти початковій ланці належить особливе місце, оскільки цей етап є початком відповідальної для кожної дитини провідної діяльності – навчальної. У той же час розвиток початкової освіти є одним із пріоритетних напрямків діяльності Міністерства освіти і науки України.

На твердження професури [25], початкова школа, забезпечуючи наступність із дошкільним періодом дитинства, протягом чотирьох років в умовах цілеспрямованого навчання і виховання, покликана створювати умови для подальшого становлення зростаючої особистості, її інтелектуального, мовленнєвого, морально-етичного, естетичного, соціального, емоційно-вольового, фізичного розвитку.

Роль початкової школи в системі неперервної освіти в Україні зумовлена певними обставинами, розглянемо їх докладніше.

1. Молодший шкільний вік є сензитивним (пластичність і вразливість психіки, готовність сприймати і наслідувати, надзвичайна допитливість і емоційність як природні явища); багатий своїми

ресурсами (фізичні запаси, можливості і перспективи організму дитини цього віку доволі об'ємні), «відкритий» до позитивної соціалізації (емоційна довіра до батьків, беззаперечний авторитет учителів, здатність до розвитку стосунків між представниками своєї та протилежної статей на паритетній основі), що треба вчасно виявити, розвивати і підтримувати.

2. Розподіл початкової освіти в Новій українській школі передбачає два цикли: адаптаційно-ігровий (1-2 класи) та основний (3-4 класи). Перший цикл спрямовано на допомогу здобувачам початкової освіти прилаштовуватися (звикнути) до умов шкільного життя. Другий – спрямовано на формування в учнів почуттів відповідальності й самостійності. Адже в початкових класах формується нова, провідна діяльність – навчальна, яка, на відміну від попередньої, ігрової, є обов'язковою і виступає як основний інструментальний засіб, за допомогою якого дитина повинна опанувати знання, уміння, навички саме під час навчання в початковій школі. Відзначимо, що тільки Програми початкової школи мають спеціальний розділ, що передбачає формування загальнонавчальних умінь і навичок, які мають бути сконцентровані на міжпредметному рівні.

3. Кваліфікація педагогічних працівників початкової ланки. У початкових класах мають працювати лише спеціалісти, що мають великий методико-педагогічний досвід. Адже фахова робота вчителя початкових класів, який погано володіє методикою, може негативно позначиться на успіхах здобувачів початкової освіти. Відповідати високим професійним стандартам і вдало впроваджувати провідні принципи НУШ у практику шкільництва не достатньо для успішної професійно-педагогічної діяльності. Нагадаємо, що педагог Нової української школи це, перш за все, вчитель, який здатен і має навчатися впродовж життя.

У Законі України «Про освіту» [11], зазначено, що педагогічна діяльність є інтелектуальною працею, це також творча діяльність педагогічного працівника, яка спрямована на навчання, виховання та розвиток, формування її фахових компетентностей, загальнолюдських, культурних, громадянських цінностей, результатом якої має бути конкурентоспроможної системи запитів на професію педагога.

4. Взаємозв'язки педагога початкової школи із батьками учнів. Сприятлива ситуація партнерства вчителя з батьками учнів

закладається у початкових класах. Батьки дітей молодшого шкільного віку мають бути уважні до порад учителів і потреб власних дітей. Як правило в умовах отримання освіти в офлайн-режимі, батьки учнів початкових класів мають можливість часто бувати в школі, прагнуть дотримуватися тих логічних вимог учителів, що стосуються організації життєдіяльності дітей, намагаються вчасно розібратися в складних ситуаціях, пов'язаних з адаптацією, зважають на індивідуальні схильності і захоплення своїх дітей.

Такі умови організації освітнього процесу і життя здобувачів початкової освіти також несуть позитивний характер для якнайповнішого педагогічного просвітництва батьків, їхньої педагогічної просвіти, виховання з них повноцінних партнерів школи. У той же час, в умовах отримання освіти в онлайн-режимі, з батьками учнів проводяться зустрічі на платформах відео-конференцій Zoom, Google Meet та інших. Адже педагогіка на платформі партнерства, згідно з Концепцією Нової української школи, передбачає дотримання таких провідних принципів як: повага до кожної особистості, доброзичливість і позитивне ставлення до всіх учасників освітнього процесу, довіра у відносинах, діалогічна взаємодія, рівноправність статей, добровільність у прийнятті рішень, виконанні зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей та ін.

5. Робота групи продовженого дня в НУШ. У початкових класах, як правило, працює ГПД, адже вона є однією із форм виховання здобувачів початкової освіти. До провідних цілей її роботи відносяться, перш за все, допомога педагогами організувати комфортні умови для відпочинку, навчання і виховання дітей, по друге, ГПД – це зручне поєднання освітнього процесу на уроках і в позаурочний час. Відзначимо, що робота групи продовженого дня не тільки употужнює зусилля педагогів (класовода і вихователя групи), а й дозволяє зміцнити напрямки освітньої діяльності, не перериваючи ланцюгів виховання, навчання і розвитку в інших умовах.

Розповсюджені в Україні навчально-виховні комплекси (НВК), до яких входять школа і дитячий садочок, дають можливість дітям молодшого шкільного віку спільно вчитися в різновікових колективах, набувати важливих навичок паритетних стосунків: співпраці, допомоги, співучасті.

Вищезазначене дає змогу стверджувати, що роль початкової школи в організації освітнього процесу загалом не можна перебільшити, адже вона є цариною усієї шкільної освіти і чим міцнішою

вона буде, тим більше можливостей у здобувачів початкової освіти для успішної і якісної самореалізації буде в їхньому подальшому шкільному житті.

Отже, ще однією важливою проблемою початкової школи в умовах НУШ є досягнення доступної і якісної для всіх дітей початкової освіти.

Якість шкільної освіти є невід'ємно частиною її цілей і завдань, яка має відповідати як соціальним викликам суспільства і держави загалом, так і потребам особистості.

У ракурсі досліджуваного питання сучасна школа стикається з деякими суперечностями: певними зовнішніми і внутрішніми чинниками.

До зовнішніх факторів, що мають негативне позначення на якості шкільної освіти XXI століття дослідники відносять наступні:

- наявність неприхованої соціальної нерівності через нівелювання права частини громадян на забезпечення їхніх дітей якісною освітою, правовим захистом, якісним медичним обслуговуванням, гідним дозвіллям;
- війна, демографічна та економічна кризи, які зумовили кардинальні зміни у шкільній мережі: зменшення витрат на всі складові організації освітнього процесу, вимушена міграція, потенційне знищення шкіл особливо у сільській місцевості тощо;
- пандемія, постійне підвищення екологічної небезпеки, частотність екологічних катастроф, які збільшили ризики для здоров'я цілого покоління;
- розхитування ролі сім'ї як найважливішого соціального інституту сталого розвитку держави загалом, що зумовило поширення безвідповідального батьківства, насильства над дітьми;
- інтенсивний розвиток засобів масового інформування, доступ дітей до неякісної заангажованої інформації та реклами сумнівного походження [13].

Внутрішніми викликами, з якими стикнулася сучасна початкова школа є:

- певна зміна «світу дитинства»: до школи приходять діти інформовані, розкуті, але, у той же час, нерідко не підготовлені до навчання і спілкування з дорослими, своїми ровесниками, з розсіяною увагою, ослабленим здоров'ям;

- постійні зміни, які запроваджуються через інноваційні освітянські проєкти, модернізацію програм і нові нормативно-правові документи, що ініціюються Міністерством освіти і науки України, самими ЗЗСО, творчими педагогами;
- завузький спектр підвищення кваліфікації педагогів, який відбувається в ОІППО раз на п'ять років за часту за скороченим терміном (наразі в онлайн режимі), без належного ресурсного забезпечення для міжкурсового професійного употужнення рівня кваліфікації;
- низький економічний статус вчителя у суспільстві балансує з великою відповідальністю і невеликим матеріальним заохоченням, що значно знижують мотивацію і професійну самовідданість педагога, адже за нинішніх умов є можливість бути набагато успішнішими в матеріальному плані, при цьому значно менше фізично працюючи і морально напружуючись [1].

Отже, взаємовплив зовнішніх і внутрішніх суперечливих чинників загострює проблему якості шкільної освіти.

Важливими характеристиками якості шкільної освіти вважаємо:

- її відповідність певним критеріям (вимогам), що визначені стандартами та іншими нормативно-правовими документами;
- володіння здобувачами початкової освіти таким психологічним новоутворенням як уміння вчитися, їхня когнітивна готовність до продовження навчання в основній школі, моральна вихованість, власний позитивний соціальний досвід гендерно-нейтральних стосунків;
- велика роль батьків для відчуття стабільної захищеності і комфортності дитини під час перебування в школі, у тому числі збереження їхнього здоров'я.

До спектру чинників, від яких нині залежить якість освіти у початковій школі науковці визначають наступні [17; 19].

Обов'язковість та реальна доступність до масової початкової освіти для всіх дітей молодшого шкільного віку, незалежно від місця їхнього проживання (в умовах війни це питання постає доволі гостро), етнічного походження (демократична держава Україна усвідомлює важливість спільної історичної пам'яті і солідарності з етнічними культурами) і матеріального становища батьків (чинне

законодавство України гарантує право кожної дитини на достатній рівень її фізичного, розумового, морального, соціального, духовного розвитку і зобов'язує батьків створювати гідні умови її життя). Забезпечення реального права всіх дітей на освіту, активна участь батьків у вирішенні цього питання – є першочерговим обов'язком державних органів управління, громадськості, педагогів, засобів масового інформування.

Якнайповніше використання здобутків періоду дошкільного дитинства. Адже певне скорочення закладів дошкільної освіти, спричинене епідемією ковіду, війною, економічною та демографічною кризами, призвели сьогодні до недоступності першої сходинки неперервної освіти для доволі великої кількості дітей. Очевидно, що поновлення організації роботи підготовчих груп з диференційованим розпорядком перебування при школах нині набуває актуальності, адже регенерація мережі закладів дошкільної освіти та перепідготовка кадрів є процесами довготривалими і часто невиправданими.

Певне «окультурення» освітнього середовища загальнолюдськими і національними цінностями. Зважаючи на те, що здобувачі початкової освіти мають прямі чи опосередковані зв'язки з природним, ігровим, навчальним, технологічним і соціальним середовищами, то їхня вихованість, навченість, розвиненість може бути віднесена не тільки до результату професійної діяльності педагога, ролі сім'ї та різних соціальних інституцій, а й впливу усіх зазначених сфер життя. Серед важливих факторів, що впливають на вибір закладу освіти батьками і зацікавлюють дітей є: місце розташування школи відповідно до адреси проживання сім'ї, в якій є школярик; стан будови, залежно від років; кількість дітей, що отримують освіту в ній; розмір подвір'я, дослідних ділянок / лабораторій, наявність ігрових і фізкультурних майданчиків; розташування кабінетів для початкових класів, їх наповненість; наявність меблів НУШ, у тому числі зона відпочинку; функціонування груп продовженого дня; в належному стані їдальня і медичний кабінет. Варто зазначити, що базовою умовою якісного навчання здобувачів початкової освіти є автономна початкова школа або в комплексі із закладом дошкільної освіти.

Важливим явищем якості шкільної освіти є також якість її змісту як системоутворювальний фактор. У контекст змісту сучасної початкової освіти покладено важливі ідеї (проєкти), покликані

його удосконалити, узгодити з вимогами Державного стандарту, а головне – з потребами особистісного розвитку дітей молодшого шкільного віку, серед яких:

- відповідність змісту всіх освітніх галузей цінностям гуманізації (як особлива умова загальнокультурного розвитку здобувачів початкової освіти);
- втілення соціального запиту держави щодо освіченості дітей через прозорий Державний стандарт (як базовий механізм реалізації нормативного регулювання змісту і обсягів навчального матеріалу);
- упровадження компетентнісного підходу через вдалий добір змісту і формулювання вимог до навчальних досягнень учнів (як дієвий інструмент покращення якості освіти);
- реалізація принципу інтеграції як важливої складової змісту освіти через запроваджування інтегрованих курсів (як позитивні кроки до покращення сприйняття учнівською аудиторією цілісності світу, доступність усвідомлення ними взаємозв'язків між різними явищами, фактами, подіями тощо);
- цілеспрямоване і безперервне удосконалення змісту дидактичними і розвивальними матеріалами (як передумови різнобічного виховання і розвитку здобувачів початкової освіти);
- введення авторських програм, досліджень, проєктів і відповідних підручників з метою употужнення Державного стандарту (як шлях до реалізації його варіативності).

Втілення положень особистісно зорієнтованої освіти має ґрунтуватися на:

- урахуванні індивідуально-психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку (здоров'я, пізнавальні інтереси, мовленнєві можливості, фізичний стан, психічний розвиток, соціальна готовність до взаємин з дорослими та гендерної взаємодії з ровесниками);
- проєктуванні ідеї гуманізації сумісної діяльності суб'єктів освітньо-професійної практики (в межах рамки «учень-вчитель»);
- діалоговій взаємодії в освітньому процесі на засадах взаємоповаги, відповідальності та взаємозалежності (стимулювання здобувачів початкової освіти до активності, вільного вибору завдань та методів їх реалізації);

- паритетному співробітництві учнів / учениць з представниками своєї та іншої статі (гендерний баланс між стосунками дітей, вільний обмін думками, визнання права кожного на помилку і самоствердження);
- культивуванні емоційно-позитивної атмосфери і благополуччі здобувачів початкової освіти під час перебування в школі (утвердження у них відчуття особистої захищеності, стабільності, коли позитивні інтеракції зміцнюються, а негативні – категорично відкидаються чи блокуються);
- умінні здійснювати діагностичні виміри і оновлювати наявні психологічні знання учителя (застосування винайдених під час досліджень емпіричних даних і аналіз (та контент-аналіз) отриманих методологічних результатів вихованості і розвитку респондентів).

Сформованість у здобувачів початкової освіти ключових компетентностей, які мають стати найважливішим особистісним досягненням кожного випускника початкової школи. Компетентнісний підхід покликаний на втілення особистісно-діяльнісного спрямування отримання освіти, заохочення учнівської аудиторії до суспільної активності і рефлексії.

У Концепції Нової української школи визначено, зокрема, ті ключові компетентності, якими мають оволодіти учні, отримуючи початкову освіту:

- спілкування державною мовою (вміння усно і письмово здійснювати ефективне спілкування, здатність тлумачити поняття, формулювати думки, доводити факти, характеризувати явища, події, почуття, висловлювати погляди тощо);
- математична компетентність (розвинуте логічне та алгоритмічне мислення, здатність розуміти і використовувати прості математичні моделі для вирішення проблем та вміння створювати такі моделі, здатність застосовувати числові та геометричні методи при вирішенні прикладних завдань у різних сферах діяльності);
- основні компетентності в природничих науках і технологіях (розуміння наукової сутності природи і сучасних технологій, здатність висувати гіпотези, застосовувати методи спостереження і аналізу в практичній діяльності, збирати дослідницькі дані, проводити експерименти, аналізувати і фіксувати їх результати, створювати проєкти тощо);

- інформаційно-цифрова компетентність (здатність збирати, критично аналізувати і вдало застосовувати інформаційно-комунікаційні технології з метою обробки інформації, обміну нею в публічному просторі та особистому спілкуванні, вміння працювати з базами даних, знати основи програмування, мати навички безпеки в Інтернеті та загрози кібербезпеки);
- уміння вчитися впродовж життя (здатність шукати та опановувати нові знання, набувати новітніх умінь і навичок, організувати власний і колективний освітній процес, ефективно керувати інформаційними даними, уміння визначати освітні цілі та способи їх досягнення, формувати індивідуальну освітню траєкторію за рахунок широкого спектру навчальних дисциплін, здатність рефлексувати власні результати навчання);
- ініціативність і підприємливість (здатність генерувати нові ідеї та втілювати їх у життя з метою не тільки підвищення власного соціального статусу і особистісного добробуту, а й заради розвитку суспільства і держави загалом, вміння раціонально споживати, ефективно розподіляти та використовувати власні заощадження, приймати раціональні рішення у сфері зайнятості, фінансів тощо);
- соціальна і громадянська компетентність (розвинуті навички конструктивної соціальної взаємодії у сім'ї, громадському житті, на роботі, вміння працювати в команді на результат, здатність відчувати, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісних рішень, знання прав людини, повага законів, дотримання обов'язків, підтримка соціокультурного простору);
- обізнаність і самовираження у сфері культури (розуміння творів мистецтва, їхньої культурно-історичної цінності, здатність формувати власні мистецькі смаки й уподобання, за допомогою творчості самостійно виражати досвід, ідеї та почуття, глибоко усвідомлювати власну національну ідентичність та поважати розмаїття культур);
- екологічна грамотність і здорове життя (уміння розумно та раціонально використовувати природні ресурси, усвідомлювати роль чистоти навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися провідних принципів здорового способу життя) [13].

Окреслені ключові компетентності для здобувачів початкової освіти слугують базовим «джерелом» розв'язання широкого кола освітніх і життєвих завдань, саме тому їх створено на міжпредметних засадах. У зв'язку з цим для їх належного формування здобувачі початкової освіти мають:

- усвідомлювати і адекватно сприймати цілі пропонованих видів освітньої діяльності;
- бути змотивованими (заохоченими) на одержання результату виконаної роботи;
- доступно оволодівати загально-навчальними уміннями і навичками;
- рефлексувати власні навчальні досягнення;
- знати про користь одержаних знань і умінь та можливість їх використання для вирішення різних типів освітніх і життєвих задач (у тому числі творчих);
- можливість користуватися надбаннями особистісного досвіду під час вирішення завдань загального і освітнього характеру;
- здійснювати результативну сумісну діяльність різних груп (з урахуванням і гендерного компоненту) під час виконання комплексних завдань, які вимагають застосування знань з різних галузей, вольової активності, фізичної підготовленості для здійснення продуктивній співпраці (зокрема, участь у дослідницьких проєктах, творчих роботах, квестах, презентаціях, виставках, різного роду дорученнях тощо);
- виявляти здібності до прийняття особистісних рішень, з опорою на знання, власний досвід, елементарне прогнозування.

Технологічний підхід початкової освіти. Урахування вимог Державного стандарту в умовах масової початкової освіти відбувається через технологічність методики початкового навчання, що передбачає:

- досконале засвоєння кожним педагогом ефективних технологій предметного і освітнього спрямування;
- орієнтація дій вчителя і здобувачів початкової освіти на досягнення заздалегідь визначеної мети шляхом послідовного виконання певних освітніх дій в умовах оперативного зворотного зв'язку;

- чітко окреслені процесуальні характеристики виконання завдань: що, як, у якій послідовності, у якому обсязі слід робити вчителю при застосуванні технологічного підходу для досягнення запланованого результату.

Особливість технологічного підходу в початковій освіті полягає в тому, що він, на відміну від звичайних методичних настанов, де є чіткі умови та визначені вимоги до навчальних досягнень учнів, переорієнтований з методики опису процесу діяльності на процедури досягнення конкретного результату. Вимога до вчителя стає соціально орієнтованою, фахово вагомою і професійно неухильною, що здійснюється в рамках запровадження моніторингу якості початкової освіти, коли слід не просто «вчити», а «навчати». У такому випадку педагогам, перш ніж планувати засвоєння того чи іншого матеріалу здобувачами початкової освіти, слід урахувати наступне:

- чітко продумати, якої мети вони досягнуть;
- сформувати конкретні засоби цілеспрямованого впливу, що приведуть учнів до очікуваного (бажаного) результату;
- попередньо дібрати матеріал для послідовної роботи;
- завчасно готувати діагностичні виміри;
- ураховувати тривалість часу для повноцінного проходження всіх етапів навчання;
- вчасно перевірити результативність виконаної роботи.

До засобів результативності освітнього процесу відносяться: окремі методи, методики; інтерактивні прийоми; цілісні предметні / загально-навчальні технології тощо.

Отже, технологічний підхід в початковій освіті надає можливість системно і цілеспрямовано реалізовувати на практиці заздалегідь продумані й осмислені вчителем проєкти процесу навчання, розробляти систему прийомів управління цим процесом. Технологічний підхід дозволяє втілювати в роботу початкової школи методично продуману, відповідно до поставленої мети, організацію особистісно орієнтованого освітнього процесу. Відтак, використання технологічного підходу в початковій школі дозволяє розширювати можливості модернізації сучасної освіти.

Моніторинг як інструмент управління якістю початкової освіти. Процес освітнього моніторингу розглядаємо як форму організації цілеспрямованого збирання, обробки і поширення інформації про діяльність освітньої системи або її окремих елементів, а

також це безперервний аналіз її стану для корекції та прогнозування результатів.

Моніторинг якості початкової освіти є обов'язковою самостійною ланкою управлінської діяльності, яка має загальнодержавний характер. Результативність і ефект моніторингу матимуть місце, якщо вони увійдуть у цілісну систему, яка поєднує всі види контролю і оцінювання, в ній буде упорядковано об'єкти, процедури, інформація про час і простір, визначено форми, види, критерії обробки даних, їх подальше використання з метою подальшого впливу на якість початкової освіти на різних рівнях управління.

Провідна мета моніторингового дослідження полягає в зібранні необхідного матеріалу для аналізу та оцінювання основних складових, що визначають якість освіти, зокрема, це такі:

- ресурси, що вкладені в освіту (обладнання, будівлі та інше);
- детальна інформація про організацію освітнього процесу (якість змісту, кадровий склад, середовище роботи педагогів, інспектування тощо);
- результативність освітньої системи (індивідуальні досягнення здобувачів початкової освіти, рівні соціалізації учнів у школі, стан виховання тощо);
- прогностична діяльність щодо подальшого розвитку освіти.

Представлений комплекс показових характеристик моніторингу роботи початкової школи спрямовано на контроль рівня реалізації цілей початкової освіти, в тому числі й тих, які висвітлюють особистісний розвиток учня / учениці, стан його / її здоров'я, допомагають відзначити найважливіші зміни у якості надання освіти, здійснити належні кроки в бік корекції її стану та обґрунтованого матеріального і морального заохочення педагогів, що демонструють високі фахові здібності під час професійної діяльності.

Таким чином, комплексний підхід при проведенні моніторингу дає змогу розглядати якість початкової освіти як складну систему взаємодії характеристик, що до неї входять. Такий підхід дозволяє представити роботу початкової школи в повному обсязі, виявити слабкі місця, визначити їхні причини та сформувати комплекс заходів щодо їх результативного усунення.

Професійно-орієнтована компетентність і особистісна підготовка вчителя як характеристики якісних змін в освіті. В умовах сучасності, коли мають місце перетворення в різних галузях науки і

освіти, війною і пандемією спричиняються соціально-економічні виклики, кризи, коли інформаційне середовище стрімко заповнює весь життєвий простір людського існування, робота вчителів початкових класів суттєво змінилася: розширились професійні функції, збільшилися професійно-орієнтовані загальні та спеціальні (фахові) компетентності, значно зросли вимоги батьків [15].

У зв'язку з цим нагадаємо, що безпечне і комфортне перебування учнів у школі, їхній психологічний розвиток та отримання емоційного задоволення від навчання – це найважливіші завдання при організації освітнього процесу загалом, з налаштуванням на його позитивний результат.

Отже, до чинників, що характеризують якість освіти як цілісного інтегрованого організму, спрямованого на позитивний результат можна віднести наступні: доступність в одержанні початкової освіти, потенційні можливості здобутків дошкільної освіти, сприятливе освітнє середовище, якісні зміст і сучасні підручники, можливість повноцінної реалізації проєктів особистісно зорієнтованої освіти, сформованість ключових компетентностей, технологізація методик початкової освіти, моніторингові дослідження як засоби управління якістю освіти, особистісна і професійна підготовка вчителя.

Модернізація системи освіти. У нашій країні модернізація 4-річної початкової школи в розпочалась ще на початку 2000-х. Зміни відбулися з опорою на сталі наукові підходи до організації освітнього процесу, зокрема: гуманістичного, особистісно ціннісного, компетентністного, національного, які й передували введенню нового Державного стандарту, новітніх проєктів, програм і підручників, впровадженню інноваційних педагогічних технологій, створенню здоров'язбережувального й розвивального освітнього середовища, втіленню активних форм і методів роботи,

Провідного значення для початкової освіти поступово набувають дитиноцентризм і багатокомпонентність. Дитиноцентризм доповнюється важливими компонентами: розвивальним і виховним. За допомогою підручників через систему пропонованих завдань з різних навчальних дисциплін реалізовується особистісно зорієнтований аспект, що передбачає засвоєння гуманістичних цінностей, формування в здобувачів початкової освіти позитивного ставлення до себе, оточуючих, навколишнього середовища, самопізнання, розвиток креативності, уяви тощо.

Виховна функція підручників для початкової школи полягає, перш за все, у належному віддзеркаленні в них досвіду ціннісного ставлення до реалій життя і діяльності. Сторінки підручників спрямовано на формування емоційно-ціннісної системи почуттів здобувачів початкової освіти. Конструюючи систему цінностей, педагогам рекомендується врахувати такі важливі позиції:

- циклічність системи цінностей, як рушійної сили особистісних вчинків учнів початкових класів (її не можливо представити певним списком, адже окремі цінності тісно пов'язані, є взаємопроникливими);
- гуманістична складова цінностей, як показовий критерій їх добору (загальнолюдська сутність, рівень власного соціального досвіду здобувачів початкової освіти, розуміння ними соціальної значущості свого розвитку);
- спрямованість на національну стратегію, як орієнтир на цінність кожної особистості (кожен учень / учениця має бути носієм духовно-етичних якостей українців, зокрема, доброти, розуму, такту, толерантності та інше);
- психофізіологічні характеристики учнів початкових класів, як суб'єктивні показники молодшого шкільного віку (добір цінностей має бути здійснений з урахуванням їхньої допитливості, енергійності тощо);
- означений вік позначається формуванням цілої низки психологічних новоутворень, як пріоритети для ціннісних орієнтацій у діяльності і поведінці (потреба у самоствердженні, процес становлення готовності до громадського життя, засвоєння суспільних вимог до особистості, почуття дорослості тощо).

У змісті нових підручників відбувається суттєва зміна різних напрямів інформації, серед яких слід назвати:

1) можливість набуття здобувачами початкової освіти особистісного досвіду творчої діяльності через зменшення обсягу готових знань (користь у даному випадку полягає в тому, що учням надано шанс здійснити засвоєння навчального матеріалу за допомогою власного пошуку способів вирішення проблемних питань);
2) культивування важливості морально-етичного, світоглядного компонентів змісту (употужнення процесу виховання як інтегрованого чинника формування моральної культури кожної зростаючої особистості).

Навчально-методичне забезпечення, як сукупність нормативно-правових документів, що встановлюють зміст, визначають перебіг освітнього процесу, за новим Державним стандартом і програмами характеризується збільшенням розвивальних і виховних напрямків.

Ефективно організований освітній процес містить у собі високі показники виховного потенціалу, серед яких:

- формування у здобувачів початкової освіти світоглядних уявлень і наукових понять,
- розвиток гуманістичної складової особистості, ціннісних орієнтацій, її духовних, моральних і матеріальних потреб,
- можливість вчителеві знайомити учнів із зразками морально-етичної поведінки, видами / формами спільної діяльності та взірцями міжособистісного спілкування на підставі паритетності через зміст більшості навчальних предметів,
- употужнення авторитетності вчителя, підсилення ролі колективу ровесників, позитивно-емоційна атмосфера в класі,
- утвердження в учнів почуття захищеності, мотиваційної приналежності до певного соціального кола, коли позитивні вчинки вітаються,
- формування життєвого досвіду молодших школярів не лише на підставі власного досвіду, але й через засвоєння суспільної мудрості та через просвітництво, мистецтво і культуру.

Означені показники спрямовані на формування у здобувачів початкової освіти системи загальнокультурних здобутків, громадянських цінностей і національних традицій, сукупності вагомих соціально значущих властивостей особистості, що визначають як її ставлення до себе й інших людей, моральних ідеалів, так і загалом до суспільства і держави, людської праці, природи та її ресурсів, надбань культури і мистецтва тощо.

Нагадаємо також, що в організації виховного процесу гуманістична парадигма є повідною цариною сучасної вітчизняної методології добору змісту виховання, коли, згідно статті 3 Конституції України, ставлення до людини, її життя, здоров'я, недоторканості і безпеки формується як до найвищої цінності, створюються умови, що покликані забезпечувати її вільний саморозвиток, збереження своєї індивідуальності, вияв активної життєвої позиції та соціально-ціннісне спрямування життя в соціумі.

Авторитет першого вчителя. Важливим завданням реформи, пов'язаної з введенням Концепції НУШ є умотивований педагог, свобідний і творчій, готовий до постійного професійного самовдосконалення, підвищення власної педагогічної майстерності, зорієнтований на особистісне зростання протягом життя. Жорстка регламентація діяльності дитини, зумовлена пандемією, війною, постійними ризиками для життя та емоційною перевтомою, переповненість соціального середовища ґаджетами і, зрештою, дистанційне навчання, значно обмежили її рухову активність (як природній фізіологічний показник розвитку в цьому віці), це спричиняє для здобувача початкової освіти перевтому, перезбудження або депресію. У житті молодшого школяра першому вчителеві належить виняткова роль; це не тільки високопрофесійна робота на уроках і в позаурочний час (організація освітньо-вихового середовища), це й демонстрація особистісних рис педагогом (своєрідний вплив через культивування загальнолюдських якостей, індивідуальну культуру, цивілізаційну поведінку, етику спілкування, вияв різного роду почуттів, що несуть ціннісно-значущу спрямованість тощо. Навчаючи і виховуючи учнів, перший педагог залучає їх до засвоєння моральних, матеріальних і духовних цінностей сучасності й минулих епох, виступаючи посередником між здобувачами початкової освіти і цими поколіннями. Саме через особистісні якості педагога учням представлено можливість пізнавати різні цінності, здобувати знання, освоювати особливості життя і діяльності різних людей, аналізувати гендерні стереотипи, усвідомлювати морально-етичні норми й зразки людяності, формувати власний світогляд, рефлексувати.

Повноцінна психологічна готовність до школи допоможе дитині у формуванні її вольової сфери, полегшить процеси адаптації до шкільного навчання і умов отримання освіти, «захистить» від негативних впливів, спонукатиме до демонстрації адекватної поведінки. Саме тому в початковій ланці, особливо у 1-2-х класах, слід продовжувати культивувати дотримання лінії розвитку сенсорних процесів дошкільного дитинства (чутливості слуху, вправності рук, гостроти зору), засвоєння сенсорних еталонів (дотикового обстеження й сприймання досліджуваних об'єктів), довільності поведінки, уміння працювати в команді та інше.

За нинішніх умов розвитку педагогічної парадигми: апробація новітніх технологій, освітня проєктна діяльність – введення інно-

вацій має супроводжуватися гарантованим збереженням права кожної дитини на якісну освіту. З метою запобігання загрозі перевантаження фізичних можливостей, інтелектуальних сил і емоційних станів дітей, результат професійно-педагогічної діяльності слід зіставляти з тими зусиллями, якими він досягався. Особливу увагу належить звертати на те, як інноваційні проєкти «вписуються» в загальну систему роботи закладу загальної середньої освіти і чи дотримано наступність із подальшим отриманням освіти.

Реформування початкової школи також має бути спрямовано на пені критерії, що допоможуть спрацювати на потреби дітей, не зашкодивши їм:

а) об'єктивні показники організації освітнього процесу: добір традиційних та інноваційних форм і методів навчання, змістових складових виховання, дотримання дидактичних вимог до уроку, організаційних правил режиму дня і тижня, культура спілкування, дизайн учнівського середовища, правильно організована робота ГПД, просвітницька робота з батьками,

б) суб'єктивні характеристики молодшого шкільного віку: їхні вікові можливості, розвиток творчих здібностей, позитивно розвинуте фізичне, психічне і соціальне здоров'я [24].

Тенденції розвитку змісту сучасної освіти. Опрацьовування змісту сучасної шкільної освіти має підґрунтям загальні тенденції його розвитку, які визначено в педагогічній теоретико-практичній парадигмі. Зазначимо, що основоположними характеристиками його системи визначено гуманізацію і гуманітаризацію.

Гуманізація – це віддзеркалення в освіті тенденцій гуманізації всіх сфер і галузей сучасного суспільства, коли особистість визнається найвищою цінністю, а утвердження її благ – найважливішим критерієм соціальних відносин. Сутнісною складовою освітнього процесу (в широкому розумінні) стає цілеспрямована трансформація соціального досвіду в досвід особистісний, активне залучення людини до надбань історії і культури. У конкретноспрямованій характеристиці, гуманізація освіти передбачає орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів на особистість здобувача освіти; гармонізацію його розвитку; визнання кожного учня / учениці як найвищої цінності родини і суспільства; утвердження їхньої унікальності, неповторності; формування життєвої позиції і соціальної активності, внутрішньої свободи, духовності [29]. Розглянемо ці характеристики детальніше.

Унікальність і неповторність здобувача початкової освіти визначено як ціннісне ставлення до його індивідуальності. Соціальна активність і формування життєвої позиції – визнання креативної, самостійності у своїх учинках кожного учня / учениці, спрямованість дій особистості на втілення актуальних цілей, інтересів, потреб та ідеалів у реалії соціальних ініціатив, здатність своєю діяльністю змінювати навколишній світ. Внутрішня свобода розглядається як свідоме визнання особистістю своєї позиції, власного вибору, точки зору, визнання права на вільний вибір освітнього закладу, освітньої траєкторії, варіантів розв'язання навчальної задачі тощо. Духовність з її моральними й світоглядними цінностями, інтелектуальні надбання – розуміють як базовий орієнтир у розвитку особистості, у формуванні її значущих загальнолюдських якостей.

Основою втілення гуманізації до змісту освіти є гуманітаризація, яка означає, що в основу формування особистості мають бути покладені знання про людину, її благо і людяність.

До ознак гуманітаризації змісту початкової освіти віднесено:

- фундаментальність – забезпечення глибоких і сталих знань;
- формування особистісних якостей учнів початкових класів – розвиток здібностей, інтересів, естетичних смаків і уподобань,
- інтелектуальні надбання здобувачів початкової освіти – збагачення знань, умінь і навичок ціннісним смислом, свідома й активна пізнавальна діяльність;
- розвиток психологічних характеристик молодшого шкільного віку – формування словесно-логічного мислення, активного мовлення;
- діалогічність – інформаційна взаємодія, партнерські стосунки між учасниками освітнього процесу, спільні шляхи пошуку нових рішень;
- інтегрованість – створення цілісної уяви про навколишній світ як єдине ціле, в якому всі частини взаємозв'язані;
- екзистенційність – розвиток інтуїції, інсайту, творчої уяви.

Провідні напрями розвитку змісту сучасної освіти, сформовані на основі виконання поставлених перед нею базових завдань та реалізація її важливих принципів гуманізації та гуманітаризації, а також функцій – людиностворювальної, соціалізуючої, культуро творчої, окреслено такі:

- Модернізація неперервної освіти, забезпечення її універсальності (розширення загальної освіти, професійних компетентностей, поглиблення знань із культурно-історичної спадщини, виховання громадянської позиції і моральної дозрілості).
- Посилення функціональної складової (відтворення загальнокультурних навичок, формування загально-навчальних умінь, що спрямовані на забезпечення практичної грамотності здобувачів початкової освіти, розвиток творчої діяльності, поповнення своїх надбань щодо креативного досвіду «освіта протягом усього життя»).
- Употужнення ролі загальнолюдських і національних цінностей в освіті (домінування духовно-моральних основ патріотичного виховання зростаючого покоління в контексті людиноцентризму, демократії, солідарності, прав людини, толерантності і т.ін., на яких має базуватись цивілізаційна національна система освіти).

Нагадаємо, що знання є однією з повідних складових змісту освіти, що необхідні не просто як такі, а для розв'язання важливих життєвих проблем. Засвоєні в початковій школі знання і вміння сприяють здатності школярів використовувати їх у свідомій діяльності повсякденному житті. У зв'язку з цим рефлексія змісту освіти може бути представлена як здатність учня / учениці аналізувати і порівнювати результати своєї освітньої діяльності, оцінювати свій стан, усвідомлювати наслідки своїх дій, планувати, приймати самостійні рішення, прогнозувати майбутні труднощі чи ускладнення та будувати стосунки з іншими; тобто в процесі засвоєння знань учень / учениця мають ставати об'єктами самоспостереження. Через здатність рефлексувати виявляється суб'єктний досвід здобувачів початкової освіти, який в конкретних соціокультурних умовах набуває життєвого значення, коли сприйняття й розуміння світу людей і речей формує індивідуальний досвід взаємодії з оточуючим світом [5; 22; 30].

Суб'єктний досвід учня / учениці має бути узгоджений зі змістом освіти, який і задає соціокультурні зразки правил поведінки, прийомів дії, обов'язкових для всіх у вигляді понять, законів, принципів, приписів. Відтак важливого значення, при розробці змісту освіти, набуває теза про необхідність враховувати індивідуальні особливості дітей молодшого шкільного віку як основні

чинники формування їхнього суб'єктного досвіду, коли для дитини має місце життєво вагоме поняття «вільний вибір».

Досвід розвитку загальної середньої освіти світового рівня характеризується наступними домінантами:

- урахування інтересів і потреб кожного учня / учениці та суспільства загалом;
- особистісно проєктований освітній процес, в якому враховано проблему розвитку індивідуальних здібності учнів, формування загально-навчальних умінь і навичок;
- наявність зразків адаптаційних моделей входження до умов життя суспільства;
- максимальний розвиток потенційних можливостей здобувачів освіти, незалежно від економічного положення та соціально статусу їхніх сімей, статевої належності, національності, віросповідання;
- формування системи цінностей вільного громадянина, які відповідають багатонаціональному суспільству;
- доступність освіти, інформаційна відкритість для широких верств населення.

З урахуванням висвітлених позицій, в сучасних наукових дослідженнях освіту розглядають не тільки як специфічний соціокультурний феномен, а й як мірило залучення особистості до культурних надбань, засіб творення людиною власного образу, своєї неповторності та індивідуальності.

Освіта – це загальна культура людини, її моральний образ, який формується на основі внутрішніх духовних цінностей, вона є здобутком її цивілізованого оточення, а також це процес виховання, самовиховання, шліфування світогляду, фактично освіта охоплює процес формування представленості людини в цьому світі.

Основними атрибутами сучасної цивілізованої людини є її освіченість і вихованість. Освіченість – це, на нашу думку, не тільки поєднання знань і вмінь, необхідних для цікавого життя і успішної діяльності, це і внутрішній стрижень, що здатний спонукати особистість до їх застосування на основі сталих моральних настанов, індивідуально значущих цінностей, особистісних стимулів, як загальну грамотність і компетентність у певних сферах. Вихованість розуміємо як зовнішній вияв моральності людини, чуйність і порядність, відповідність її поведінки духовним, загальнолюдським цінностям і нормам конкретного соціуму.

За нинішніх умов максимального піднесення важливості гуманізму в усіх сферах життя, відстежується тенденція змін в цінностях самої освіти, а саме: формалізація засвоєння знань, умінь і навичок зводиться до мінімуму, провідного значення набувають гуманність стосунків, самоствердження, опір статево-рольовим стереотипам, свобода вибору і самовиявлення, культивування ідеї людино центризму та індивідуальності, творча самореалізація особистості.

Варто вкотре нагадати, що до основних практико-значущих моральних складових сучасної освіти відносяться такі:

- дзеркальна соціалізація – активне відтворення здобувачами освіти соціокультурного досвіду через засвоєні знання, цінності, норми, моральні позиції особистості (розвиток, навчання й виховання дитини, результатом яких є підготовка до активного самостійного життя в суспільстві);
- людинотвірна діяльність – ідеологія збереження й зміцнення фізичного і психічного здоров'я, відтворення еволюції людини (розвиток її тілесного і духовного блага, особистісної свободи, створення умов для самореалізації);
- культуротворча функція – утвердження, збереження та передача національної ідентифікації (відтворення й розвиток культури, сприяння зміцненню загальнолюдських цінностей).

Для здійснення цих функцій у змісті освіти мають бути закладені такі механізми як: адаптація, збереження індивідуальності особистості, рефлексія, життєтворчість.

Зважаючи на те, що метою і результатом освітнього процесу є особистість, здатна адаптуватися до умов життя в даному суспільстві, то змістом цього процесу є становлення особистості як суб'єкта діяльності та соціальних зв'язків, її інтелектуальний (пізнавальний), духовний (ціннісно-орієнтований) та фізичний (тілесний) розвиток.

Сучасна наукова парадигма визначає зміст освіти не стільки як сукупність освітньої інформації, скільки як становлення тих особистісних і фахових якостей людини, які мають сформуватися завдяки засвоєнню певної інформації, набуття певного досвіду [6; 25].

У змісті освіти в узагальненому форматі віддзеркалюється досягнутий суспільством рівень культури, соціальний досвід взаємин між людьми, що передається наступним поколінням для його збереження, зміцнення й подальшого розвитку. До основних

чинників, які здатні внести певні корективи у зміст освіти, і які на пряму залежать від соціального замовлення, відносяться соціально-економічні зв'язки країни, рівень розвитку науки і техніки, виробництва тощо. А провідна роль у визначенні змісту освіти належить меті та завданням, які висуває суспільство школі.

Фундаментальними положеннями освіти XXI століття, покладеними в основу розробленого змісту 12-річної загальної середньої освіти в Україні визнано такі [24; 28]:

- спроможність вчитися і жити в команді: вчитися, розвиваючи знання про себе, свою історію, традиції, культуру, ментальність та спосіб мислення та про історію і культуру інших; володіти етикою спілкування; сприяти здійсненню сумісних задумів і проєктів;
- здатність набувати знання: спроможність поєднувати об'ємні обсяги інформації із загальнокультурних знань із можливістю ґрунтовного опанування певної кількості спеціальних (фахових) дисциплін; неперервна освіта як важливий шлях до того, щоб навчатися протягом усього життя;
- навчитися працювати: усвідомлення суспільно-значущої та особистісно-розвивальної функцій своєї професії; сформованість мотивації до здійснення професійної діяльності; здатність удосконалюватися за обраним фахом, набувати тих компетентностей, які допоможуть вирішувати завдання різного характеру та долати складні життєві ситуації;
- опанування специфіки життя людини XXI століття: велика відповідальність і самостійність, здатність до само оцінювання і рефлексії досягнень суспільства; посилення особистісної ролі в реалізації колективних задумів і проєктів.

Метою особистісно-орієнтованого виховання є особистість, що здатна до постійного вдосконалення, духовного зростання, для якої важливо значення набуває створення «Я-концепції». У цьому процесі взаємини з дорослими відіграють чи не найважливішу роль, оскільки саме вони окреслюють смисловий простір цінностей для зростаючої особистості, значною мірою визначають рефлексивий розвиток дитини, що згодом знадобиться й у дорослому віці. Гуманістичне виховання будується на демократичних принципах: як співробітництво, яке сприяє розкриттю креативності особистості, розвитку її ініціативності, активізації пізнавальної і освітньої діяльності. У сучасних умовах життя діти молодшого шкільного віку

здатні вирішувати завдання, щось створювати, досліджувати не стільки під керівництвом дорослого і з його допомогою, а здебільшого самостійно, за вказівкою.

Таким чином, в процесі гуманістичного виховання найближче оточення дитини має сприяти розвитку зони дитячо-дорослого співтовариства. У той же час суб'єкти виховання – здобувач освіти і педагог в цій зоні визначають результати, ефект і успіх виховання.

Сутність гуманістичного підходу до виховання полягає в тому, що педагог ставиться до здобувачів початкової освіти як до самостійних суб'єктів освітнього процесу, які здатні діяти за власним покликом, вибором, переконаннями. Педагог виходить із того, що у виховному процесі слід спиратися на ідею про те, що в діях кожного учня / учениці є особистісний зміст, особистісна значущість. У випадку якщо такий особистісний смисл не має місце, необхідно допомогти дитині його знайти.

На думку вчених, виховуючи дитину гуманно, дорослі здатні створити найкращі умови для її цілеспрямованого особистісного розвитку і виховання, фізичного і ментального здоров'я, збагатити знаннями і соціальним досвідом; зміцнити внутрішні сили, враховуючи позиції самої дитини, її інтереси і потреби [2].

Зауважимо також, що психологічний і особистісний розвиток дитини в молодшому шкільному віці характеризується особливим соціальним надбанням – навчанням у школі, коли соціальна ситуація розвитку пов'язана з новим статусом дитини, її новим суспільним місцем – «Я-школяр». Даний віковий етап позначається провідною діяльністю – навчальною, що передбачає цілеспрямовану діяльність здобувачів початкової освіти, результатом якої є засвоєння знань, оволодіння уміннями та навичками, розвиток інтелекту, здібностей, особистісний розвиток. Основоположного значення в навчальній діяльності набуває розвиток пізнавального інтересу: функціональна розумова діяльність, спрямована на пошук нового, цікавого в явищах, подіях, предметах, яка супроводжується прагненням глибше пізнати їх специфіку і особливості, результатом такого інтелектуального дослідження є нова соціальна позиція школяра [26; 27].

Новий соціальний статус дитини молодшого шкільного віку знаменує собою зміну способу її життя. Це принципово нова соціальна ситуація розвитку особистості, яка пов'язана зі зміною провідної діяльності з ігрової на навчальну. Усвідомлення значу-

щості навчальної діяльності спонукає дитину до визнання її важливості для суспільної думки, оцінки людей, які оточують її.

Суспільна значущість навчальної діяльності зміцнює самооцінку дитини, спричиняє зведення нових стосунків з дорослими і однолітками, перебудовує особистісну позицію взаємин в сім'ї.

Важливо нагадати, що саме нова соціальна позиція, нова провідна діяльність – навчальна, можуть спричинити нові проблеми в житті дитини, пов'язані саме з цими психологічними характеристиками.

А отже, не менш важливого значення в ракурсі нашого дослідження набуває проблема шкільної неуспішності. Зауважимо, що неуспішність здобувачів початкової освіти може бути спричинена як специфічними обставинами непсихологічного характеру: невдалі сімейно-побутові умови, педагогічна занедбаність та низький рівень освіченості батьків, так і психологічного: прогалини в пізнавальній і мотиваційної сферах, індивідуально-психологічні особливості дітей, слабка сформованість здатності аналізувати і синтезувати.

Окреслені причини неуспішності здобувачів початкової освіти ускладнюють професійну діяльність вчителя. По їх виявленню, педагог має обирати оптимальні способи роботи зі слабовстигаючими учнями; традиційно – це додаткові заняття з ними, повторення пройденого навчального матеріалу.

На високий результат від цієї роботи педагоги не надто розраховують, адже найчастіше такі додаткові заняття проводяться відразу з кількома учнями, хоча вимагають великої затрати сил і часу. Ефективної і корисною робота зі слабовстигаючими учнями може бути у разі виявлення і детального аналізу конкретних психологічних причин, що заважають повноцінному засвоєнню знань кожним таким здобувачем.

До труднощів у навчанні здобувачів початкової освіти і можливі психологічні причини таких труднощів можна віднести наступні:

- пропуски букв у письмових роботах: причинами можуть бути як слабка концентрація уваги, так і індивідуальні особливості дитини, недостатньо сформований самоконтроль;
- орфографічні помилки: до причин можна віднести низький рівень розвитку довільності, пам'яті, обсягу та розподілу уваги, імпульсивність, несформованість прийомів освітньої діяльності;

- неуважність: причинами можуть бути як низький рівень обсягу концентрації і стійкості уваги, так і низький рівень розвитку довільності;
- труднощі при вирішенні математичних завдань: причинами найчастіше виступають погано розвинені як логічне, так образне мислення, нездатність орієнтуватися всистемі ознак, і, зрештою, слабке розуміння граматичних конструкцій;
- труднощі при переказуванні текстів: характерними причинами є несформованість вміння планувати власні дії, слабкий розвиток одночасного логічного запам'ятовування і відтворювання, низький рівень образного мислення, слабкий активний словниковий запас, навіть занижена самооцінка;
- непосидючість: найчастіше це пов'язано з індивідуально-типологічними особливостями дитини, а також це низький рівень розвитку вольової сфери;
- труднощі в розумінні пояснення вчителя: причинами є слабка концентрація уваги, несформованість здатності сприймати освітню діяльність як власну пізнавальну роботу, низький рівень сприйняття, пам'яті;
- брудне виконання завдань: причини бруду в зошиті можуть бути пов'язані як зі слабким розвитком дрібної моторики пальців рук, так і критися в недостатньому обсязі уваги;
- слабкі знання таблиці множення й особливостей додавання: зазвичай причини тут пов'язані з низьким рівнем розвитку механічного (автоматичного) запам'ятовування і довгострокової пам'яті, це також слабка здатність концентрувати увагу на важливих освітніх об'єктах діяльності;
- нездатність виконувати завдання самостійно: до основних причин відноситься несформованість прийомів освітньої діяльності;
- погане списування з дошки: причина полягає в слабкій здатності працювати за готовим зразком;
- інші труднощі: самостійно діти працюють на відмінно, а в класі – губляться; забувають вдома шкільне приладдя; не виконують роботу допоки кілька разів не перепитають; слабко орієнтуються у власному зошиті: причинами таких ситуацій можуть бути і несформованість навичок виконувати завдання за усною інструкцією педагогів, і слабка концентрація уваги, і невміння сприймати навчальну задачу,

і низький рівень розвитку переключення уваги, і слабке орієнтування в просторі, і висока емоційна нестабільність, і підвищена імпульсивність.

Але найскладніша, на нашу думку, ситуація, коли «слабкі в навчанні» діти не сприймають себе школярем / школяркою, мають занижену самооцінку, відчувають внутрішній дискомфорт, стресові стани. Причини таких негараздів у житті здобувачів початкової освіти зазвичай пов'язані не тільки з індивідуально-психологічними особливостями, а з труднощами в сім'ї: неповна родина, фактичне перенесення батьками життя дитини до лав школи, їхня безвідповідальність, втрата контролю над успіхами дитини тощо.

Розглянемо основні можливі причини навчальних труднощів вступників до початкової школи і доцільні, на нашу думку, методи роботи по їх здоланню.

Недостатній розвиток довільності пізнавальних процесів. Дітям важко зосередитися на освітній діяльності, вони часто відволікаються, виявляють нестриманість, відсутність організованості. Дезорганізованість в більшості випадків характерна дітям шостого-сьомого року життя. У той же вимогливість дорослих може спричинити гальмування вольових зусиль дитини, переживання негативних емоцій підвищиться. Докори малоефективні, набагато кращій результат буде, якщо нові уміння діти здобудуть в процесі гри (сюжетно-рольової або дидактичної), й отримає більше «позитивних смайлів» той, хто був уважнішим, сконцентрованим, краще зібраним. Наприклад, цікавими будуть завдання, коли не можна називати певне слово чи букву, не робити певного руху, не розсміявся, коли дуже хотілося тощо. Такі пізнавально-вольові зусилля помітно допоможуть учням запам'ятати більше корисної інформації: наприклад, специфіку вимови певних звуків, особливості предметів або фігур та інше. Поступово можливість зо середити свою увагу і керувати нею приваблюватиме дитину, а постійний психологічний стрес і душевний дискомфорт відійдуть на інший план.

Проблеми в розпізнаванні й написанні букв. Часто це дзеркальні або важкозрозумілі для відтворення (зображення) дітьми букви. Така ситуація пов'язана з тим, що дитина ще не вміє подумки аналізувати зразок, діяти за пропонованим прикладом, натомість вона фіксує свою увагу на якійсь несуттєвій деталі, або сприймає зображення загалом. Це також, в основному, стосується першокласників. З метою прискорення формування зорового аналізу при

роботі зі здобувачами початкової освіти доцільно поєднувати зорове сприйняття з руховою активністю. Наприклад, букву можна не просто показати на картинці, а зобразити рухами тіла, танцем, вирізати з паперу, скласти з роз'єднаних частинок (пазлів), показати у формі фрукта, овочу, приладдя тощо. Активне відтворення цих умінь згодом надасть дитині можливість не просто бачити форму букви та сприймати елементи її конструкції, а й здатність правильно відтворювати в зошиті [10].

Варто також розглянути особливості розвитку пізнавальних психічних процесів, таких як мислення і пам'ять в молодшому шкільному віці.

Мислення дитини на зламі дошкільного і з переходом до молодшого шкільного віку характеризується тим, що школярик концентрується на реальних об'єктах. З початком шкільного навчання на зміну егоцентричного мислення дошкільника приходить здатність до конкретних розумових операцій: учні подумки здатні простежувати зміни об'єкта.

Особливості розвитку пам'яті молодшого школяра тісно пов'язані з віковими особливостями його мислення. Здобувачам початкової освіти набагато легше запам'ятовувати конкретно-окреслений матеріал, пов'язаний з образами, відчуттями чи емоціями, аніж суто розумовий. Тому учням початкових класів буває важко вивчити правило чи семантичне визначення і, у той же час, цілком доступно переповісти веселу пригоду або вислів несхвального змісту.

Не забуваймо, що мають місце також специфічні особливості розвитку пізнавальної сфери дитини, які призводять до труднощів у читанні, письмі, лічбі. Так, труднощі читання проявляються в тому, що дитина довго не може об'єднати букви у склади, а склади – у слово, читаючи, переставляє звуки, замінює їх один одним, прочитані слова повторює, ніби не розуміє. Це пов'язано з тим, що дитина погано запам'ятовує графічні зображення букв, хоча очевидних порушень у вимові не простежується.

Звуковий синтез можна відпрацьовувати в корекційній грі, наприклад, діти мають відгадати слово на певну букву, підказками можуть слугувати предмети, що знаходяться навколо учнів.

Труднощі в засвоєнні грамоти пов'язані з тим, що діти, зокрема, не можуть визначити послідовність звуків у слові, скласти слово з окремих букв і таке інше. На письмі це такі помилки, як пропуски

букв, роздільне написання частин слова. Розлади письма часто супроводжуються труднощами у читанні. Корекційна робота тут подібна до описаної вище.

До головних причин незасвоєння математичних понять і правил оперування числами відносяться труднощі, пов'язані з розладами лічби в молодшому шкільному віці. Основа таких розладів представляється як відхилення у просторових уявленнях, з якими нерозривно пов'язані поняття про числа та дії з ними. Це може проявлятися в тому, що, дитина постійно плутає близькі за написанням цифри, нечітко розуміє знаки «більше», «менше», «дорівнює», стійко не розуміє склад числа, не вміє рахувати групами, або при розв'язанні задач часто не розуміє умов, спирається не на зміст, а на окремі слова, не бачить послідовності виконання дій. Корекційну роботу в таких ситуаціях доречно організовувати не на навчальних матеріалах з математики, а на вмінні дитини орієнтуватись у просторі – рухатись, маніпулювати предметами, вимірювати предмети навколишнього світу, порівнювати їх розміри тощо.

Отже, звертаючись до актуальних проблем сучасної початкової школи варто пам'ятати про важливі тенденції, пов'язані з питаннями підвищення якості освітнього процесу й специфічними характеристиками початкової освіти, адже метою початкової освіти виступає всебічний розвиток зростаючої особистості через формування у неї бажання і вміння вчитися. Також до окреслених проблем відносяться питання специфіки початкової освіти загалом: інноваційні системи і технології навчання, освітянські проєкти, нові підручники, модернізація програм і сучасні нормативно-правові документи, що декларуються як Міністерством освіти і науки, так і самими закладами загальної середньої освіти та творчими педагогами. На особливу увагу також заслуговують психологічні характеристики неуспішності в навчанні та пізнавальній сфері здобувачів початкової освіти. Зважаючи на це вчені пропонують певні корекційні напрямки роботи із здолання неуспішності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми педагогіки початкової освіти: [навч.-метод. посіб.] / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, каф. педагогіки і методик дошк. та початк. освіти; [уклад.: М.С. Гордійчук, Л.Б. Попова, О.Ю. Попова]. Кам'янець-Подільський: Зволейко Д.Г., 2014. 151 с.
2. Алексєєва В.І. Особистісно орієнтований підхід до дитини в умовах гуманізації освіти. *Виховна робота в школі*. 2009. № 8. С. 2-5.

3. Бех І.Д. Школа особистісно орієнтованої педагогіки. *Позакласний час*. 2010. № 1. С. 17-32.
4. Бех І. Д. Грані духовного зростання особистості. *Початкова школа*. 2017. № 2. С. 1-5.
5. Бех І. Д. Духовний розвиток особистості у фокусі сучасного виховного процесу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: збірник наукових праць. Вип. 6 (75). Сєвєродонецьк: Видавництво СНУ імені В. Даля, 2016. С 30-52.
6. Бех І. Д. Концепція «Я-центрованого» духовно-розвивального виховання: парадигмальні ознаки. *Методист*. 2016. № 7 (5). С. 64-70.
7. Бех І. Д. Патріотичне і громадянське виховання: лінії зіткнення та розмежування. *Рідна школа*. 2016. № 8-9 (1040-1041). С. 8-10.
8. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ-Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.
9. Виховна функція підручника для початкової школи. Проблеми шкільного підручника : зб. наук. праць. Київ : *Педагогічна думка*, 2006. Вип. 6. С. 259-261.
10. Войцях Т. В. Ігрові технології як інструмент профілактичної роботи спеціалістів психологічної служби закладів освіти. Черкаси: Черкаський ОІПОПП, 2014. № 92.
11. Закон України «Про освіту» https://urst.com.ua/act/pro_osvitu#google_vignette
12. Інтерактивні методи навчання. URL: http://nadoest.com/interaktivni-metodinavchannya-aktualeniste-sute-ta-meta-inter (2021)
13. Концепція Нової української школи https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/razdel_1_Oglyad.pdf
14. Кравченко Г.Ю. Теоретико-методологічні основи особистісно орієнтованої освіти. *Початкове навчання та виховання*. 2005. №25. С. 2-3.
15. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід. *Педагогіка і психологія*. 2003. № 1. С. 108-116.
16. Мартиненко С. М., Осколова М. Д. Вивчення особистості молодшого школяра засобами педагогічної діагностики [навч.-метод. посіб.]: рек. Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка. К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. 144 с.
17. Матвієнко О. В. Виховання молодших школярів: теорія і технологія. К.: Стилос, 2006. 543 с.
18. Матвієнко О. В. Організація педагогічної практики з виховної роботи у початковій школі. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. К.: Стилос, 2003. 124 с.
19. Мельник В. В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації. *Управління школою*. 2006. № 13. С. 15-34.
20. Набой С. Особистісно орієнтоване навчання в початковій школі *Початкова школа*. 2005. №11. С. 1-5.
21. Норенко Л. М. Цікавий урок у початковій*. Початкова школа*. 2017. № 9. С. 61-63.
22. Освітні технології / За заг. ред. О.М. Пєхоти. К.: А.С.К., 2002. С. 25-45.
23. Підмазін С. Технологія особистісно орієнтовного уроку. *Завуч*. 2001. № 20-21. С. 29-31.
24. Романчук А.І. Актуальні проблеми реформування початкової освіти України в сучасних умовах http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/24920
25. Савченко О. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Початкова школа*. 2009. № 8. С. 1-6.
26. Савчук Т. «Вплив смартфонів на рівень щастя, інтелекту та нове покоління «iGen»« URL: https://www.radiosvoboda.org/a/28705680.html

27. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості. 2-е вид. Київ: Каравела, 2013. 372 с.
28. Чернега Н. Особистісно-зорієнтоване навчання: сучасні підходи. *Рідна школа.* 2000. №9. С. 25-26.
29. Чорна К. І. Зміст виховання. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінформ, 2007. С. 342-345.
30. Якиманська І. С. Розробка технології особистісно-орієнтованого навчання http://um.co.ua/14/14-5/14-53103.html

Ткаченко О. М.
доктор пед. наук, професор
професор кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
***ORCID :** 0000-0002-6413-4839*

ЗМІСТ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В ГАЛУЗІ ОСВІТИ

Динамізм сучасного життя, інтенсивний розвиток науки і техніки, інтеграція української системи вищої професійної освіти до світового освітнього простору, інтенсифікація міжетнічних контактів, потреба до адаптації людини в багатонаціональному світі зумовлюють потребу підготовки конкурентоспроможного на світовому ринку праці професіонала в галузі освіти, що є носієм своєї національної культури та спроможний ураховувати у професійній діяльності педагогічні надбання різних народів, оперативно та креативно їх опрацьовувати у процесі професійного інтегрування в соціуми різних середовищ, у ході оновлення наявних та створення нових педагогічних систем, здатного до міжнародного співробітництва у сфері педагогіки. Підготовка такого спеціаліста передбачає формування в нього різних видів професійної компетентності, зокрема й етнопедагогічної.

Компетентнісний підхід в освіті схарактеризований Н. М. Бібік, О. І. Локшиною, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та іншими дослідниками. Сутність поняття професійної компетентності педагога та її структурні частини з'ясовані в працях Н. В. Гузій, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, Дж. Равена, В. О. Сластьоніна. Особливості організації процесу формування різних видів цього особистісного утворення в майбутніх учителів вивчали О. Б. Бігич, О. І. Гура, І. О. Зимня, Я. В. Кічук, В. В. Радул, С. А. Раков, Є. М. Смирнова-Трибульська, Л. Л. Хоружа та ін.

В науці спостерігається посилений інтерес учених Великобританії, Іспанії, Китаю, Німеччини, Нової Зеландії, Норвегії, Франції, Швеції, Японії та інших країн до проблем народної педагогіки. Вивчення та відродження окремих виховних традицій у різних народів набуває своєї популярності як джерело формування системи валеологічних, екологічних, естетичних, моральних та інших цінностей, міжетнічної толерантності, чинник стабілізації міжнаціональних відносин, засіб удосконалення професійної компетентності вчителів та вихователів.

Здобутки етнопедагогіки як науки, предметом вивчення якої є народна педагогіка, аналізували у своїх працях Г. Н. Волков, В. І. Кононенко, В. Г. Кузь, В. С. Кукушин, Н. В. Лисенко, В. А. Мосіяшенко, Є. Н. Приступа, М. Г. Стельмахович, О. В. Сухомлинська, Є. І. Сявавко, О. С. Радул, Т. П. Усатенко, Г. Г. Філіпчук, М. А. Хайруддінов. Процеси етнокультурологічної, етнопедагогічної підготовки майбутніх вихователів та вчителів, формування у них етнопедагогічної культури досліджували О. С. Березюк, О. М. Воєділова, О. М. Лисенко, інші вчені. Зміст етнопедагогічної компетентності професіонала в галузі освіти, зокрема й дошкільної та початкової, не було висвітлено належним чином в науковій літературі, що й зумовило мету цієї частини роботи.

У наявному Класифікаторі професій диференційовані професійні рівні фахівця та професіонала, що є результатом розвитку професіографії. Вважається, що професіонали мають високий рівень знань у певній галузі науки, спроможні до систематизованого викладу навчальних дисциплін у повному обсязі, до усвідомленої реалізації певних теорій та концепцій. Ці положення знаходять віддзеркалення у Професійних стандартах за професіями «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021 р.), «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2020 р.). Зазначені стандарти покликані допомогти вихователям та вчителям об’єктивно оцінювати власні професійні компетентності, планувати та визначати «траєкторії професійного розвитку» [15; 16]. Осмислення вихователями, учителями згаданих рівнів як сукупності результатів навчання, які є характерними для певної кваліфікації, дає їм змогу усвідомлювати перспективи і реалії свого професійного зростання.

У довідковій літературі слово «професіонал» трактується як «людина, що є спеціалістом у певній галузі» [3, с. 995]. При цьому в

більшості словників дефініції «спеціаліст» і «фахівець» представлено як синоніми до слова «професіонал», зміст яких визначається певною кваліфікацією. У наукових джерелах з економіки термін «професіонал» пов'язують зі спроможністю майстерно виконувати свою справу [7]. Удосконалення майстерності у виконанні спеціалістом своїх професійних обов'язків свідчить про зростання його професіоналізму.

Розгорнутіше визначення поняття «професіонал» знаходимо в акмеології. На думку науковців цієї галузі, професіонал має суттєві відмінності, що визначають його високий статус в суспільстві: стійку ефективність професійної діяльності та стабільну орієнтацію на професійне самовдосконалення. Умови такого зростання професіоналізму відображено в дескрипторах рівнів оволодіння компетенціями в матриці національних рамок кваліфікацій у вищій освіті [10, с. 20].

У сучасних вітчизняних документах кваліфікаційні характеристики професіоналів представлені системою структурованих компетентностей, що відповідають запитам ринку праці, національним, європейським та міжнародним стандартам, водночас забезпечують підвищення якості освіти, зокрема і професійної, міжнародне визнання кваліфікацій, здобутих в Україні, тощо.

В Європі з початку XXI століття професіоналами у галузі вищої освіти реалізуються проєкти з узгодження компетенцій і компетентностей, важливих для представників різних професій, до яких віднесені інструментальні, міжособистісні та системні компетенції. Міжособистісні компетенції містять здатність до диференціації міжкультурних відмінностей, спроможність до праці у полі культурному середовищі, володіння етичними цінностями, що забезпечують якісне міжособистісне спілкування. Системні компетенції зорієнтовані на розуміння культур і звичаїв інших країн, дослідницьку діяльність, генерування нових ідей [24, с. 33].

У контексті трактування спеціальних компетентностей фахівців різних профілів [23, с. 2] зарубіжні науковці відстоюють позиції доречності компетентностей вихователів, учителів, які набувають особливої актуальності в умовах різноманіття національного складу певних країн Європи та сучасних міграційних процесів. Так, К. Когель серед складників професійної компетентності вихователів вирізняє інтеркультурологічну компетентність. Цю ідею підтримують науковці з університетів Ірландії, Мальти, Німеччини,

Норвегії, Швеції, Шотландії. Інтеркультурологічну або між культурну компетентність вони пов'язують із володінням представників педагогічних професій іноземними мовами, їхньою ефективною співпрацею з колегами з різних країн на основі розуміння культур інших народів [18, с. 30].

У результаті численних дискусій, організованих країнами, що є членами Організації економічного співробітництва і розвитку, міжкультурна компетентність була внесена до переліку ключових професійних компетентностей. Г. Ауернхаймер та С. Хільдегард дотримуються думки, що цей різновид професійної компетентності розширює «інтерпретаційний спектр індивіда у процесі міжособистісної взаємодії з представниками інших культур». Проєктуючи міжкультурну компетентність на педагогічну діяльність, Г. Ауернхаймер описує її в сукупності таких положень: належна інтерпретація культурних цінностей; спроможність порівнювати культури, зокрема й педагогічні; позитивна оцінка культурних явищ, що стосуються традицій різних народів; диференціація понять «культурна ідентичність», «міграційні процеси»; розширення досвіду організації міжкультурного діалогу на основі збагачення знань про культури різних народів і країн, самовдосконалення [19, с. 33–34].

Близькою за значенням до міжкультурної, але багатшою за змістом виступає полікультурна компетентність, на важливості якої для професійної підготовки вихователів, учителів наголошують зарубіжні та вітчизняні науковці: Е. Тейлор, А. Томас, А. Фантіні, М. Шонхут; С. О. Афхутська, О. С. Березюк, Л. А. Гончаренко, І. В. Іванюк, В. В. Кузьменко, О. В. Сулима, С. І. Ткачов та інші. Цей різновид компетентності в проєкції на діяльність педагога передбачає усвідомлення вихователями, учителями власної національної ідентичності, розуміння культур та звичаїв інших народів та толерантного ставлення до культурних відмінностей, здатність до міжкультурного діалогу, готовність до співпраці з батьками вихованців – представниками інших культур, спроможність долати соціальні, етнічні, культурні та інші бар'єри у подальшій професійній діяльності. Усі ці вимоги, на нашу думку, набувають професійного характеру у контексті діяльності педагога за умови врахування етнопедагогічних аспектів професійної компетентності вчителя-вихователя, що знаходить відображення у відповідному різновиді професійної компетентності.

У своєму дослідженні етнопедагогічну компетентність вчителя, вихователя ми розглядаємо як різновид педагогічної компетентності, що є динамічним особистісним утворенням фахівця в галузі освіти, яке передбачає опанування педагогом системи етнопедагогічних знань, умінь і навичок кваліфікованого опрацювання надбань світової народної педагогічної культури, урахування актуальності окремих її елементів у процесі осмислення педагогічної теорії та організації сучасної педагогічної практики, що дає змогу спеціалістові реалізувати гуманістичний підхід до своєї професійної діяльності й оптимально виявити власний творчий потенціал [20]. Етнопедагогічна компетентність забезпечує конкурентоспроможність сучасного фахівця в галузі освіти.

Для уточнення змісту етнопедагогічної компетентності професіоналів у галузі освіти ми звернулись до основних структурних компонентів цього професійно-особистісного утворення.

Одним з основних компонентів професійної компетентності, про що свідчить аналіз теорій, запропонованих вітчизняними вченими, є знаннєвий. Знання, на думку Р. Стернберга, є необхідною умовою будь-якої компетентності. Знанням в науці прийнято називати результат процесу пізнання дійсності, що отримав підтвердження на практиці, а також адекватне відбиття об’єктивної реальності у свідомості людини. При цьому важливо для розуміння професійної компетентності правильно інтерпретувати поняття «інформація» та «знання». Інформація – це прості відомості про щось, тоді як знання є формою існування й систематизації результатів пізнавальної діяльності людини. Лише в такому розумінні, як зазначає М. М. Боритко, знання стає основою компетентності фахівця.

До одиниць знань вчені відносять факти, поняття, теорії, технології та ін.. Різновидами цих елементів є правила, норми, концепції, судження, алгоритми дій, які виступають основою розв’язання життєвих і професійних проблем. На взаємозв’язку фактів і компетентності акцентують увагу М. Люссо. Г. Роджерс, А. Хо. Компетенції М. Люссо пов’язує зі здатністю трансформувати факти щодо проблеми. І. Г. Єрмаков вважає, що компетентність з’являється у «результаті ознайомлення з певною темою фактів» і потрібна «для роботи з фактами» [9, с. 223]. Фактами в етнопедагогіці виступають статистичні дані щодо життя дітей, інформація з етнокультури, погляди на виховні ідеали, факти про традиції

соціалізації і виховання дітей у різних народів з етнологічних, етносоціологічних та етнопсихологічних джерел тощо.

Професійно-педагогічна компетентність, на думку Н. В. Гузій, «відображає академічну зрілість педагога і багатство його професійного тезаурусу» [6, с. 181]. При цьому тезаурус традиційно визначається як сукупність понять з певної галузі науки. Академічність асоціюється з відомими в наукових колах теоріями. Майбутній професіонал у галузі освіти зі сформованою етнопедагогічною компетентністю повинен засвоїти поняття про основні категорії етнопедагогіки, отримати уявлення про виховні ідеали, погляди на усталені системи виховання дітей у різних народів тощо.

Вважається, що діяльність професіонала в галузі освіти невіддільна від мислення на всіх її етапах. Педагогічне мислення М. М. Кашапов визначає як вид професійного мислення, який дає змогу суб'єкту пізнавати сутність педагогічної ситуації та організовувати свої педагогічні дії щодо її цілеспрямованого перетворення. Розвинене професійне мислення дає змогу педагогу грамотно оперувати знаннями, осмисливши їх, надавши певного значення, перевівши у площину педагогічної свідомості. Професійне мислення педагога вможливлює бачення реальних проблем, вибір найбільш оптимальних та ефективних шляхів вирішення, знаходження нових підходів до їх розв'язання, вияв творчості у своїй професійній діяльності. Описаний процес можна назвати дослідженням. Не випадково компетентність інколи визначається як здатність досліджувати.

Професійні стандарти за професіями «Вихователь закладу дошкільної освіти», «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» передбачають сформованість у вихователів та вчителів рефлексивної, психологічної. прогностичної, інноваційної компетентностей, які ґрунтуються на дослідницькій компетентності та забезпечують здатність педагогів до моніторингу, усунення недоліків власної професійної діяльності, до управління культурними та соціальними проєктами, до творчого пошуку і реалізації нових професійних ідей, до фахового самовдосконалення тощо.

Відповідно, етнопедагогічна компетентність професіонала виявляється в усвідомленні етнопедагогічної інформації, баченні її проблемності і можливих труднощів у застосуванні на практиці, адекватності оцінки власних етнопедагогічних знань і конкретної

ситуації, стосовно якої можна застосовувати етнопедагогічний матеріал, накопичений у результаті освіти і самоосвіти. Паралельно професіонал у галузі освіти оперує знаннями про методи наукового педагогічного дослідження, діагностичним інструментарієм у контексті виміру рівнів народознавчих компетенцій здобувачів освіти, вирізняє освітні проблеми, що стосуються етнопедагогіки, володіє технікою моніторингу професійних компетенцій у галузі етнопедагогіки [19, с. 274].

Потреба в оперуванні знаннями нової галузі педагогічної науки, у дослідницькій діяльності виявляє вагомість педагогічного мислення для професійної компетентності. Вчені зазначають, що знання вчителя для того, щоб бути потрібними, мають бути систематизованими та дієвими, включатись до теоретичної діяльності. Теоретична діяльність, як зазначають науковці, виявляється в узагальненому вмінні педагогічно мислити, передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних та рефлексивних умінь. Про аналітичні, прогностичні, проєктивні уміння ми побіжно згадували, тому вважаємо важливим зупинитись на рефлексивних уміннях.

Рефлексивно-оцінну сферу О. С. Цокур вважає важливою сферою педагогічної свідомості. Рефлексія в більшості сучасних досліджень професійної компетентності (Т. Бринкера, М. С. Головань, А. Хо, Н. Шапара, С. Штейна, інших авторів) розглядається як її елемент та умова розвитку. Рефлексія, за вітчизняними науковими традиціями, тлумачиться як «роздуми, внутрішня зосередженість, схильність аналізувати свої переживання» [3, с. 1028]. При рефлексії, як зазначається в документах проєкту DeSeCo, суб'єкт стає об'єктом мислення [22].

Значна частина якостей компетентного фахівця, на думку В. О. Метаєвої, має рефлексивну природу, відрізняється домінуванням особистісного потенціалу над предметним чи вузькопрофесійним змістом. Не випадково основоположники вивчення професіоналізму у вітчизняній науці Є. О. Климов, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова рефлексивну компетентність визначають як провідну в складній структурі професійної компетентності, часто виділяють її як самостійний елемент. Характеристика інших елементів засвідчує при цьому, що вони залежні від механізмів рефлексії.

Якщо в більшості психолого-педагогічних досліджень рефлексія є одним з елементів компетентності чи факторів її розвитку, то в

акмеології вона розглядається процесуально. На вагомість рефлексії у професійній діяльності в межах акмеології звертають увагу А. О. Деркач, А. К. Маркова. Саме в акмеології на методологічних основах (О. С.Анісімов) та з позицій рефлексивної психології (І. М. Семенов, С. Ю. Степанов) сформувалось поняття «рефлексивна компетентність». В. О. Метаєва внаслідок аналізу цих поглядів наголошує на статусі рефлексії як метакомпетентності, що сприяє адекватному розвитку всіх інших видів професійної компетентності.

Т. Ю. Колошина, Г. Ф. Похмєлкіна, С. Ю. Степанов, Т. Б. Фролова вважають, що лише рефлексивне знання набуває особливої значимості для професіональної поведінки. Яскраво залежність розв'язання проблемних ситуацій від залучення рефлексії проілюструвала О. О. Іванова. Так, описуючи алгоритм дій при зіткненні з невідомим, вона пропонує такі кроки: аналіз ситуації наявними засобами з опертям на досягнутий рівень знань; усвідомлення знання як засобу вирішення ситуації; визначення можливих засобів застосування знань; рефлексія ускладнення; усвідомлення «незнання» як потреби набуття нового «знання»; визначення змісту «незнання» для конкретної ситуації; варіативне отримання нової інформації для переводу «незнання» в «знання»; використання нового знання для розв'язання проблеми; рефлексія отриманого знання, набуття «знання» про «знання». Як засвідчує аналіз, важливим для етнопедагогічної компетентності виявляється не лише знання, а й усвідомлення його відсутності.

Рефлексія, на думку Т. Ю. Колошиної, Г. Ф. Похмєлкіної, С. Ю. Степанова, Т. Б. Фролової, сприяє професійному розвитку й саморозвитку фахівця, «творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності». Важливість творчого прийняття різних форм та видів знань для професійної компетентності підкреслюють Н. В. Гузій, Н. В. Кічук, В. І. Носков, П. П. Терехов, О. В. Шемет та інші. За концепцією Н. В. Гузій, набуття і функціонування професійно-педагогічної компетентності забезпечується «психолого-педагогічною організацією професійного мислення фахівця й динамікою його трансформації у педагогічну свідомість», яка ґрунтована на «віднаходженні особистісного смислу педагогічних знань і засвоєної інформації, творчого прийняття їх ціннісної значущості у свій внутрішній світ» [6, с. 181].

Таким чином, етнопедагогічна компетентність фахівця буде виявлятись в усвідомленні етнопедагогічної інформації, баченні її проблемності та можливих труднощів у застосуванні на практиці, адекватності оцінювання власних етнопедагогічних знань та конкретної ситуації, щодо якої можна застосувати етнопедагогічний матеріал, здобутий у результаті освіти та самоосвіти.

Отже, структурний компонент етнопедагогічної компетентності, який передбачає отримання й опрацювання етнопедагогічної інформації, пізнання в межах відповідної галузі знань та сфери діяльності, ми називаємо когнітивним. Складниками цього компонента є етнопедагогічні знання й інтелектуальні уміння; елементами – факти, поняття, теорії, технології, які передбачають вербальне та невербальне осягнення. Систематизовані знання характеризуються комплексністю, усвідомленістю (зокрема й незнання), міцністю, дієвістю, динамічністю. Пізнавальні дії ґрунтуються на професійному мисленні та професійній свідомості, прогнозують здатність до аналізу, порівняння, моделювання, прогнозування, рефлексії, віднаходження особистісного сенсу, творче прийняття їхньої ціннісної значущості.

Практично-дієвий, праксеологічний фонд педагогічного мислення вможливлює його розгляд А. К. Марковою як процесу «виявлення вчителем зовні не заданих, прихованих властивостей педагогічної дійсності у ході порівняння та класифікації ситуацій, бачення в них причинно-наслідкових зв’язків» [11, с. 42]. Значною мірою це стосується й опрацювання етнопедагогічного матеріалу, який сприяє підвищенню теоретичної та інтелектуально-практичної підготовленості до педагогічної діяльності загалом, поглибленню аналізу педагогічних ситуацій, здатності до прогнозування їх розгортання, можливості застосування етнопедагогічної інформації у процесі навчання, виходу з певної педагогічної ситуації тощо.

М. Роменвіль, розглядаючи особливості реалізації компетентнісного підходу в університетській освіті, акцентує увагу на переорієнтації цілей освіти у бік мобілізації знань. І. Г. Єрмаков, С. Ф. Клепко, Г. Халаш обстоюють ідеї щодо доцільності розгляду компетентності як технологічних знань, тобто сукупності «знань, умінь, навичок, цінностей, що надають особистості змогу ефективно використовувати свої унікальні здібності в реальних ситуаціях» [9, с. 226]. Обґрунтовуючи свою позицію, вчені посилаються на англомовні словники, в яких на перший план у визначенні компе-

тентності виступає «здатність до дії» як уміння використовувати знання в практичній діяльності. У цих висловлюваннях можна знайти суперечності, якщо згадати, що знання можуть бути застосовані на теоретичному та практичному рівнях. Так, якщо компетентність, як зазначається в документах, створених у межах проєкту DeSeCo, є «стратегією для реалізації творчого потенціалу особистості» [22], то передбачається застосування знань на обох рівнях. Саме такий варіант характеристики педагогічної компетентності більше відповідає розгляду проблеми визначення змісту етнопедагогічної компетентності професіонала у галузі освіти.

Значна кількість учених єдина в думці, що в сучасних умовах для фахівців будь-якого профілю важлива здатність виходити за рамки лише накопичення та застосування вже відомої наукової інформації. Кожен професіонал у галузі освіти покликаний творчо застосовувати знання, бути здатним до інноваційної діяльності, виступати в ролі першовідкривача. Учені професійну компетентність людини пов'язують зі здатністю до адекватного розв'язання стандартних і нестандартних завдань професійного плану. Дане положення набуває особливої актуальності в процесі оволодіння етнопедагогічним матеріалом та його застосування в педагогічній практиці. Вихователь, учитель зі сформованою етнопедагогічною компетентністю має не лише засвоїти відомі педагогічні й етнопедагогічні алгоритми дій, технології, а й бути готовим до створення нових. Етнопедагогічна компетентність виявляється в ініціативності вчителя, вихователя під час вивчення етнопедагогічного матеріалу, їхньої активності у розв'язанні проблемних ситуацій, у здатності відстояти власні позиції під час розгляду дискусійних питань, в оперативності виконання практичних завдань, у творчому застосуванні етнопедагогічного матеріалу на практиці, під час педагогічного спілкування тощо.

У визначеннях професійної компетентності педагога, різних її видів фігурує поняття «досвід». О. О. Іванова наголошує на тому, що при компетентнісному підході учень набуває особистісного досвіду діяльності, зміст якого черпається з досвіду людства. У контексті культурологічного підходу етнопедагогічну компетентність ми будемо розглядати як інтегрований результат засвоєння чотирьох типів досвіду: досвіду пізнавальної діяльності, досвіду здійснення відомих способів діяльності, досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісних відношень, – що дає змогу виконувати ціле-

спрямовані складні культуровідповідні види дій, результативно розв'язувати проблеми, характерні для педагогічної діяльності. Характеризуючи досвід у руслі етнопедагогічної компетентності, ми насамперед будемо мати на увазі особистісний досвід діяльності спеціаліста, що ґрунтується на етнопедагогічних знаннях та оперуванні педагогічним досвідом людства у контексті вирішення завдань виховання поколінь, що зростають, в сучасних умовах життя.

Привласнення знань, набуття особистого досвіду, виконання певних професійних дій відбувається у часі. На залежність компетенцій і компетентностей, їх набуття і виміру від часу звертали увагу Т. Брінкер, Д. Воган, І. Г. Єрмаков, С. Ф. Клепко, Г. Роджерс, Л. Сева та інші дослідники. Наприклад, І. Г. Єрмаков і С. Ф. Клепко компетентність асоціюють з оптимальнішою формою використання людиною «часу порівняно з не- чи малокомпетентними особистостями» [9, с. 227]. Відповідно, швидкість, оперативність виконання конкретних завдань є показником сформованості у фахівця певного виду компетентності.

Отже, етнопедагогічна компетентність буде виявлятись в ініціативності професіонала у вивченні етнопедагогічного матеріалу, активності в розв’язанні проблемних ситуацій, відстоюванні власної думки під час розгляду дискусійних питань, оперативності виконання практичних завдань, творчого застосування етнопедагогічного матеріалу на практиці, під час педагогічного спілкування тощо. Здатність вихователя, учителя виявляти етнопедагогічну компетентність у стандартних та нестандартних ситуаціях, досвід такої діяльності знайде охоплення в операційно-технологічному компоненті, що ґрунтований на структурованих знаннях, низці різнорівневих умінь, які саморегулюються за їх застосуванням на практиці (наприклад, умінь проєктувати, діагностувати, досліджувати, конструювати тощо).

Орієнтуючись на діяльнісний підхід у розгляді проблеми, слід згадати, що діяльність є системою активних процесів, які відповідають певній потребі, підкоряються мотиву й реалізують самостійне ставлення людини до світу. Природа компетентності, як зазначають С. Віттманн, Дж. Куллахан, Дж. Равен, Р. Хінш та інші європейські дослідники, така, що оптимальні результати у розв'язанні проблем можливі лише за умови глибокої особистої зацікавленості людини. Не випадково Дж. Равен види компетентності пов’язує із системою особистісних цінностей, визнає системотворче

значення ціннісно-мотиваційної сторони особистості в моделі компетентності.

Мотивами діяльності, на думку В. К. Вілюнаса, Є. П. Ільїна, В. І. Ковальова, Є. С. Кузьміна, Б. Ф. Ломова, К. К. Платонова, можуть виступати ідеали, інтереси, переконання, соціальні установки, цінності. Ціннісне ставлення до дійсності, діяльності, людей, самого себе, як зазначає В. М. Гриньова, є результатом засвоєння знань, сформованості умінь, якостей учителя. Основними компонентами ставлення постають «переконання, інтереси, оцінки, емоції, а також потреби, які виявляються в активному прагненні оволодіти об'єктом, у способах і мотивах їх задоволення» [5, с. 203]. Зважаючи на це, мотивами етнопедагогічної діяльності можуть виступати наступні: розуміння соціальної потреби в удосконаленні процесу виховання через етнопедагогічну поінформованість та технології; переконаність у вартісності етнопедагогічних знань для педагогічної діяльності; інтерес до внутрішнього світу своїх вихованців, визнання їх права на особистісне самовизначення, прийняття дитини такою, якою вона є; усвідомлення відповідальності педагога за якісне формування особистості вихованця, його фізичне та психічне здоров'я; прийняття педагогічних ідеалів свого народу, професійне ставлення до проявів педагогічних ідеалів, культури загалом, інших народів; інтерес до етнопедагогічних знань, прагнення їх поповнювати; інтерес до різних видів етнопедагогічної діяльності (дослідницької, конструктивної, творчої тощо); прагнення до професійного вдосконалення.

Етнопедагогічна компетентність вихователя, вчителя передбачає оволодіння системою педагогічних цінностей різних народів, відкриття на цій основі нових педагогічних ідей. У низці мотивів діяльності особливе місце займають ціннісні орієнтації, які виступають важливим чинником регуляції, детермінації мотивації особистості. Ціннісні орієнтації як елементи внутрішньої структури особистості ґрунтуються на знаннях, почуттях, переконаннях, тим самим виступаючи сполучною ланкою різних компонентів етнопедагогічної компетентності. Отже, доцільно говорити про наявність не просто мотиваційного, а мотиваційно-ціннісного компонента етнопедагогічної компетентності, який представлений системою ціннісних орієнтацій, відношень, потреб, мотивів, інтересів у галузі етнопедагогіки.

Особистісні якості й утворення в структурі педагогічної компетентності виокремлюють С. Г. Вершловський, М. С. Головань, О. І. Гура, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. Л. Хоружа, інші науковці. Прийнято вважати, що компетенції людини перетворюються в її особистісні якості в процесі поведінки й таким чином стають компетентностями. Н. В. Гузій, проаналізувавши наукові джерела з психології праці, професійної педагогіки, акмеології, професійно значущими якостями називає «новоутворення особистості, що впливають на ефективність професійної роботи, виступають передумовами успішної професійної діяльності, а також удосконалюються, шліфуються в ній» [6, с. 141].

Найбільш повну та узагальнену низку психологічних якостей педагога пропонує А. К. Маркова. Вона вважає, що при здійсненні об'єктивно необхідних умінь у вчителя розвиваються такі психологічні якості: педагогічна ерудиція, педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація, педагогічна уява, педагогічна спостережливість, педагогічний оптимізм, педагогічна рефлексія [11, с. 84]. Вірогідно, що запропоновані якості, а також доброзичливість, позитивна професійна Я-концепція, емпатійність, відповідальність, креативність сприятимуть формуванню етнопедагогічної компетентності педагога, а також будуть удосконалюватися завдяки його етнопедагогічній діяльності.

Акмеологічний підхід у визначенні структурних частин етнопедагогічної компетентності дає змогу низку якостей особистості педагога доповнити акмеологічністю як властивістю життєдіяльності людини, що характеризує його спрямованість до вершин особистісного, професійного розвитку й самовдосконалення, які виявляються у творчому потенціалі та професійній майстерності. З іншого боку, саме етнопедагогічна компетентність, поряд з іншими видами педагогічної компетентності, вможливлює виявлення творчого потенціалу, вдосконалення професіоналізму педагога.

У межах етнічної акмеології розробляються проблеми адаптації до соціально-культурних еталонів поведінки при спілкуванні з представниками різних етносів, які набувають особливої актуальності для професійної діяльності сучасного педагога. Мистецтво такої адаптації, на думку У. О. Винокурової, полягає в умінні керувати своїми емоціями, давати собі правильні настанови, тим самим забезпечувати відсутність дискомфорту в національній самосвідо-

мості. Цій якості в науковій літературі дається багатопланова характеристика: 1) витримка, самовладання, миролюбність; 2) високі можливості пристосування до навколишнього природного й соціального середовища; 3) спосіб мирного виходу з гострих, конфліктних ситуацій; 4) філософія збереження, виживання етносів в умовах тривалого впливу несприятливих чинників. Усі характеристики безпосередньо стосуються професійної діяльності педагога, особливостей її організації в умовах полікультурного середовища.

Усі якості особистості педагога зі сформованою етнопедагогічною компетентністю можна умовно поділити на дві групи: загальнопрофесійні і спеціальні. Загальнопрофесійними є пізнавальна активність, цілеспрямованість, позитивна професійна «Я-концепція», адекватна самооцінка, професійність психічних процесів, володіння собою (зокрема, регуляція власних емоційних станів, володіння голосом, мімікою, пантомімікою тощо), рефлексивність, емпатійність, соціальна зрілість. Спеціальними, важливими передусім для даного виду педагогічної компетентності, можуть виступати етнічна самоідентифікація, міжетнічна толерантність, міжкультурна чутливість, здатність до етнопедагогічної творчості тощо. Запропоновані якості особистості сприяють формуванню етнопедагогічної компетентності педагога, а також удосконалюються завдяки їй.

Отже, етнопедагогічна компетентність як цілісне професійно-особистісне утворення фахівця в галузі освіти являє собою сукупність таких структурних компонентів: когнітивного, що ґрунтований на предметних, загальнокультурній, навчальній, рефлексивній, дослідницькій компетентностях та компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій (виявляється в системі етнопедагогічних знань, педагогічному мисленні, професійній свідомості, професійному менталітеті, інтелектуальних уміннях, професійному світогляді, зокрема етнопедагогічному, етнопедагогічній творчості тощо), мотиваційно-ціннісного, що містить систему цінностей, відношень, переконань (реалізований в етнопедагогічних цінностях, ціннісних орієнтаціях, потребах, мотивах, ціннісному ставленні до етнопедагогічної інформації та установках на її сприйняття, професійних педагогічних позиціях, інтересі до етнопедагогічної діяльності, переконаннях про цінність етнопедагогічної освіти, диференціації та інтеграції у свідомості загальнолюдських і національних цінностей, прагненні до самоосвіти в

галузі етнопедагогіки), операційно-технологічного, що базований на методичних, організаційних, операційних, комунікативних, діагностичних, інноваційних, дослідницьких, менеджерських компетенціях (виявляється в системі етнокультурних, практичних етнопедагогічних, технологічних, комунікативних, інформаційних умінь, досвіді етнопедагогічної діяльності тощо), індивідуально-особистісного, що об'єднує спеціальні, аутопсихологічні, особистісні, діагностичні компетенції (реалізований у позитивній професійній Я-концепції, професійності психічних процесів, акмеологічності, культурній самоідентифікації, педагогічній рефлексії, між культурній чутливості, емпатійності, толерантності, здатності до саморегуляції та етнопедагогічної творчості тощо), компонентів [20]. Актуальність цього виду професійної компетентності педагогів, його зміст у професіоналів у галузі освіти зумовлені й етносоціальною структурою українського суспільства.

Етносоціальна структура українського суспільства, до якого, згідно з офіційними даними, входять представники понад 130 етносів, визначають Україну як державу з поліетнічним складом населення [8, с. 8]. В етносоціальній структурі країни науковці виокремлюють українську націю та етнічні меншини, до яких відносять такі етнічні групи: азербайджанці, болгари, білоруси, вірмени, греки, грузини, естонці, євреї, литовці, молдовани, німці, поляки, рома, росіяни, румуни, словаки, татари, угорці, чехи тощо. У багатьох етнічних спільнот населення України існують внутріетнічні групи – субетнічні утворення, які внаслідок різних причин зберігають специфічні риси культури, діалектні особливості мови та самоназву [8, с. 6–7]. Аналіз етнічного складу населення України свідчить, що представники зазначених ста тридцяти етносів, крім корінних жителів, переселились на Україну із Західної Європи, різних частин Азії, Америки, Африки, Австралії.

Психологи звертають увагу на те, що процеси глобалізації економіки, поліетнізації суспільств, якими внаслідок міграції населення та «прозорості» кордонів стає значна кількість країн світу, нестабільність сучасного життя актуалізують звернення до етнічних цінностей, етнічну самоідентифікацію як захисну реакцію людської психіки. Не випадково етнологи С. О. Арутюнов, Ю. В. Бромлей, Л. М. Гумільов, М. М. Чебоксаров важливими ознаками етносу вважали етнічну самосвідомість (чи ідентичність) та оригінальний стереотип поведінки.

Етнопсихологи та етнопедагоги Н. Г. Айварова, А. С. Баронін, Г. В. Старовойтова, Т. Г. Стефаненко, Л. Д. Столяренко звертають увагу на існування в будь-якому соціумі, етнічній культурі певних стереотипів взаємин і соціального спілкування. Індивід, дотримуючись принципів того чи того національного способу життя, оволодіваючи його звичаями, традиціями, стає носієм характерних для цього етносу рис, фіксує певні ознаки того соціального мікросередовища, в умовах якого він формується. Таким чином він набуває стереотипів поведінки певного етнічного соціуму.

Стереотип поведінки в довідковій літературі науковці характеризують з кількох позицій. Результативна характеристика орієнтує на розгляд стереотипу поведінки як того, що часто повторюється, стало звичайним, загальноприйнятим і чого дотримуються, що наслідують у своїй діяльності. Етнічний стереотип, на думку Л. Е. Орбан-Лембрик, пов'язаний зі створенням стійкого, емоційно насиченого, ціннісно визначеного, стандартизованого образу, уявлення про певний об’єкт, сформованих під впливом конкретної етнічної культури та актуальних для представників окремої етнічної спільності [12, с. 435].

В умовах зміни середовища життєдіяльності суб’єктами використовується, як нагадує У. О. Винокурова, два види етнічних стереотипів поведінки: один відповідає традиційним соціально-культурним особливостям етносу на території його традиційного розселення, другий – той, що змінюється в іншому етнічному оточенні у відповідності з особливостями етикету, звичаїв і стереотипів поведінки в даному культурному контексті. До стереотипів поведінки, які формуються в процесі становлення кожної етнічної групи та стають характерними ознаками тієї чи іншої культури, відносять 1) сферу звичаїв та обрядів; 2) форми етикету; 3) своєрідність трудових прийомів і навичок; 4) традиції виховання й навчання [1, с. 32–33]. У контексті даного дослідження можна говорити про наявність етнічних стереотипів поведінки в діях всіх учасників освітнього процесу: вихованців, учнів, їхніх батьків, вихователів, учителів, – що виявляються в різних сферах життєдіяльності.

А. С. Баронін, В. П. Візгін, В. Г. Крисько, Т. В. Кузнєцова, Л. Д. Столяренко та інші науковці стереотипи поведінки пов’язують з менталітетом. Менталітет розглядають як «сукупність готовностей, установок і схильностей індивіда чи соціальної групи діяти,

думати, відчувати і сприймати світ певним чином». Формування менталітету особи відбувається паралельно зі становленням національного характеру та етнічної самоідентифікації і залежить від «традицій, культури, соціальних структур і всього середовища життя людини». Водночас він є «джерелом культурно-історичної динаміки», що породжує свідомість. Л. Февр, керуючись ідеями А. Валлона та Ш. Блонделя, підкреслював, що розумові звички й установки, навички сприйняття та емоційного життя, які складають менталітет, «успадковуються людьми від попередніх поколінь без чіткого усвідомлення цього» [17, с. 176–177].

Ідею зумовленості психічних процесів культурним середовищем, у якому зростає людина, розвиває у своїх працях В. К. Вілюнас. Він мотиваційний розвиток пов'язує зі спадковістю, культурним оточенням, привласненням культурних цінностей під час соціалізації та виховання особистості. В. М. Дружинін звертає увагу на існування програм соціалізації, зафіксованих у культурі певного народу. Сучасні науковці це явище пов'язують з етнічною самоідентифікацією, стереотипами поведінки, установками, які сформувалися в процесі певного типу виховання, притаманного конкретній етнічній культурі. Визначені процеси відбуваються під час соціалізації особистості, педагогічним напрямом вивчення якої є етнопедагогіка.

Ігнорування зазначених явищ, наявних стереотипів у поведінці та розвитку людини, що мають культурно-історичну зумовленість, нехтування етнічними педагогічними традиціями призводять до неякісної організації процесів навчання і виховання покоління, яке зростає, загострюють негативні тенденції в суспільстві, у системі освіти (зниження рівня успішності навчання, зменшення показників розвитку особистості учнів, збільшення кількості конфліктних ситуацій у спілкуванні вихователів, учителів із батьками учів, вихованців; омолодження дитячої злочинності, зростання рівня дитячої захворюваності тощо).

Враховуючи національний склад населення України, новітні міграційні процеси, сучасний фахівець у галузі освіти має добре володіти інформацією щодо педагогічних традицій українців, інших етносів світу. Потреба у формуванні етнопедагогічної компетентності у педагога зумовлена й загальними тенденціями у розвитку педагогіки, зорієнтованої на цінність усвідомлення ними як процесів навчання й виховання, так і процесів соціалізації особис-

тості. Така підготовка в сучасних умовах націлена на реалізацію вимог цивілізаційного, аксіологічного, культурологічного, компетентнісного та інших підходів в освіті.

Особливу потребу в етнопедагогічній компетентності мають фахівці у галузі дошкільної та початкової освіти, оскільки саме від їхньої здатності творчо опрацьовувати світовий педагогічний досвід, враховувати етнічну належність вихованців залежить продуктивність організації педагогічного процесу, успішність співпраці педагога з батьками учнів, можливість партнерської взаємодії, якість навчання і виховання дитини, її спроможність до особистісної самореалізації у процесі навчання та подальшої професійної діяльності тощо.

Вихователь закладу дошкільної освіти, відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, покликаний формувати у вихованців особистісну, рухову і здоров'язбережувальну, сенсорно-пізнавальну, логіко-математичну, природничо-екологічну, ігрову, соціально-громадянську, комунікативну, художньо-мовленнєву, мистецько-творчу компетентності, які зорієнтовані на кваліфіковане оперування вихователем в освітньому процесі низкою етнопедагогічних знань – знаннями про традиції виховання в українців та інших народів світу, про українські народні ігри та іграшки, заклички, традиційні способи розподілу ролей, лічилки, пісні, танці, казки, прислів'я, приказки, скоромовки, загадки, народні свята, інші культурні надбання українського народу [2, с. 3–5].

Сформованість різних компонентів етнопедагогічної компетентності сприяє успішному вирішенню вихователем закладу дошкільної освіти таких завдань: збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини; виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей Українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля; формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду; розвиток потреби в реалізації власних творчих здібностей; формування основ соціальної адаптації та життєвих компетентностей дитини; виховання елементів природодоцільного світогляду, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля; утвердження емоційно-ціннісного ставлення до практичної та духовної діяльності людини [2].

Використання засобів народної педагогіки, як засвідчує аналіз сучасної педагогічної практики організації життєдіяльності дітей у закладах дошкільної освіти, забезпечує утвердження цінностей дошкільної освіти, зокрема щасливого проживання дитиною дошкільного дитинства, визнання потенціалу дошкільного дитинства в розвитку особистості, зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я дитини, формування ціннісного ставлення до життя, розвиток творчих здібностей, збереження традицій національного досвіду сімейного та суспільного виховання для збагачення культурного потенціалу взаємодії між поколіннями, збереження дитячої субкультури, організацію успішного соціально-педагогічного партнерства [2, с. 3–5]. Наприклад, аналіз здобутків народної педагогіки свідчить про їхню вагомість у царині збереження та зміцнення здоров'я дітей. У цьому сенсі варто згадати про життя дитини в гармонії з природою, установку на здоровий спосіб життя, яка формувалась повсякчас, наприклад, в українців – під час вітання, різних видів трудової та дозвіллєвої діяльності. Традиційна сформованість у підростаючих поколінь уявлення про здоров'я як ціннісну категорію віддзеркалювалось у доброзичливості, емпатійності. Бадьорість, оптимізм, культивування високих почуттів, повсякденна духовна робота над собою, притаманні представникам більшості етносів світу, мали беззаперечне оздоровче значення, обґрунтоване сучасними науковцями. Особливий інтерес має розділ народної педагогіки, в якому зібрані матеріали про виховання патріота-лицаря, що в усіх народів мав подібну козакові характеристику: «був здоровий, вільний від хвороб» [21, с. 233]. Тож, очевидно, що етнопедагогікою збережений цінний досвід багатьох поколінь представників різних народів, нехтувати яким у процесі формування індивідуальної картини здоров'я, здорового способу життя в сучасних поколінь, що зростають, було б нерозумно.

Звернення до трудової, інтелектуальної, правової, економічної, комунікативної та інших культур різних народів свідчить, що вони мають значний педагогічний потенціал. Знання особливостей організації процесу формування цих видів культури в дітей, визначення завдань, змісту, принципів, правил, методів, засобів, прийомів, форм навчання та виховання в народній педагогіці дають змогу педагогу успішно зацікавлювати дітей різними видами діяльності, застосовувати традиційні для народної педагогіки

засоби розумового, трудового, політехнічного та інших складників виховання, формувати в дітей патріотичні почуття, доброзичливість, толерантність, працелюбність, дбайливість, грамотну поведінку в природі та суспільстві тощо.

Аналіз етнопедагогічної літератури свідчить, що більшість завдань трудового виховання досить успішно вирішувалась у практиці народного виховання. Не дивлячись на те, що в сучасному суспільстві знань, пов’язаних з працею, стало більше, дещо змінився характер праці, та ставлення до праці, риси характеру людини праці, в більшості, не втратили своєї вагомості. Так, українці, вважаючи працю «основним мірилом цінності людини», запорукою гарних думок і вчинків, у загальній трудовій атмосфері сім'ї вдало виховували в дітей позитивне ставлення до різних видів праці, відповідальність, прагнення якісно виконати доручення, шанобливе ставлення до землі, хліба, вміння організувати свою трудову діяльність. Подібні та специфічні надбання трудового виховання дітей є й у практиці інших народів, які живуть в Україні та за її межами. Наприклад, цікавими виявляються традиції раннього залучення дітей північних народів до різноманітних видів праці, зокрема й із застосуванням небезпечних знарядь, пропагування індіанцями виконання роботи з радістю й без примусу тощо. З метою трудового виховання дітей усі народи застосовували різноманітні методи, засоби та форми виховання, які досі не втратили своєї цінності для виховного процесу. Накопичений етнопедагогічний матеріал щодо трудового виховання не варто ігнорувати, хоча, як свідчить аналіз педагогічного досвіду, в практиці роботи вихователів закладів дошкільної освіти, учителів загальноосвітньої школи він частіше застосовується частково, стихійно та безсистемно.

Основні напрями виховної діяльності педагогів дошкільної та початкової ланок освіти визначають цінність для них досвіду, накопиченого народною педагогікою в галузі естетичного виховання. Аналіз праць Г. З. Апресяна, Н. Г. Калашник, А. І. Комарової, Н. Б. Крилової, Л. П. Печко засвідчують, що цей вид культури передбачає сформованість в особистості системи знань про естетичне в суспільстві та природі, естетичних ідеалів, смаків, почуттів, потреб, умінь і навичок естетичного пізнання світу, здатності до оцінних суджень, художньої та творчої діяльності.

Аналіз досвіду народного виховання засвідчує широту цілей та змісту масової практики естетичного виховання, спрямованого на формування в покоління, яке зростає, естетичного ставлення до життя. Показовим у цьому сенсі є народне ораторське мистецтво, яке має особливу цінність для педагогічної майстерності вчителя, вихователя. Етнопсихологічні й етнопедагогічні дослідження підтверджують важливість врахування в педагогічному процесі національних особливостей світосприйняття, стереотипів поведінки, які відображають уявлення про естетику природи, людини, мови, взаємин тощо.

Етнопедагогічна компетентність у зв'язку з естетичною культурою віддзеркалює систему знань про методи, засоби, прийоми та форми естетичного виховання дітей у різних народів, народні твори різних видів мистецтва, орієнтовані на формування у юних поколінь певних якостей особистості, уміння вихователя, вчителя грамотно застосовувати надбання народної педагогіки, залучати дітей до творчої діяльності з опертям на народні здобутки в різних галузях мистецтва.

Фізична культура, за визначенням С. У. Гончаренка, «включає систему фізичного виховання та сукупність спеціальних наукових знань і матеріальних засобів, необхідних для розвитку фізичних здібностей людини, зміцнення її здоров'я» [4, с. 345]. Народна педагогіка містить низку знань про людину, її тіло, здоров'я та умови його збереження, систему загартування, походження різних видів спорту, традиції застосування дитячих та спортивних ігор у процесі формування міцної, здорової, фізично досконалої людини, особливості організації гігієнічного виховання. Про цінність народнопедагогічних знахідок у царині фізичної культури свідчить і тенденція до періодичного відродження в суспільстві тих ідей, методів, засобів, які тривалий час вважались застарілими. Наприклад, до такого ряду можна віднести ідею вільного режиму годування дитини, способи перенесення дитини, лікарські засоби народної медицини, прийоми фізичного розвитку воїнів минулих часів, усвідомлення цінності ігрової атрибутики, виготовленої з природних матеріалів тощо.

Опанування такого роду інформацією, безперечно, вдосконалює фізичну культуру вихователя, вчителя, яку М. Я. Віленський асоціює з певним рівнем фізичного розвитку особистості й освіченості, усвідомленням способів досягнення цього рівня. Зазначе-

ний компонент етнопедагогічної компетентності, з нашого погляду, відповідає здатності педагога підвищувати рівень власного професіоналізму через врахування у своїй роботі народних здобутків у галузі фізичної культури.

Отже, у структурі етнопедагогічної компетентності ми виріз-няємо певні компоненти, що відповідають складникам загальної культури, які виявляються у професійній діяльності на рівні формування особистості учнів, педагогічного спілкування та вдосконалення власної культури, зокрема й педагогічної.

Вагомість етнопедагогічної компетентності для сучасного професіонала в галузі освіти зумовлена й багатогранністю цього утворення, його позитивним впливом на інші види професійної компетентності педагога. Особливу цінність це має для вчителя початкових класів, оскільки він покликаний бути людиною всебічно розвиненою, добре орієнтуватись у різних науках, майстерно організовувати цілісний педагогічний процес. Від його толерантності у спілкуванні з учнями та їхніми батьками, представниками різних національностей, залежить успішність навчання дітей, їхнє ставлення до школи, освіти тощо.

Учителі початкових класів, працюючи на засадах дитино центризму та педагогіки партнерства у відносинах з учнями та їхніми батьками організовують виховний процес, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях, культурних цінностях Українського народу та передбачає формування таких якостей в учнів: патріотизму, поваги до державної мови та державних символів України, поваги та дбайливого ставлення до національних, історичних, культурних цінностей, нематеріальної культурної спадщини Українського народу; культури та навичок здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля; прагнення до утвердження довіри, взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами; почуттів доброти, милосердя, толерантності, турботи, справедливості, шанобливого ставлення до сім'ї, відповідальності за свої дії; культури свободи та самодисципліни, відповідальності за своє життя, сміливості та реалізації творчого потенціалу як невід'ємних складників становлення особистості [13]. Аналіз типових освітніх програм для початкової школи, розроблених у контексті реалізації положень Концепції Нової української школи, засвідчив, що зміст цих програм орієнтує на формування в учнів таких

ключових компетентностей: загальнокультурної, громадянської, соціальної, екологічної, здоров'язбережувальної [14], – успішне формування яких можливе за умови належної етнопедагогічної підготовки вчителя.

В освітньому процесі вчитель початкових класів організовує знайомство з рідною та іноземними мовами, традиціями народного спілкування, народною творчістю (піснями, танцями, казками, легендами, міфами, малими фольклорними формами: загадками, скоромовками, прислів'ями, приказками, усмішками, ігровим фольклором); народними іграшками, народними декоративними візерунками, орнаментами; традиціями та засобами театралізації; народними святами, обрядами, мистецькими традиціями; народними рухливими іграми, спрямованими на вдосконалення певних фізичних якостей [14]. Педагоги-майстри для формування математичних компетенцій у сучасних школярів використовують в освітньому процесі початкової школи народні задачі із застосуванням традиційних способів обчислення; для формування мовних і мистецьких компетенцій на основі ознайомлення з фольклором націлюють дітей на створення власних загадок, лічилок, казок; створюють підґрунтя для національного самовияву у межах оволодіння учнів знаннями щодо технік традиційного декоративно-ужиткового мистецтва та ремесел як культурної спадщини українського народу (гончарство, ткацтво, вишивка, витинанка, нитяк, різьблення тощо); забезпечують самореалізацію молодших школярів у різних видах музично-художньої, акторської, творчої діяльностей. Успішна організація цих процесів характеризує вчителя початкових класів як професіонала зі сформованою етнопедагогічною компетентністю.

Зміст етнопедагогічної компетентності, зокрема й вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкових класів, вмотивований її зв'язками із загальною, педагогічною та етнопедагогічною культурами. Структурно-функціональний аналіз етнопедагогічної компетентності засвідчує, що функціональна її площина розкриває систему та компоненти з погляду функціонального змісту як автономні підсистеми в структурі загальніших систем. Сформованість педагога як суб'єкта видів педагогічної діяльності слугує підґрунтям для певних видів професійної, зокрема й етнопедагогічної, компетентності педагога. Функціональну систему етнопедагогічної компетентності педагога становлять

компоненти, які відповідають різним сферам функцій педагогічної, зокрема й етнопедагогічної, культури (гносеологічній, гуманістичній, комунікативній, навчальній, виховній, нормативній та інформаційній) [20, с. 20].

Аналіз культурологічної сторони етнопедагогічної компетентності педагога та її порівняння з вимогами до професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкових класів підтверджує її ґрунтування на комплексі знань з різних наук, на здатності до інтерпретації народної педагогічної культури. Різноплановий аналіз народного педагогічного досвіду та його зіставлення з основними завданнями етнопедагогіки як науки підтверджують думку про те, що етнопедагогічна компетентність вихователя, учителя демонструє рівень засвоєння ними народної педагогічної культури, яка є віддзеркаленням народної психології, менталітету, способу життя, звичаїв, обрядів, традицій, побуту, усталених суспільних відносин, обов'язковими елементами якої є сукупність педагогічних понять, відношень, цінностей і правил. Педагогічна культура певного етносу на кожному етапі розвитку має свої характерні риси виховання в широкому розумінні цього слова, в яких наявні численні станові, класові, регіональні, сімейні та інші варіації.

Складниками народної педагогіки прийнято вважати народне родинознавство, народне дитинознавство, народне виховання, народну дидактику, народну педагогічну деонтологію. Відповідно, етнопедагогічна компетентність передбачає опанування педагогом, поряд з іншими елементами, системи знань про етнос, народні погляди на дитину, її вікову періодизацію, родину та особливості родинного виховання дітей; мету, завдання, принципи, правила, методи, засоби, прийоми, форми навчання і виховання юних поколінь; особливості виховання патріота-лицаря, захисника свої батьківщини та формування в дітей зорієнтованості на національне й загальнолюдське; педагогіку народного календаря та специфіку виховання засобами різних видів народного мистецтва; народні погляди на ідеали дорослого, вихователя, учителя, їх обов'язки перед дітьми, підлітками та молоддю тощо [20, с. 32].

Отже, професіонали в галузі дошкільної та початкової освіти зі сформованою етнопедагогічною компетентністю покликані вільно оперувати знаннями про традиційні процеси виховання, соціалізації, закріплені в народній педагогіці; інформацією про

дитячі народні ігри та іграшки, народні ремесла й промисли, родинно-побутову культуру, різні традиційні методи і форми педагогічного впливу на дітей; усвідомити та реалізувати в практиці сучасного освітнього закладу виховний потенціал рідної мови, національних обрядів, звичаїв, традицій, свят, символів, народного мистецтва тощо.

Професіоналізм спеціалістів у галузі дошкільної та початкової освіти, як уже зазначалось, виявляється у майстерній організації роботи з батьками вихованців, учнів, яка в сучасних умовах розвитку системи освіти спрямована на реалізацію ідей партнерства. Підготовка майбутнього вчителя, вихователя до партнерської взаємодії з урахуванням етнопедагогічних здобутків може здійснюватись у таких напрямах: 1) уточнення його уявлень про реалізацію гуманістичної спрямованості професійної діяльності вчителя-вихователя у процесі партнерської взаємодії, формування у нього готовності до використання загальнокультурного й етнопедагогічного фонду знань у процесі організації партнерської взаємодії учасників педагогічного процесу; 2) удосконалення готовності майбутнього педагога до вияву неповторності кожного вихованця та учня, незалежно від їхньої національності; 3) усвідомлення студентом важливості позитивної установки на організаторські на виконавські можливості різних учасників педагогічного процесу; 4) формування у майбутнього фахівця, зокрема й із використанням етнопедагогічних матеріалів, якостей особистості, що підтверджують спроможність вчителя, вихователя до організації педагогічного партнерства: доброзичливості, людяності, порядності, відповідальності, готовності до добровільної взаємодії, спроможності до справедливого розподілу обов'язків, здатності бачити і приймати недоліки свої та іншої людини тощо; 5) спеціальне формування професійної толерантності у спілкуванні з учасниками педагогічного процесу – представниками різних національностей.

Аналіз професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкових класів, врахування тенденції, характерної для сучасної вищої професійної освіти, формулювати результати освіти у вигляді компетенцій та компетентностей [10, с. 15], зумовив виокремлення низки компетенцій етнопедагогічної компетентності, які є загальними для представників цих двох категорій фахівців, та ряд компетенцій, що відображають специфіку їхньої професійної діяльності.

Зміст етнопедагогічної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкових класів визначається структурно-функціональною будовою цього виду професійної компетентності педагога. Для підтвердження думки звернемось до характеристики окремих структурних та функціональних складників етнопедагогічної компетентності зазначених фахівців. Загальні компетенції у різних сферах педагогічної діяльності можуть бути представлені таким чином:

а) мотиваційно-ціннісний компонент реалізується в етнопедагогічній спрямованості професійної діяльності; актуальній готовності до використання загальнокультурного й етнопедагогічного фонду знань у процесі вирішення професійних завдань; бажанні оволодівати здобутками народної педагогічної культури та творчо їх застосовувати в навчально-виховному процесі (хоча б у визначенні мети, завдань та змісту різних напрямів виховання сучасних дітей, застосування традиційних методів і прийомів спонукання учнів до різних видів діяльності); переконаності в наявності перспективних для сьогодення педагогічних ідей в народно-педагогічному досвіді, у цінності етнопедагогічної освіти; прагненні розкрити здібності кожного вихованця; усвідомленні потреби врахування здобутків етнопедагогіки в процесі формування особистості учнів, представників різних національностей; націленості на вияв професійної творчості в рамках етнопедагогічної самоосвіти та етнопедагогічної діяльності тощо;

б) когнітивний компонент виявляється у компетентному оперуванні етнопедагогічними фактами, які є елементами сформованої системи етнопедагогічних поглядів вчителя-вихователя; осмисленні теоретичних підходів до трактування досвіду народної педагогіки; орієнтації в основних ціннісно-смислових етнопедагогічних домінантах та їх проєкції на проблеми сучасного світу; виявленні прихованих властивостей педагогічної дійсності; спроможності формулювати сучасні педагогічні проблеми, сутність та розв’язання яких пов’язані з традиційними народними поглядами на виховання та народнопедагогічною практикою; поглибленні аналізу педагогічних ситуацій; моделюванні вирішення сформульованих педагогічних завдань з ураху-

ванням здобутків народної педагогічної культури; створенні нових педагогічних теорій, технологій, методів, прийомів навчання і виховання на основі творчого опрацювання етнопедагогічного матеріалу;

в) операційно-технологічний компонент передбачає застосування фахівцями в галузі освіти народознавчих (що стосуються обсягу інформації про краєзнавство і батьківщинознавство, символи України, побут населення України, родинні традиції в Україні, українські народні ігри, малі жанри українського фольклору, народну казку, українські національні свята, елементи народної математики, народну метеорологію, народну медицину, народні промисли і ремесла України) та етнопедагогічних знань під час розв'язання стандартних і нестандартних педагогічних завдань, в інноваційній та дослідницькій діяльності, у процесі педагогічного спілкування, зокрема й і з батьками вихованців, дотримання норм етикету в моно- та кроскультурній взаємодії, створення на цій основі позитивного професійного іміджу;

г) індивідуально-особистісний компонент буде реалізовано в культурній самоідентифікації, спроможності вихователя, вчителя враховувати народнопедагогічний досвід у процесі власного професійного самовдосконалення, у педагогічній спостережливості, рефлексивності, міжкультурній чутливості, емпатійності, толерантності, етнопедагогічній творчості, здатності до самодіагностики сформованості зазначеного виду педагогічної компетентності тощо.

Функціональні компоненти визначають такий зміст етнопедагогічної компетентності професіоналів у галузі дошкільної та початкової освіти:

- гносеологічний – передбачає оперування матеріалами різних складників народної педагогіки (родинознавства, народного дитинознавства, народного виховання, народної дидактики, народної педагогічної деонтології); спроможність до виявлення проблем сучасної педагогіки, розв'язання яких можливе із врахуванням здобутків етнопедагогіки; самоосвіту в галузі етнопедагогіки; плідний аналіз праць відомих педагогів, мислителів про народну педагогіку, якісне порівняння педагогічних традицій різних народів; розробку на цій основі

власних виховних систем; організацію етнопедагогічного дослідження та наукового дослідження проблем етнопедагогічного характеру;

- гуманістичний – реалізується на рівні оперування матеріалами народного дитинознавства; розуміння дитини, її стану, прагнень, пізнавальних можливостей, усвідомлення її неповторності й оригінальності, прийняття дитини будь-якої національності, раси; спроможність діяти в умовах полі культурного середовища відповідно до принципів педагогічного такту;
- комунікативний – орієнтує на налагодження зв'язку з дітьми та їхніми батьками, представниками різних національностей; керування правилами міжнаціонального спілкування, тактовне застосування прийомів рефлексивного слухання в умовах такого виду спілкування; спроможність знайти індивідуальний підхід до кожної дитини через застосування засобів і прийомів народної педагогіки; організацію діалогічного спілкування в умовах багатонаціонального дитячого колективу; застосування різних прийомів педагогічної взаємодії, що попереджають виникнення конфліктних ситуацій; володіння технікою виразного виконання фольклорних творів, зацікавлення дитячими народними іграми тощо;
- навчальний – передбачає творче оперування матеріалами народної дидактики, відкритість до інновацій, спроможність до застосування в педагогічному процесі традиційних методів, прийомів і засобів навчання в межах інноваційних технологій; здатність до одухотворення знань, застосування з цією метою народних творів, зокрема й дитячого фольклору (казок, небилиць, загадок, пісень, ігор, лічилок тощо);
- виховний – націлює на творче оперування матеріалами народного виховання, народної педагогічної деонтології в процесі організації різних напрямів виховання; на відкритість до інновацій в організації виховного процесу, уміння знаходити в них елементи традиційності; на застосування з метою формування у дітей різних якостей особистості фольклорних творів (потішок, казок, пісень, ігор, закличок, примовок, мирилок, жартів, танців тощо), народних іграшок; володіння мистецтвом організації народної дитячої гри тощо;

- нормативний – виявляється у спроможності в процесі виконання менеджерської функції орієнтуватися на відповідні етнопедагогічні цінності, застосовувати перевірені багатовіковою педагогічною практикою засоби ефективної організації діяльності учнів; простежити розвиток поглядів на вчителя та його роль в суспільстві, що є традиційними для різних народів; раціонально організовувати свою педагогічну діяльність, керуючись положеннями народної деонтології та інших складників народної педагогіки;
- інформаційний – реалізується на рівні умінь педагога знайти та опрацювати народознавчу й етнопедагогічну інформацію завдяки різним інформаційним джерелам; використати різноманітні діагностичні методики для отримання інформації щодо інтересів дітей культурологічного характеру, ступеня ефективності застосування в педагогічному процесі етнопедагогічного матеріалу, традиційних засобів навчання і виховання тощо.

Особливості змісту етнопедагогічної компетентності професіоналів у галузі дошкільної та початкової освіти визначаються специфікою їхньої професійної діяльності. Зрозуміло, що частина етнопедагогічних компетенцій фахівців мають наступність у реалізації в дошкільній та початковій ланках освіти. Наприклад, діяльність педагогів, спрямована на формування у дітей природничо-екологічних, соціально-громадянських, художньо-мовленнєвих, мистецько-творчих компетенцій, передбачає розширення кола народознавчих та етнопедагогічних знань, що стосуються названих сфер життєдіяльності дітей. Для фахівців обох ланок освіти важливою є спрямованість педагогічної діяльності на формування у вихованців, учнів особистісних та комунікативних компетенцій, налагодження соціально-педагогічного партнерства з батьками дітей.

Здоров'язбережувальні, сенсорно-пізнавальні, ігрові компетенції вихованців значною мірою формуються в закладах дошкільної освіти, де особлива увага приділяється і збереженню дитячої субкультури та традицій національного досвіду сімейного виховання. Вчителі початкових класів особливу увагу приділяють традиціям формування ціннісного ставлення до процесу навчання, здобуття освіти, підтримують та відроджують традиційні для різних народів ефективні методи і прийоми мовного та

математичного розвитку, трудового виховання тощо. Учителі початкової школи зорієнтовані на ширше коло знань про традиційні казки, ігри, ігрову атрибутику не лише українців, а й інших народів світу. Паралельно з названими компетенціями вони мають бути спроможними педагогічно грамотно застосовувати інформацію про народні ігри, традиційну ігрову атрибутику, фольклор, народний календар з метою навчання дітей та формування у них певних якостей особистості.

Вагомість зазначеного виду професійної компетентності педагога була підтверджена у результаті виявлення етнопедагогічних компетенцій у структурі психологічної, емоційно-етичної, здоров'язбережувальної, організаційної, інноваційної компетентностей та компетентності педагогічного партнерства, виокремлених у професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020 р.); а також загальних компетентностей (соціальної, культурної, лідерської, етичної) і професійних (організаційної, предметно-методичної, здоров'язбережувальної, психоемоційної та компетентності педагогічного партнерства) у професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021 р.).

З метою визначення вагомості для студентів, майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та учителів початкових класів, етнопедагогічної інформації ми організували констатувальний експеримент. У ході цього експерименту ми звернулись до вивчення рівня ознайомленість студентів другого курсу з народною ігровою культурою, цінною для фахівців обох спеціальностей.

Анкетування, інтерв'ювання студентів молодших курсів – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів, аналіз виконання ними практичних завдань показали, що вони знають небагато рухливих ігор, переважно орієнтуються на комп'ютерні, володіють обмеженою кількістю способів розподілу ролей, не надають особливого значення виховній і розвивальній функціям ігор, мають бідний досвід участі в іграх та їх організації. Застосування тих же методів для вивчення ігрових компетенцій вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів з досвідом роботи в закладах дошкільної та середньої освіти 4 – 5 років дало змогу не тільки

підтвердити достатньо високий рівень сформованості цих компетенцій, а й констатувати усвідомленість молодими фахівцями тих проблем, які пов'язані з організацією ігрової діяльності вихованців та застосуванням народної гри в освітньому процесі.

Реалізовані у процесі дослідження теоретичні й емпіричні методи наукового педагогічного дослідження підтвердили вагомість для професійної діяльності педагогів, які забезпечують організацію освітнього процесу в різних ланках освіти, зокрема дошкільної та початкової, етнопедагогічної компетентності, що зумовлює потребу детальнішого її вивчення.

Отже, етнопедагогічна компетентність є важливим складником професійної компетентності вчителя, вихователя. Особливу цінність вона має для спеціалістів у галузі дошкільної та початкової освіти, оскільки в цих ланках освіти педагоги покликані забезпечити продуктивність організації педагогічного процесу, якість навчання і виховання дитини, її спроможність до особистісної самореалізації у процесі здобуття освіти та подальшої діяльності, що ґрунтується на здатності спеціалістів творчо опрацьовувати світовий педагогічний досвід, враховувати етнічну належність вихованців, успішність співпраці педагога з батьками учнів, можливість партнерської взаємодії з ними тощо.

Зміст цього виду професійної компетентності визначається її структурно-функціональною будовою, вимогами до професіоналів у галузі освіти та специфікою професійної діяльності спеціаліста певного профілю. Визначений зміст етнопедагогічної компетентності професіоналів у галузі освіти вможливлює якісну організацію педагогічного процесу в закладах освіти, зокрема й у закладах дошкільної освіти та початкових школах, з урахуванням етнічного складу населення сучасної України, завдань різних ланок системи освіти, сформульованих у сучасних державних документах про освіту тощо.

Врахування окресленого змісту етнопедагогічної компетентності професіонала в закладі освіти у процесі професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів виступає перспективою дослідження проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Атрощенко Т. О. Культура міжнаціонального спілкування в студентському середовищі. *Шлях освіти*. 2004. №2. С.31–35.

2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Затв. 12.01.2021 р. *Сайт Міністерства освіти і науки України.* URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini (дата звернення : 15.03.2024 р.).
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : монографія. Харків : Основа, 1998. 300 с.
6. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
7. Економічна енциклопедія. *Сайт Інституту історії України Національної академії наук України.* URL : https://slovnyk.me/dict/vts/ (дата звернення : 10.03.2024 р.).
8. Етнонаціональна структура українського суспільства : довідник / В. Б. Євтух, В. Г. Трощинський, К. Ю. Галушко, К. О. Чернова. Київ : Наукова думка, 2004. 342 с.
9. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : науково-методичний посібник / ред. І. Г. Єрмаков. Запоріжжя : Центріон, 2005. 640 с.
10. Компетентнісний підхід у вищій освіті : світовий досвід / уклад. Л. Л. Антонюк, Н. В. Василькова, Д. О. Ільницький, І. В. Кулага, В. Є. Турчанінова. Київ : КНЕУ, 2016. 62 с.
11. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*. 1990. №8. С.82 – 88.
12. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 448 с.
13. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січня 2020 р. № 463-IX. *Сайт Верховної Ради України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 (дата звернення : 10.03.2024 р.).
14. Програми Нової української школи. *Сайт Міністерства освіти і науки України.* URL : https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli (дата звернення : 10.03.2024 р.).
15. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021 р.). 28 с. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL : https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti (дата звернення: 16.03.2024 р.).
16. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020 р.). 45 с. *Сайт Верховної Ради України.* URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text (дата звернення: 16.03.2024 р.).
17. Современная западная философия : словарь / сост. В. С. Малахов, В. П. Филатов. М. : Политиздат, 1991. 414 с.
18. Сулима О. В. Компетентнісний підхід до підготовки педагогічного персоналу для дошкільних закладів ФРН : методичні рекомендації. Київ, 2013. 48 с.
19. Ткаченко О. М. Народознавчий аспект дослідницької компетентності майбутнього вихователя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наукових праць / редкол.:

А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін.. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 86. С.272–277.
20. Ткаченко О. М. Теоретико-методичні засади формування етнопедагогічної компетентності майбутніх вчителів гуманітарного профілю : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2013. 42 с.
21. Яворницький Д. І. Історія запорозьких козаків : у 3-х т. / ред. кол. П. С. Сохань, В. А. Смолій та ін.. АН Української РСР. Археографічна комісія. Інститут історії. Т.1. Київ : Наукова думка, 1990. 596 с.
22. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. *DeSeCo Background Paper*. Federal Statistical Office, Neuchâtel, 2001. 12 p. URL : http://www.deseco.admin.ch/ (дата звернення: 24.03.2024 р.).
23. Tuning Educational Structures in Europe. *European Higher Education Area and Bologna Process.* URL : https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Tuning_project/89/3/Tuning-Educational-Structures-Europe-executive-summary_575893.p df (дата звернення: 25.03.2024 р.).
24. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Phase One / edited by J. González, R. Wagenaar. Bilbao : Universidad de Deusto, 2003. 317 p.

Наукове видання

ДОШКІЛЬНА І ПОЧАТКОВА ОСВІТА В УМОВАХ РЕФОРМ ТА ВИКЛИКІВ

Монографія

Відповідальна за випуск *О.Ю. Кудріна*
Комп'ютерна верстка *С.П. Цьома*

Підп. до друку 27.04.2024 р.
Формат 60х84/16. Гарнітура Cambria.
Папір офсетний. Друк офсетний. Обл.вид.арк. 27,44.
Ум.фарб.відб. 27,44. Ум. друк. 26,00.
Тираж 100 пр. Вид. №16.

Видавець:
СумДПУ імені А. С. Макаренка
40002, м.Суми, вул.Роменська, 87
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29. Зам. №21.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.